



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MICHELLE MOREIRA DA SILVA

**O EVENTO *CONHECENDO A UFRJ* E SUA CONTRIBUIÇÃO
PARA AMPLIAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE PÚBLICA**

Orientadora:
Prof.^a Dra. Rosana Heringer

Rio de Janeiro
2021

Michelle Moreira da Silva

O evento *Conhecendo a UFRJ* e sua contribuição para ampliação do acesso à universidade pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof^ª. Dra. Rosana Heringer (FE/UFRJ)

Banca Examinadora:

Prof. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato (FE/UFRJ)

Prof^ª. Felícia Silva Picanço (IFCS/UFRJ)

Rio de Janeiro

2021

CIP - Catalogação na Publicação

SS86e Silva, Michelle Moreira da
O evento Conhecendo a UFRJ e sua contribuição
para ampliação do acesso à universidade pública /
Michelle Moreira da Silva. -- Rio de Janeiro, 2021.
148 f.

Orientadora: Rosana Rodrigues Heringer.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Ensino superior. 2. Democratização do acesso.
3. Conhecendo a UFRJ. 4. Universidade Federal do
Rio de Janeiro. I. Heringer, Rosana Rodrigues,
orient. II. Título.

Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) Michelle Moreira da Silva, realizada em 07 de outubro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Rodrigo Pereira da Rocha Rosistoleto (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Felícia Silva Picanço (IFCS/UFRJ)

Michelle Moreira da Silva – candidato(a)



Rosana Rodrigues Heringer (UFRJ)
Presidente da Banca

AGRADECIMENTOS

A escrita pode ser um ato solitário, mas a pesquisa é um processo que envolve redes de cooperação e apoio, inclusive afetivo. Gostaria de agradecer, especialmente:

às amigas e aos amigos da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ que me incentivaram a ingressar no Mestrado e iniciar esta caminhada;

à minha orientadora, professora Rosana Heringer, que acreditou no meu anteprojeto de pesquisa, me deu liberdade para trabalhar e foi sempre certa quanto às minhas dúvidas e questionamentos;

às colegas do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (LEPES), pela troca de conhecimentos e contribuições ao meu trabalho;

às professoras Felícia Picanço, Maria Ligia Barbosa e ao professor Rodrigo Rosistolato, pessoas de quem eu procurei ao máximo aproveitar suas críticas e sugestões;

à Divisão de Registro de Estudante (DRE/ Pr1) da UFRJ, especialmente Ricardo Storino, que aceitaram minha proposta de pesquisa e disponibilizaram dados;

aos entrevistados, que se disponibilizaram gentilmente ao meu convite;

à Isabel Azevedo e Eliane Frenkel, que recuperaram arquivos institucionais cruciais para a minha pesquisa;

à Jane Frenk, aos professores Ana Inês Sousa, Antônio José Barbosa de Oliveira e Deia Maria Ferreira dos Santos, que me deram suporte a diversas dúvidas;

ao meu marido Vicente Quintela, que cuidou para que eu tivesse um ambiente doméstico tranquilo para os estudos.

RESUMO

SILVA, Michelle Moreira da. **O evento *Conhecendo a UFRJ* e sua contribuição para ampliação do acesso à universidade pública.** Rio de Janeiro, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

Esta dissertação realizou uma análise do evento Conhecendo a UFRJ, tendo como objetivo geral investigar em que medida esta ação contribuiu para a ampliação do acesso à universidade pública. Criado em 2004 e coordenado pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, o evento possui como público-alvo estudantes do terceiro ano do ensino médio, sobretudo de escolas públicas, aos quais são reservadas 60% das vagas durante as inscrições. A programação do evento consiste em palestras, oficinas, visitas guiadas etc., que buscam apresentar os cursos e atividades acadêmicas desenvolvidas na UFRJ, suas possibilidades de acesso e permanência, tendo como objetivo orientar os jovens na escolha da trajetória a ser seguida na educação superior. A cada edição, realizada anualmente, o evento recebe centenas de instituições de ensino e milhares de estudantes de diversos municípios do estado do Rio de Janeiro, envolvendo também amplamente a comunidade acadêmica em sua organização. O evento surge num contexto emergente de intensificação da expansão do ensino superior empreendido pelo Governo Federal nos anos 2000. Tal expansão teve como um dos objetivos promover uma maior democratização do acesso ao ensino superior, através da inclusão de grupos sociais até então majoritariamente excluídos deste nível de ensino. Tivemos como uma das hipóteses desta pesquisa que a criação do evento possui relação com este cenário. Pelo conhecimento informal, no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, de relatos positivos de professores e estudantes visitantes de escolas públicas sobre a influência do evento nas perspectivas de ingresso na universidade construímos a hipótese de que o evento contribuiu para a ampliação do acesso ao ensino superior para os jovens que têm a oportunidade de participar desta ação. O termo democratização também permeia o discurso institucional do evento, o que nos suscitou aprofundar a reflexão sobre este termo no campo da Sociologia da Educação. Nossa metodologia seguiu duas dimensões de análise: 01) dimensão institucional, com o objetivo de analisar se a criação do evento possuía relação com o panorama nacional de políticas públicas voltadas para expansão e democratização do ensino superior; 02) dimensão dos ingressantes, tendo como base o ingresso no primeiro período letivo de 2020, com o objetivo analisar o perfil dos ingressantes da UFRJ que participaram do evento como visitantes com suas escolas/cursos preparatórios, em comparação aos ingressantes que não participaram. Nossas análises da dimensão institucional, realizada através de documentos institucionais e entrevistas, confirmaram nossa primeira hipótese. A análise da dimensão dos ingressantes não demonstrou diferença no perfil dos estudantes que participaram do evento em relação aos não participantes, possuindo, de forma geral, características de um perfil mais tradicional de estudante, ainda que com características mais inclusivas. Neste sentido, consideramos que o evento possui limitações para a contribuição na ampliação do acesso, promovendo uma democratização de informações sobre o ambiente universitário, e não do ingresso.

Palavras-chave: Ensino superior. Democratização do acesso. Conhecendo a UFRJ. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

SILVA, Michelle Moreira da. *The event “Conhecendo a UFRJ” and its contribution to expanding access to public universities*. Rio de Janeiro, 2021. Thesis (Master Program in Education) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This thesis carried out an analysis of the event “Conhecendo a UFRJ”, with the general objective of investigating the extent to which this action has contributed to the expansion of access to public universities. Created in 2004 and coordinated by the Dean of Extension at UFRJ, the event's target audience is third-year high school students, especially from public schools, to which 60% of places are reserved during registration. The event's program consists of lectures, workshops, guided visits, etc., which seek to present the careers and academic activities developed at UFRJ, their possibilities of access and retention, aiming to guide young people in choosing the path to be followed in higher education. At each edition, held annually, the event receives hundreds of educational institutions and thousands of students from various municipalities in the state of Rio de Janeiro, also involving the academic community in its organization. The event was created in an emerging context of intensification of the expansion of higher education undertaken by the Federal Government in the 2000s. One of the objectives of this expansion was to promote a greater democratization of access to Higher Education, through the inclusion of social groups previously largely excluded from this level. education. We had as one of the hypotheses of this research that the creation of the event was related to this scenario. Based on the informal knowledge, within the Extension Dean's Office, of positive reports from teachers and students from public schools who attended the event about the influence of the event on the prospects for admission to the university, we built the hypothesis that the event contributed to the expansion of access to education for young people who have the opportunity to participate in this action. The term democratization is also presente in the institutional discourse of the event, which prompted us to deepen our reflection about this term in the field of Sociology of Education. Our methodology followed two dimensions of analysis: 01) institutional dimension, with the objective of analyzing whether the creation of the event was related to the national landscape of public policies aimed at the expansion and democratization of higher education; 02) dimension of freshmen, based on admission to the first academic period of 2020, with the aim of analyzing the profile of freshmen from UFRJ who participated in the event as visitors with their schools/preparatory courses, compared to freshmen who did not participate. Our analysis of the institutional dimension, carried out through institutional documents and interviews, confirmed our first hypothesis. The analysis of entering students showed no difference between the profile of students who participated in the event and non-participants, having, in general, characteristics of a more traditional student profile, albeit more inclusive characteristics. In this sense, we consider that the event has limitations for contributing to the expansion of access, promoting a democratization of information about the university environment, rather than democratization of admissions.

Keywords: Higher education. Democratization of access. “Conhecendo a UFRJ”. Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Trecho do sumário do Relatório de Gestão 2005-2011	78
Figura 2. Publicação <i>Conhecendo a UFRJ</i>	86
Figura 3. Distribuição territorial das instituições de ensino inscritas no <i>Conhecendo a UFRJ 2017</i>	98
Figura 4. Distribuição territorial das instituições de ensino inscritas no <i>Conhecendo a UFRJ 2018</i>	99
Figura 5. Distribuição territorial das instituições de ensino presentes no <i>Conhecendo a UFRJ 2019</i>	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução Inscritos ENEM 1998-2020	41
Gráfico 2. Taxa líquida ajustada por nível de ensino e raça/cor	52
Gráfico 3. Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil, 2019	54
Gráfico 4. Distribuição de estudantes no ES por faixa de renda e rede de ensino	57
Gráfico 5. Porcentagem de estudantes de 18 a 24 anos no ES por faixa de renda em relação à população e rede de ensino	57
Gráfico 6. Vagas x Estudantes Participantes <i>Conhecendo a UFRJ</i> Edições 2011-2014.	91
Gráfico 7. Instituições de ensino inscritas <i>Conhecendo a UFRJ</i> Edições 2011-2014	91
Gráfico 8. Cursos apresentados e equipe envolvida 2011-2014	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de instituições e matrículas por rede de ensino	55
Tabela 2. Distribuição dos Estudantes nas IFES por faixa de renda mensal familiar <i>per capita</i>	59
Tabela 3. Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor/Raça – 1996 – 2018 (%)	60
Tabela 4. Graduandos (as), por cor ou raça, segundo faixa de renda familiar <i>per capita</i> – 2018	61
Tabela 5. Números do <i>Conhecendo a UFRJ</i> no período 2005 a 2010	85
Tabela 6. <i>Conhecendo a UFRJ</i> – Edições 2015 a 2019	93
Tabela 7. Participantes do evento <i>Conhecendo a UFRJ</i> Ingressantes 2020/1	107
Tabela 8. Satisfação dos participantes com o evento <i>Conhecendo a UFRJ</i>	109
Tabela 9. Modalidade de Ingresso Não Participantes x Participantes	111
Tabela 10. Cor/Raça dos Grupos Não Participantes e Participantes	111
Tabela 11. Categoria administrativa da escola frequentada no EM	113
Tabela 12. Tipo de curso frequentado no EM por ingressantes oriundos de escola pública	114
Tabela 13. Turno de estudo no EM – Grupos Não Participantes e Participantes	115
Tabela 14. Frequência a curso preparatório segundo a categoria administrativa cursada no EM	116
Tabela 15. Renda familiar – Grupos Não Participantes e Participantes	117
Tabela 16. Com quem o estudante reside – Grupos Não Participantes e Participantes	118
Tabela 17. Participação do estudante na vida econômica familiar – Grupos Não Participantes e Participantes	119
Tabela 18. Nível de escolaridade da mãe – Grupos Não Participantes e Participantes	121
Tabela 19. Aprovação em 1ª Opção de curso – Grupos Não Participantes e Participantes	122
Tabela 20. Fator de escolha do curso superior – Grupos Não Participantes e Participantes	123
Tabela 21. Fator de escolha pela UFRJ – Grupos Não Participantes e Participantes	124
Tabela 22. Expectativa quanto a um curso universitário – Grupos Não Participantes e Participantes	124

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCMN	Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza
CCS	Centro de Ciências e da Saúde
CEASM	Centro de Ações Solidárias da Maré
CEG	Conselho de Ensino de Graduação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humanas
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI	Conselho Universitário
CREDOC	Programa de Crédito Educativo
CT	Centro de Tecnologia
DIUC	Divisão de Integração Universidade-Comunidade
DRE	Divisão de Registro do Estudante
EEFD	Escola de Educação Física e Desportos
EF	Ensino fundamental
EM	Ensino médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino superior
FE	Faculdade de Educação
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCS	Instituto de Filosofia e Ciências Sociais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
p.p.	pontos percentuais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PPI	Pretos, pardos e indígenas
PR1	Pró-Reitoria de Graduação / UFRJ

PR5	Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ
PRE/UFRJ	Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro
SEMESP	Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo
SIARTE	Superintendência de Integração e Articulação da Extensão
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
SIGA	Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ
SIGPROJ	Sistema de Informação e Gestão de Projetos
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	salário mínimo
SR5	Sub-Reitoria de Extensão e Desenvolvimento
THE	Teste de Habilidade Específica
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR X ESCOLHA DO CURSO – ENTRE A ESFERA SOCIAL E A ESFERA INDIVIDUAL	19
1.1. EXPANSÃO X DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR	19
1.2. REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR	22
1.3. A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL INFORMACIONAL PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR JOVENS DE ORIGEM POPULAR	28
CAPÍTULO 2: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL.....	34
2.1. EXPANSÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR	34
2.2. A LEI DE COTAS E A DIVERSIFICAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	45
2.3. DESIGUALDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	49
2.4. PERFIL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NAS IFES	55
CAPÍTULO 3: O EVENTO <i>CONHECENDO A UFRJ</i> COMO ESTRATÉGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE	62
3.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: UNIVERSIDADE DE ELITE X ABERTURA PARA UM NOVO PERFIL DE ESTUDANTES	64
3.2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRJ: UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO COM AS CLASSES POPULARES	71
3.3. SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DO EVENTO NO PERÍODO 2004-2020	76
3.3.1. Edições 2004 a 2010	76
3.3.2. Edições 2011 a 2014	89
3.3.3. Edições 2015 a 2019	92
3.3.4. Ano de 2020: Novos desafios e perspectivas	101

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO PERFIL DOS INGRESSANTES NA UFRJ EM 2021/1	105
4.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS	105
4.2. ANÁLISE DOS INGRESSANTES.....	110
4.2.1. Modalidade de Ingresso	110
4.2.2. Cor/Raça	111
4.2.3. Tipo de escola frequentada no ensino médio	112
4.2.4. Turno de estudo no ensino médio	115
4.2.5. Frequência a curso preparatório	116
4.2.6. Renda Familiar	117
4.2.7. Com quem o estudante reside	117
4.2.8. Participação do estudante na vida econômica familiar	118
4.2.9. Nível de escolaridade da mãe	121
4.2.10. Aprovação em 1ª opção de curso	122
4.2.11. Fator de escolha do curso	122
4.2.12. Fator de escolha pela UFRJ	123
4.2.13. Expectativa quanto a um curso universitário	124
4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DOS INGRESSANTES QUE PARTICIPARAM DO <i>CONHECENDO A UFRJ</i>	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUE DEMOCRATIZAÇÃO O EVENTO <i>CONHECENDO A UFRJ</i> PROMOVE?	128
REFERÊNCIAS.	136
ANEXO 1. ROTEIRO ENTREVISTAS	147

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende realizar uma análise do evento *Conhecendo a UFRJ*, ação de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro, coordenada pelo setor onde a autora atua como produtora cultural – a Superintendência de Integração e Articulação da Extensão (SIARTE), situada na Pró-Reitoria de Extensão (PR5).

O evento *Conhecendo a UFRJ* foi criado no ano de 2004, transformando-se, após algumas edições, no maior evento institucional da universidade voltado para a comunidade externa. Seu público-alvo abrange os estudantes do terceiro ano do ensino médio, sobretudo da rede pública. O evento busca orientá-los na escolha da trajetória a ser seguida na educação superior, numa perspectiva ampliada de inserção na cultura universitária da UFRJ: suas possibilidades quanto ao ensino, pesquisa, extensão, condições de acesso, permanência e mobilidade acadêmica. A programação é composta por palestras, estandes e oficinas dos cursos de graduação, além de apresentações culturais de grupos artísticos da UFRJ ou de grupos parceiros de ações de extensão da universidade

As inscrições no evento são abertas às escolas de ensino médio e cursos preparatórios. Às escolas públicas e cursos comunitários são reservadas 60% das vagas nas inscrições, enquanto às escolas e preparatórios particulares são reservadas as vagas restantes (40% do total). A cada edição, as vagas têm se esgotado cada vez mais rapidamente, em questão de poucos dias ou algumas horas, indicando que a procura tem sido crescente. As atividades iniciam-se no período da manhã e estendem-se até o final da tarde, demandando que as instituições visitantes se organizem para que seus estudantes passem todo o dia na universidade. A partir de 2017, a programação do evento foi ampliada de dois para três dias, visando atender a mais instituições¹. O evento mobiliza amplamente as instituições de ensino do Estado do Rio de Janeiro, inclusive de regiões mais distantes da região metropolitana, como o norte e sul fluminenses (Bom Jesus do Itabapoana, Três Rios, Volta Redonda e Ilha Grande são alguns exemplos). A proposta desta pesquisa foi gestada no ano de 2018, quando o evento registrava uma trajetória de expansão. Os dados compilados da edição de 2018 podem dar uma ideia de seu alcance: as 18 mil vagas oferecidas para o evento se esgotaram em apenas 2 dias pelas instituições públicas e 2 horas para as instituições particulares; foram recebidas inscrições de mais de

¹ A organização do evento permite apenas a inscrição para um dia de evento para cada instituição, com quantidade limitada de vagas para seus estudantes, visando assim atender uma maior diversidade de escolas/preparatórios.

300 instituições provenientes de 38 municípios diferentes do Estado; o evento recebeu um público de 15 mil estudantes e 700 professores acompanhantes.

A realização deste evento demanda uma grande articulação com a comunidade universitária, envolvendo as coordenações de curso e de extensão de todas as unidades da UFRJ, estudantes da graduação e da pós-graduação, parcerias com as demais pró-reitorias e com diversos setores administrativos da universidade – chegando a totalizar cerca de 1000 pessoas da comunidade acadêmica envolvidas na organização do evento em várias edições.

Os cortes orçamentários do Governo Federal, sobretudo a partir de 2015, impuseram desafios à realização do evento, que demanda a mobilização de grande infraestrutura (locação de tendas, palcos, cadeiras, sonorização, geradores etc.) para receber um grande público. Ainda assim, o evento continuou uma trajetória de expansão até 2019, quando sua estrutura teve de ser contingenciada, afetando abruptamente a oferta de vagas: apenas 6 mil, que foram esgotadas em 30 minutos após o início das inscrições.

Em 2020, a pandemia de COVID-19 impôs mais um desafio à organização do evento, pela impossibilidade de sua realização presencial. O evento ocorreu em ambiente virtual, transmitido por uma plataforma de vídeos na internet e aberto ao grande público, sem necessidade de inscrição prévia. As palestras foram realizadas no formato de *lives*. Cada *live* teve entre 70 e 200 espectadores, o que é pouco se comparado ao público do evento presencial. Porém, a equipe observou que horas depois de cada *live* a quantidade de visualizações aumentava significativamente, chegando a um total, no final do último dia do evento, de mais de 14 mil visualizações². As dificuldades orçamentárias, de captação de recursos, as necessidades de adequação de infraestrutura e a observância às determinações sanitárias de distanciamento social são, hoje, os principais desafios que permeiam o horizonte de realização do evento. Ainda assim, sua continuidade parece ser almejada pela Administração Central da universidade, como veremos nesta dissertação.

Realizado pela primeira vez em 2004, o evento surge num contexto emergente de intensificação da expansão do ensino superior empreendido pelo Governo Federal nos anos 2000. Tal expansão teve como um dos objetivos promover uma maior democratização do acesso ao ensino superior, através da inclusão de grupos sociais até então majoritariamente excluídos deste nível de ensino. Assim, temos como uma das hipóteses deste trabalho que a criação do evento possui relação com este panorama.

² Informações fornecidas pela equipe da PR5. Os dados não levam em consideração o tempo médio das visualizações, ou seja, o tempo que cada espectador dedicou a assistir à *live*.

O *Conhecendo a UFRJ*, por sua vez, é caracterizado no discurso institucional da Pró-Reitoria de Extensão como uma ação que visa contribuir para a democratização do acesso à universidade pública, pela sua característica de abrir as portas de uma universidade de prestígio como a UFRJ às instituições de ensino médio, sobretudo às escolas públicas, e por promover a ampliação do acesso a informações sobre o ingresso e a vida universitária. O evento presencial traz uma experiência que é vivenciada pelo estudante do ensino médio *in loco*, no próprio espaço universitário, mediada pelo diálogo com docentes, discentes e técnicos administrativos da UFRJ. O *Conhecendo a UFRJ* objetiva, deste modo, proporcionar uma aproximação entre a realidade da universidade e as perspectivas do estudante do ensino médio, principalmente da rede pública.

Contudo, é possível que esta experiência contribua para o ingresso do estudante na universidade? É possível uma ação pontual, como um evento, contribuir para a ampliação e diversificação do ingresso na universidade pública? Estas foram as perguntas iniciais deste estudo. Sabe-se, na Pró-Reitoria de Extensão, de maneira informal, de diversos casos de estudantes e até servidores que participaram do evento como público e que hoje fazem parte do corpo acadêmico da UFRJ, com relatos positivos sobre esta contribuição. Tem-se conhecimento também de depoimentos favoráveis, como por exemplo o de uma professora de Nova Friburgo. Este depoimento foi dado durante o curso de extensão *Debates em Educação – Região Serrana* promovido pela UFRJ, no qual a mesma disse, emocionada, que fazia questão de levar seus estudantes ao evento todo ano, pois antes do *Conhecendo a UFRJ* ela afirmou que eles tinham como perspectiva de ensino superior apenas uma universidade privada da região. Há ainda outros relatos no mesmo sentido de professores e estudantes das instituições visitantes registrados em entrevistas realizadas durante o evento por equipes de comunicação da universidade. Tais relatos encorajam a hipótese de que o evento contribui para a ampliação do ingresso à universidade pública para os estudantes que têm a oportunidade de participar desta ação. Por limitações metodológicas deste estudo, não será possível observar *como* se efetiva esta contribuição, ou seja, analisar uma relação de efeito do evento no ingresso à universidade. Contudo, este estudo possui como objetivo geral analisar em que medida o evento *Conhecendo a UFRJ* pode contribuir para a ampliação do acesso à universidade pública. Como objetivos específicos, este estudo pretende:

- Analisar se a criação do evento possui relação com o panorama nacional de expansão e ampliação do ensino superior a um público mais diversificado;
- Situar a criação do evento no contexto institucional da UFRJ;

- Analisar o discurso institucional da Pró-Reitoria de Extensão (PR5) no contexto de criação e ao longo da trajetória do evento;
- Analisar o perfil socioeconômico, expectativas quanto ao curso e à universidade e percepção sobre o *Conhecendo a UFRJ* dos ingressantes da UFRJ referentes ao período 2020/1 que informaram no questionário da pré-matrícula ter participado de alguma edição do evento como público visitante;
- Realizar uma comparação do perfil destes estudantes com os ingressantes do mesmo período que não participaram do evento.

Como metodologia, estruturamos duas dimensões de investigação:

- 1) Dimensão institucional – tem como objetivo analisar o contexto institucional do período de criação do evento, observando se houve relação com o processo de expansão e democratização do ensino superior emergente no cenário nacional das políticas públicas. Para esta etapa, realizamos pesquisa documental, com a análise de documentos institucionais da Pró-Reitoria de Extensão e da Reitoria da UFRJ. Realizamos também entrevistas semiestruturadas com servidores da UFRJ envolvidos na criação do evento.
- 2) Dimensão dos Ingressantes – tem como objetivo analisar o perfil dos ingressantes da UFRJ que participaram do evento antes do ingresso na universidade, como visitantes com suas escolas/ cursos preparatórios. Para esta etapa, realizamos uma análise descritiva de dados dos ingressantes da UFRJ do primeiro semestre letivo de 2020, tendo como fonte o questionário da pré-matrícula destes estudantes.

Apesar de ser um evento, uma ação pontual, podemos dizer que algumas características conferem ao *Conhecendo a UFRJ* um caráter de ação contínua: sua periodicidade (realização anual); seu reconhecimento pela Administração Central da UFRJ como uma ação com o objetivo de promover uma maior democratização da universidade; bem como a grande repercussão e expectativa que já possui entre as instituições de ensino médio e preparatórios do Estado do Rio de Janeiro.

Mesmo após dezesseis anos de sua criação, até o momento não existe um estudo mais amplo e sistematizado sobre esta ação na UFRJ. A maioria dos dados sobre o evento são encontrados em relatórios gerenciais. Foram realizados, contudo, dois estudos publicados em artigo pela autora desta dissertação, que a motivaram na necessidade de aprofundamento da análise sobre o *Conhecendo a UFRJ* (Silva & Magalhães, 2017; Silva, Magalhães & Soares, 2019).

Esta pesquisa foi realizada em consonância com as contribuições teóricas e estudos recentes no campo da Sociologia da Educação. Pretende-se que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a continuidade desta ação e subsidiar a gestão da universidade na tomada de decisões sobre o evento e suas políticas de promoção do acesso.

Apesar da expansão ocorrida nas últimas décadas, o acesso ao ensino superior ainda tem a seletividade social como uma de suas características, bem como a estratificação horizontal dentro do sistema, no qual estudantes com condições sociais mais favoráveis tendem a ocupar as instituições e os cursos mais prestigiados (Barbosa, 2019; Nogueira, 2018; Senkevics e Mello, 2019; Ribeiro e Carvalhaes, 2019).

Estudiosos deste processo têm observado que esta expansão, e até mesmo políticas voltadas para a democratização, têm sido vivenciadas de diferentes formas pelos diversos grupos sociais. Assim, fatores sociais ainda têm sido determinantes nas chances de ingresso no ensino superior, apesar destas políticas, fazendo com que aqueles indivíduos que tenham condições “mais favoráveis” se beneficiem mais das novas oportunidades que outros em condições “menos favoráveis” (Barbosa, 2019; Nogueira, 2018). Outro ponto observado pela professora Rosana Heringer (2013, 2014) é um desequilíbrio na proporção entre a quantidade de novas possibilidades de acesso e permanência e o nível de informação sobre estas oportunidades entre os estudantes concluintes do ensino médio público. Deste modo, ela aponta para a necessidade de ampliação do horizonte de expectativas destes estudantes em relação ao ensino superior, afirmando que as instituições deste nível de ensino precisam se movimentar na direção de maior divulgação de seus cursos, modelos de acesso e políticas de permanência.

Outras universidades públicas também realizam eventos semelhantes ao *Conhecendo a UFRJ*, tais como a Universidade Estadual de Campinas (*Unicamp de Portas Abertas – UPA*), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (*UFRGS de Portas Abertas*), a Universidade Federal de São Carlos (*UFSCAR – Universidade Aberta*), a Universidade Federal do ABC (*UFABC Para Todos*), entre outras. Vários destes eventos possuem pelo menos uma década de realização periódica. Contudo, buscas realizadas no Portal *Scielo* em agosto de 2020 com o objetivo de encontrar publicações acadêmicas sobre este tipo de ação não retornaram nenhum resultado. Considerando que o *Scielo* é um dos portais mais utilizados para busca, inferimos que o retorno negativo possa ser um indício de que este ainda é um campo pouco explorado, para o qual esta pesquisa pode vir a ser uma contribuição.

Esta dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, buscamos situar conceitos que guiaram o desenvolvimento deste trabalho, a saber: democratização do ensino superior, autoexclusão e capital informacional. No segundo capítulo, descrevemos o panorama de expansão do ensino superior nas primeiras duas décadas dos anos 2000. No terceiro, empreendemos a análise da dimensão institucional do evento *Conhecendo a UFRJ* e, no quarto capítulo, realizamos a análise da dimensão dos ingressantes. Como considerações finais, buscamos responder em que medida o evento pode contribuir para a ampliação do acesso à universidade pública.

CAPÍTULO 1: DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR X ESCOLHA DO CURSO – ENTRE A ESFERA SOCIAL E A ESFERA INDIVIDUAL

O objetivo deste primeiro capítulo é situar os conceitos e abordar os referenciais teóricos que serviram de ponto de partida para esta dissertação. No primeiro tópico, discorreremos brevemente sobre o conceito de democratização do ensino superior, tomando como base o referencial de Dubet (2015), para o qual uma instituição universitária democrática seria aquela que representasse um “retrato da sociedade”. Interpretamos que as políticas voltadas para a ampliação do acesso ao nível universitário nas primeiras décadas do século XXI no Brasil, tema do nosso segundo capítulo, tiveram como diretriz essa perspectiva de inclusão e diversificação dos estudantes que frequentam este nível de ensino. No segundo tópico, discorreremos sobre as análises de Nogueira (2013; 2018) a respeito das principais correntes teóricas voltadas para explicar o processo de decisão de ingresso no ensino superior e escolha do curso, levando em conta os fatores sociais que incidem na esfera individual de decisão. Já no terceiro tópico, trazemos alguns aspectos específicos sobre esse processo para os jovens de classes populares, a partir de estudos de autores brasileiros. No final, enfatizamos a importância do aspecto informacional para a ampliação do horizonte de expectativas e formulação de estratégias para estes estudantes.

1.1. EXPANSÃO X DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A expansão dos sistemas de ensino superior pelo mundo é um dos processos que caracterizam as transformações da sociedade contemporânea no século XX. Tradicionalmente ligada à formação das elites, a instituição universitária passa a ser reconfigurar a partir das novas demandas de produtividade e qualificação de recursos humanos em escala global, mobilizando os países a estruturarem seus sistemas nacionais de ensino superior. Ao mesmo tempo, o acesso à educação superior passa a ser compreendido como um fator de mobilidade social e redução de desigualdades, emergindo como tema de interesse para sociólogos e economistas, bem como pauta de agendas de lutas de diversos movimentos sociais (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019; Neves, Sampaio e Heringer, 2018).

De acordo com Neves, Sampaio e Heringer (2018), estudos apontam que houve um aumento de 500 mil para 100 milhões de estudantes matriculados na educação superior no mundo entre os anos de 1900 e 2000. No século XXI, houve um incremento de 51,7 milhões de novos estudantes neste nível de ensino, com aumento da participação

de países da Ásia Oriental, Pacífico, América Latina e Caribe, resultando numa menor proporção de participação da América do Norte e Europa Ocidental (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019; Neves, Sampaio e Heringer, 2018).

Uma das formas de mensurar a expansão dos sistemas de ensino superior é o cálculo da taxa líquida de matrículas, que corresponde à porcentagem de jovens de 18 a 24 anos, faixa etária considerada adequada, que frequentam este nível de ensino. Tomando como referência a classificação empreendida por Trow (1973), o sistema de ensino superior é considerado de elite quando a taxa líquida de matrículas corresponde a até 15% dos jovens desta faixa etária. Quando o sistema atende de 16% a 50% deste grupo, o mesmo é considerado de massa, estando plenamente consolidado em relação a um sistema de elite quando atinge 30% destes jovens. A partir de 50%, o sistema pode ser considerado como universal (Trow, 1973).

De acordo com esta classificação, o Brasil vem passando de uma transição de sistema de elite para um sistema de massa desde os anos 2000. Nossa taxa líquida de matrículas passou de 9,82% em 2002 para 15,14% em 2012 (Rocha et al 2017 *apud* Barbosa, 2019). Em 2017, 19,1% dos jovens entre 18 e 24 anos frequentavam o ensino superior no País no ano de 2017 (INEP, 2020). Já em 2019, a taxa líquida alcançou 21,4% (INEP, 2020). Apesar dos avanços, o Brasil situa-se atrás de países capitalistas desenvolvidos (que chegam a alcançar índices superiores a 50%), bem como da maioria dos países latino-americanos (Barbosa, 2019; Heringer, 2018).

Dias e Sampaio (2020) descrevem que, simultaneamente ao modelo de Trow (1973), surgiram outros estudos focalizando novas dimensões da expansão dos sistemas de ensino superior. Uma delas, notadamente, é a diversificação do público estudantil, que passa a ser constituído, em boa parte, por jovens que são a primeira geração de suas famílias a chegar à universidade. Estudos nesse sentido têm buscado analisar o quanto estes sistemas têm se tornado efetivamente mais democráticos, em relação à expansão de vagas e à abertura do acesso a novos públicos, bem como em razão das possibilidades de retorno econômico e de mobilidade social através do diploma (Barbosa, 2019; Dias e Sampaio, 2020, Dubet, 2015).

Para Dubet (2015), a massificação do ensino superior não equivale a sua democratização. Para o autor, um sistema de ensino superior considerado democrático seria aquele cuja composição do corpo acadêmico equivallesse a um retrato da sociedade, representando sua diversidade de grupos sociais. A massificação pode até ter um efeito democrático imediato, no sentido da ampliação das oportunidades, permitindo que uma

maior parcela de pessoas provenientes de grupos até então excluídos deste nível de ensino tenham mais chances de ingresso, por conta da ampliação da oferta, mas não necessariamente produzindo uma maior democratização. Assim, a expansão dos sistemas de ensino superior pelo mundo no século XX beneficiou *mais amplamente* as classes médias e *uma parte* das classes populares (Dubet, 2015, p. 256, grifos da autora).

As classes sociais, portanto, beneficiam-se de forma distinta da expansão do sistema. A ampliação do ensino superior abre caminhos para a diversificação e diferenciação das instituições, hierarquizando-as, e fazendo com que os grupos mais favorecidos socialmente busquem assegurar os espaços de maior prestígio e possibilidade de retorno econômico. Assim, o sistema de ensino superior passa a abarcar vários níveis de estratificação e novas desigualdades são geradas (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019; Barbosa, 2019; Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Dubet, 2015). Os estudos dedicados a estes processos têm se referenciado nas teorias de estratificação horizontal (Barbosa, 2019; Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Mont'Alvão, 2016). Diferentemente da dimensão vertical, que analisa a relação entre a origem socioeconômica dos indivíduos e seu alcance educacional, os estudos de estratificação horizontal se dedicam a analisar esta relação considerando as diferenças qualitativas ao longo das transições educacionais. Estas diferenças podem situar-se nos tipos de educação (vocacional ou acadêmica), de instituição (universidades de pesquisa, centros acadêmicos, faculdades, etc.), de prestígio e possibilidades de retorno econômico entre diferentes cursos e áreas de conhecimento (ciências médicas, engenharias, humanas, etc.), bem como nos níveis de seletividade no recrutamento dos cursos e das instituições. O desempenho escolar e a origem social dos indivíduos podem se realizar em diferentes probabilidades de continuação escolar e oportunidades educacionais, levando à obtenção de diferentes credenciais no mercado de trabalho. Estas desigualdades afetam os resultados de salários, empregabilidade e *status* ocupacional (Carvalhaes e Ribeiro, 2019; Mont'Alvão, 2016).

Para Dubet (2015), ainda que em alguns países as chances de acessar o ensino superior sejam melhores para os diferentes grupos sociais, a igualdade de oportunidades “não se concretiza em nenhuma sociedade” (Dubet, 2015, p. 257). A democratização, tanto no nível do acesso quanto no interior do sistema de ensino superior, depende da *equidade* da estrutura geral do sistema de ensino (Dubet, 2015; Felicetti e Morosini, 2009). A equidade, por sua vez, demanda a operacionalização de ações e políticas que possibilitem que os indivíduos provenientes de grupos considerados socialmente desfavorecidos possam ter melhores condições de igualarem-se aos outros grupos em

maiores vantagens, ou seja, terem igualdade de oportunidades. Assim, buscaria-se dirimir os fatores que socialmente seriam um obstáculo aos estudantes em condições desfavoráveis para possibilitar que o seu mérito individual incida como um fator de sucesso (Felicetti e Morosini, 2009).

Podemos, então, dizer que as análises sobre a democratização do ensino superior se dão em três etapas desse sistema: a) no acesso, referentes às chances de ingresso de distintos grupos sociais; b) no interior do sistema, relacionando-se a quais cursos e instituições os diferentes grupos sociais estão acessando, bem como suas condições de permanência; c) na saída do sistema, referentes às chances de conclusão, retorno econômico e mobilidade social. Tais análises se dão no bojo da tensão entre a educação como uma instituição que pode reproduzir e produzir novas desigualdades ou como uma instituição capaz de promover transformação social (Barbosa, 2019, 2020; Dubet, 2015; Dias e Sampaio, 2020; Heringer, 2018; Ribeiro e Carvalhaes, 2019).

Ao lado da estrutura do sistema de ensino, os recursos financeiros e o capital cultural das famílias têm sido apontados pelos estudiosos como importantes fatores que explicam as desigualdades de oportunidades (Dubet, 2015; Nogueira, 2013; 2018). Apesar da expansão de ofertas de vagas e cursos no ensino superior, as escolhas dos indivíduos pelas carreiras e instituições são influenciadas por estes três aspectos, podendo atuar como limitantes para aqueles de origem social menos favorável. É sobre este tema que iremos discorrer no próximo tópico.

1.2. REFLEXÕES SOBRE A ESCOLHA DO CURSO SUPERIOR

De acordo com Nogueira (2018), os estudos sociológicos evidenciam que, ao contrário do que o senso comum sugere, a escolha do curso superior não é orientada apenas por preferências ou aspectos vocacionais do indivíduo, envolvendo processos de subjetivação e racionalização, articulados a fatores/condicionantes sociais. O autor pontua que a sociologia complexifica a análise do processo de escolha do curso superior, enfatizando dois aspectos fundamentais: o primeiro relacionado aos cursos e o segundo concernente aos indivíduos que realizam estas escolhas, o que congrega diferentes variáveis sociais e subjetivas.

Em relação aos cursos, o autor descreve que os mesmos se distinguem em função de suas características intrínsecas e extrínsecas. As características intrínsecas se referem aos conteúdos mobilizados por uma determinada formação. Já as características extrínsecas são constituídas pelo valor social atribuído a um curso, relacionando-se ao

seu prestígio, condições da carreira, remuneração, enfim, possibilidades de retorno material e simbólico. Partindo desta diferença básica, muitos candidatos já se veem diante de uma necessidade de equalizar seus gostos e habilidades em função do retorno ou dos benefícios de uma determinada profissão (Nogueira, 2018).

O autor também descreve que a sociologia chama a atenção para o fato de que os candidatos tomam a decisão sobre o curso superior em condições muito desiguais, em razão do perfil econômico, social e passado escolar. Dependendo destas condições, abrem-se ou fecham-se portas no ensino superior para os indivíduos, podendo a realização de um curso superior tanto fazer parte de uma trajetória natural, como ser considerada inatingível ou nem sequer cogitada. Algumas famílias podem exercer pressão para os candidatos fazerem determinado curso de prestígio, enquanto para outras o ingresso no mercado de trabalho de seus filhos é uma prioridade ou necessidade. Há ainda uma série de outros custos diretos e indiretos que podem envolver a realização de um curso superior, tais como o deslocamento até a instituição de ensino ou até mesmo a mudança de cidade/estado de origem. A dificuldade do processo seletivo ou, posteriormente, a dificuldade de acompanhar um determinado curso também são fatores a serem pensados. Todas estas considerações levam o estudante a um processo de auto seleção, que se dá antes mesmo do processo seletivo do curso superior em si, ou seja, um processo de adequação de suas preferências as suas condições objetivas de ter sucesso no ingresso e término de um curso superior (Nogueira, 2018).

Em relação aos principais referenciais teóricos utilizados para analisar o processo de escolha dos estudos superiores pelos indivíduos, Nogueira (2013) revisa e problematiza dois eixos de abordagem, na perspectiva de três autores: as Teorias da Escolha Racional, tendo como representante Raymond Boudon, e a corrente Disposicionalista, tanto através da Teoria do *Habitus* de Pierre Bourdieu quanto da proposta de Bernard Lahire de constituição de uma sociologia em escala individual.

Para Boudon (2000), a diferença na avaliação dos riscos, custos e benefícios entre as diferentes classes sociais é a principal causa das desigualdades educacionais. Comparando os fatores origem social e sucesso escolar, o autor analisa que o primeiro é mais determinante nesta apreciação. O fator origem social, para Boudon, tem mais relação com a condição econômica e *status* social do que com um ambiente social em termos culturais ou cognitivos. Já o sucesso escolar agrega o nível de adequação idade/série e o nível de desempenho acadêmico do estudante. É no momento da orientação, da decisão, que a maioria das diferenças de acordo com a origem social ocorre,

moldando ou limitando as “aspirações”. Boudon utiliza-se da transposição de cálculos e evidências estatísticas de pesquisas anteriores para operações simplificadas e exemplos a partir de tipos-ideais. Assim, demonstra que as chances de filhos de trabalhadores atingirem um nível educacional mais elevado aumenta mais se é neutralizada a apreciação dos riscos e benefícios em função da origem social, igualando-as com a de um ambiente familiar de cargos de alta direção, do que se se a neutralização ocorre em função do sucesso escolar. Combinados, entretanto, origem social, sucesso escolar e avaliação de riscos, custos e benefícios produzem diferenças “exponenciais” ao longo da trajetória escolar, atingindo o ápice das disparidades no acesso ao último nível: o curso superior.

Boudon (2000) defende que um caminho eficiente de compensar as desigualdades escolares produzidas pelas desigualdades sociais seria reforçar a carreira escolar do estudante em função do seu desempenho, mais do que em relação à orientação das famílias. Em outras palavras, seria diminuir o peso da responsabilidade da família e aumentar a responsabilidade do sistema escolar, em consonância com o desempenho do estudante. Colocando-se de forma divergente a Bourdieu, que critica a escola como uma instituição que julga os estudantes em função de seu desempenho ou fracasso, Boudon argumenta que a escola deve reafirmar suas “funções naturais” de ensino e controle da aprendizagem.

De acordo com Nogueira (2013), Boudon se contrapõe primeiramente às teorias que relacionam o grau de aspiração escolar a um traço cultural de cada classe social. Mesmo reconhecendo o *background* familiar como um fator de influência, Boudon argumenta que as famílias e os estudantes realizam um cálculo sobre o risco do investimento no prolongamento e na escolha do curso levando em conta os resultados escolares destes. Assim, famílias de classes inferiores podem julgar benéfico o investimento nos estudos caso os resultados escolares de seus filhos sejam positivos, apostando num sucesso escolar e chances de ascensão social. Seus estudos mostram que essa análise de risco também é processada de forma diferente de acordo com as classes sociais. Boudon evidencia que, para as famílias das classes superiores os resultados escolares dos filhos possuem um peso menor na decisão do que para as famílias das classes mais baixas, uma vez que o peso do investimento no orçamento familiar também é menor.

Uma das principais questões que se coloca na perspectiva de Boudon é o grau de consciência dos atores em relação a este cálculo, tendo em vista que vários fatores operam de forma a limitar uma racionalidade “pura”. Esta questão se liga ao grau de informação

dos envolvidos para decisões que envolvem o curto, o médio e o longo prazos. Não é possível, por exemplo, o estudante prever como estará o mercado de trabalho quando se formar. A questão também envolve informações objetivas sobre o sistema de ensino. Os indivíduos não operam decisões baseadas em informações de todos os cursos disponíveis num determinado sistema de ensino, mas sobre aqueles que estão dentro de seus horizontes de conhecimento e que podem considerar como opções viáveis tendo em vista suas condições sociais. Em relação aos benefícios, não necessariamente a lógica se dará em função da utilidade máxima de um curso, tendo em vista o investimento e riscos envolvidos. O benefício de cursar o nível superior, para alguns indivíduos, pode ser da ordem de uma realização intelectual, por exemplo. Há que se considerar ainda que os graus de informação, bem como sua qualidade e capacidade de usá-la, se distribuem de forma heterogênea entre os grupos sociais, o que influencia e pode limitar o nível de racionalidade envolvido na reflexão sobre custos, riscos e benefícios de cursar uma graduação. Subjetividade e fatores emocionais também atuam nessa reflexão, distanciando-a de uma operação puramente racional (Nogueira, 2013).

Para Pierre Bourdieu, os indivíduos tendem a desejar o provável e a excluir o impossível. Esta adequação de preferências, contudo, não se opera nem de forma deliberadamente autônoma, refutando uma concepção subjetivista, nem de forma mecânica, sob a dinâmica das determinantes sociais, e nem ainda de forma puramente racional, sob a perspectiva do grau de reflexividade e consciência do indivíduo sobre este processo de escolha. Aqui, o conceito de *habitus* formulado pelo autor contribui para aprofundar esta reflexão. Segundo Bourdieu, o indivíduo desenvolve disposições incorporadas a partir de seu meio social. Assim, as percepções, o gosto e as preferências dos indivíduos seriam formados a partir do interior das condições nas quais o indivíduo foi socializado, constituindo sua subjetividade e mobilizando suas práticas. Desta forma, as práticas dos indivíduos são, ao mesmo tempo, estruturadas e estruturantes dentro de suas condições sociais de existência. Portanto, as práticas sociais apresentam propriedades típicas da posição social de quem as produz. Dentro dessa lógica, não só a escolha dos cursos é delimitada dentro de um campo percebido de possibilidades, como a intensidade e a qualidade do investimento escolar variam de acordo com a posição social de origem do indivíduo (Nogueira, 2013).

Ainda para Bourdieu, a escola também possui um papel determinante no campo de perspectivas dos estudantes, atuando na reprodução do *habitus* de classe. Fundamentada em conteúdos e valores próprios de um capital cultural e de um *ethos* das

elites, para os estudantes desta classe a escola mobiliza práticas que já constituem seu *background* de vivências, sugerindo ilusoriamente que suas capacidades e talentos seriam “inatos”. Já para os estudantes das classes média e trabalhadora, estes conteúdos e valores são em geral estranhos, inculcados, e os mesmos precisam empreender um esforço maior para desenvolver as competências requeridas ou possuir habilidades equivalentes ou superiores aos estudantes das classes de elite para se destacarem. Assim, para os indivíduos das classes média e trabalhadora, o sistema escolar funciona como um filtro de superseleção, aos quais apenas aqueles que se mostram “mais capazes” conseguem chegar aos níveis mais elevados do ensino. Para os demais estudantes destas classes, os fracassos escolares compreendem mais um fator de cálculo, ainda que nem tão consciente, de suas probabilidades limitadas de sucesso. A classe média, contudo, ainda se diferencia da classe trabalhadora por enxergar maiores probabilidades de ascensão social através da escola, empreendendo assim um maior investimento na educação que também lhe propicia maior vantagem no sistema de ensino (Bourdieu, 1999).

Assim, através do *habitus*, são produzidos determinados padrões de ação de acordo com a posição social do indivíduo. Pode-se dizer também que o *habitus* atua como um mecanismo de reprodução social. Os indivíduos tendem a utilizar seus meios disponíveis – seus recursos materiais e simbólicos – da forma objetivamente mais adequada em função de sua posição social. Assim, as desigualdades de condições dos indivíduos tendem a se traduzir em desigualdades e desequilíbrios no momento da decisão sobre o curso superior. Para além de desigualdades de perfil acadêmico e desempenho escolar, que tendem a ser favoráveis para indivíduos de classes sociais mais elevadas, o grau de informação e nível de exposição ao risco também são diferenciados. Candidatos oriundos de meios sociais mais escolarizados tendem a ter uma maior familiaridade com o sistema de ensino e fazer melhores escolhas, mobilizando de forma mais eficiente seu nível de informação, que também tende a ser mais elevado que dos candidatos dos meios menos escolarizados. O nível de exposição ao risco também é diferenciado. Estudantes de classes mais favorecidas podem optar por cursos mais seletivos, podendo arcar com as chances de fracasso (Nogueira, 2013).

De acordo com Nogueira (2013), as formulações de Bourdieu podem ser observadas em escalas macrosociológicas de observação, mas são difíceis de serem transpostas para a escala individual de análise. Em relação a esta questão, Bernard Lahire evidencia que o processo de constituição do *habitus* seria menos previsível do que sugere Bourdieu, sendo o vínculo familiar e a classe social fatores insuficientes para prover

explicações sobre as práticas dos indivíduos. O fato de um indivíduo ter sido socializado em determinada família e pertencer a uma determinada classe social não garante que ele vá constituir as disposições incorporadas desta posição. Lahire argumenta que a transmissão do capital cultural e das disposições incorporadas depende da dinâmica interna e da configuração de cada família, levando em conta relações de interdependência, reciprocidade e afetividade. O autor também coloca em perspectiva as redes de sociabilidades de um indivíduo, dentro de sua trajetória social. Assim, de acordo com o autor, é necessário considerar os diferentes processos de socialização do indivíduo ao longo do tempo em diferentes esferas da vida social, como a família num âmbito mais amplo (não só os pais), as relações de amizade, a escola e outras instituições aos quais tenha perpassado, analisando suas ações e tomadas de decisão nesses contextos. Todas estas múltiplas experiências contribuem para a constituição da subjetividade do indivíduo, formando um patrimônio de disposições incorporadas. A escolha do curso superior pode ser interpretada, então, como uma resultante deste patrimônio de disposições incorporadas e o contexto do ato de decisão, no qual o candidato mobiliza, ainda, suas competências, crenças e emoções (Nogueira, 2013).

Segundo Nogueira (2013), a perspectiva de Lahire possui o mérito de reconhecer a complexidade dos processos de socialização e constituição da subjetividade, porém este método pode privilegiar explicações *ad hoc* para as decisões dos indivíduos. Levando em perspectiva os três autores citados, Nogueira explicita que a grande questão que ainda se coloca para as ciências sociais é elaborar uma resposta teórica ao problema da orientação social da experiência individual. Interpreta-se então que esta decisão é um processo resultante de múltiplos fatores que acompanham o percurso da vida do indivíduo, suas características subjetivas e seu contexto no momento da decisão: classe social, *background* familiar, trajetória e resultados escolares, fatores emocionais, capital informacional, redes de sociabilidade, entre outros. Abordaremos, no próximo tópico, algumas considerações referentes a esse processo de decisão para jovens de origem popular, ressaltando o aspecto do capital informacional.

1.3. A IMPORTÂNCIA DO CAPITAL INFORMACIONAL PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR POR JOVENS DE ORIGEM POPULAR

Há diversas situações que caracterizam os jovens de origem popular para além da questão da renda. Souza e Heringer (2020) definem estes jovens como “um grupo de atores que vivenciam diversas situações de exclusão, seja no âmbito socioespacial, educacional, racial, econômico e cultural, a partir de lugares materiais e simbólicos de ausências” (Souza e Heringer, 2020, p. 106). Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier (2011) ponderam que as variáveis objetivas que assemelham as populações consideradas como marginalizadas (tais como renda, raça e escolaridade) não explicam a pluralidade de expectativas e formas de estar no mundo que, no caso dos jovens, matizam suas experiências, inclusive com a cultura escolar. Quanto às famílias de jovens pertencentes às camadas populares, “há grupos que desvalorizam a escola como espaço de formação e outros que a percebem como instituição fundamental para a formação de seus filhos” (Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier, 2011, p. 618, 623). Essas considerações pluralizam e criam especificidades ao contexto de decisão sobre a entrada no ensino superior como projeto de vida para jovens de origem popular.

É importante considerar que o trabalho aparece como uma questão premente para estes jovens. A renda do trabalho pode significar autonomia financeira para suprir gastos pessoais e vivenciar as experiências que conformam sua juventude, como complemento da renda familiar ou, ainda, como renda principal de seus domicílios. A necessidade do trabalho pode interromper, adiar ou prolongar os projetos de escolarização. Neste último caso, o desejo de mobilidade social e ascensão pelo trabalho é um dos fatores que constituem a decisão de ingressar num curso superior. Cabe analisar por quais motivos, num contexto de expansão e abertura do ensino superior, bem como de reconhecimento pela opinião pública de que um diploma universitário amplia as chances de colocação no mercado de trabalho, há ainda uma cultura de distanciamento em relação ao ensino superior por boa parte dos jovens de origem popular. Estes, quando consideram o curso superior como possibilidade, demonstram incoerências em suas ações em relação ao alcance deste objetivo (Dayrell e Carrano, 2014; Gonçalves, 2020; Lima, 2016; Souza e Heringer, 2020).

Soares e Júdice (2003) analisaram a proporção de estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio em escolas públicas estaduais de Belo Horizonte que haviam se inscrito no vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e constataram elevados índices de auto-exclusão. Realizando comparações estatísticas, os autores

concluíram que em 75% das escolas estaduais mais de 84% dos alunos não haviam se inscrito para o vestibular da UFMG. Mesmo entre as escolas que se destacaram com os menores índices de auto-exclusão, as proporções também eram elevadas, acima de 50%. De acordo com os autores, tal resultado é uma contradição tendo em vista que estas escolas congregavam, em sua maioria, alunos de baixo índice socioeconômico e pelo fato de ser a UFMG uma instituição pública, com ensino gratuito, cujo concurso de seleção é referência não só para Belo Horizonte, como para todo o País. Embora o estudo não objetivasse inferir as razões para esta auto-exclusão em massa, os autores apontaram como uma possível causa a imagem que estes alunos faziam da escola pública como de pior qualidade em relação às particulares, o que limitaria suas chances de concorrência. Os autores chamam a atenção ainda para o fato de que esta imagem pode conter distorções, não correspondendo à realidade de efetivamente todas as escolas públicas. Os autores informam que há estudos que demonstram que algumas escolas públicas podem até não alcançar um grande número de aprovações nos concursos mais concorridos, mas que modificam a realidade dos alunos que nela estudam, por conta de políticas internas da própria escola (Soares et al, 2001 *apud* Soares e Júdice, 2003; Soares e Júdice, 2003).

Heringer (2013) relaciona a auto-exclusão de jovens de origem popular com o baixo nível de informação que os mesmos têm sobre os mecanismos e programas de acesso e o universo acadêmico. Ao realizar uma pesquisa com estudantes da Cidade de Deus, bairro da periferia do município do Rio de Janeiro (RJ), a autora constatou o desconhecimento e o distanciamento entre as políticas de acesso ao ensino superior³ e estes estudantes, cujo perfil social e racial compunha o público-alvo das mesmas. A autora considera, ainda, o fator informacional como relevante na construção de expectativas de futuro, sobretudo para jovens de origem popular (Heringer, 2013).

Souza e Heringer (2020), realizaram uma pesquisa com estudantes do ensino médio de duas escolas públicas, uma situada na Favela da Maré, no estado do Rio de Janeiro, e a outra na cidade interiorana de Santo Estevão, no estado da Bahia, totalizando 337 jovens entre 16 e 19 anos. O perfil dos estudantes se assemelhava quanto à questão socioeconômica, pertencentes a famílias de baixa renda e sem tradição nos estudos universitários. O objetivo do estudo era conhecer as expectativas destes jovens em relação ao ingresso no ensino superior, bem como seus níveis de informação sobre as políticas e mecanismos de acesso à universidade. Em relação ao nível educacional almejado, a

³ Os mecanismos e políticas de acesso ao ensino superior serão abordados no capítulo 2 desta dissertação.

maioria desejava alcançar o nível superior e até mesmo a pós-graduação, totalizando 72% dos estudantes. Dentre estes, a maioria declarou que, em sua opinião, a escola formava para acessar o ensino superior, indicando a relação entre as percepções sobre a escola e as expectativas de ingresso neste nível de ensino. Os graus distintos de dificuldades informacionais se evidenciaram nas inconsistências entre o desejo de ingressar na educação superior e as estratégias para o alcance desse objetivo. Boa parte dos estudantes não conhecia a complementaridade entre o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificada (SISU) para acesso ao nível superior, bem como não tinha conhecimento sobre as políticas de ações afirmativas e outros programas de facilitação do acesso, como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁴. A ausência de informações também se evidenciou nos seguintes aspectos: a) desconhecimento dos estudantes sobre o ensino superior e o caráter público das universidades; b) desconhecimento sobre instituições de ensino superior, inclusive públicas, presentes no seu território ou próximas às suas cidades⁵; c) desconhecimento da distinção entre cursos superiores, cursos técnicos e profissionalizantes.

Rosistolato, Helayél-Neto e Xavier (2011) apresentam algumas motivações e caracterizações pertinentes a jovens de camadas populares quanto à decisão sobre ingressar no curso superior. Foi realizado um estudo qualitativo com 42 estudantes de um pré-vestibular comunitário localizado em território de periferia da cidade de Petrópolis, município da região serrana do estado do Rio de Janeiro, onde não há a oferta de instituições públicas de ensino superior. Todos os jovens eram egressos do sistema público de ensino e percebiam a formação recebida como precária. A escolha pelo pré-vestibular, ligado a um movimento social, ocorria não apenas pela sua gratuidade, mas também pelo lugar de legitimidade alcançado pelo mesmo, o que influenciava as representações dos estudantes como um curso que efetivamente poderia contribuir para o sucesso de ingressar no ensino superior. Os jovens pertenciam a famílias de baixa renda e sem tradição nos estudos universitários. Em consonância com outras pesquisas que abordam jovens de mesmo perfil, a decisão de ingressar na educação superior aparecia num momento específico de suas trajetórias, posterior ao término da educação básica e a partir da percepção da possibilidade de dar sequência a seus estudos. Diferentemente,

⁴ Idem.

⁵ Importante salientar que a Favela da Maré, no qual se localiza a escola pesquisada no estado do Rio de Janeiro, é vizinha da Cidade Universitária, campus da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Já a cidade de Santo Estevão, onde se localiza a escola pesquisada da Bahia, conta com um polo de educação à distância da Universidade Estadual da Bahia (UNEB).

segundo os autores, de jovens de classe média, cujas famílias constroem um projeto de longa escolarização para seus filhos que inclui a formação superior. Os jovens chegavam ao pré-vestibular com o desejo de ingressar na universidade, mas ainda sem muita clareza sobre o que era necessário para a realização de suas expectativas. Suas famílias ofereciam apoio, mesmo sem entender claramente o que estavam apoiando e as implicações das escolhas realizadas. Outro ponto analisado é a escolha das carreiras, justificadas em função de afinidades com disciplinas cursadas no ensino médio, e não em virtude de um melhor conhecimento sobre as expectativas profissionais e o cotidiano de atuação dos profissionais das áreas escolhida. A hipótese para este desconhecimento é a ausência de modelos próximos, já que suas famílias não exercem profissões de nível superior. Ainda assim, havia entre estes jovens percepções baseadas sobre cursos de maior e menor prestígio. Citando Honorato (2005), os autores pontuam que se observa a tendência, entre jovens de origem popular, a escolherem primeiramente cursos de maior prestígio e, ao longo de seus estudos preparatórios, mudarem suas opções para cursos de menor concorrência candidato x vaga e menor prestígio, entendidas como possíveis. Os autores compreendem que a entrada no curso superior, portanto, vai se tornando uma construção coletiva para estes jovens, a partir de suas vivências no ensino médio, onde constroem suas percepções e sentidos sobre a formação recebida; de vivências no curso pré-vestibular, onde experienciam o encorajamento dos professores; e do apoio de membros da família e de amigos, estes sem muita clareza do que estão apoiando (Honorato, 2005; Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier 2011).

Podemos observar nas referências aqui citadas três níveis de relação de expectativas de ingresso no nível superior. A primeira, evidenciada nos estudos de Soares e Júdice (2003) e Heringer (2013), marcada pelo distanciamento ou a auto-exclusão. A segunda, evidenciada a partir de Souza e Heringer (2020), identifica jovens com desejo de ingressar na universidade mas que desconhecem as ações necessárias para dar concretude a este objetivo. Já a terceira, abordada no artigo de Rosistolato, Helayël-Neto e Xavier (2011), abrange jovens que almejam ingressar no ensino superior e empreendem uma estratégia para ter sucesso neste objetivo, procurando um curso pré-vestibular no intuito de reverter uma formação percebida como precária no ensino médio. Ainda assim, estes jovens têm pouca clareza sobre as carreiras pretendidas e o cotidiano do profissional que atua nestas áreas. Estes jovens recebem apoio da família, que também não possui clareza sobre o que exatamente estão apoiando, em função de não ter uma tradição de envolvimento com os estudos universitários. Neste caso, a busca por um curso

preparatório pode abrir novos canais de acesso a este tipo de informação. Podemos inferir, portanto, que a questão do capital informacional atravessa estas três situações. Souza e Heringer (2020) fazem uma conceituação de capital informacional como “um conjunto de elementos acerca dos processos institucionais e mecanismos de ingresso, políticas, estrutura e exigência das instituições, recursos disponíveis que aumentam as chances e, por conseguinte, as expectativas de futuro” (Souza e Heringer, 2020, p. 112). De acordo com as autoras, os fatores que influenciam nas expectativas de futuro dos jovens são amplos, abrangendo aspectos socioeconômicos, familiares, culturais, geopolíticos, intra e extraescolares, que operam em conjunto com o capital informacional. Os projetos de futuro, por sua vez, ao mesmo tempo que são subjetivos, também são objetivos, pois dependem de escolhas, projetos e ações para sua materialidade. A desinformação ou subinformação podem se configurar em barreiras na tarefa de pensar o futuro. Assim, um maior volume de capital informacional pode minimizar as desvantagens acumuladas dos estudantes de origem popular, em função de sua origem familiar e trajetória educacional. Como a origem social tem sido um fator demarcador de futuros, as autoras apontam para a importância de se pensar sobre os projetos de jovens de origem popular que desejam romper os espaços preestabelecidos por esta condição, considerando que os limites existentes são próprios do lugar social que ocupam historicamente (Souza e Heringer, 2020).

Dayrell e Carrano (2014) abordam a juventude como um ciclo de vida de diversas experimentações e construção de identidades, que se configuram de forma inter-relacional, a partir do auto-reconhecimento e heteroreconhecimento. Essas interações se dão em múltiplas dimensões, possuindo também uma configuração espacial, vivenciada nos territórios e instituições em que atuam. De acordo com os autores, a construção das identidades abrange não apenas a pergunta “quem sou?”, mas também “para onde vou?”. Portanto, os espaços vividos, construídos e ressignificados pelos jovens influenciam suas escolhas e seus projetos de vida. Por outro lado, a demanda de nossa sociedade atual pela construção de identidades autônomas, bem como a ampliação de possibilidades que ela traz, criam um efeito perverso para os jovens mais pobres, privados da materialidade do trabalho e do acesso às condições materiais para vivenciar a sua condição juvenil. Assim, ainda que os jovens pobres ressignifiquem os espaços onde atuam e não possam ser delimitados apenas pelas ausências e problemas que vivenciam, defrontam-se com a desigualdade no acesso aos recursos para sua autorrealização (Dayrell e Carrano, 2014).

Estes autores também pontuam que uma das funções da instituição escolar é instrumentalizar o jovem para “aprender a escolher” (Dayrell e Carrano, 2014). Contudo, os estudos indicam que as percepções que os jovens de origem popular têm de sua escola e formação evidenciam que as mesmas não têm atuado suficientemente nesta direção (Soares e Júdice, 2003; Heringer, 2013; Soares e Heringer, 2020; Dayrell e Carrano, 2014). Dayrell e Carrano (2014) apontam ainda para a perspectiva do reconhecimento do jovem como um sujeito de direitos, o que demanda políticas públicas específicas para que o mesmo possa ter condições de exercer plenamente o direito à construção de sua identidade e autonomia. Assim, podemos dizer que o acesso à informação faz parte dos recursos aos quais os jovens devem contar para realizar suas escolhas. Ponderamos que o acesso à informação por si só não é capaz de transformar as condições materiais que os jovens possuem para alcançar seus objetivos, ou até mesmo suas escolhas, que ainda assim podem ser configuradas como “escolhas possíveis”. Porém, é um instrumento necessário para que os jovens possam pensar suas trajetórias e estratégias para o alcance de seus objetivos. Concluímos este tópico afirmando que a democratização do acesso ao ensino superior deve abranger ações institucionais (sobretudo da instituição escolar, tanto no nível do ensino médio quanto as instituições universitárias) e políticas públicas que instrumentalizem os jovens com informações acerca das possibilidades do ambiente universitário e das carreiras. Esta perspectiva está presente nos objetivos do evento *Conhecendo a UFRJ*, como abordaremos no capítulo 3 desta dissertação.

No próximo capítulo, trazemos um panorama da expansão do ensino superior nos anos 2000, contexto que coincide com a criação do evento, com o intuito de compreender melhor como o surgimento do evento pode ter correlação com este cenário.

CAPÍTULO 2: ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Este capítulo tem por objetivo fazer uma contextualização da expansão recente do ensino superior no País, na virada do século XXI, com foco nas políticas implementadas a partir dos anos 2000, que se caracterizaram por ações voltadas para inclusão social e recuperação do investimento no ensino superior público. Apresentaremos também um quadro recente das desigualdades de acesso a este nível de ensino, levando em conta os níveis anteriores de escolarização, bem como uma reflexão sobre as transformações induzidas pela Lei de Cotas (Lei Federal nº 12.711/2012) nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e sobre o perfil discente atual destas instituições.

2.1. EXPANSÃO RECENTE DO ENSINO SUPERIOR

O processo de expansão do sistema brasileiro de ensino superior ocorreu de forma mais efetiva a partir da segunda metade do século XX, relacionando-se num primeiro momento à conjuntura da reforma universitária realizada em 1968 pelos governos militares. Após esta reforma, em poucos anos, entre 1970 e 1975, o número de matrículas passou de 425.478 para mais de um milhão, sendo a maior parte no setor privado, que concentrava 62% das matrículas (Neves, 2015 *apud* Barbosa, 2019). Este processo de expansão teve outro impulso na virada do século XXI, com a abertura democrática, tendo uma nova onda na década de 1990 e outra na década de 2000. A expansão da década de 1990 teve como importante marco a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Lei nº 9.394/96) e caracterizou-se por uma aceleração do crescimento no setor privado, cujas matrículas cresceram 70,6% em contraposição a apenas 26,6% no setor público, entre os anos de 1995 e 2000 (Neves e Martins, 2017). Já nos anos 2000, a expansão do sistema de ensino superior atingiu seu ápice, com o número de estudantes passando de 1,7 milhões em 1995 para 8 milhões em 2015, com a concentração de 75,6% das matrículas no setor privado (Neves, 2015 *apud* Barbosa, 2019; Neves e Martins, 2017). Apesar do maior crescimento no setor privado neste período, o setor público também experimentou um importante ciclo de expansão com a adoção do REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais⁶, que criou 14 novas universidades federais e 126 novos *campi*/ unidades (BRASIL, 2007, 2010).

⁶ Programa do Governo Federal instituído pelo Decreto nº 6096/2007 com o objetivo de criar condições para ampliação do acesso e permanência nas universidades federais. O Programa investiu na expansão de

A lógica de aumento da demanda e resposta com aumento da oferta foi um dos principais fatores de impulsionamento da expansão do ensino superior brasileiro, em detrimento de uma atuação mais planejada de governos, com vistas a um projeto nacional para a educação visando à efetiva superação de desigualdades (Neves e Martins, 2017). A Reforma de 1968 teve como um de seus motivadores o “movimento dos excedentes”, que congregou uma classe média de jovens habilitados a ingressar na universidade pública que, porém, ficaram de fora por falta de vagas (Balbachevsky *et ali*, 2019). Cunha (1996), ao caracterizar o octênio FHC em relação à educação superior, descreve-a como um período de “normatização fragmentada”, com publicações de emenda constitucional, leis e decretos no varejo em concomitância com a tramitação e aprovação da LDBEN.

Assim, pode-se enumerar alguns fatores de impulso da expansão do ensino superior brasileiro nas duas últimas décadas, como: o crescente número de jovens formados no ensino secundário e habilitados a ingressar no ensino superior, a competitividade do mercado de trabalho com a tendência a privilegiar profissionais mais qualificados, a necessidade do alcance de metas de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial, pressões de movimentos populares ou setores que compunham a base política dos diferentes governos, acompanhada ainda por pressões do setor privado de ensino, cujo crescimento foi significativamente maior que o setor público em todas as fases de expansão (Balbachevsky *et ali*, 2019; Neves e Martins, 2017; Xavier e Chaves, 2004).

Pode-se dizer que o principal marco da década de 1990 para a expansão da educação superior foi a aprovação em 1996 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN (Lei nº 9.394/96). Através desta lei e de decretos posteriores nela baseados, houve o estímulo à diversificação dos formatos institucionais, como os centros universitários, as faculdades integradas e as escolas superiores. Acrescentou-se também a opção de diplomação no nível de tecnólogo, em alternativa ao bacharelado e à licenciatura, e a possibilidade de realização de cursos sequenciais, adicionalmente ao modelo tradicional de graduação. O crescimento total das matrículas de 1991 a 1996 foi de 19,4%, enquanto o crescimento no período pós-LDBEN, de 1997 a 2001, foi de aproximadamente 62% (Klitzke, 2018). Contudo, sendo um período de poucos

vagas nas universidades existentes, na ampliação de cursos noturnos e na interiorização da oferta do ensino superior, com a criação de novos campi e novas instituições (BRASIL, 2007; Barbosa, 2019).

investimentos no setor público, a expansão ocorreu majoritariamente no setor privado, estimulada também pela prerrogativa concedida ao funcionamento de estabelecimentos de ensino privados com fins lucrativos. No ano de 2001, havia 1.208 instituições privadas de nível superior, em contraposição a apenas 183 instituições públicas (Cunha, 2003). Ainda que a LDBEN tenha introduzido um processo regular e sistemático de avaliação de cursos e das Instituições de Ensino Superior (IES) como critério para credenciamento e descredenciamento destes, os resultados mostram que a proliferação de cursos no setor privado não acompanhou a qualidade dos cursos do setor público, o que gerou várias disparidades dentro do sistema de educação superior, como será visto mais adiante.

Outro marco político importante no período de governo de Fernando Henrique Cardoso foi o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE, 2001), cuja meta nº 1 da seção dedicada ao ensino superior estipulava que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem em cursos superiores ao final deste período. Na seção de diagnóstico do ensino superior, o documento apontava que esta taxa se encontrava em menos de 12%, porém o número de matrículas no ensino superior dava sinais de avanço num período curto de intervalo. De acordo com o PNE, o número total de matriculados nesse nível de ensino saltou de 1 milhão e 945 mil, em 1997, para 2 milhões e 125 mil em 1998, representando um crescimento de 9%, indicado pelo documento como o mesmo índice de crescimento do sistema durante toda a década de 1980 (PNE, 2001).

De acordo com Balbachevsky *et ali* (2019), uma das principais realizações dos dois mandatos do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) na área de educação ocorreu no nível do ensino fundamental, focando no aumento de matrículas e na redução da evasão. Citando dados do IBGE, a autora afirma que a taxa de crianças matriculadas aumentou de 87% em 1994 para 94% em 2000. Como consequência, também houve expressivo crescimento da porcentagem de jovens entre 15 e 17 anos de idade matriculados no Ensino Médio, que aumentou de 57% para 75% no mesmo período (IBGE, n-d *apud* Balbachevsky *et ali*, 2019). Portanto, o crescimento da taxa de jovens matriculados no ensino médio implicou no aumento da quantidade de jovens egressos deste nível de ensino, aumentando assim a demanda pelo nível superior (Picanço, 2015). Contudo, diferentemente do contexto dos anos 1960, no qual o “movimento dos excedentes”, formado por jovens egressos do Ensino Médio e habilitados a ingressar no ensino superior, concentrava aqueles oriundos principalmente de classe média, a expansão dos anos 1990 promoveu a inclusão de jovens mais pobres no ensino médio (Balbachevsky *et ali*, 2019; Neves e Martins, 2017; Picanço, 2015). O PNE 2001-2010,

em sua seção de diagnóstico, apontava, como resultado conjugado de fatores demográficos, do aumento das exigências do mercado de trabalho, além das políticas de melhoria do ensino médio, para uma *explosão* na demanda por educação superior, com uma demanda crescente formada por jovens mais pobres por este nível de ensino, com aumento de egressos da rede estadual.

Deve-se pontuar também o papel da sociedade civil organizada, no bojo do processo recente de abertura democrática do país e pós-Constituição de 1988, como fator de pressão para que políticas em prol de direitos e da inclusão de minorias políticas (como mulheres, negros e pobres) ganhassem espaço na mídia e na opinião pública. Dentro deste contexto, destaca-se o Movimento Negro. Durante o governo de FHC, pela primeira vez um presidente declarou publicamente que havia discriminação racial no Brasil, contribuindo para a desconstrução do mito da democracia racial no País. Tal declaração ocorreu durante o seminário internacional *Multiculturalismo e racismo: o papel das ações afirmativas nos Estados democráticos contemporâneos*, organizado em 1996 na Universidade de Brasília pelo Departamento de Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça. Tal seminário foi uma das respostas do Governo FHC para a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e pela vida*, que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília no ano de 1995, cujos líderes, recebidos pelo presidente no Palácio do Planalto, entregaram uma carta contendo um programa com várias propostas de combate ao racismo (Heringer, 2001, 2014; Santos, 2014).

A entrada nos anos 2000 se diferencia dos períodos anteriores pela implementação de políticas de massificação e inclusão social no ensino superior. A partir de 2003, com a eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva, oriundo do Partido dos Trabalhadores, inicia-se um novo ciclo de interiorização e expansão das IFES. No âmbito das políticas para o setor privado, houve a expansão de mecanismos de financiamento estudantil, a partir da ampliação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁷ e da criação do

⁷ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) foi criado no governo de Fernando Henrique Cardoso com a Medida Provisória - MP nº 1.827/99 em substituição ao Programa de Crédito Educativo (CREDUC), criado em 1975 durante o governo Geisel. Foi instituído pela Lei nº 10.260/2001, já tendo sofrido diversas alterações por meio de portarias e leis posteriores. Funciona como um empréstimo estudantil para acesso a instituições de ensino superior privadas com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Atualmente, para participar é necessário que o comprove renda familiar mensal bruta *per capita* entre 1 e 3 salários mínimos e tenha realizado a partir da edição de 2010, tendo obtido média aritmética das notas nas provas igual ou superior a 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos e nota superior a 0 (zero) na redação. Fontes: BRASIL (2021a), Queiroz (2015).

Programa Universidade Para Todos (PROUNI)⁸, em paralelo com financiamentos oferecidos pelas próprias instituições privadas. No setor público, houve a criação de novas universidades e institutos federais (num processo de interiorização destas instituições pelo país) através da criação do REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), a adoção do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como processo quase universal de acesso ao ES, a implementação do SISU (Sistema de Seleção Unificada) como instrumento unificado de acesso às universidades federais, e a implementação de ações afirmativas, que no âmbito federal se consolidaram com a Lei nº12.711/12, conhecida como Lei de Cotas.

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas Federais Brasileiras – REUNI, foi instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007. Teve como uma de suas bases a meta de expansão da oferta de educação superior do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação. O Programa teve como objetivo ampliar o acesso e a permanência dos estudantes na educação superior (nível da graduação). O artigo 2º do decreto arrolava as diretrizes do Programa:

- I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II - 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;
- III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil;
- e
- VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Para adesão ao Programa, de cunho facultativo, caberia às universidades elaborarem planos próprios de reestruturação e expansão. O repasse de verbas, a partir da vigência do plano de cada instituição, duraria o período de cinco anos. Segundo o relatório

⁸ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005, e tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos. Para concorrer às bolsas integrais, o estudante deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até 1,5 salário mínimo. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até 3 salários mínimos por pessoa. É necessário também que o estudante não possua diploma de curso superior e tenha participado do ENEM mais recente com pontuação mínima de 450 pontos e não tenha zerado a redação. Fonte: BRASIL (2021b).

do primeiro ano do Programa, elaborado pelo Ministério da Educação, houve a adesão da totalidade das universidades existentes até 2007 (BRASIL, 2009). Dados do Governo Federal também informam que, a partir de 2003, e, com o REUNI, até 2010, foram criadas: 14 novas universidades (sendo dez voltadas à interiorização do ensino superior público e outras quatro – da Fronteira Sul, do Oeste do Pará, da Integração Latinoamericana e da Integração Lusoafrobrasileira – planejadas para a integração regional e internacional) e 126 novos campi e unidades universitárias (passando dos 148 existentes até 2002 para 274 em funcionamento até 2010), atendendo assim a 230 municípios nas 26 unidades federativas e no Distrito Federal. A oferta de vagas, no mesmo período, passou de 109,2 mil para 222,4 mil. Houve também a contratação de professores e técnicos-administrativos, passando dos quantitativos de 40.823 e 85 mil, para 63.112 professores e 105 mil técnicos-administrativos respectivamente, em 2010 (BRASIL, 2010).

De acordo com Barbosa (2015), apesar de haver inúmeros estudos sobre o REUNI em instituições específicas, é muito difícil encontrar estudos sintéticos que façam uma avaliação geral do impacto dessa política. A mesma autora também infere que o processo de implementação deste Programa teve resistências dentro das instituições, além de ter implicado numa expansão ainda pouco dimensionada do gasto público permanente. Porém, a expansão dos cursos noturnos e a interiorização dos campi são duas dimensões que merecem aplauso nesta política, uma vez que permitiram um aumento das oportunidades educacionais num país tão grande e com população dispersa por quase todo o território (Barbosa, 2019).

A reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi outro marco das políticas de acesso ao ES nos anos 2000. O exame havia sido criado em 1998, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com o objetivo principal de avaliar o desempenho dos estudantes do ensino médio. Havia a expectativa, pelo MEC, de que as instituições de ensino superior pudessem utilizá-lo como alternativa ao vestibular, em consonância com a LDB de 1996, que estabeleceu a flexibilização nas formas de acesso ao ensino superior. Porém, a maior adesão ocorreu prioritariamente no setor privado. As universidades públicas federais resistiram à incorporação do exame como processo seletivo, mas com o tempo e por efeito das pressões do ministério, estas instituições passaram a incorporá-lo para substituir a primeira fase do processo seletivo ou para integrá-la, somando-se pontos (Cunha, 2003). Até o ano de 2008, contudo, basicamente o setor privado o havia incorporado em larga escala, sendo utilizado também pelo

Governo Federal como critério de seleção de estudantes para se beneficiarem do PROUNI e do FIES (Klitzke, 2018).

Em 2009, o MEC propôs às IFES, através do documento *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior* que utilizassem o ENEM em substituição aos seus vestibulares, comprometendo-se ainda a reformular os conteúdos e o método de avaliação do exame. De acordo com o MEC, esta padronização traria maior isonomia ao processo seletivo, tanto para o acesso às IFES quanto pela indução nacional que o exame poderia levar aos currículos das instituições de ensino médio do país. Pretendia-se também contribuir para a democratização do processo seletivo, já que o candidato teria que pagar taxa de inscrição para um único exame em vez de vários, possibilitando-o ainda a pleitear vagas em qualquer instituição federal do País. Em relação à reformulação do exame, o MEC propôs a estruturação a partir de uma matriz de habilidades e de um conjunto de conteúdos associados a elas.

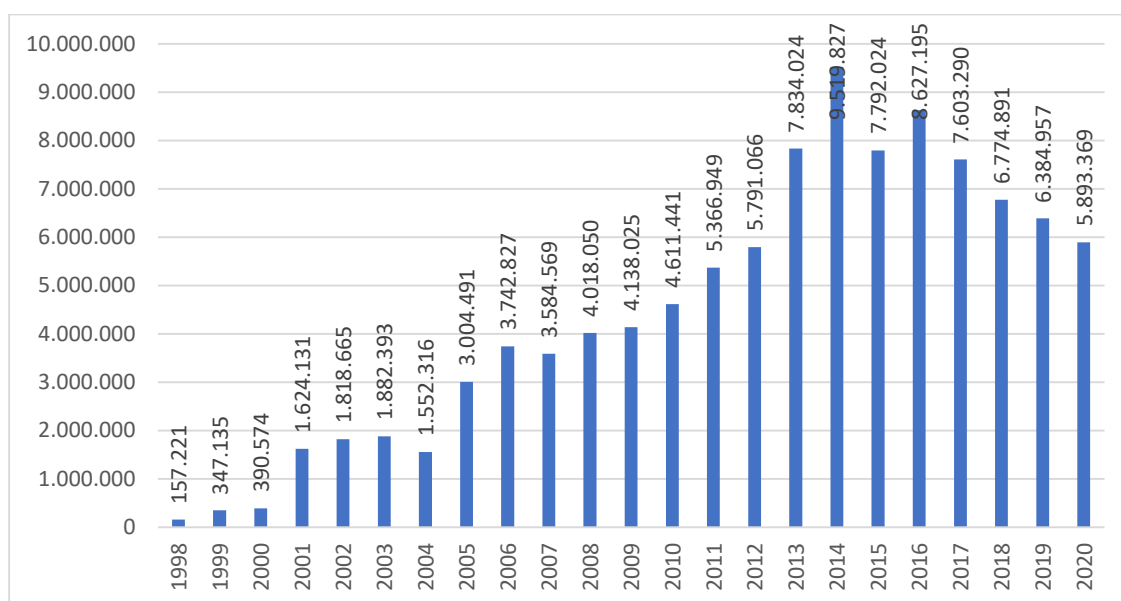
Junto a esta reformulação do ENEM, o Governo Federal lançou o SISU – Sistema de Seleção Unificada, instituído pela Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010. Trata-se de um sistema informatizado que funciona a partir da adoção do ENEM como critério de seleção pelas IFES. O SISU também passou a implementar as reservas de vagas instituídas pela Lei nº12.711/12, a Lei de Cotas. A reformulação do ENEM e a criação do SISU contribuíram para a maior adesão das IFES ao exame, estimulando seu aumento de inscritos.

O Gráfico 1 (p. 41) demonstra a evolução da quantidade de inscritos no ENEM desde sua criação, em 1998, até o ano de 2020. A primeira edição, ocorrida em 1998, contou com o número modesto de 157.221, crescendo paulatinamente até ultrapassar a marca de 3 milhões de inscritos em 2005, após o exame passar a ser critério para o ingressante ser beneficiário do PROUNI. A partir de 2009, com a reformulação do exame, e 2010, com a integração ao SISU e a adoção do exame como critério do FIES, o número de inscritos atravessa novo ciclo de expansão, até o ano de 2014. A partir de 2016 e até 2019, contudo, a quantidade de inscritos registra sucessivas quedas. Este fenômeno, segundo informação do INEP, possui como possíveis explicações a menor participação de egressos no exame, além de um menor número de matrículas no ensino médio, atribuído a componentes demográficos e à melhoria nas taxas de aprovação, bem como ao maior rigor para concessão da isenção de inscrição⁹. Em 2020, o número de inscritos

⁹ Edição do ENEM 2019 registra a menor queda no número de inscritos dos últimos 4 anos. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/edicao-do-enem-2019-

registra nova queda, possivelmente tendo como causa principal a pandemia de COVID-19. A crise sanitária causada pela pandemia provocou incertezas quanto à realização do exame, que chegou a ter suas datas adiadas e os maiores índices de abstenção desde sua reformulação, em 2009. As provas do ENEM 2020 foram realizadas em janeiro de 2021, com abstenções superiores a 50% no primeiro e segundo dias de prova presencial e de 68,5% na versão online (modalidade inédita). Houve ainda reaplicação da prova, que registrou abstenção de 72,3%¹⁰.

Gráfico 1. Evolução Inscritos ENEM 1998-2020



Fonte: Elaboração pela autora a partir de dados disponíveis no Portal MEC/INEP (2020, 2021).

Segundo Nogueira (2017), o SISU foi sendo paulatinamente adotado pela grande maioria das universidades federais, institutos federais de educação tecnológica e por algumas instituições estaduais. A partir da análise dos relatórios disponíveis no portal do SISU sobre o acesso 2020/1, observa-se a participação de 126 instituições públicas, o oferecimento de um total de 237.128 vagas e adesão de 3.458.358 inscritos¹¹.

O candidato, ao se inscrever na plataforma do SISU, utiliza a nota do ENEM realizado no ano anterior, podendo optar inicialmente por dois cursos numa mesma

registra-a-menor-queda-no-numero-de-inscritos-dos-ultimos-4-anos/21206. Acesso em 25 de janeiro de 2020.

¹⁰ *Divulgados os resultados finais do exame*. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/divulgados-os-resultados-finais-do-exame> > . Acesso em 28 de abril de 2021.

¹¹ Relatórios disponíveis em: <https://sisu.mec.gov.br/#/relatorio#onepage>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

instituição ou em instituições diferentes, em ordem de preferência, bem como concorrer às vagas decorrentes das políticas de ações afirmativas.

O sistema funciona a partir de ajustes entre as opções e as pontuações dos candidatos. Há uma primeira fase de sinalização, na qual o candidato indica no sistema sua primeira e segunda opções de curso. A partir das informações de todos os candidatos e das vagas referentes a todos os cursos participantes, o sistema calcula a nota mínima necessária para ser aprovado em cada curso, provendo uma classificação provisória dos candidatos. Com base neste primeiro ranqueamento, o candidato pode escolher insistir ou redefinir suas opções em função da maior ou menor probabilidade de ser aprovado. Esse processo de ajustes de escolhas e classificação se repete ao longo dos dias de inscrição, até a primeira chamada dos candidatos e redistribuição das vagas remanescentes para uma segunda chamada e lista de espera.

Dessa forma, pode-se inferir que o SISU permite ao candidato uma maior chance de aprovação em relação ao vestibular tradicional (realizado separadamente por cada instituição), pois o candidato pode redefinir suas escolhas ao longo do processo baseando-se em informações que permitem uma melhor previsão de sua possibilidade de ingresso. De acordo com Nogueira (2018), este fator leva ao candidato mais segurança em relação à aprovação no curso, escolhido e/ou redefinido a cada fase a partir da comparação do seu desempenho com a nota de corte para ingresso. Nesse sentido, pode também aumentar o processo de auto seleção, uma vez que o sistema estimula uma escolha estratégica pelo curso possível. O candidato não precisaria, assim, sair do processo com o peso de ter sido reprovado. Porém, este ajustamento pode afastá-lo de suas preferências reais, afastamento esse devido fundamentalmente à formação escolar anterior do candidato, que pode se traduzir em condições mais ou menos favoráveis de ingressar num determinado curso, especialmente os mais seletivos. O ajustamento também pode ocorrer na direção contrária, caso um indivíduo que possua baixa expectativa de ingresso num determinado curso baseado em seu próprio desempenho e notas de cortes anteriores descubra que para o processo no qual está concorrendo, sua nota lhe permitiria a aprovação. Em relação à possibilidade de pleitear vagas em qualquer estado do País, estas condições também podem ser limitadas devido à situação socioeconômica do candidato, uma vez que nem todos dispõem de recursos para esse deslocamento. Para Nogueira (2018), estes fatores indicam que as desigualdades sociais e escolares continuam orientando as escolhas dos candidatos mesmo após a adoção do SISU. A lei de reserva de vagas ampliou as oportunidades de acesso aos cursos mais seletivos e tradicionalmente mais elitizados, mas

não foi capaz de eliminar o peso das desigualdades. Mesmo dentro das cotas, a concorrência e as notas de corte continuam a variar muito entre os cursos.

Na virada do século XXI, os dados sobre o ensino superior revelavam ainda grandes disparidades de acesso quanto à composição racial e de renda dos estudantes. Neves e Martins (2017), utilizando dados do IBGE de 2003, identificam que o percentual de jovens brancos entre 18 e 24 anos no ensino superior era de 21%, enquanto entre os não-brancos, de 5%. Quanto à renda, 59,2% dos estudantes matriculados no ensino superior desta mesma faixa etária se classificavam no quinto quintil, enquanto apenas 2,3% no primeiro quintil (mais baixo). Heringer (2014), afirma que uma característica importante dos anos 2000 foi a maior disponibilidade de dados e indicadores sociais que revelavam a dimensão das desigualdades raciais do Brasil, em aspectos sociais e econômicos, que contribuíram para o desenvolvimento de estudos significativos que puderam subsidiar o debate e a criação de alternativas para a redução de desigualdades na educação superior.

A implementação de ações afirmativas nos mecanismos de acesso às universidades públicas tem se configurado num importante instrumento de inclusão de setores menos favorecidos da sociedade nestas instituições de prestígio (apesar de seus impactos diferenciados entre elas, como será visto mais adiante), fruto de intensos debates dentro destas instituições, no Congresso e de lutas do movimento negro. A UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) e a UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense) foram as universidades pioneiras em adotar cotas nos seus processos seletivos, no ano de 2001, a partir de publicação de leis estaduais que destinavam reservas de vagas das universidades fluminenses para egressos de escolas públicas e para candidatos autodeclarados negros e pardos¹². Em 2002, foi a vez da UNEB (Universidade Estadual da Bahia) implementar o percentual de 40% de reserva para estudantes negros, seguida da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), que aprovou cotas de 20% para negros e 10% para indígenas. Em 2003, a Universidade de Brasília (UnB)

¹² Lei nº 3.524/2000 e Lei nº 3.708/2001, respectivamente, que determinavam 50% de reserva para egressos de escolas públicas e 40% para candidatos autodeclarados negros e pardos. Outras leis foram se seguindo e se modificando, sendo a mais recente a Lei nº 8.121, de 27 de setembro de 2018, que prorroga a reserva, por mais 10 anos, para as universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, que estabelece os percentuais em 20% das vagas reservadas a negros, indígenas e alunos oriundos de comunidades quilombolas, 20% das vagas reservadas a alunos oriundos de ensino médio da rede pública, e 5% das vagas reservadas a estudantes com deficiência, e filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão de serviço. Fonte: Sítio eletrônico da UERJ, disponível em <https://www.uerj.br/a-uerj/a-universidade/sistema-de-cotas/> (acesso em 06 de junho de 2020).

destacou-se como a primeira universidade federal a adotar o sistema de cotas, com o percentual de 20% de reserva para estudantes negros, seguida pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que adotou o mesmo percentual (Heringer & Ferreira, 2009). Houve um aumento progressivo de instituições que passaram a adotar sistemas de reserva de vagas, chegando-se ao número de 115 instituições públicas de educação em 2012, ou seja, até o ano de publicação da Lei federal nº12.711/12 (Heringer, 2014). Senkevics e Mello (2019) pontuam que a implantação desta política nacional de reserva de vagas ocorreu num cenário institucional já permeável à adoção de medidas de ações afirmativas e, mais do que inaugurar esta política para as instituições federais de ensino, a Lei de Cotas foi responsável por homogeneizar os critérios mínimos para reserva de vagas, estendendo-as para todas as instituições federais de ensino superior (IFES).

Outro marco que precedeu a Lei de Cotas foi a votação unânime no Supremo Tribunal Federal favorável à constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, incluindo seu componente racial, o que levou segurança jurídica às instituições que vinham implementando estas ações. Poucos meses depois, então, foi finalmente aprovada a Lei 12.711/2012, resultante de projeto de lei que tramitou por mais de uma década no Congresso (Heringer, 2014). A lei estipulou que até o ano de 2016 as IFES destinassem no mínimo 50% de suas vagas a estudantes que tivessem realizado o ensino médio integralmente em escola pública e, dentro desta cota, 50% a estudantes com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. No quesito racial, o preenchimento deveria obedecer no mínimo à proporção de pretos, pardos e indígenas referentes ao último censo do IBGE na unidade da federação na qual a instituição se encontrasse sediada¹³.

Senkevics e Mello (2019), fazendo uma análise da implantação da Lei de Cotas entre os anos de 2012 e 2016, a partir de cruzamentos de bases de dados do ENEM e do Censo da Educação Superior, inferem que seus resultados apontam para o aumento de 55,4 para 63,6% de ingressantes oriundos de ensino médio público nas IFES, com substanciais acréscimos para estudantes pretos, pardos e indígenas. O incremento desta participação ocorreu para a maioria absoluta das instituições, sobretudo as mais seletivas e que partiam de níveis de inclusão social mais baixos, o que remete ao sucesso desta política. Os autores relatam, contudo, que o impacto foi heterogêneo entre as IFES, como abordaremos no próximo tópico.

¹³ Em 2016, a redação foi alterada pela Lei nº 13.409/2016, incluindo cotas também pessoas com deficiência.

Apesar das críticas, as transformações recentes no ensino superior público contribuíram para uma maior inclusão de jovens pertencentes às camadas populares. Como será visto adiante, o investimento no setor público favorece esta inclusão. A qualidade desta expansão, entretanto, vem sendo comprometida pelo ajuste fiscal, justificado pelo Governo Federal como resposta às crises econômicas, concretizando-se através de sucessivos cortes e contingenciamentos no orçamento das IFES, pela Emenda Constitucional nº 95¹⁴ (conhecida com Teto de Gastos) e, mais recentemente, pela tentativa de imposição do Programa Future-se¹⁵. Cabe às IFES informar e discutir os impactos destas medidas junto à comunidade acadêmica e à sociedade civil, mobilizando-se e mantendo sob vigilância suas garantias constitucionais e as políticas inclusivas que foram transformadas em políticas de Estado (Heringer, 2021).

2.2. A LEI DE COTAS E A DIVERSIFICAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

A Lei Federal 12.711/2012 (Lei de Cotas) prevê, no artigo 7º, que o Governo Federal deve promover a revisão do Programa no prazo de 10 anos. Entretanto, atualmente nos encontramos quase no fim deste prazo e, de acordo com Senkevics e Mello, 2019, “esta legislação ainda carece de efetivos mecanismos que possibilitem seu monitoramento e avaliação”, dado entraves de ordem política, técnica e metodológica.

Subsidiados por este argumento e pelo diagnóstico de que ainda são poucos os estudos que propõem uma investigação dos impactos desta política em âmbito nacional, Senkevics e Mello, 2019, realizam uma análise a partir do cruzamento das bases de dados do Censo da Educação Superior e do ENEM no período entre 2012 e 2016. Como já citado anteriormente, os autores observam que Lei de Cotas foi publicada num ambiente

¹⁴ A Emenda Constitucional 95/2016 institui que o orçamento para as despesas primárias do Governo Federal deve ser limitado pela inflação do exercício anterior, pelo prazo de vinte anos, podendo o prazo ser revisto após o décimo ano de implementação. No momento, a referida EC encontra-se suspensa devido à crise causada pela pandemia de COVID-19. O texto integral da Emenda pode ser conferido no portal do Planalto, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm.

¹⁵ Projeto de lei do Governo Federal que prevê alterações no regime de orçamento das IFES, como a possibilidade de captação através de aplicações de bens imóveis e patentes em fundos de investimentos. A gestão financeira do Programa, nas IFES, caberia a uma organização social. A adesão ao Programa foi negada pela maioria das Ifes, que se posicionaram formalmente contra a proposta através de moções de repúdio. O texto do projeto sofreu alterações e aguarda constituição de comissão na Câmara dos Deputados para sua apreciação, sob PL nº 3076/2020 (consulta realizada no portal da Câmara dos Deputados, disponível em <https://www.camara.leg.br/>, acesso em 29 de junho de 2021). Para uma maior visão crítica do Programa, ver: Grupo de Pesquisa Trabalho, Precarização e Resistências do Centro de Estudos e Pesquisas em Humanidades/ Universidade Federal da Bahia, 2019; Heringer, 2021; e Leher, 2019.

institucional já permeável às ações afirmativas. Dentre as 104 IFES analisadas, 77 já atendiam, em 2012, ao critério mínimo de ingressantes da rede pública, seja por questões regionais, seja por políticas de cotas da própria instituição. Mesmo assim, ainda em 2012, de acordo com os autores, a participação dos grupos sociais mais vulneráveis restava “substancialmente diminuto em relação a sua presença na população brasileira”.

Dentre suas conclusões, os autores observam um aumento da participação de todos os grupos contemplados pela Lei de Cotas nas instituições federais, sendo o grupo mais beneficiado, no período analisado, os indivíduos PPI (pretos, pardos e indígenas) egressos de escolas públicas. Os autores indicam que, no âmbito nacional, no período de 2012 a 2016, a participação de estudantes provenientes do ensino médio em escolas públicas nas IFES passou de 55,4 para 63,6% (crescimento de 15%), enquanto a participação de estudantes PPI de escolas públicas passou de 27,7 para 38,4% (aumento de 39%). Deslocando a análise para o impacto entre as IFES, os autores constataam que as maiores variações percentuais relativas à inclusão destes grupos ocorreram nas universidades originalmente mais elitizadas. Portanto, os dados destes autores indicam que houve efetivamente uma maior inclusão a partir da Lei de Cotas, embora os mesmos também atentem para o fato de a mesma não poder ser considerada isoladamente de outras políticas de caráter inclusivo (Senkevics e Mello, 2019).

Os autores observam que a análise mais acurada dos impactos da Lei de Cotas, entretanto, também aponta para algumas limitações que precisam ser revistas, tanto no âmbito da própria lei quanto no âmbito da política nacional para a educação e das políticas institucionais. Uma delas é o fato de que, dentro do período analisado, o aumento do acesso à universidade do grupo de baixa renda, considerado entre os indivíduos cuja renda familiar *per capita* é igual ou inferior a 1,5 salário mínimo, acompanhou o grupo de indivíduos de faixas de renda superiores. Os autores inferem que este fato pode ter ocorrido por conta da adoção de um critério excessivamente abrangente de renda, dado que 77% dos estudantes que ingressaram no período analisado se encaixavam no critério de baixa renda. Assim, eles sugerem que este critério pode ser revisto em benefício dos estudantes efetivamente mais pobres (Senkevics e Mello, 2019).

No âmbito das instituições, alguns dados também se revelam contraditórios. Dentre as 104 IFES analisadas, 15 instituições, usualmente as mais inclusivas em 2012, tornaram-se menos inclusivas com a adoção da Lei de Cotas. Os autores levantam como uma das hipóteses o fato de que as políticas adotadas pelas mesmas anteriores à Lei pudessem ser mais abrangentes que esta. Outra limitação (que também pode ter impactado

este grupo de instituições) refere-se às diferentes consequências da Lei dentre os cursos, levantadas por autores de outros estudos (Campos, Feres Júnior e Daflon, 2014; Nogueira *et al.*, 2017). Cursos cujo perfil discente majoritário era de egressos de escolas públicas passaram a ter esta entrada limitada pela cota que, neste caso funciona não como um piso, mas como um teto. Cabe também a análise de como os cursos tradicionalmente mais prestigiados, usualmente mais seletivos e cujo retorno econômico seria mais elevado após sua conclusão, têm respondido às cotas. Baseados também em outros estudos, os autores apontam para a necessidade de revisão de mais dois aspectos. Um deles seria a distinção de categorias administrativas das escolas da rede pública, sabendo-se que escolas técnicas estaduais e federais atraem estudantes de maior nível socioeconômico e capital cultural, podendo as cotas estarem induzindo o maior acesso de um grupo que potencialmente ingressaria nas IFES sem o uso deste benefício. Outro aspecto é o impacto da reserva de vagas sobre o desempenho acadêmico dos estudantes, cuja nota média de ingresso não teria se alterado tendo em vista que o número de concorrentes é bastante elevado e que a maior parte da demanda efetiva pelo ensino superior, em particular aquela de menor qualificação, é retida ao longo do ensino médio e pela sua participação e desempenho inferior no ENEM (Vilela *et al.*, 2017; Andrade, 2017 *apud* Senkevics e Mello, 2019).

Assim, embora a Lei de Cotas possa ter contribuído para a diversificação do perfil dos ingressantes nas IFES, o corpo discente continua intensamente selecionado. Isto revela que é necessário avançar no aspecto da equidade do acesso, com o desafio de não comprometer o nível de excelência das instituições (Senkevics e Mello, 2019). Portanto, é necessário que haja também políticas e ações voltadas para a qualificação e ampliação de expectativas dos estudantes da educação básica. Tal fato se impõe aos agentes políticos do Estado envolvidos com a questão educacional e também aos agentes públicos das IFES, sendo para estes a extensão universitária um dos caminhos para a articulação de projetos com a educação básica.

Maria Ligia de Oliveira Barbosa (2019), chama atenção para a seletividade social do ensino superior, o que diz respeito ao recorte do público de estudantes egressos do ensino médio que efetivamente conseguem ingressar no nível seguinte:

A expansão do Ensino Secundário no país (que dobrou sua cobertura nos anos 1990 chegando aos 50% da faixa etária), mesmo considerando a redução recente no número de alunos, produziu um aumento da demanda pela educação terciária (Neves, 2015; Zucarelli, 2016). Assim, mesmo com o crescimento das vagas e com alguma diversificação do Sistema de Ensino Superior, a seletividade social do sistema educativo (Alon, 2009; Triventi, 2013) permanece uma barreira bastante importante (Barbosa, 2019, pg. 246).

Felícia Picanço (2015), contribui para a análise da transição entre estes dois níveis de ensino e seus processos de redução e reprodução de desigualdades. A autora contextualiza que o Brasil vivenciou, a partir dos anos 1990, uma crescente expansão do acesso à educação fundamental, média e superior, acompanhada de políticas públicas e programas sociais de incentivo à ampliação de vagas e acesso a estes três níveis de ensino e à manutenção das crianças e jovens no processo de escolarização. Este processo culminou, dentre outros resultados, no aumento e diversificação da demanda e oferta do ensino superior. Houve o crescimento da quantidade de jovens que concluem o ensino médio, porém a demanda foi proporcionalmente maior entre os grupos sociais em desvantagens, em especial negros e pobres. Realizando uma revisão de outros autores que se debruçaram sobre a estratificação educacional no País, Felícia Picanço observa que a desigualdade racial, mesmo levando em consideração a classe ou renda familiar, desempenha um fator determinante nas transições escolares, ainda que em queda (Silva, 2003; Ribeiro, 2007, 2011; Mont'Alvão, 2011 *apud* Picanço, 2015). Em seu artigo, Picanço teve como objetivo analisar o quadro da desigualdade de chances no acesso ao ensino superior dos jovens de 18 a 29 anos segundo raça e renda a partir de dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) dos anos de 1993, 1998, 2003 e 2011. A autora informa que, em 1993, entre os brancos acima de 18 anos, 13,2% tinham o ensino médio completo, enquanto para os negros da mesma faixa etária, o percentual era de 7,8%. Em 2011, verificou-se que a ampliação ao longo do tempo se deu entre os dois grupos, que alcançaram os percentuais de 27,8% e 24,8%, respectivamente. Em relação à renda, em 1993 apenas 2% dos indivíduos acima dos 18 anos do quintil mais pobre tinha ensino médio completo, enquanto para o quintil mais rico o percentual era de 22%. Em 2011, os percentuais passam para 15,1% e 29,7%, respectivamente (Picanço, 2015).

A autora avalia que o maior acesso ao ensino médio teve, efetivamente, impacto relevante para a redução das desigualdades entre os grupos de cor e renda. Porém, alerta que os dados apresentados podem esconder desigualdades qualitativas, que se referem aos tipos de escolas acessados pelos diferentes grupos sociais. Os grupos em vantagem possuem projetos de vida mais uniformes em relação ao objetivo de ingressar no ensino superior e podem escolher escolas diferenciadas que orientarão os jovens para o alcance deste resultado. Entre os jovens de baixa renda do ensino médio, a autora afirma que os

estudos apontam que a maioria possui expectativas de futuro e projetos de vida difusos, além de poucas informações sobre o acesso ao ensino superior (Picanço, 2015).

Um destes estudos é realizado por Rosana Heringer (2013), com jovens do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Cidade de Deus, bairro de periferia da zona oeste do município do Rio de Janeiro. A autora constatou que apenas um grupo minoritário reconhecia o ingresso no ensino superior como um objetivo alcançável e que grande parte dos estudantes pesquisados não se reconhecia como potencial beneficiário das políticas de expansão do ensino superior atualmente em curso. Muitos sequer conheciam o PROUNI e pouca informação tinham sobre o ENEM. Em outro estudo, ao realizar um balanço dos impactos das ações afirmativas após dez anos de implementação no Brasil, Rosana Heringer observou um desequilíbrio na proporção entre a quantidade de novas possibilidades de acesso e permanência e o nível de informação sobre estas oportunidades entre os estudantes concluintes do ensino médio público. Deste modo, a autora aponta para a necessidade de ampliação do horizonte de expectativas destes estudantes em relação ao ensino superior, afirmando que as instituições deste nível de ensino precisam se movimentar na direção de maior divulgação de seus cursos, modelos de acesso e políticas de permanência (Heringer, 2014).

2.3. DESIGUALDADES DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Apesar de a oferta da educação ter se alterado significativamente a partir dos anos 1990, com a quase universalização do ensino fundamental e a expansão dos níveis médio e superior, observa-se que a atual taxa de acesso dos jovens à educação superior ainda é restrita. De acordo com dados da PNAD Contínua Educação e do Censo da Educação Superior, ambos de 2019, a taxa líquida de matrículas neste nível de ensino, que corresponde à porcentagem de estudantes matriculados na faixa etária considerada adequada, de 18 a 24 anos, é de 21,4% (IBGE, 2020a; INEP, 2020). Esta taxa está, portanto, abaixo da meta estipulada já no Plano Nacional de Educação 2001-2010, que objetivava o alcance de 30%, bem como dá sinais de que também ficará abaixo da Meta 12 estipulada no Plano Nacional de Educação 2014-2024, cujo objetivo é a taxa líquida de 33% (PNE, 2014). Apesar de, no Brasil, o grupo etário mais velho ter participação significativa nas matrículas, a taxa bruta de matrículas no ensino superior, representada pela frequência de todos os grupos etários, é de 37,5%, também ainda abaixo da mesma meta almejada pelo PNE 2014-2024, de alcance de 50% (IBGE, 2020a; INEP, 2020; PNE, 2014).

Estes baixos índices são resultantes da ainda pequena percentagem de conclusão do ensino médio no país, bem como das perdas cumulativas ao longo das transições escolares geradas pelo atraso e evasão. Esta situação é acentuada em função dos fatores renda e raça/cor, revelando desigualdades entre os grupos de menor e maior renda, bem como entre brancos e negros/pardos, em todos os níveis de escolarização, inclusive dentro do restrito grupo que acessa o ensino superior¹⁶(Andrade e Dachs, 2007; Andrade, 2012).

Andrade e Dachs, 2007, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD 2003, que apontava uma taxa líquida de 13% no ensino superior, analisaram as condições de acesso a este nível de ensino de acordo com as variáveis renda e raça/cor, levando em conta as etapas anteriores de escolarização e suas respectivas adequações de faixas etárias. Embora os autores tenham concluído que o fator renda era mais significativo do que o fator raça/cor, os mesmos também pontuaram que o grupo de não-brancos (pretos e pardos) apresentava maiores desvantagens em todas as faixas etárias e níveis de renda. À medida que a renda aumentava, porém, observaram que a distância entre brancos e não-brancos diminuía.

Analisando o acesso ao ensino superior para a faixa etária de 18 a 24 anos, os autores observaram um efeito cumulativo das desigualdades dos níveis anteriores. Para os jovens com renda *per capita* até um salário mínimo, a porcentagem de brancos que tinha acesso ao ensino superior era mais do que 2,5 vezes maior do que para não-brancos, enquanto na faixa de mais de 5 SM de renda *per capita* esta distância era 1,15 vezes maior. Na faixa de 0 a 1/2 SM, os índices não chegavam a 5%, enquanto para a faixa de mais de 5 SM, era superior a 70% para brancos e inferior a 60% para não-brancos (Andrade e Dachs, 2007).

Quanto à distribuição dos jovens de 18 a 24 anos entre as redes de ensino, os autores identificaram que os jovens dos níveis mais baixos de renda encontravam-se em maior proporção em instituições públicas do que nas privadas, contrariando o senso comum de que os jovens mais carentes seriam direcionados para o ensino privado enquanto os jovens de renda mais elevada frequentariam universidades públicas, gratuitas. Até a faixa de renda de dois salários mínimos *per capita* se encontravam 30%

¹⁶ Outras desigualdades também são observadas pelos estudiosos do tema, tais como disparidades regionais e desigualdades de gênero, que não serão detalhadamente abordadas neste estudo devido ao interesse específico nas categorias renda e raça/cor. Quanto à categoria gênero, por exemplo, em geral a conclusão dos diversos níveis de ensino é favorável ao sexo feminino. No ensino superior, entretanto, observa-se uma tendência do sexo feminino em cursos de menor retorno econômico (Barbosa, 2019; IBGE, 2020a; Ribeiro, Carvalhaes, 2019).

dos matriculados no ensino privado, enquanto este índice era de 34% na rede pública. A proporção de negros e pardos representava 20,54% do total de matriculados, perfazendo o total de 27% no ensino público contra 18% no ensino privado. Estes valores mostravam que, de forma geral, os índices de iniquidade na rede pública eram menores que na rede privada (Andrade e Dachs, 2007).

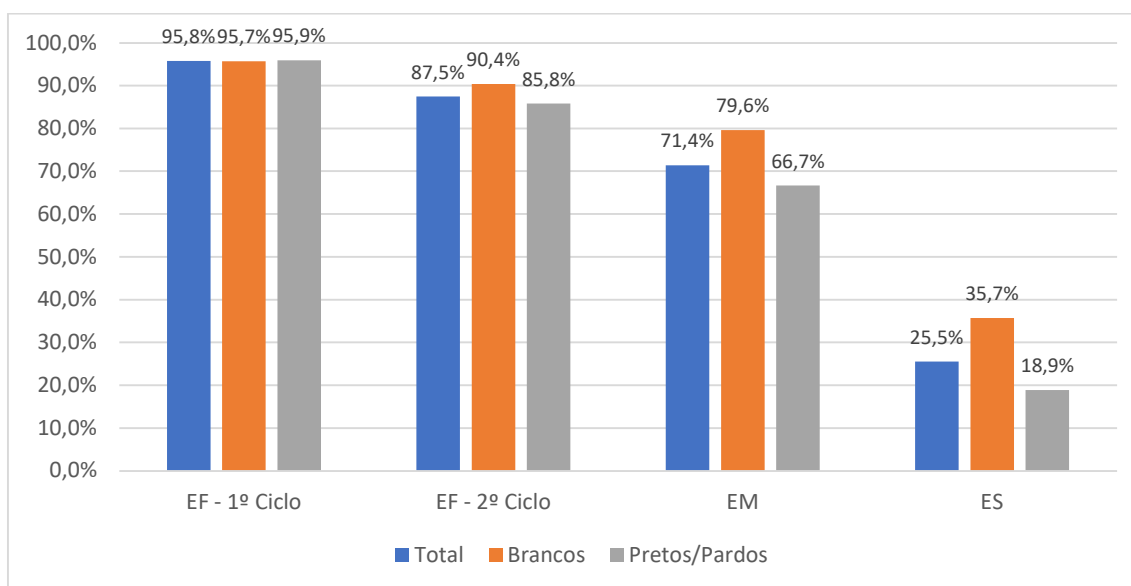
Cabe considerar que os autores realizaram este estudo no bojo das discussões sobre políticas afirmativas, até então já implementadas por diversas instituições públicas de ensino superior, mas não pelo conjunto das federais, o que só ocorreu a partir da Lei de 12.711/2012 (Lei de Cotas). A partir de seus resultados, defenderam a combinação de critérios de renda com os de raça/cor para implementação de cotas de acesso. A implementação das cotas no ensino superior público federal teve impactos na diversificação do alunado ingressante, com efeitos positivos e algumas limitações, como já discutido nesta dissertação a partir das reflexões de Senkevics e Mello (2019).

Andrade (2012) ainda complementa que, para analisar as possibilidades de expansão do acesso ao ensino superior, é preciso observar não apenas a taxa de conclusão do ensino médio, requisito formal para o acesso, mas também o desempenho educacional dos estudantes, que corresponde ao domínio das competências básicas e capacidades simbólicas. Em outras palavras, para além da demanda formal ao ensino superior, é necessário que as políticas públicas focalizem a demanda qualificada, com concluintes qualificados em termos de equivalência entre anos de estudo e domínio do conhecimento.

Dados mais recentes informados pelo suplemento de Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2019- Educação (IBGE, 2020a) nos permitem verificar os resultados das taxas de escolarização de acordo com as faixas etárias da população e o fator raça/cor.

A PNAD 2019 (IBGE, 2020a) trabalhou com o conceito de taxa de escolarização líquida ajustada, que se refere à porcentagem da população que frequenta ou já concluiu determinada etapa escolar na faixa etária considerada como adequada. O Gráfico 2 (p. 52) ilustra os resultados da taxa líquida ajustada da PNAD 2019 geral e por raça/cor de acordo com os diferentes níveis de ensino: ensino fundamental – EF 1º Ciclo (idade adequada: 6 a 10 anos); ensino fundamental – EF 2º Ciclo (11 a 14 anos); ensino médio – EM (15 a 17 anos) e ensino superior – ES (18 a 24 anos).

Gráfico 2. Taxa líquida ajustada por nível de ensino e raça/cor



Fonte: Elaboração pela autora utilizando dados da PNAD 2019 Educação (IBGE, 2020a).

Para a faixa etária de 6 a 10 anos, a taxa de escolarização aproxima-se da universalização, com a frequência aos primeiros anos do ensino fundamental de 95,8%, e independente do fator raça/cor. Para o grupo de 11 a 14 anos, a defasagem aumenta, afastando-se da universalização, apresentando a taxa de 87,5%, e as desigualdades de raça/cor se destacam, com 90,4% na idade/etapa adequada para as crianças de cor branca e 85,8% para as de cor preta ou parda, perfazendo uma diferença de 4,6 pontos percentuais (IBGE, 2020a).

Para a população de 15 a 17 anos, 71,4% estavam frequentando o ensino médio ou haviam completado esta etapa em 2019. O efeito raça/cor novamente revela desigualdade em patamar mais elevado que o grupo etário anterior, com uma taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino médio de 79,6% para as pessoas brancas, e de 66,7% para as pessoas pretas ou pardas, perfazendo uma diferença de 12,9 pontos percentuais (IBGE, 2020a).

O estudo também revelou que a maioria dos jovens desta faixa etária, último grupo em idade escolar obrigatória, 78,8%, dedicava-se exclusivamente ao estudo, enquanto 11,5% estudavam e trabalhavam, 2,5% trabalhavam mas não estudavam, e outros 7,5% não trabalhavam nem estudavam. Por outro lado, os maiores percentuais de abandono escolar se encontram nesta faixa etária, que marca a transição para o ensino médio. Com 15 anos, a taxa de jovens que evadem a escola quase duplica frente aos 14 anos de idade, passando de 8,1% para 14,1% (IBGE, 2020a). Contrastando estes valores com os

percentuais de jovens de 15 a 17 anos que apenas trabalham ou que não trabalham e nem estudam, verifica-se a necessidade de políticas aspiracionais para este público, que envolvam orientações sobre o mercado de trabalho e estímulos à qualificação profissional.

Em relação à população de 18 a 24 anos, 21,4% estavam frequentando a educação superior em 2019 (taxa líquida), enquanto 4,1% já haviam concluído a graduação, perfazendo uma taxa líquida ajustada de 25,5%. Analisando o fator raça/cor, novamente observam-se disparidades: 29,7% dos brancos frequentavam uma graduação em 2019 e 6% já possuíam um diploma de nível superior, totalizando 35,7%, enquanto entre os pretos/pardos, apenas 16,1% cursava uma graduação e 2,8% possuíam um diploma, totalizando 18,9%. Considerando-se a taxa líquida ajustada, podemos inferir que a Meta 12 do PNE (33% de frequência líquida ao ES) foi atingida apenas pela população branca (IBGE, 2020a). O documento também informa que 11% dos jovens de 18 a 24 anos frequentava alguma etapa da escolarização básica, estando atrasados em relação à adequação idade-série, e 63,5% estavam fora da escola (Idem).

Dados elaborados pelo INEP nos ajudam a complementar o quadro escolar deste grupo populacional, conforme o Gráfico 3 (p.54). Dentre os 11% em atraso, 9,2% frequentavam o ensino médio e 1,8% o ensino fundamental. Dentre os 63,5% fora da escola, 40,2% haviam completado o ensino médio (INEP, 2020). Ou seja, quase metade desta população possuía o requisito formal para acesso ao ensino superior (diploma do ensino médio) mas não o frequentava, enquanto mais de 30% deste grupo sequer havia completado o ensino médio em 2019, constituindo-se em obstáculos que precisam ser superados pela política pública para avanço da taxa de escolarização líquida.

Para o contingente populacional mais velho, a partir de 25 anos, cuja expansão recente do ensino superior tem atraído uma parcela importante deste grupo, a PNAD 2019 informou que mais da metade deste grupo, 51,2%, que corresponde a 69,5 milhões de pessoas, não concluiu o ensino médio, requisito formal para acesso ao ensino superior, constituindo também um entrave à expansão e democratização deste nível de ensino (IBGE, 2020a).

Gráfico 3. Distribuição da população de 18 a 24 anos, por condição de frequência à escola e etapa de ensino – Brasil, 2019



Fonte: INEP (2020).

A partir dos dados expostos, podemos considerar que os fatores renda e raça/cor são determinantes importantes nas chances de acesso às diferentes etapas de escolarização, constituindo um efeito cumulativo de exclusão para pretos e pardos de menor renda no acesso ao ensino superior. Na faixa etária de 6 a 10 anos, durante os primeiros anos do ensino fundamental, em função da quase universalização deste nível de ensino, as taxas de frequência independem dos fatores renda e raça/cor. As desigualdades começam a aparecer a partir da faixa etária de 10 a 14 anos e se intensificam ao longo da escolarização, com índices de evasão elevando-se quase em dobro a partir dos 15 anos, idade que marca a transição para o ensino médio, refletindo-se nos baixos índices de conclusão desta etapa escolar obrigatória. Por outro lado, as baixas taxas de conclusão do ensino médio na população em geral também são um obstáculo à expansão do ensino superior no País. Deve-se também considerar a demanda qualificada, formada por pessoas que detêm o diploma de ensino médio, requisito formal para acesso ao ES, e possuem a capacidade simbólica e competências necessárias para um bom desempenho nos exames de acesso, especificamente o ENEM – que atualmente é a porta de entrada para a maioria das instituições de ensino superior. Há ainda o contingente de concluintes e diplomados do ensino médio que sequer chegam a tentar acessar o ensino superior. O ensino superior não é o destino necessário após a conclusão do ensino médio, podendo o indivíduo trilhar outras trajetórias. Cursar o ensino superior, porém, é uma alternativa descartada por muitos jovens em função de considerá-lo uma

realidade distante. Tal situação aprofunda desigualdades num país como o Brasil, onde ter um diploma de ensino superior aumenta as chances de colocação no mercado de trabalho e de perspectiva salarial¹⁷.

2.4. PERFIL DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NAS IFES

A partir deste ponto vamos abordar o perfil discente na educação superior, especialmente nas instituições federais de ensino superior (IFES). Como foi abordado no tópico sobre a expansão do ensino superior, vimos que desde o período militar o estímulo ao crescimento do setor privado conduziu este processo, tornando-o majoritário nas matrículas de graduação em relação ao setor público. De acordo com dados do Censo da Educação Superior 2019, 75,8% dos discentes de graduação estão matriculados em instituições privadas, o que corresponde a mais de 6,5 milhões de alunos (INEP, 2020). A Tabela 1 mostra em números absolutos a quantidade de instituições e matrículas em cursos de graduação nas redes pública e privada, no ano de 2019¹⁸.

Tabela 1. Número de instituições e matrículas por rede de ensino

Total Geral		Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Instituições	2.608	302 (11,58%)	110 (4,22%)	132 (5,06%)	60 (2,30%)	2.306 (88,42%)
Matrículas	8.604.526	2.080.146 (24,18%)	1.335.254 (15,52%)	656.585 (7,63%)	88.307 (1,03%)	6.523.678 (75,82%)

Fonte: Elaboração pela autora utilizando dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2020)

Iniciaremos nossa discussão demonstrando dados elaborados pelo Instituto Semesp para a pesquisa intitulada Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020 – 10ª Edição (Instituto Semesp, 2020). O Instituto Semesp é vinculado ao Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo. A pesquisa utilizou como bases os dados do Censo da Educação, referentes a 2018,

¹⁷ De acordo com a publicação “Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2020”, o rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas com nível superior completo em 2019 era maior que o das pessoas com nível médio completo ou superior incompleto. Tais valores demonstravam, contudo, além de disparidades regionais e por sexo, as desigualdades por cor/raça. Para as pessoas brancas com nível superior completo, este rendimento era de R\$33,90, enquanto para as pretas e pardas com mesmo grau de instrução, era de R\$23,50. Para o nível médio completo ou superior incompleto, estes valores eram de R\$12,40 para brancos e R\$9,80 para pretos e pardos (IBGE, 2020b).

¹⁸ Considerando-se cursos presenciais e não-presenciais. A autora optou por não colocar dados sobre cursos sequenciais, devido sua baixa representatividade de matrículas (702 discentes).

divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2019 e outras fontes como IBGE, microdados do ENEM e do PROUNI, Big Data (Instituto Semesp, 2020).

Em relação à origem escolar, os dados do Instituto Semesp (2020) apontam que a maioria dos graduandos provém de ensino médio em rede pública, tanto nas IES públicas (60,1%) quanto nas privadas (68,5%)¹⁹. Este fato provavelmente é resultante da grande representatividade da rede pública no ensino básico, que responde por 87,4% dos estudantes do ensino médio (IBGE, 2020a). Porém, dados da PNAD de 2018 apontaram que a taxa de ingresso no ensino superior dos estudantes egressos de ensino médio da rede privada era maior que o dobro dos egressos de ensino médio da rede pública: 79,2% para o primeiro grupo e apenas 36% para o segundo (IBGE, 2018). O sistema público de ensino médio também é bastante heterogêneo, contando com algumas escolas de prestígio, especialmente da rede federal, cujos alunos são encaminhados para a universidade. O sistema de ensino superior, por sua vez, também é bastante estratificado, para além da dicotomia entre as instituições públicas, consideradas de melhor qualidade, e as privadas. Portanto, estes fatores devem ser considerados para uma análise mais apropriada sobre a equidade do sistema educacional.

Em relação ao acesso ao ES de acordo com a faixa de renda, os dados do Instituto Semesp (2020) demonstram a composição das redes pública e privada quanto à classe de seus estudantes. Através do Gráfico 4 (p.57), podemos visualizar que a proporção de estudantes da “classe E”, mais baixa, é maior para as IES públicas comparativamente às IES privadas (32,4% e 19,6%, respectivamente)²⁰.

De forma análoga, a Gráfico 5 (p. 57) mostra que os estudantes de 18 a 24 anos de todas as faixas de renda estão majoritariamente no ensino superior privado, porém esta proporção é bem maior para a faixa mais alta, “classe A”. Através da Gráfico 5, podemos inferir que a Meta 12 do PNE 2014-2024 de alcance de uma taxa líquida de matrículas de 30% foi atingida pelas classes A, B e C, sendo excluídas deste percentual as classes mais baixas, D e E (Instituto Semesp, 2020; PNE, 2014)²¹. Assim, podemos considerar também

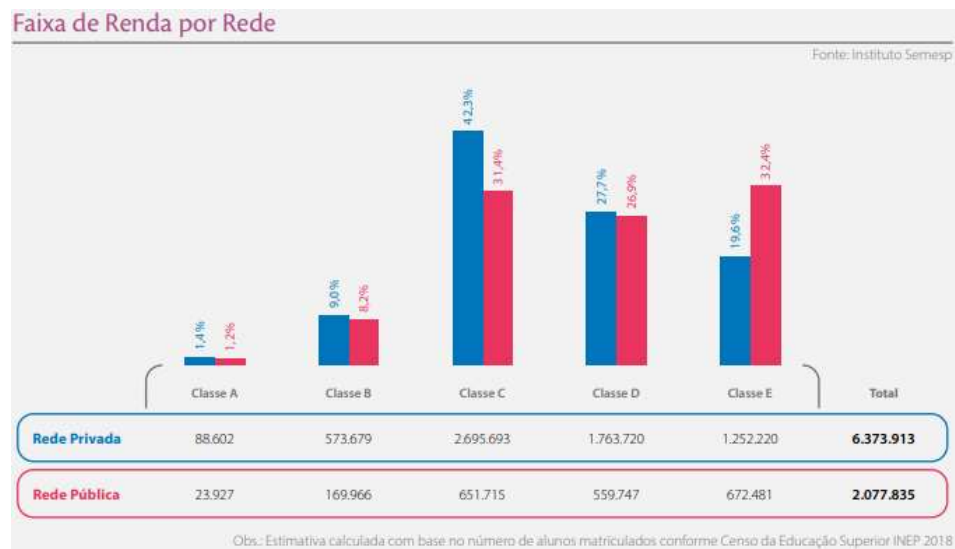
¹⁹ Valores para cursos presenciais. Para a modalidade EAD, a taxa foi de 71,3% nas IES públicas e 83% nas IES privadas de estudantes oriundos de ensino médio na rede pública (Instituto Semesp, 2020).

²⁰ O Instituto Semesp utilizou critérios próprios de renda domiciliar *per capita* para classificação das classes, conforme descrição a seguir: classe A – 8 SM ou mais; classe B – de 3 a 8 SM; classe C – de 1 a 3 SM; classe D – de 0,5 a 1 SM; classe E – até 0,5 SM (Instituto Semesp, 2020).

²¹ A taxa líquida no ES calculada pelo Instituto Semesp (2020) foi de 17,9%, diferenciando-se dos dados do INEP (2020) e IBGE (2020a). Para a presente dissertação, entretanto, foram tomadas como referência a taxa líquida destes dois últimos órgãos.

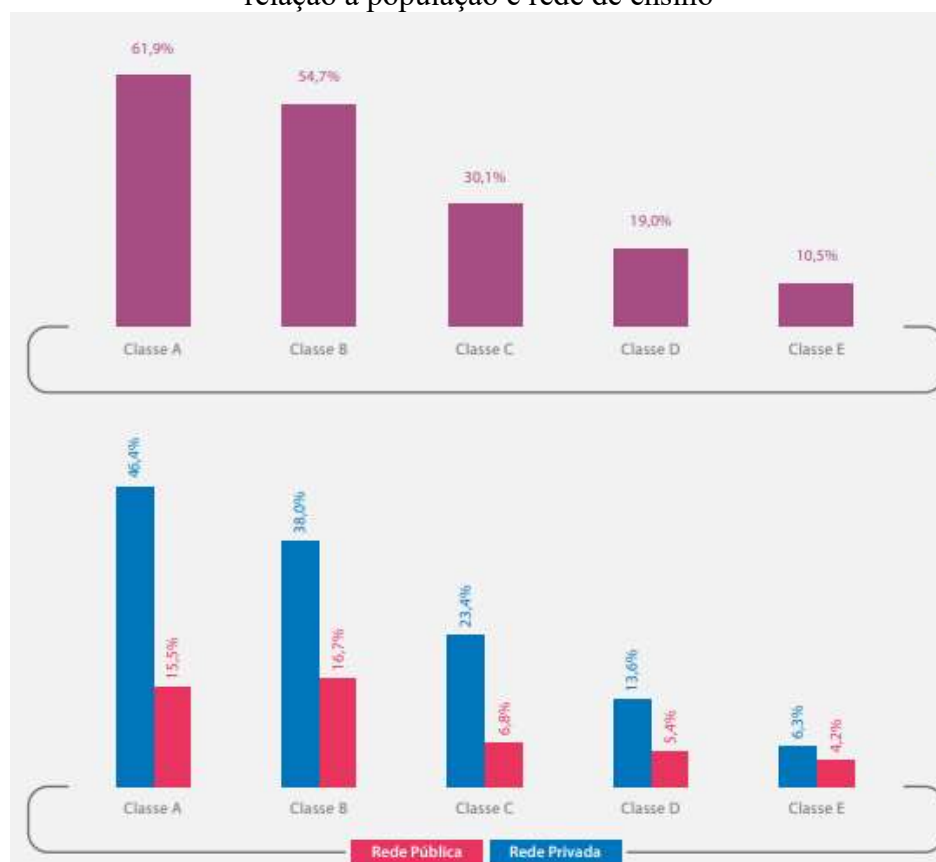
que o alcance desta meta deve abranger uma política pública de inclusão destas classes no ES, preferencialmente no ensino público, gratuito, conforme os dados acima apresentados.

Gráfico 4. Distribuição de estudantes no ES por faixa de renda e rede de ensino



Fonte: Instituto Semesp (2020).

Gráfico 5. Porcentagem de estudantes de 18 a 24 anos no ES por faixa de renda em relação à população e rede de ensino



Fonte: Instituto Semesp (2020).

A partir deste ponto, vamos descrever um breve perfil dos estudantes que acessam o ensino superior público federal, com base nos dados da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos(as) 2018 (FONAPRACE, 2019). Por motivos de clareza do texto, este relatório também será referenciado como “V Pesquisa” ou simplesmente “pesquisa”. A V Pesquisa foi concebida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, órgão assessor da ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. O universo investigado foi composto por estudantes ingressantes no período entre 2000-2018 de cursos de graduação presenciais de todas as 63 universidades federais existentes até fevereiro de 2018, bem como pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais e pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, do Rio de Janeiro, totalizando 65 IFES distribuídas por 395 *campi*. A pesquisa contou com a participação efetiva de 426.664 estudantes que responderam integralmente ao questionário aplicado (FONAPRACE, 2019).

Em relação à origem escolar, de forma análoga ao dado obtido pelo Instituto Semesp (2020) discutido anteriormente, a maioria dos estudantes provém de ensino médio da rede pública: 64,7%. Este índice é praticamente o mesmo encontrado na edição anterior da pesquisa, realizada em 2014, de 64%. A V Pesquisa infere que este dado mostra que, apesar de as cotas reservarem metade das vagas para este público, uma parcela destes estudantes tem ingressado via ampla concorrência, o que, de acordo com o estudo, é resultante sobretudo por sua insuficiência para atender ao público demandante potencial. Assim, o relatório também destaca que “não se sustenta em dados a ideia segundo a qual a maioria dos (as) estudantes das IFES é proveniente das escolas particulares de ensino médio” (FONAPRACE, 2019).

Em relação à renda familiar *per capita*, a pesquisa constatou que 70% dos estudantes está na faixa até 1,5 SM, critério considerado como baixa renda para o estudante ser beneficiado no ingresso pela Lei de Cotas e, durante a graduação, com o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES²². Este dado aproxima-se do índice encontrado pelos autores Senkevics e Mello, 2019, como já abordado anteriormente nesta dissertação, que constataram que 77% dos ingressantes das IFES

²² O Programa Nacional de Assistência Estudantil foi instituído pelo Governo Federal através do Decreto n. 7.234/2010 e possui como objetivo apoiar a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior. A íntegra do texto pode ser conferida no Portal do Planalto, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em 29 de janeiro de 2021.

provêm de famílias com rendimento domiciliar *per capita* igual ou inferior a 1,5 SM, a partir do cruzamento de informações Censo da Educação Superior 2012-2016 cruzados com os do ENEM 2011-2015. A V Pesquisa, entretanto, foi além deste dado e constatou que mais da metade dos estudantes que se encaixam neste critério vivem com renda familiar *per capita* de até meio SM (26,6%) ou entre meio e 1 SM (26,9%), em relação aos estudantes situados na faixa de 1 a 1,5 SM (16,6%). Assim, embora o recorte de 1,5 SM para baixa renda possa ser abrangente em relação ao contingente de ingressantes e até mesmo em relação à população brasileira, a maior parte dos estudantes das IFES, de acordo com os dados da V Pesquisa, vive efetivamente com renda *per capita* até 1 SM. A Tabela 2 demonstra a composição dos estudantes das IFES de acordo com a renda média mensal *per capita*:

Tabela 2. Distribuição dos Estudantes nas IFES por faixa de renda mensal familiar *per capita*

Faixa de renda mensal familiar <i>per capita</i>	%
Até meio SM	26,6
Mais de meio a 1 SM	26,9
Mais de 1 a 1 e meio SM	16,6
SUB-TOTAL ATÉ 1 E MEIO SM	70,2
Mais de 1 e meio a 3 SM	16,7
Mais de 3 a 5 SM	5,9
Mais de 5 a 7 SM	2,8
Mais de 7 a 10 SM	0,8
Mais de 10 a 20 SM	0,6
Mais de 20 SM	0,1
Não respondeu	3,0
TOTAL	100,0

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos 2018 das IFES (FONAPRACE, 2019)

Citando dados dos relatórios anteriores, a V Pesquisa informa que houve um salto de estudantes pertencentes a famílias com renda *per capita* até 1,5 SM: de 44,3%, em 1996, para 66,2% em 2014, alcançando 70,2% em 2018, sendo o maior patamar da série histórica (FONAPRACE, 2019). Podemos inferir destes dados que a expansão da rede federal, gratuita, com interiorização de *campi* universitários através do REUNI, aliada a políticas de inclusão no acesso, como a Lei de Cotas, têm favorecido que estudantes de renda mais baixa tenham ampliado sua participação do ensino superior. No entanto, a V Pesquisa alerta que:

É importante notar que, em um país marcado por profundas desigualdades sociais e educacionais, o (a) estudante universitário (a) não faz parte da camada mais pobre da população, já que os setores mais

pobres e miseráveis nem mesmo chegam a concluir o Ensino Médio, principal fator de exclusão ao ensino superior (FONAPRACE, 2019, p. 32).

A respeito do perfil de cor/raça, a V Pesquisa demonstra a evolução da composição racial dos estudantes das IFES desde a segunda edição da pesquisa, em 2003, quando este critério passou a integrar o relatório. Foi constatado que houve um crescimento do contingente de pretos, pardos e indígenas e um decréscimo de brancos e amarelos. A Tabela 3 ilustra este desenvolvimento, comparando os índices obtidos em cada edição da pesquisa com o índice de perfil de cor/raça do IBGE de cada período analisado. Observamos que o perfil de cor ou raça da população também se transformou no mesmo período, com um aumento expressivo daqueles que se declaram pretos e pardos e uma diminuição dos brancos, porém o crescimento de pretos, pardos e indígenas entre estudantes das IFES foi superior ao seu crescimento na população brasileira. De acordo com o relatório, parte deste resultado deve-se ao processo de expansão promovido pelo REUNI e à implementação de cotas raciais no ingresso, se que iniciou de forma pontual nas IFES a partir de 2003 e foi ampliado para o conjunto destas instituições com a Lei de Cotas, em 2012 (FONAPRACE, 2019).

Tabela 3. Graduandos (as) e população brasileira segundo Cor/Raça – 1996 – 2018 (%)

Cor ou Raça	Pesquisa	1996 ¹	2003 ¹	2010 ¹	2014 ¹	2018
Amarela	IFES	-	4,5	3,1	2,3	2,1
	PNAD/IBGE	0,4	0,4	1,1	0,5	0,4
Branca	IFES	-	59,4	53,9	45,7	43,3
	PNAD/IBGE	55,2	52,0	47,7	45,5	38,6
Parda	IFES	-	28,3	32,1	37,8	39,2
	PNAD/IBGE	38,2	41,5	43,1	45,1	52,5
Preta	IFES	-	5,9	8,7	9,8	12,0*
	PNAD/IBGE	6,0	5,9	7,6	8,6	8,1
Indígena	IFES	-	2,0	0,9	0,6	0,9**
	PNAD/IBGE	0,2	0,2	0,4	0,4	0,4
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,8	2,5
	PNAD/IBGE	-	-	-	-	-

Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisas Anuais de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES (2018).

¹FONAPRACE/ANDIFES (1997, 2004, 2011, 2016).

* Pretos, em 2018, corresponde a soma das categorias "Pretos – não quilombolas" e "Pretos quilombolas".

** Indígenas, em 2018, corresponde a soma das categorias "Indígenas Não Aldeados" e "Indígenas Aldeados".

Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) graduandos (as) das IFES 2018 (FONAPRACE, 2019).

A V Pesquisa também analisou o perfil combinado entre cor/raça e renda *per capita*, considerando as seguintes faixas: “até 1,5 SM”, “mais que 1,5 SM e menos que 3 SM” e “mais que 3 SM”. Como um dado que já poderia ser considerado como previsível, devido à composição integrada em renda e cor/raça na população brasileira, há uma maioria de brancos na faixa de renda mais alta, “mais que 3 SM”, ocupando 66% desta

categoria, enquanto na faixa inferior, “até 1,5 SM”, a situação se inverte, com a soma de pretos e pardos ocupando 57,9% desta posição (FONAPRACE, 2019). A Tabela 4 demonstra este quadro detalhado.

Tabela 4. Graduandos (as), por cor ou raça, segundo faixa de renda familiar per capita – 2018

Cor/raça Renda	Amarela	Branca	Parda	Preta-quilombola	Preta- não quilombola	Indígena aldeado	Indígena não-aldeado	Sem declaração
<1,5 SM	2,10%	36,50%	43,80%	1,10%	13%	0,50%	0,60%	2,30%
1,5 SM <> 3 SM	2,20%	57,70%	29,70%	0,20%	7,10%	0%	0,30%	2,70%
>3SM	2%	66,60%	23,50%	0,20%	4,80%	0%	0,20%	2,80%

Elaboração pela autora. Fonte: V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018 (FONAPRACE, 2019).

Retomando as informações deste capítulo, vimos que, ao desagregar as taxas de frequência e conclusão do ensino superior no grupo populacional de 18 a 24 anos entre brancos (35,7%) e pretos/pardos (18,9%), observamos que a Meta 12 do Plano Nacional de Educação (taxa líquida de 33%) foi atingida apenas pelo primeiro grupo (IBGE, 2020a). A composição proporcional de estudantes de menor renda e pretos/pardos na rede pública é maior que na rede privada (Instituto Semesp, 2020). Nas instituições federais de ensino superior, a proporção de estudantes pretos e pardos matriculados é superior a sua proporção na população brasileira e à taxa líquida calculada pelo IBGE (FONAPRACE, 2019). Quanto à renda, mais da metade dos estudantes das IFES pertence ao grupo familiar com menos de 1 SM *per capita*, e mais de 70% com rendimentos de até 1,5 SM, constituindo-se em demanda potencial para atendimento em programas de assistência estudantil, como o PNAES. Assim, desconsiderando-se desigualdades internas do sistema de ensino superior, que opõem hierarquias para além da dicotomia entre instituições públicas (gratuitas e de prestígio) e privadas (pagas e heterogêneas quanto à qualidade), como a hierarquia entre cursos de alto e baixo retorno econômico, podemos considerar que os níveis de iniquidade no setor público são menores que no setor privado, e que políticas de acesso ao ensino superior público podem ser mais benéficas aos grupos menos favorecidos socialmente. Estes dados podem ser utilizados em prol de políticas aspiracionais: demonstrar que a universidade pública também é formada por estudantes de origem mais popular pode desmitificar a visão de muitos jovens que pensam que a universidade pública “não é o seu lugar”.

CAPÍTULO 3: O EVENTO *CONHECENDO A UFRJ* COMO ESTRATÉGIA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À UNIVERSIDADE

O presente capítulo possui como objetivo realizar uma análise da dimensão institucional do evento *Conhecendo a UFRJ*. Tendo como marco de sua criação o ano de 2004, pretendemos verificar se as motivações institucionais de seu surgimento se relacionam com o panorama nacional de expansão e democratização do ensino superior, uma das hipóteses de nosso estudo. Buscamos também analisar o processo de criação e desenvolvimento do evento dentro do contexto institucional da universidade, observando uma ação que busca promover a abertura da universidade pública a novos perfis de estudantes no bojo de uma instituição historicamente elitizada e resistente a ações e políticas de democratização (PDI/UFRJ, 2006).

Adotamos como metodologia a análise documental, através de arquivos institucionais da universidade, matérias de imprensa e documentos governamentais. Também realizamos quatro entrevistas semiestruturadas com servidores da UFRJ envolvidos na concepção e organização das primeiras edições do evento²³. Todos os entrevistados ocuparam cargos de gestão relacionados à extensão universitária. Em função da pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas em ambiente virtual. Os depoimentos são citados no texto preservando-se o anonimato dos entrevistados, que são referenciados como “Entrevistado 1, 2, 3 e 4”. No entanto, achamos importante destacar que, dentre os 4 entrevistados, 3 são técnicos-administrativos e 1 é docente, tendo atuado como técnico-administrativo no momento de envolvimento com o evento. Dentre os 4 entrevistados, 3 são mulheres²⁴.

As principais questões de pesquisa que guiam este capítulo são:

- 1) A criação do evento possui relação com o contexto nacional de expansão e busca pela democratização do ensino superior?
- 2) Que processo de democratização leva à criação do evento *Conhecendo a UFRJ*?
- 3) Por que a UFRJ, instituição ainda caracterizada por certo conservadorismo e elitismo, criou um evento que possui como público prioritário os estudantes de ensino médio da rede pública?

²³ O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP/CFCH/UFRJ sob o número do parecer 4.499.299 e CAAE 40428120.3.0000.5582.

²⁴ O roteiro prévio das entrevistas pode ser visto no Anexo 1 desta dissertação.

- 4) O foco nos estudantes da rede pública já era um objetivo específico desde a criação do evento?
- 5) Como a Pró-Reitoria de Extensão justificou, para sua comunidade acadêmica e para a sociedade, a realização de um grande evento voltado para estudantes de ensino médio, sobretudo da rede pública, e para jovens oriundos de cursos preparatórios comunitários?

Este capítulo está dividido em três tópicos principais. No primeiro, abordamos o contexto institucional da universidade no período concomitante com a criação do evento, momento em que se ampliaram as discussões em prol de sua expansão e abertura a novos públicos até então historicamente excluídos do ensino superior. No segundo, situamos a criação da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ como um espaço acadêmico de interação com as classes populares, em consonância com os debates nacionais entre as IES públicas acerca do conceito de extensão universitária. No terceiro tópico, focalizamos o evento *Conhecendo a UFRJ*, sua criação e desenvolvimento entre os anos 2004 e 2020. Ressaltamos a imensa contribuição de alguns servidores da UFRJ na recomposição de diversos arquivos institucionais que haviam sido perdidos devido a incêndios nas dependências da Pró-Reitoria de Extensão e a problemas com a infraestrutura de armazenamento e *backups*. Reconhecemos ainda que o embrião do que se entende hoje como evento *Conhecendo a UFRJ* surgiu da concepção de servidores técnicos-administrativos, tendo seu desenvolvimento contado com o esforço integrado de diversos agentes da instituição, dentre técnicos, docentes e estudantes que atuaram como estagiários nos setores envolvidos. Para que não houvesse desmerecimento a algum destes atores pela não citação nesta pesquisa, optamos por não nomear nenhuma pessoa, preferindo a referência aos nomes dos setores e cargos envolvidos. Outro ponto a destacar é que, apesar do texto priorizar o discurso institucional, reconhecemos que muitas realizações envolvem redes de afinidades e sociabilidades entre os agentes envolvidos, dentre os quais suas trajetórias de vida e formação se imbricam com a história da universidade e com a história da institucionalização da extensão universitária na UFRJ.

3.1. CONTEXTO INSTITUCIONAL: UNIVERSIDADE DE ELITE X ABERTURA PARA UM NOVO PERFIL DE ESTUDANTES

A primeira edição do evento *Conhecendo a UFRJ*, relatada em documentos institucionais como ocorrida no ano de 2004, coincide com um período de discussões em prol da ampliação e democratização do acesso ao ensino superior (Pró-Reitoria de Extensão UFRJ, 2011). Entretanto, havia um reconhecimento oficial, por parte da Reitoria, da UFRJ como uma instituição de elite, o que pode ser observado no seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UFRJ de 2006²⁵. Na seção histórico, o documento resgata a origem da universidade, formada a partir da reunião de diversas escolas especializadas e dispersas geograficamente, algumas criadas desde a época do Império, cujo objetivo original era formar as elites para a construção do País²⁶. O texto finaliza a contextualização com as políticas implementadas pelo Governo Federal a partir do final da década de 1960, no bojo da ditadura militar, que possibilitaram, dentre regressões e avanços, a institucionalização da pesquisa nas instituições de ensino superior públicas²⁷. Como uma das conclusões deste histórico, o documento destaca:

²⁵ A elaboração de Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) com previsão quinquenal para as instituições de ensino superior constituiu-se numa exigência do Governo Federal a partir da Lei 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. A existência de um PDI que contivesse a missão e os objetivos das instituições de educação superior constituiu-se num dos critérios para credenciamento e recredenciamento destas instituições.

²⁶ A Universidade Federal do Rio de Janeiro foi formada pelo Decreto nº 14.343 de 1920, nomeando-a como Universidade do Rio de Janeiro, a partir da reunião da Faculdade de Medicina, cuja origem remonta o ano de 1808, da Escola Politécnica, voltada para o ensino de Engenharia e originada em 1810, e da Faculdade de Direito, sendo esta o resultado da união de duas faculdades livres que existiam. Em 1931, foram agregadas novas unidades à instituição, inclusive de fora do Rio de Janeiro: Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto, Faculdade de Farmácia, Faculdade de Odontologia e Escola Nacional de Belas Artes (antiga Academia Imperial de Belas Artes) e Instituto Nacional de Música. Em 1937, com a Lei nº452, sua denominação passa a ser Universidade do Brasil, integrada por quinze escolas/ faculdades: 1. Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras; 2. Faculdade Nacional de Educação; 3. Escola Nacional de Engenharia; 4. Escola Nacional de Minas e Metalurgia; 5. Escola Nacional de Química; 6. Faculdade Nacional de Medicina; 7. Faculdade Nacional de Odontologia; 8. Faculdade Nacional de Farmácia; 9. Faculdade Nacional de Direito; 10. Faculdade Nacional de Política e Economia; 11. Escola Nacional de Agronomia; 12. Escola Nacional de Veterinária; 13. Escola Nacional de Arquitetura; 14. Escola Nacional de Belas Artes; 15. Escola Nacional de Música. A lei previa ainda a incorporação ou criação de novos institutos, com a função de colaborar com as escolas/ faculdades mencionadas, dentre elas o Museu Nacional e a Escola de Enfermagem Anna Nery. Em 1965, a Lei 4831 lhe conferiu a identidade de Universidade Federal do Rio de Janeiro (PDI/ UFRJ, 2006).

²⁷ Podemos citar como exemplos dessas políticas a reforma universitária de 1968, que implementou normas modernizantes como o regime de docência em tempo integral nas universidades públicas, a substituição do regime de cátedras pela estrutura departamental e a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa. As agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) também foram reestruturadas na década de 1970, integrando uma maior participação da comunidade científica. Tais políticas, portanto, se contrapõem às perseguições a docentes e estudantes universitários, sendo aparentemente contraditórias, já que tinham como objetivo atender a algumas demandas do setor como estratégia de desmobilização (Balbachevsky, Sampaio e Andrade, 2019; PDI/UFRJ, 2006).

Para a UFRJ, a aplicação destas políticas implicou grandes avanços, permitindo-lhe modernizar-se e tornar-se a grande universidade que é hoje, com elevado grau de excelência no ensino de graduação e de pós-graduação e na pesquisa. Mas significou também a consolidação de suas *características regressivas constitutivas*: fragmentação, patrimonialismo, *elitismo* e auto-referência, dispersão geográfica agora agravadas por se reproduzirem em um quadro de grande heterogeneidade quanto a recursos e condições de trabalho entre suas diversas unidades constitutivas.

Tais características, *que não se modificaram no período que se seguiu à redemocratização do país*, constituem hoje a base do diagnóstico apresentado neste documento. E sua superação o maior desafio que defrontamos (PDI/UFRJ, 2006, p. 29, grifos da autora).

Analisando, portanto, o PDI/UFRJ 2006 quanto a posicionamentos orientados para a democratização dos mecanismos de acesso à universidade, é possível observar que uma das intenções era eliminar “o exame vestibular como instrumento único de seleção, substituindo-o por instrumentos de avaliação continuada de estudantes da rede básica” (PDI/UFRJ, 2006, p. 52). Na seção histórico, há a consideração da situação de jovens egressos da rede pública como grupo social em desvantagem: “(...) os alunos da rede pública do ensino médio, quando conseguem completar este ciclo, não dispõem de condições para superar os obstáculos do vestibular nas universidades públicas” (PDI/UFRJ, 2006, p. 29). Na seção de diagnóstico, há o reconhecimento da quantidade limitada de cursos noturnos como uma restrição às oportunidades de ingresso e como uma das características “elitistas” da instituição (PDI/UFRJ, 2006, p. 48). Tais intenções são enumeradas como ações na área de *Estrutura e Gestão Acadêmicas* do documento, integrantes da *Meta B- Ampliação do número de vagas e democratização do acesso*, destacando-se:

- a) Consolidar e ampliar cursos noturnos;
- (...);
- c) Planejar ações de interiorização, com ofertas de cursos de graduação (...);
- (...)
- f) Desenvolver projeto piloto de avaliação continuada da rede pública estadual de ensino médio, com vistas a possibilitar o acesso de estudantes à UFRJ, com dispensa dos atuais mecanismos de seleção por exames vestibulares;
- g) Definir as áreas estratégicas para a duplicação do número de vagas no horizonte de cinco anos (PDI/UFRJ, 2006, p. 58).

As questões colocadas pelo PDI/UFRJ 2006 reaparecem no anteprojeto de Programa de Reestruturação da UFRJ 2008-2012 (PRE/UFRJ, 2007), elaborado em função da adesão da universidade ao REUNI. Na introdução do documento, contextualiza-se que a discussão sobre a missão e os destinos da instituição universitária

ocorria em diversos países do mundo, motivada tanto pela aceleração do desenvolvimento científico e tecnológico, quanto pela expansão sem precedentes do ensino superior no mundo, principalmente nos países do centro capitalista. De acordo com o documento, essa expansão reposicionava a educação superior como um direito universal, ao qual a universidade não podia mais “pensar-se como um *mecanismo de produção* ou *reprodução de elites*” (PRE/UFRJ, 2007, p. 9, grifos da autora). No Brasil, o impacto desses processos se daria numa estrutura de educação superior que se caracterizaria por ser tardio, carente de autonomia, (...), *fragmentado e elitista* (PRE/UFRJ, 2007, p. 9, grifos da autora). A UFRJ, por sua vez, é caracterizada como um *exemplo representativo* destas questões (PRE/UFRJ, 2007, p. 9, grifos da autora). Assim, é expressa a intenção de um projeto de transformação da UFRJ, “capaz de prepará-la para um futuro marcado pela transdisciplinaridade e pela *universalização da educação superior*” (PRE/UFRJ, 2007, p. 10, grifos da autora).

O documento apresenta “eixos irradiadores” do programa, dos quais podemos destacar:

- Expansão e reestruturação (...), *ampliando vagas*, (...), criando novas alternativas e trajetórias de formação profissional e buscando novos paradigmas acadêmicos de educação superior.
- *Redefinição dos mecanismos de acesso* à Universidade, alternativos e complementares às provas vestibulares, que permitam o aproveitamento em nossos cursos *de jovens hoje excluídos por razões de renda* e o avanço em direção à *universalização do ensino superior* (PRE/UFRJ, 2007, p. 11, grifos da autora).

Dentre as metas articuladas a estas questões, encontramos: a duplicação do número de matrículas até o final da vigência do Programa; a ampliação do número de vagas noturnas, com criação de novos cursos nesse horário visando melhor atender aos estudantes trabalhadores; consolidação e desenvolvimento de novas experiências de interiorização dos *campi* universitários e criação de novos mecanismos de acesso à universidade (PRE/UFRJ, 2007, p. 19). Estas novas modalidades de acesso são novamente citadas como diretrizes da segunda e terceira etapas de implementação do PRE, com prazos, respectivamente de quatro e cinco anos a partir do início do Programa. Para a segunda etapa, previa-se o “acréscimo anual de vagas destinadas a estudantes provenientes da rede pública de ensino básico, avaliados de modo permanente em suas próprias escolas” (PRE/UFRJ, 2007, p. 25). Para a terceira etapa, estipulava-se a “ampliação dos mecanismos de ingresso na universidade, com avaliação diferenciada e sem vestibular” (PRE/UFRJ, 2007, p. 26).

O documento apresenta como uma de suas diretrizes, “elevar o grau de comprometimento social da universidade, de articulação com as organizações representativas da sociedade civil, de interação com os diversos níveis de governo e, *principalmente, com o sistema de ensino em todos os níveis* (PRE/UFRJ, 2007, p.14, grifos da autora). Assim, observamos a preocupação da UFRJ com a função social da universidade pública, articulando-se aos demais setores da sociedade (incluindo uma maior integração com outros níveis de ensino, sobretudo o ensino médio), e promovendo a universalização da educação superior (o que demandava a inserção ativa de um novo perfil de público dentro da universidade, especialmente jovens egressos da rede pública de ensino).

Assim, observamos que o PRE retoma algumas premissas do PDI, como o acesso diferenciado para estudantes da rede pública a partir de avaliação continuada em suas escolas. Tal medida, porém, não foi implementada. A discussão sobre a revisão dos mecanismos de acesso culminou na aprovação de cotas para estes estudantes, a partir de 2010.

Rosana Heringer (2015) faz um breve relato sobre o processo de desenvolvimento deste debate na UFRJ, que culminou na efetiva adoção de ações afirmativas por meio de cotas de ingresso por força da Lei nº 12.711/2012. De acordo com a autora, há registro de debate ocorrido no âmbito do Conselho Universitário (CONSUNI), no ano de 2004, no qual foi deliberado que não haveria mudanças no exame vestibular daquele ano, tendo a Reitoria informado que “a mudança só seria feita caso o governo determinasse que as universidades federais reservassem cotas para negros”, referenciando-se a projeto de lei sobre o assunto que já tramitava no Congresso Nacional. No mesmo ano, também chama a atenção uma votação realizada na Congregação da Faculdade de Medicina da UFRJ, deliberando contra o sistema de cotas para o ingresso no curso, com a justificativa de que a medida afetaria a qualidade do ensino devido ao despreparo dos alunos. Somente em 2010 o debate seria efetivamente retomado, com apresentação de proposta de resolução sobre o tema realizada pelo professor Marcelo Paixão, do Instituto de Economia, reconhecido pesquisador no campo das relações raciais. Após várias sessões de debate, foi aprovada a resolução 16/2010, que estabeleceu os seguintes critérios para o ingresso na UFRJ para o ano letivo de 2011: a) 40 % das vagas seriam preenchidas por meio de concurso de acesso próprio; b) 40% das vagas oferecidas em cada curso seriam preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM, através do Sisu; c) 20% das vagas oferecidas em cada curso seriam preenchidas por candidatos selecionados pelo ENEM,

através do SISU, e que tenham cursado integralmente o ensino médio em estabelecimentos da rede pública vinculados às Secretarias Estadual e Municipais de Educação e da Fundação de Apoio à Escola Técnica, do Estado do Rio de Janeiro (Heringer, 2015, p. 36).

Observamos, nesta primeira implementação de cotas de acesso, que não foram adotados critérios raciais para as formas de ingresso. Tal posicionamento foi recebido com críticas por parte de ativistas do Movimento Negro e por parte de setores internos da UFRJ que vinham defendendo a adoção de cotas também para estudantes negros. As críticas foram expressas numa Carta Aberta assinada em agosto de 2010 por um conjunto de professores da UFRJ²⁸. Este debate ganhou visibilidade nos jornais de grande circulação da época, inclusive com posicionamentos conservadores em relação à inclusão do critério racial (Heringer, 2015). Outra observação a destacar é a especificação de reserva para estudantes egressos de ensino médio em escola pública do Estado do Rio de Janeiro, vinculadas às redes municipal e estadual de educação, excluindo-se as instituições federais, notadamente reconhecidas por sua alta seletividade e excelência acadêmica, bem como instituições de outros estados. Esse critério, no entanto, foi contestado pelo Ministério Público, provocado por uma liminar de ação civil pública da Justiça Federal do Rio de Janeiro. A contestação jurídica determinou que a universidade aplicasse políticas de ação afirmativa a todos os estudantes que frequentaram o ensino médio em rede pública de todo território nacional, uma vez que o processo seletivo possuía tal abrangência, determinando também a inclusão das escolas públicas federais (Novaes, 2014).

A forma de ingresso definida em 2010, entretanto, esteve vigente somente para o ingresso em 2011. A partir deste ano, para ingresso em 2012, a UFRJ estabeleceu a resolução 14/2011, com critérios revisados a partir da contestação jurídica, determinando as seguintes formas de acesso: I – Utilizar exclusivamente a prova do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o Sistema de Seleção Unificado (SISU) para o ingresso na UFRJ em 2012, preservado o procedimento da etapa de Teste de Habilitação Específica (THE) para os cursos específicos que o utilizam; II – Destinar 30 % das vagas oferecidas em cada curso a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que possuam renda familiar per capita de até um salário mínimo nacional vigente (Heringer, 2015, pg. 37).

²⁸ O texto da carta pode ser lido no Portal Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/carta-aberta-sobre-as-cotas-na-ufRJ/>. Acesso em 02 de setembro de 2021.

A efetiva adoção de cotas com recorte étnico-racial na UFRJ ocorreu a partir do ingresso em 2013, com o início da implementação da Lei Federal 12.711/12, aplicada a todas as instituições federais de ensino superior. A lei estipulava que as instituições aplicassem no primeiro ano de vigência um mínimo de 25% da reserva de vagas prevista em seu texto, tendo as instituições o prazo máximo de quatro anos para sua implementação integral. No seu primeiro ano, a UFRJ ofereceu 30% das vagas às modalidades de ações afirmativas, sendo o percentual restante, de 70%, destinado à ampla concorrência. No ano seguinte, em 2014, a UFRJ destinou a totalidade de reserva de vagas estipuladas pela Lei, de 50%, às ações afirmativas, tendo revisto ainda o ingresso no ano de 2016, quando a lei foi modificada para incluir cotas destinadas aos estudantes portadores de deficiência (Brasil, 2012; Klitzke, 2018; Novaes, 2014).

Temos registros de que a Pró-Reitoria de Extensão atuou, no referido período que estamos analisando, para além da coordenação das ações de extensão, estando presente junto à Reitoria nos debates em função da revisão dos mecanismos de acesso e permanência de estudantes de origem popular. Encontramos duas matérias no portal da universidade, datadas de 29 de julho de 2010, que dão destaque à atuação da Pró-Reitoria de Extensão na 61ª Plenária de Decanos e Diretores. A primeira matéria intitula-se “Acesso e permanência em pauta na Plenária de Decanos e Diretores”²⁹, e a segunda, “Estatísticas da desigualdade”³⁰ (UFRJ, 2010a; 2010b). A reunião teve como uma das pautas debater proposta de ação provisória para garantir o acesso e permanência de alunos provenientes de baixa renda que ingressassem no ano de 2011 na UFRJ. Esta plenária antecedeu a elaboração da resolução nº16/2010 do CONSUNI, referenciada anteriormente. As matérias destacam que a Pró-Reitoria de Extensão iniciou o encontro com a apresentação de um documento intitulado “Alternativas de Acesso e Permanência no Ensino Superior”³¹, contendo um panorama do ensino superior brasileiro à época, um perfil dos ingressantes da UFRJ no ano de 2009 e uma análise favorável à utilização do ENEM e do Sisu no processo seletivo. O panorama do ensino superior, baseado em dados da PNAD de 2008, revelava uma baixíssima taxa de acesso dos jovens de 18 a 24 anos no ensino superior, de 13,85%, e de apenas 3,71% em instituições públicas. Os dados

²⁹ Acesso e permanência em pauta na Plenária de Decanos e Diretores. Portal Conexão UFRJ, 29 de julho 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2010/07/29/acesso-e-permanencia-em-pauta-na-plenaria-de-decanos-e-diretores/>. Acesso em 08 de abril de 2021.

³⁰ Estatísticas da Desigualdade. Portal Conexão UFRJ, 29 de julho 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2010/07/29/estatisticas-da-desigualdade/>. Acesso em 08 de abril de 2021.

³¹ A autora não teve acesso a este documento, motivo pelo qual os dados são referenciados nas duas matérias supracitadas.

também apontavam para uma grande exclusão dos jovens egressos de escolas públicas de ensino médio, de 23,73%, contrastando com a cobertura da rede pública nesse nível de ensino, que representava 84,8% das matrículas. Já entre os ingressantes da UFRJ no ano de 2009, de acordo com os resultados do questionário sociocultural dos classificados, apenas 24,09% haviam cursado o ensino médio exclusivamente em escolas públicas. Destes, 60,22% possuíam rendimento familiar *per capita* de até um salário mínimo. O documento embasou uma proposta de acesso e permanência para ingresso dos estudantes a partir de 2011, com 50% das vagas a serem preenchidas por candidatos selecionados no ENEM através do SISU e, destas, 20% destinadas aos estudantes com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo. Como propostas visando à ampliação da permanência, estavam a distribuição de *netbooks*, a concessão de bolsas de auxílio e a inclusão em programas de monitoria e tutoria para apoio acadêmico. As matérias informam que os professores presentes apresentaram opiniões favoráveis e contrárias ao documento, que seria levado posteriormente à deliberação pelo CONSUNI. Durante as entrevistas, o Entrevistado 4 relatou que esta apresentação da PR5 causou a elaboração de uma moção de repúdio à Pró-Reitora de Extensão em exercício.

Estes dados indicam a existência de conflitos entre uma postura ainda fortemente elitista da UFRJ e seu processo de maior democratização, tendo em vista sua função social como instituição pública, induzida pelo contexto macro-político e pela opinião pública, mas também mobilizada dentro da instituição por indivíduos e setores da comunidade acadêmica. Assim, como uma possível resposta à segunda questão que mobiliza este capítulo, “*por que a UFRJ, instituição ainda caracterizada pelo elitismo, criou um evento voltado para estudantes da rede pública?*”, podemos afirmar que, apesar de seu marcante elitismo, a universidade também é ampla, complexa e diversa. Portanto, a criação do evento *Conhecendo a UFRJ* pode ser considerada como um exemplo deste espaço para a diversidade dentro da instituição. Vimos que a Pró-Reitoria de Extensão teve uma atuação no sentido de contribuir para a reflexão de uma maior abertura da universidade a um perfil mais diversificado de estudante. Sendo uma estrutura da universidade vinculada à Administração Central, inferimos que esta posição pode potencializar a indução da comunidade acadêmica a refletir e atuar neste mesmo sentido. Consideramos também que esta postura da Pró-Reitoria de Extensão está ligada a sua própria origem na UFRJ, na década de 1980, que se deu sob a perspectiva de aproximação da universidade às classes populares. Este é o assunto do nosso próximo tópico.

3.2. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFRJ: UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO COM AS CLASSES POPULARES

O texto deste tópico foi elaborado a partir da dissertação de Solange Alves Souza Rodrigues, intitulada “Raça e extensão universitária: o Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos”. No capítulo “A Universidade Federal do Rio de Janeiro e as ações extensionistas”, a autora faz um resgate da memória da extensão na UFRJ, relatando sobre os primeiros movimentos extensionistas na universidade, a criação da Pró-Reitoria de Extensão e a articulação da UFRJ com outras universidades e com o Governo Federal em prol de uma política nacional de extensão (Rodrigues, 2018).

A origem da extensão universitária ocorreu na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, com a realização de conferências que tinham como público-alvo pessoas que não estavam nas universidades. No Brasil, a extensão universitária no século XX foi influenciada por este modelo europeu e pelo modelo americano, que promovia a realização de prestação de serviços de assistência técnica a agricultores. No seu início, a extensão universitária era entendida como uma expansão do saber acadêmico às massas, através de cursos e prestações de serviços. Este conceito, contudo, foi sendo reformulado ao longo dos anos. No período de 1960 a 1964, os jovens da União Nacional dos Estudantes (UNE), inspirados no Movimento de Córdoba, começaram a propagar a ideia de que a universidade deveria estar em conexão com os problemas da sociedade. Em 1967, afetado por esta mobilização dos estudantes, o governo militar criou o Projeto Rondon, com o objetivo de possibilitar a participação da juventude brasileira em ações voltadas para as classes populares. No entanto, estas ações ocorriam de forma pontual, se restringiam às férias dos estudantes e possuíam um caráter assistencialista, com rígido controle político e ideológico. Evidencia-se, assim, a participação de diferentes atores no direcionamento do conceito e das práticas de extensão universitária (Rodrigues, 2018; Pires da Silva, 2020; Paula, 2013).

A década de 1980 foi marcada por vários movimentos de perspectiva democratizante. A partir de 1985, com a implementação da eleição de reitores pelo voto, novas discussões começaram a acontecer por iniciativa das IES sobre a configuração de uma universidade mais voltada para os anseios da população. Nesse contexto, buscou-se a reformulação do conceito de extensão universitária, que passou a ser entendida em articulação com o ensino e a pesquisa, bem como sua institucionalização. Nesse processo, acontece em 1987 em Brasília o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de

Extensão, que dá origem ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras (Rodrigues de Menezes, 2003).

Na UFRJ, o professor Horácio Macedo foi o primeiro reitor a tomar posse pelo voto, em 1985. Horácio Macedo defendia uma universidade aberta à classe trabalhadora. Sua concepção de extensão universitária preconizava a interação com estes atores, sem caráter assistencialista, cuja relação com a academia gerasse novos saberes (Rodrigues, 2018; Macedo, 1989). À época, já existiam ações extensionistas na UFRJ coordenadas por docentes e técnicos em várias unidades da UFRJ, porém não existia um órgão gestor da estrutura da Administração Central responsável pela institucionalização destas atividades. Nesse contexto, foi criada a Sub-Reitoria de Desenvolvimento e Extensão – SR5, mais tarde denominada Pró-Reitoria de Extensão – PR5 (Rodrigues, 2018).

Um dos primeiros passos da nova Sub-Reitoria foi entrar em contato com lideranças da Maré, um complexo formado por nove comunidades de baixa renda situado no entorno do campus da Cidade Universitária. Em 1986, a Resolução nº 03/86 do CONSUNI estabeleceu a área da Maré como Campus Vicinal da UFRJ, levando em consideração que o Hospital Universitário Clementino Fraga Filho já possuía uma unidade de cuidados básicos na Vila do João (uma das comunidades da Maré) desde 1982, e que havia o interesse de outras unidades da UFRJ em desenvolver atividades de extensão na área (Rodrigues, 2018).

As atividades extensionistas na Maré englobaram as seguintes áreas/ temas: produção e divulgação científica, conscientização de direitos, lazer comunitário, história dos bairros da Maré, cultura, educação das classes populares, saúde e a realização de um Censo. No total, foram realizadas 33 atividades, dentre eventos, programas e projetos de extensão³², coordenados por diversas unidades da UFRJ ou diretamente pela Sub-Reitoria de Extensão e Desenvolvimento (Rodrigues, 2018). O Entrevistado 4 relata que, em contato com as lideranças da Maré, estes informaram que tinham a necessidade de “se conhecer”. A execução do Censo Maré envolveu cerca de 500 estudantes, levantando dados relacionados sobre os temas população, família, domicílio, mão de obra, instrução e saúde. Para a Sub-Reitoria de Extensão e Desenvolvimento, o objetivo era de que o

³² O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX) classifica as ações de extensão nas seguintes categorias: eventos, cursos, prestações de serviço, projetos e programas. Dentre estas categorias, os programas são mais abrangentes, com a seguinte definição: “Conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão (cursos, eventos, prestação de serviços), preferencialmente integrando as ações de extensão, pesquisa e ensino. Tem caráter orgânico-institucional, clareza de diretrizes e orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo” (FORPROEX, 2007).

Censo se configurasse num instrumento de reflexão, debate e integração entre a universidade e a comunidade, de formação dos estudantes envolvidos, de oportunidade para que as comunidades se conhecessem melhor e a universidade pudesse voltar sua produção acadêmica e científica para as necessidades concretas da população (SR5/UFRJ, 1989 *apud* Rodrigues, 2018³³).

A organização da extensão universitária na UFRJ demandou que a SR5 mapeasse as ações de extensão que já eram desenvolvidas na universidade. Nesse sentido, foram solicitadas informações referentes a essas atividades às unidades, bem como o interesse em realizar novas ações. A partir das informações prestadas, foi percebido pela SR5 que havia frequentemente o equívoco de associação da extensão com atividades extraclasse. Assim, foram promovidas discussões no âmbito interno da SR5 que culminaram na elaboração do documento intitulado “Da Extensão Universitária – Versão Preliminar, uma proposta em discussão”, no final do ano de 1985³⁴. Este documento foi encaminhado ao CONSUNI no ano seguinte e discutido no Seminário “Vamos Entrar Nessa Maré”, com o objetivo de orientar a conceituação da extensão naquele momento (Rodrigues, 2018). O Relatório de Extensão da SR5 referente ao período 1985-1989 trazia este conceito:

A extensão será entendida como uma “rua de mão dupla”, com trânsito assegurado a docentes, discentes e funcionários que encontrarão no meio social a oportunidade da elaboração da práxis de um pensamento acadêmico, aprendido, teoricamente, na sala de aula e nos laboratórios. Por outro lado, no retorno à UFRJ docentes, discentes e funcionários deverão trazer um aprendizado novo, que submetido à reflexão teórica, seja acrescido ao conhecimento acadêmico. Neste fluxo, o objetivo é estabelecer a troca de saberes científico e popular (SR5, 1989 *apud* Rodrigues, 2018).

Esta definição também serviu de pressuposto básico para a formulação do conceito durante o I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, como podemos perceber num dos trechos da Carta do evento (Menezes de Rodrigues, 2003; Rodrigues, 2018):

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece

³³ Em decorrência de um incêndio ocorrido nas dependências da Pró-Reitoria de Extensão, a autora não teve acesso ao Relatório de Extensão da SR5 1985-1989.

³⁴ A autora não teve acesso ao referido documento.

a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão, 1987).

A professora Dulce Chiaverini, primeira Sub-Reitora de Extensão da UFRJ, esteve presente neste Encontro. No evento, que contou com a participação de 33 universidades, foi definido um colegiado provisório com um representante de cada região para coordenação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras, tendo sido esta professora eleita como representante da região Sudeste (Menezes de Rodrigues, 2003; Rodrigues, 2018; RENEX, 2018). Já a concepção de extensão universitária como “rua de mão dupla”, de acordo com o Entrevistado 4, era uma referência ao professor Moacyr de Góes, à época Superintendente Geral da SR5/UFRJ. Este professor havia sido secretário de Educação da cidade de Natal (RN) no período de 1960 a 1964, tendo implantado a Campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, que atendeu 40 mil alunos não alfabetizados durante sua gestão (Rodrigues, 2018; Entrevistado 4, 2021).

Em 2010, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Brasileiras passou a designar-se Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileira – FORPROEX (Rodrigues, 2018). No âmbito das universidades públicas, o FORPROEX, tem sido a entidade responsável pela articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, agregando hoje 151 instituições e trabalhando conjuntamente ao Conselho Nacional de Educação - CNE e ao MEC³⁵. A Resolução nº7/2018 CNE/MEC é o documento mais recente que estabelece as diretrizes da extensão universitária para a educação superior, trazendo a seguinte concepção:

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (CNE/MEC, 2018a).

A extensão universitária tem se caracterizado como um conceito em permanente construção, estando condicionada a diferentes concepções e práticas, cercada por conflitos. (CNE/CES/MEC, 2018; Menezes de Rodrigues, 2003; Paula, 2013). Assim,

³⁵ Informações retiradas do portal Rede Nacional de Extensão – RENEX, disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/>. Acesso em 12 de agosto de 2020.

ressalvamos que o direcionamento das ações de extensão, canal institucional de interação da academia com a sociedade, bem como que a visão de abertura da universidade às classes populares, é suscetível às concepções políticas das diferentes gestões da Administração Central. Rodrigues (2018) relata que o Sub-Reitor de Desenvolvimento e Extensão que assumiu a gestão posterior, no ano de 1989, interrompeu as ações coordenadas pela SR5 na Maré. De acordo com a autora, passaram-se seis gestões até que a Pró-Reitoria de Extensão promovesse o retorno de sua interação com as classes populares.

Este retorno foi provocado pelas próprias lideranças da Maré, que compareceram à universidade portando o Censo Maré 2000, realizado pela instituição não governamental Centro de Ações Solidárias da Maré (CEASM). O Censo apresentava um índice de 7,9% de analfabetismo entre pessoas maiores de 15 anos de idade. Estes representantes solicitaram que a UFRJ, localizada geograficamente vizinha a este território, desse uma resposta a essa situação. Essa reaproximação com a Maré culminou na implementação, em 2003, do Programa de Alfabetização da UFRJ para Jovens e Adultos na Maré, mais tarde denominado Programa Integrado da UFRJ para Educação de Jovens e Adultos, e, em 2005, na criação da Divisão de Integração Universidade-Comunidade (DIUC)³⁶. Este setor passou a articular diversas ações junto à população residente de áreas pobres do estado do Rio de Janeiro, com foco às localidades próximas ao Campus Fundão. (Rodrigues, 2018).

Podemos inferir, portanto, que o surgimento do evento *Conhecendo a UFRJ* ocorre num momento de reaproximação não só da PR5 com as classes populares, mas também de um redirecionamento da Reitoria em promover uma maior abertura da universidade a este público, como relatamos no tópico anterior. Consideramos, ainda, que o histórico da PR5 de interação com as classes populares contribuiu para o embasamento de sua postura no início dos anos 2000, junto à Administração Central, de reflexão e reorientação de suas formas de acesso e permanência.

A partir do próximo tópico, vamos abordar o histórico de criação do evento *Conhecendo a UFRJ* e sua trajetória entre os anos de 2004 e 2020.

³⁶ A DIUC integrou a estrutura da Pró-Reitoria de Extensão até a gestão de 2015-2019, quando a Pró-Reitora em exercício implementou uma nova reestruturação deste órgão, o que não significou o cancelamento de todas as ações desenvolvidas. No entanto, cabe salientar que várias ações sofriram impacto de diminuição de fomento financeiro a apoio material, inclusive de fontes e parceiros externos.

3.3. SURGIMENTO E EVOLUÇÃO DO EVENTO NO PERÍODO 2004-2020

3.3.1. Edições 2004 a 2010

O que se entende hoje como o evento *Conhecendo a UFRJ* surgiu de uma articulação entre o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e a Pró-Reitoria de Extensão (PR5) no ano de 2004. Os Entrevistados 1, 2 e 3 relatam que, no âmbito do CCS, já havia uma procura espontânea de escolas por visitar as instalações e conhecer alguns cursos, notadamente os mais concorridos, como Medicina. Tal demanda vinha, sobretudo, de escolas particulares. Algumas visitas eram organizadas para atender a estas demandas. Por outro lado, havia também ações pontuais e isoladas de alguns coordenadores de curso no sentido de divulgar graduações menos conhecidas. Estas ações eram promovidas não apenas no CCS, mas também por dirigentes de outras unidades ou cursos, como a Escola Politécnica. De acordo com o Entrevistado 2, tais ações ocorriam através da recepção de estudantes ou mesmo de visitas a escolas.

No âmbito da Coordenação de Extensão do CCS, havia a preocupação em provocar a instituição com ações que trouxessem outros setores da sociedade para dentro da universidade, tendo como um dos públicos-alvo os professores e estudantes do ensino básico. A visita de um servidor deste setor, acompanhando a escola de ensino médio de seu filho à Universidade Federal de Viçosa durante um evento intitulado Universidade de Portas Abertas, serviu de inspiração para a realização de uma ação semelhante no CCS. O relato do Entrevistado 3 aponta para algumas das motivações da equipe da Coordenação de Extensão do CCS e para uma sinergia da idealização do evento com o contexto nacional em prol de uma maior democratização do ensino superior:

Na nossa proposta, tinha uma perspectiva de inverter. A universidade sair de um lugar passivo, de atender demandas (a procura de escolas), mas também ser indutora de informações, da complexidade da UFRJ e peculiaridades de cada curso. (...) A UFRJ tem uma centena e meia de cursos, é muita coisa para que o aluno tenha que escolher *a priori* a sua formação profissional. Quando a gente pensou no *Conhecendo*, tinha essa premissa também. Reconhecíamos que havia, salvo algumas iniciativas individuais, um grande distanciamento da universidade com o ensino médio, como se este não fosse um problema da universidade. E isso tudo estava se dando (...) num período de discussões que culminaram com o REUNI e tudo o que veio *aí*: Lei de Cotas, democratização do acesso, o problema das condições de permanência, o ingresso de um público vindo de famílias que não tinham uma vivência universitária (...). Isso tudo estava acontecendo num contexto que fazia com que a universidade de certa forma se expandisse mais em termos de diálogo com setores da sociedade que até então, historicamente, não participavam da universidade. O *Conhecendo* vem para materializar uma série de demandas que estavam acontecendo”.

Assim, no intuito de congregiar as demandas de procura e divulgação de cursos, os servidores da Coordenação de Extensão do CCS propuseram um encontro de profissionais do CCS com os estudantes. Entretanto, o nome do evento ainda não era *Conhecendo a UFRJ*, o que só vem a ocorrer a partir da edição de 2005. A ação foi pensada dentro de um projeto maior, idealizado como *UFRJ nas Escolas*, mas como este título passava a ideia de que a universidade estava indo às escolas, e o que ocorria era justamente o oposto, foi intitulado como *Encontro de Profissionais da UFRJ e Estudantes do Ensino Médio*. Não há uma certeza na memória dos entrevistados quanto ao primeiro ano de realização desta ação, oscilando entre 2003 e 2004. Os Entrevistados 2 e 3 relatam que houve duas edições do evento no CCS. Segundo o Entrevistado 3, houve uma primeira versão “muito tímida”, com a participação de 500 estudantes e alguns cursos do CCS e uma segunda versão, com público de cerca de mil alunos e maior participação de cursos do CCS. A partir de sua realização, os dois entrevistados também afirmam que houve a percepção de que o evento não poderia ficar restrito ao CCS, com a necessidade de sua ampliação.

A transição para a Pró-Reitoria de Extensão ocorreu através do convite a uma servidora da Coordenação de Extensão do CCS para atuar nesta na Divisão de Eventos desta Pró-Reitoria. A ampliação do evento estava no bojo desse convite. No âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, o ano de 2004 é citado como o marco inicial do evento, tendo sua coordenação partilhada com o CCS nas edições dos anos de 2004 e 2005 (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, [s.d.]; Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011; Souza *et ali*, 2011).

O Relatório da Gestão 2005-2011 da Pró-Reitoria de Extensão é o primeiro relatório institucional desta unidade acadêmica que cita o evento *Conhecendo a UFRJ*, trazendo suas motivações institucionais, histórico e resultados (público, escolas atingidas e comunidade interna envolvida). O primeiro aspecto a chamar a atenção neste documento é a apresentação do evento, já no sumário, como parte integrante de ações caracterizadas como *Políticas de Acesso e Permanência dos Jovens de Origem Popular na Universidade* (Figura 1, p. 78):

Figura 1. Trecho do sumário do Relatório de Gestão 2005-2011

5.3 - Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX	60
5.4 – PROEXT.....	71
5.5 – Outros Editais ou Chamadas públicas de Extensão.....	77
5.6 - Programas e Projetos da DIUC (Divisão de Integração Universidade Comunidade)	79
5.7 - Congresso de Extensão	87
VI – POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA DOS JOVENS DE ORIGEM POPULAR NA UNIVERSIDADE.....	93
6.1 - Conhecendo a UFRJ	93
6.2 – Projetos Pré-Universitários	102
6.2.1 – Curso Pré-Universitário de Nova Iguaçu (CPU-NI)	102
6.2.2 – Curso Pré-Vestibular do Caju	108
6.2.3 – Curso Pré-Vestibular Samora Machel	109
6.3 - Projeto Conexões de Saberes e PET-Conexões	110
VII - DIVULGAÇÃO DA CIÊNCIA DA CULTURA E DA ARTE	113
7.1 – Semana Nacional de Ciência e Tecnologia: um processo de integração e interatividade	131
VIII – APOIO A EVENTOS.....	150
IX - INSTRUMENTOS DE COOPERAÇÃO INSTITUCIONAL.....	155

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011. Destaque pela autora.

Fazendo um relato sobre o histórico do evento, o documento aponta o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE, 2001) como um marco político de referência, no âmbito do Governo Federal, que levou ao contexto institucional que culminou na criação do evento. Como abordado no Capítulo 2 desta dissertação, o PNE 2001-2010 apontava para uma *explosão* na procura pela educação superior, com uma demanda crescente formada por jovens mais pobres por este nível de ensino e aumento de egressos do ensino médio da rede estadual (PNE, 2001). No referido relatório de gestão, é citada a meta nº 1 deste PNE, que estipulava que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem em cursos superiores ao final deste período. De acordo com o relatório, a partir do PNE 2001-2010, houve o aumento da pressão por “políticas que determinassem um tratamento diferenciado e ou mais *democrático* aos alunos do ensino médio provenientes de escolas públicas e para grupos étnicos nas Instituições Públicas de Ensino Superior”. (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, pg. 95, grifos da autora). Assim, o texto aponta como efeito deste PNE a intensificação dos debates nas IES sobre os mecanismos de acesso, inclusive com a implantação de políticas afirmativas em algumas instituições. Na UFRJ, por sua vez, segundo o documento, inicia-se a implantação de uma política de *democratização do acesso e permanência*, ao qual a Pró-Reitoria de Extensão esteve presente em diversos fóruns de discussão. O relatório descreve, como ações articuladas pela Pró-Reitoria de Extensão junto à comunidade acadêmica e parcerias externas, a realização de projetos de pré-vestibulares comunitários, a implementação do *Projeto*

*Conexão de Saberes*³⁷ e o evento *Conhecendo a UFRJ*, como ações visando à *democratização do acesso*. (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, pg. 95, grifos da autora). O evento é descrito como:

Desenvolvido e executado pela Pró-Reitoria de Extensão em parceria com a Pró-Reitoria de Graduação, junto aos alunos do 3º ano do nível médio, *com foco específico nos alunos oriundos de escola pública*, tem em seu escopo, além da tarefa de apresentar a Universidade Federal do Rio de Janeiro a seus futuros candidatos, o esforço consciente e contínuo de transformar em realidade o sonho da universidade para todos, a *busca permanente pela desmistificação da inatingibilidade do acesso* à Universidade Pública e gratuita por parte, *principalmente, dos alunos de escolas públicas oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo e reduzido capital cultural*, a busca constante de garantir uma *Universidade menos elitista, mais diversa e humana*, atendida com as necessidades e diversidade da sociedade que a mantém e a cerca (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, pg. 95, grifos da autora).

Podemos, assim, confirmar nossa hipótese de que a criação do evento possui relação com o contexto nacional mais amplo de expansão e democratização do ensino superior. Observamos novamente, a partir do discurso da Pró-Reitoria de Extensão, uma auto-percepção da UFRJ e da universidade em geral como uma instituição elitista, e a aposta na sua democratização a partir da diversificação do público potencial que procura a instituição, tendo como estratégia o foco nos estudantes de escola pública. Havia, portanto, um diagnóstico de que estes estudantes seriam desprivilegiados no acesso ao ensino superior, em função de seu *baixo poder aquisitivo* e *menor capital cultural*.

Este diagnóstico aparece de forma mais clara no relatório no trecho em que são citados os resultados de um estudo elaborado pela universidade em 2005 sobre o perfil dos candidatos à seleção do vestibular da UFRJ. Podemos dizer que este estudo foi um dos marcos, no plano institucional, que contribuiu para fundamentar o então recém-criado evento *Conhecendo a UFRJ*. De acordo com o Relatório, o estudo foi elaborado pela UFRJ³⁸, motivado por resultados do questionário socioeconômico realizado pela

³⁷ Programa criado pelo Governo Federal, no âmbito do MEC, em 2002, com o objetivo de estimular maior articulação entre a instituição universitária e as comunidades populares, fomentando jovens universitários com bolsas para atuarem em ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidos nestas comunidades. Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conexoes-de-saberes>. Acesso em 27 de novembro de 2020. De acordo com Rodrigues (2018), o Programa passou a ser designado como PET-Conexões a partir do Edital nº09/2010 Programa de Educação Tutorial – PET, vinculado à Secretaria de Educação Superior do MEC (SESU/MEC) e à Secretaria de Educação Continuada do MEC (SECAD/MEC).

³⁸ O relatório não informa qual foi o órgão responsável, dentro da UFRJ, pela realização do estudo. A hipótese da autora, a partir dos relatos dos entrevistados e busca de informações com servidores da instituição, é de que o mesmo possa ter sido conduzido em conjunto pela Pró-Reitoria de Extensão e pela Pró-Reitoria de Graduação (PR1), através da Comissão de Vestibular, setor pertencente a esta Pró-Reitoria. A Comissão de Vestibular produzia anualmente, após o processo de matrícula, um relatório com informações socioculturais dos ingressantes. De acordo com os entrevistados, a PR1 passou a fazer parte da comissão organizadora do evento em 2005, com a Comissão de Vestibular gerenciando as inscrições.

Comissão de Vestibular no ano de 2005³⁹, que revelou que, dentre os candidatos daquele ano, 56% frequentaram o ensino fundamental exclusivamente em escolas particulares e 57% realizaram o ensino médio nas mesmas condições. A maioria dos candidatos estudava pela manhã, provavelmente dedicando-se somente aos estudos, frequentou basicamente a mesma escola durante toda a trajetória do ensino básico, e não frequentou cursinhos, tendo prestado o vestibular logo após o terceiro ano do ensino médio. A partir destes dados, então, a UFRJ preparou um estudo com o objetivo de verificar o perfil dos estudantes que procuravam a instituição e quais os *principais motivos daqueles que não tinham esta motivação*. Os resultados quanto a este segundo aspecto apontaram que, dentre os estudantes da rede pública, principalmente da rede estadual, havia um índice expressivo de *autoexclusão* no processo de vestibular (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, grifos da autora). De acordo com o relatório:

Estes dados apontaram para um processo desproporcional de acesso aos cursos de graduação, *onde* os estudantes de escolas públicas são os mais prejudicados. Esse processo, além de questões concretas, envolve também elementos culturais. Para determinados grupos sociais o curso superior não faz parte das suas projeções de vida e a universidade não é vista como uma possibilidade real. (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, pgs. 93-94, grifo da autora).

Outro registro que articula a criação do evento com o contexto nacional de expansão do ensino superior e a preocupação com a democratização deste nível de ensino está na Revista Extensão na UFRJ, datada de junho de 2011 e editada como “número zero”, sendo então a primeira edição desta publicação. A Revista traz um artigo sobre o evento, intitulado “Democratização do acesso: a experiência do *Conhecendo a UFRJ*”, de autoria de servidores que atuavam na Pró-Reitoria de Extensão à época (Souza *et ali*, 2011). O texto faz nova referência ao PNE 2001-2010 e à meta de ampliar para 30% a taxa de acesso ao ensino superior de jovens de 18 a 24 anos. De acordo com o texto, a ampliação da educação como um direito fundamental gera uma tensão entre expansão e qualidade, na qual esta segunda característica fica restrita aos jovens com melhores condições socioeconômicas. Assim, demanda-se do Estado políticas de inclusão. O vestibular, por sua vez, é descrito como um mecanismo de exclusão e privilegiar o acesso de estudantes de escolas públicas como “um passo importante em direção ao aumento da democratização do acesso” (Idem, p. 53). O texto situa dois períodos distintos: o primeiro, entre 2001 e 2010, como um momento de debates e implementação de políticas

³⁹ No ano de 2005, a UFRJ possuía vestibular próprio, tendo uma comissão da universidade responsável pela sua organização. A partir de 2011, para ingresso no ano de 2012, a UFRJ determinou o fim do vestibular pela adesão completa via ENEM/SISU (Klitzke, 2018).

de inclusão nas instituições de ensino superior; e prevê o segundo decênio, entre 2011 e 2020, como um período para avaliação destas políticas implementadas por estas instituições. O documento ainda avalia:

A definição e implantação de medidas positivas para grupos étnicos promovendo o acesso aos bancos universitários tem se acentuado no período recente (...) Igualmente, a pressão por tratamento diferenciado aos formandos do ensino médio proveniente de escolas públicas tem resultado em análises necessárias para entender melhor e enfrentar os reais problemas envolvidos. Muito provavelmente as melhores opções entre as políticas compensatórias propostas e em execução é o somatório de todas elas em caráter experimental. Ou seja, nesse momento é muito mais recomendável que diferentes instituições promovam diferentes políticas do que a adoção de uma política única compensatória em todo território nacional e aplicada compulsoriamente a todos os estabelecimentos indistintamente (Souza *et ali*, 2011, p. 53).

Assim, o texto pondera a situação da UFRJ neste cenário:

A UFRJ, após o término do decênio 2001-2010, ainda continua em processo de análise e definição de qual será a melhor e mais justa forma de implantação de sua política afirmativa. No entanto, ao longo deste período a instituição não esteve inativa quanto à questão da democratização do acesso e permanência. A Pró-Reitoria de Extensão esteve à frente de diversos fóruns de discussão, bem como de iniciativas que visavam à democratização do acesso. Três exemplos são extremamente ilustrativos: Os Pré-Universitários na Maré e em Nova Iguaçu, o Projeto *Conexão de Saberes* e em especial atenção a este artigo o Projeto *Conhecendo a UFRJ* (Souza *et ali*, 2011, p.54).

A partir destes dois trechos, infere-se que o texto demonstra tomar uma postura em prol de ações afirmativas tomadas pelas instituições, em vez de uma medida única pelo Governo Federal, provavelmente fazendo referência à Lei de Cotas, que tramitava em discussão no Congresso. Quanto à UFRJ, o texto parece também justificar a não consolidação de uma política de inclusão no seu processo seletivo, informando que a instituição continuava em processo de análise destas políticas. Por outro lado, as ações da Pró-Reitoria de Extensão são apresentadas como iniciativas em direção à *democratização do acesso*, dentre elas o *Conhecendo a UFRJ*.

A questão da informação clara sobre as carreiras aparece no artigo como um problema que atinge os jovens de todas as classes sociais, fazendo-os buscar as carreiras *clássicas*. Para os jovens de origem popular, a “desmistificação sobre o ingresso na universidade e as necessidades a se suprir para se cursar uma graduação com qualidade” é colocada como um aspecto crítico a ser superado no sentido da inclusão e facilitação do acesso ao ambiente universitário. O termo *autoexclusão* novamente aparece, desta vez seguido de uma conceituação:

Um fenômeno *aonde* o sujeito, normalmente de baixa renda ou origem popular, enxerga mais impedimentos que os reais no momento de decidir se buscará ou não uma universidade pública. Usualmente, e justamente por conta dos conhecidos mecanismos de seleção, essa fatia da sociedade tem entendimento de que a universidade não é o seu lugar, que os cursos demandam por demais conhecimentos prévios que os mesmos não detêm, impossibilitando a conclusão dos mesmos e de que cada aluno está por conta própria, sem nenhuma estrutura de apoio que o ajude a organizar sua vida universitária de modo que ele ou ela consiga concluir a graduação escolhida (Souza *et ali*, 2011, p.55, grifo da autora).

Assim, o evento *Conhecendo a UFRJ* é apresentado como uma iniciativa com olhar voltado para estas questões de conhecimento dos cursos, estrutura de apoio universitário e busca pela *equidade* de oportunidades (Souza *et ali*, 2011, p.55, grifo da autora).

Verifica-se também, a partir destes registros, a preocupação institucional da Pró-Reitoria de Extensão com a inclusão de estudantes de escolas públicas no acesso ao ensino superior, que determinaram que este público fosse privilegiado no evento *Conhecendo a UFRJ*. Entretanto, analisando o histórico do evento no Relatório de Gestão da PR5 2005-2011, verificamos que esta demanda teve que ser induzida. Para o ano de 2004, o documento não informa a proporção de participação de escolas públicas, contudo aponta para um resultado ainda tímido em relação ao público em geral. O relatório descreve que foram realizadas duas edições neste ano, que contabilizaram cerca de mil visitantes, dentre entre alunos, professores e coordenadores pedagógicos de instituições de ensino públicas e privadas, com o envolvimento de 31 professores e 50 alunos de graduação da UFRJ. Para o ano de 2005, o público dobrou para cerca de 2 mil visitantes e a participação da comunidade acadêmica também aumentou para 50 professores e 100 alunos de graduação envolvidos. O aumento da participação de graduandos ocorreu devido à implementação de estandes de exposição dos cursos, onde atuavam como mediadores. Entretanto, a contabilização de escolas públicas revelou uma participação baixíssima de estudantes oriundos desta rede de ensino, de apenas 10%. Assim, o texto aponta que o “desafio para o próximo ano seria como mobilizar as Escolas da Rede Pública” e que, no ano de 2006, “o Projeto definiu claramente o seu foco no atendimento a estudantes da Rede Pública de Ensino e de origem popular e a participação expressiva de integrantes de pré-vestibulares comunitários” (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, 2011, pg. 96).

O Relatório de Gestão da PR5 2005-2011 e os depoimentos dos Entrevistados 2, 3 e 4 apontam que houve a percepção de que as escolas particulares tinham melhor capacidade de se articular e rapidamente angariar a maioria das vagas do evento. Quanto

às públicas, havia dificuldade quanto a conseguir autorização junto às direções e Secretaria de Educação para saída e transporte. O relato do Entrevistado 2 descreve a experiência de divulgação do evento no seu início, que contrasta com a realidade posterior de um evento reconhecido e com inscrição disputada pelas escolas, inclusive entre as públicas: “Eu lembro, no início, a gente ficava *catando*. Eu circulei por pré-vestibulares, escolas, para divulgar o evento. As particulares, imediatamente abraçavam a ideia. Já as públicas, falavam: – *olha*, a gente tem dificuldade *pra* ônibus, vocês têm como oferecer?”. Assim, constatava-se que as escolas públicas, apesar do interesse, possuíam limitações para a participação no evento, uma situação de desvantagem em relação às particulares.

O relatório informa que, para o ano de 2006, houve “uma divulgação mais direcionada” para promover uma maior participação das escolas públicas. Os Entrevistados 3 e 4 relatam visitas de servidores a conselhos de classe das escolas públicas e a articulação com as Coordenadorias de Educação do Estado, posteriormente contando com o auxílio estudantes bolsistas. O Relatório de Gestão 2005-2011 elenca uma progressão de ações ano a ano, sendo possível destacar: em 2007, a definição de percentual de inscrição para escolas públicas, com o objetivo de reservar vagas para estas instituições, tendo em vista que as escolas particulares possuem melhor capacidade de se articularem em relação ao transporte dos alunos para o evento (o relatório não informa o percentual de vagas); em 2008, a contratação de estudantes de graduação bolsistas para potencializar a divulgação do evento nas escolas; em 2009 e 2010, maior aproximação com a Secretaria de Estado de Educação, que a partir da ciência do evento potencializou sua divulgação para as escolas e buscou um maior atendimento daquelas inscritas com transporte (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, 2011). Os entrevistados também lembraram que havia um percentual de vagas destinados aos estudantes dos pré-vestibulares comunitários apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão (o Curso Pré-Universitário de Nova Iguaçu, situado neste município da região metropolitana, o Curso Pré-Vestibular do Caju, que funcionava neste bairro do município do Rio de Janeiro e Curso Pré-Vestibular Samora Machel, situado no Campus Fundão).

Os resultados desta mobilização apontam, já em 2006, para um grande crescimento do interesse das escolas, e conseqüentemente, do público. O relatório informa que a coordenação do evento estimava, para o referido ano, receber 3 mil visitantes. No entanto, foram recebidas mais de 10 mil inscrições, sendo 49% de escolas públicas. Assim, o relatório informa que, diante de uma *postura política de não deixar*

nenhuma escola pública de fora do evento, o mesmo teve sua realização duplicada para dois dias, nos quais estiveram presentes mais de 9 mil visitantes (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, pg. 97, grifos da autora). Quanto à participação da comunidade acadêmica, foi relatado o envolvimento de 64 professores e 100 alunos de graduação, com 51 cursos apresentados, em dois dias (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, 2011).

Para o ano de 2007, a coordenação do evento limitou a quantidade de inscrições para 10 mil vagas, tendo por base a procura do ano anterior e no intuito de delimitar a capacidade de público que o evento poderia receber. Foi determinado percentual e período de inscrição diferenciado para escolas públicas e privadas. As 10 mil vagas foram preenchidas, no entanto o evento teve uma participação efetiva de 7500 estudantes, sendo 45% de escolas públicas. Houve, portanto, uma queda de 4% desta participação em relação ao ano anterior. Assim, o relatório informa que houve uma avaliação de que a estratégia de divulgação diferenciada se fazia necessária a cada ano, “com o convencimento dos profissionais de ensino, e não apenas uma divulgação às coordenações pedagógicas” (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, 2011, p. 97). Houve também a percepção de que havia uma média de faltas de 20% das inscrições, o que serviu para estimar as vagas das edições posteriores. Quanto à participação da comunidade acadêmica, estiveram envolvidos 59 professores e 200 alunos de graduação da UFRJ, com a apresentação de 52 cursos apresentados (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, 2011, p. 97).

Entre os anos de 2008 e 2010, o relatório aponta para o crescimento gradativo do evento, em termos de público e comunidade acadêmica envolvida. No ano de 2008, o relatório informa que, “para a surpresa da equipe”, a estimativa de faltas não se realizou e que, dentre as 11 mil vagas preenchidas, houve a participação efetiva de mais de 10 mil estudantes, com a proporção de 55% oriundos de escola pública. Portanto, um sucesso em relação ao ano anterior. A participação da comunidade acadêmica envolveu 59 professores e 200 alunos de graduação, com 54 cursos apresentados. Para o ano de 2009, foram preenchidas 12 mil vagas, sendo 37% para estudantes de escolas particulares e 63% para estudantes de escolas públicas. O relatório não informa o número efetivo de estudantes presentes. Quanto à comunidade acadêmica, o evento envolveu 86 professores e 250 alunos de graduação, com a apresentação de 75 cursos. Para o ano de 2010, o relatório informa que houve o planejamento de um “aumento estrutural do evento”, com a disponibilização de 14 mil vagas de inscrição, que foram preenchidas na proporção de 34% para estudantes de escolas particulares e 66% para estudantes de escolas públicas.

Também não há a informação do número efetivo de estudantes presentes. A participação da comunidade acadêmica envolveu 76 professores e 261 alunos de graduação, com a apresentação de 80 cursos e a inclusão de apresentações de grupos culturais da universidade. A inovação para este ano foi a transmissão das palestras em tempo real na internet, de acordo com o relatório, “mitigando os problemas causados pelo limite de inscrições e permitindo que interessados possam usufruir das informações oferecidas pelo evento, mesmo à distância” (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, 2011, p. 96-100).

Os dados sobre o quantitativo de público podem ser observados na Tabela 5:

Tabela 5. Números do *Conhecendo a UFRJ* no período 2005 a 2010*

Ano	Alunos Inscritos	Cursos Apresentados	Palestrantes Convidados	Alunos de Graduação	Alunos Escolas Particulares	Alunos Escolas Públicas	Percentual de Escolas Particulares	Percentual de Escolas Públicas	Total Inscritos
2005	2000	45	50	100	1800	200	90%	10%	2000
2006	10000	51	64	100	5200	4800	51%	49%	10000
2007	10000	52	59	200	5500	4500	55%	45%	10000
2008	11000	54	59	200	4950	6050	45%	55%	11000
2009	12000	75	86	250	4440	7560	37%	63%	12000
2010	14000	80	76	261	4760	9240	34%	66%	14000

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011.

*O quantitativo de alunos e instituições referentes ao termo “escolas particulares” inclui também cursos preparatórios de entidades privadas. Já o quantitativo de alunos e instituições referentes ao termo “escolas públicas” inclui também projetos comunitários de cursos preparatórios.

Voltamos, então, a uma das questões que guiam o presente capítulo: “O foco nos estudantes da rede pública já era um objetivo específico desde a criação do evento?”. Verificamos, portanto, a partir do momento em que a PR5 assume a coordenação do evento, uma maior preocupação com esta questão. Porém, esta demanda teve que ser induzida com estratégias ativas para angariar este público, o que logrou melhores resultados a partir da edição de 2006.

Em outro documento, uma publicação específica sobre o evento intitulada “*Conhecendo a UFRJ*” (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, [s.d.]⁴⁰), observamos ainda um destaque da relação entre os pré-vestibulares comunitários apoiados pela Pró-Reitoria de Extensão e o evento. São citados dois casos de estudantes de graduação da UFRJ egressos destes projetos, cujos depoimentos relatam a experiência de visita ao evento como positiva para a escolha do curso. Num destes depoimentos, a estudante, em dúvida sobre dois cursos distintos, relata que ter visto no evento uma graduanda com *o mesmo perfil*

⁴⁰ A documento não possui informação sobre o ano de publicação. O conteúdo, porém, faz um histórico do evento até o ano de 2009, razão pelo qual a autora atribuiu o ano de 2010 à publicação.

que o seu falando sobre o curso de Serviço Social como uma experiência que contribuiu para sua escolha (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, [s.d.]). Para o leitor, interpreta-se através deste trecho que uma relação de autoidentificação contribuiu para que a estudante percebesse a universidade e aquele curso em específico como “o seu lugar”, mitigando assim para um possível processo de autoexclusão.

Esta publicação apresenta o evento *Conhecendo a UFRJ* no formato de projeto, abordando: histórico, objetivos, justificativa, público-alvo, metodologias de organização e avaliação, bem como custo de realização. Os dados referentes a seu histórico relatam a trajetória do evento até o ano de 2009, abordando os números de inscritos e de agentes da comunidade acadêmica envolvidos a cada edição. Assim como no Relatório de Gestão, o ano de 2006 é destacado como a edição em que houve o foco da organização na captação de escolas públicas, na estimativa de 3 mil inscritos que foi superada pelo recebimento de 10 mil inscrições e na realização de um segundo dia de evento. O documento caracteriza uma “demanda crescente” por participação no *Conhecendo*, apontando para a uma intenção da Pró-Reitoria de Extensão em sua ampliação, visando a um maior atendimento de estudantes e escolas (Pró-Reitoria de Extensão /UFRJ, [s.d.]).

Figura 2. Publicação *Conhecendo a UFRJ*



Publicação “Conhecendo a UFRJ”. À esquerda, observamos a imagem da capa. À direita, página do interior da publicação que destaca a visita de jovens de cursos pré-universitários ao evento.

Fonte: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, [s.d.]. Arquivo pessoal de Isabel Azevedo.

Nas seções intituladas “Objetivos” e “Por que tudo isso?”, podemos também observar as motivações institucionais da Pró-Reitoria de Extensão para a realização do evento. A questão da informação sobre a UFRJ e seus cursos de graduação parece central, estando presente nas duas seções. Na seção “Por que tudo isso?”, há o diagnóstico de que os estudantes carregam visões distorcidas ou superficiais sobre as carreiras, sendo o acesso a este tipo de informação ainda mais precário para os estudantes mais carentes da rede pública (Pró-Reitoria de Extensão, [s.d.], p. 05). Este aspecto se articularia com os seguintes objetivos: “estimular o acesso de estudantes da rede pública”, “diminuir a autoexclusão” destes estudantes no processo seletivo da UFRJ e “contribuir para uma maior equidade no acesso aos cursos de graduação” (Pró-Reitoria de Extensão, [s.d.], p. 04). A questão da informação se desdobra também da necessidade de promover os diferentes cursos da UFRJ, sobretudo as carreiras menos conhecidas, o que pode ser articulado com a criação de novos cursos na instituição em decorrência da adesão ao REUNI. Por fim, há uma perspectiva de que o acesso a informações mais claras sobre as atividades e cursos da UFRJ possa contribuir para uma diminuição da evasão (Pró-Reitoria de Extensão, [s.d.], p. 05).

Outro aspecto importante que os documentos institucionais e depoimentos dos entrevistados nos trazem diz respeito ao envolvimento da comunidade acadêmica. Os dados apresentados indicam que o evento começou com uma participação proporcionalmente pequena da comunidade acadêmica em relação ao tamanho da instituição, com um crescimento progressivo desta adesão ao longo dos anos, aumentando sua visibilidade dentro da instituição⁴¹. O Entrevistado 2 situa os anos de 2005 e 2006 como um período de estruturação do evento e busca de parcerias. Em suas palavras, “houve um envolvimento muito maior da UFRJ em todas as suas esferas: alunos, técnicos, professores, apoio – limpeza, segurança (...)”. Também destaca a parceria com a Pró-Reitoria de Graduação e com a Comissão de Vestibular, que chegou a gerenciar as inscrições de algumas edições do evento. Destaca ainda a parceria com a Prefeitura da UFRJ, que apoiava sobretudo na logística de recepção de diversos ônibus no campus da Cidade Universitária. Em 2005, o incremento da programação com a exposição de

⁴¹ De acordo com o PDI/UFRJ 2006, no referido ano, a instituição contava com 164 cursos de graduação (PDI/UFRJ, 2006, p. 46). Importante destacar, porém, que a organização do evento agrupa vários cursos pertencentes à mesma área num mesmo horário de palestra, em razão de viabilidade de espaço e de programação. Observa-se, no Relatório de Gestão da PR5 2005-2011, que tais casos foram contabilizados como um único “curso”. É o caso, por exemplo, dos cursos de Engenharia da Escola Politécnica (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011, p. 101).

estandes dos cursos mediados por estudantes de graduação resultou numa maior participação destes com o evento. Em 2006, o evento saiu do espaço físico do CCS e foi para a Escola de Educação Física (EEFD), onde as quadras foram adaptadas para servir de espaços de palestra, permitindo o um grande aumento da capacidade de público do evento. Com esta mudança, houve também o maior envolvimento do corpo acadêmico e técnico da EEFD na logística do evento. Outra parceria destacada foi com a Coordenação de Comunicação da universidade.

Tendo como perspectiva que um evento que pretendia abrir as portas da universidade para estudantes do ensino médio, com prioridade para escolas públicas e pré-vestibulares comunitários, poderia angariar reações negativas de setores mais conservadores da universidade, os entrevistados foram perguntados quanto às maiores dificuldades institucionais para a realização do evento. Os depoimentos, contudo, não relatam reações contrárias deliberadas da comunidade acadêmica neste sentido. O Entrevistado 1 destaca algumas reações de alunos e funcionários da EEFD, mas cuja reclamação principal ocorria em função da unidade ficar fechada para aulas e abrir exclusivamente para o público e a organização do evento. O Entrevistado 2 informa que a Pró-Reitoria de Extensão promoveu reuniões, no contexto de início do evento, com diretores e coordenadores de graduação, informando sobre seus objetivos e procurando sensibilizá-los. Afirmo que, de um modo geral, “eles abraçavam a ideia”. Contudo, informa que com algumas unidades/ cursos a equipe de organização tinha que ficar “insistindo”. Relata ainda alguns casos de professores que confirmavam a participação no evento mas que não apareciam, causando um transtorno na organização. Porém, avalia que eram casos isolados. O Entrevistado 3 pondera que atuou mais na concepção do que na operacionalização do que o evento é hoje, mas afirma que não encontrou barreiras institucionais para a realização do evento. Destaca também que o perfil dos dirigentes dos setores é um fator importante que determina a adesão ao evento. O Entrevistado 4 informa que não houve uma reação ao evento em si, mas em relação à participação da Pró-Reitoria de Extensão nas discussões sobre uma maior abertura da universidade em prol da inclusão de estudantes menos favorecidos socialmente. Relata que uma da Pró-Reitora recebeu uma moção de repúdio por ter defendido a adesão da UFRJ ao SISU, como abordado no primeiro tópico deste capítulo. Em relação à adesão aos eventos coordenados pela Pró-Reitoria de Extensão, seu depoimento aponta para o reconhecimento de setores conservadores na instituição, mas que, por outro lado, havia também grande mobilização positiva da comunidade acadêmica quando convocada.

Assim, novamente nos deparamos com uma universidade que, apesar de conservar traços de elitismo, também é ampla e diversa.

Cabe ressaltar que, apesar da colocação da Pró-Reitoria de Extensão como participante de diversos fóruns com vistas à implementação de iniciativas de democratização da universidade, bem como a categorização do evento *Conhecendo a UFRJ* como parte integrante de políticas de acesso e permanência, não encontramos menção ao evento no PDI/UFRJ de 2006. Já no PRE/UFRJ de 2007, encontramos na página 18 uma foto do evento com a legenda “Turma de estudantes do 2º grau durante o projeto Conhecendo a UFRJ”. Contudo, ao longo do texto do documento, não há uma descrição do que seria o evento (PRE/UFRJ, 2007). Esta ausência não significou, na prática, um isolamento da PR5 na realização do evento. Apesar desta ser a instância coordenadora, a realização do *Conhecendo a UFRJ* demanda a articulação com diferentes setores e agentes da Administração Central e da comunidade acadêmica. Contudo, consideramos que tal ausência prejudica a institucionalização do evento como uma ação da universidade, a ser pensada no planejamento da instituição. Avaliamos que esta maior institucionalização começa a ocorrer a partir do período 2015-2019, como será abordado adiante.

3.3.2. Edições 2011 a 2014

O principal documento institucional que aborda a realização do evento *Conhecendo a UFRJ* neste período é o Relatório de Gestão 2011-2015 (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2015). O relatório compreende as edições dos anos de 2011, 2013 e 2014. Tendo se consolidado nesta Pró-Reitoria como uma ação realizada anualmente, preferencialmente no primeiro semestre, durante esta gestão houve duas exceções. A primeira, no ano de 2012, no qual o evento não foi realizado devido a uma greve de âmbito nacional dos servidores docentes e técnicos administrativos que durou cerca de quatro meses, inviabilizando sua organização. A segunda exceção ocorreu em 2015, ano em que também devido a uma greve destas duas categorias, a organização do evento avaliou a conjuntura e decidiu pelo seu cancelamento. Neste mesmo ano, porém, houve uma troca de gestão e a organização do evento foi retomada como atividade de greve, o que será relatado no próximo tópico.

O relatório apresenta o *Conhecendo a UFRJ* de forma diferente da gestão anterior da Pró-Reitoria de Extensão. Desta vez, o mesmo é elencado no sumário como “Continuidade na organização dos eventos promovidos pela PR5” (Pró-Reitoria de

Extensão/UFRJ, 2015, p. 05), e não como pertencente a um eixo temático de políticas. No relato sobre o evento, também não encontramos o termo *democratização*, porém é possível observar que o conceito é abordado implicitamente ao serem detalhados os seus objetivos:

O projeto tem como principal objetivo *contribuir para o acesso dos estudantes principalmente da rede pública*, por meio da divulgação e informação dos conteúdos de cada curso de graduação, suas interfaces, perfil do profissional e possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

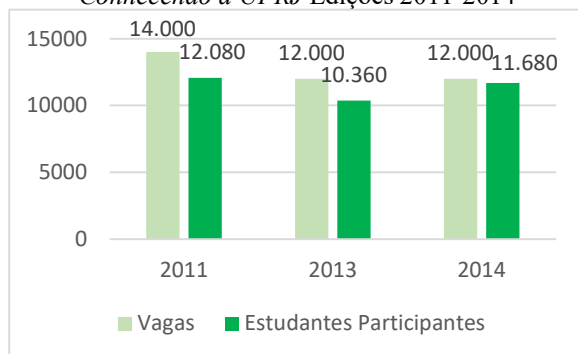
Objetivos Específicos:

- *Estimular o acesso de estudantes da Rede Pública* de ensino à UFRJ;
- Fornecer instrumentos para ampliar a comunicação institucional entre a UFRJ e as Escolas de Ensino Médio;
- *Contribuir para a diminuição da autoexclusão* dos estudantes do ensino médio no processo seletivo da UFRJ;
- *Contribuir para uma maior equidade* no acesso aos cursos de graduação.
- Possibilitar aos participantes o acesso às informações referentes aos cursos de graduação menos conhecidos que vêm crescendo no mercado de trabalho (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2015, p. 56, grifos da autora).

Observamos que os estudantes da rede pública são definidos claramente como público-alvo prioritário do evento. Embora o termo *democratização* não esteja explícito, são recuperados os termos *autoexclusão* e *equidade*, que serviram de justificativa ao evento durante a gestão anterior.

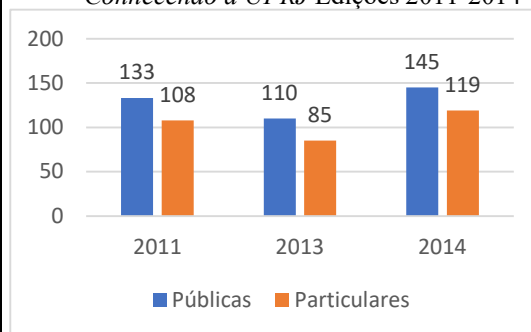
O evento se consolida como uma ação aberta ao público em dois dias com ampla estrutura na Escola de Educação Física, atingindo mais de 200 instituições de ensino em cada edição, majoritariamente de escolas da rede pública. A prioridade às escolas públicas e aos cursos pré-vestibulares comunitários ocorreu por meio da reserva de 60% das vagas a estas instituições. O relatório traz o quantitativo total de estudantes visitantes e de instituições públicas e particulares participantes nas três edições, conforme os Gráficos 6 e 7 (p.91).

Gráfico 6. Vagas x Estudantes Participantes⁴²
Conhecendo a UFRJ Edições 2011-2014



Fonte: Elaborado pela autora (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2015).

Gráfico 7. Instituições de ensino inscritas⁴³
Conhecendo a UFRJ Edições 2011-2014

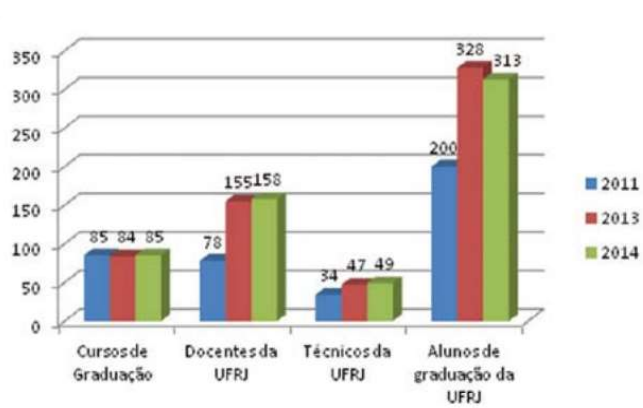


Fonte: Elaborado pela autora (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2015).

Repetindo o movimento de expansão promovido na edição de 2010, a programação de palestras da edição de 2011 também foi transmitida em tempo real pela internet, incluindo a tradução em Libras. Porém, a partir das edições seguintes, esta ação foi cancelada por corte de custos. Foi relatado que, em contrapartida, houve a edição das palestras para distribuição às escolas. O documento, porém, não informa mais dados sobre esta distribuição (quais e quantas escolas foram contempladas).

Observamos também o aumento da participação da comunidade acadêmica em relação ao período anterior. O número de servidores técnico-administrativos envolvidos passa a ser contabilizado. Quanto à programação, foram apresentados mais de 80 cursos em palestras, estandes, apresentações culturais e a implementação de oficinas de teste de habilidade específica. O Gráfico 8 descreve estes dados:

Gráfico 8. Cursos apresentados e equipe envolvida 2011-2014



Fonte: Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2015.

⁴² O relatório não distingue a participação de estudantes de instituições públicas e particulares.

⁴³ O termo instituições de ensino se refere tanto às escolas quanto aos cursos pré-vestibulares inscritos, para os quais os comunitários podem se inscrever como instituição pública. O relatório não informa a quantidade de instituições presentes, mas descreve houve apenas 4 instituições faltosas para a edição 2014.

Inferimos, a partir das informações obtidas, que o período 2011-2014 foi um momento de continuidade de um evento já consolidado na instituição. O movimento de ampliação do evento continuou, porém agora com o enfrentamento de dificuldades advindas de corte de custos e greves, o que também será observado no período subsequente, assunto do nosso próximo tópico.

3.3.3. Edições 2015 a 2019

O Relatório de Gestão 2015-2019 da Pró-Reitoria de Extensão elenca o evento *Conhecendo a UFRJ* entre as “Ações e eventos institucionais”, e em sua apresentação o descreve como o “maior evento de extensão da Universidade Federal do Rio de Janeiro”, (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2019, p. 5 e 22). O termo democratização também não aparece, havendo apenas a referência a estudantes de escolas públicas como público prioritário. O texto destaca o maior envolvimento da comunidade acadêmica no evento, as parcerias com diversos setores da UFRJ, a ampliação da realização do evento de dois para três dias e a necessidade de sua reformatação em 2019 por motivos orçamentários, como abordaremos mais adiante.

O registro do termo democratização associado ao *Conhecendo a UFRJ* foi encontrado no projeto do evento registrado no Sistema de Informação e Gestão de Projetos – SIGPROJ, plataforma online criada pelo MEC e utilizado até o ano de 2019⁴⁴ pela UFRJ para cadastramento de ações de extensão. Dentre os objetivos elencados, destacam-se a aproximação da universidade com a educação básica e a contribuição para a democratização do acesso:

- “(...) consolidar a Extensão Universitária como espaço de viabilização de políticas que permitem intervir de modo significativo na transformação social, através da implementação de ações que aproximam a universidade de outros setores da sociedade, neste caso, da educação básica.
- (...) contribuir para a democratização do acesso aos estudantes do ensino médio, principalmente da rede pública, ao ensino superior, por meio da divulgação e informação dos conteúdos de cada curso de graduação, dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e artísticos produzidos no âmbito da instituição, assim como, o perfil do profissional e as possibilidades de inserção no mercado de trabalho” (SIGPROJ, 2017).

⁴⁴ O SIGPROJ foi utilizado para registro das ações de extensão entre os anos de 2012 e 2019. A partir deste ano, a UFRJ passou a utilizar um sistema próprio para este registro, o Sistema Integrado de Gestão Acadêmica da UFRJ (SIGA). Porém, o texto do projeto do *Conhecendo a UFRJ* não foi inserido nesta ferramenta, motivo pelo qual está sendo utilizado um sistema antigo, o SIGPROJ, como fonte de referência.

Na Tabela 6 podemos observar um resumo com dados do evento relacionados ao público atingido, programação e comunidade acadêmica envolvida, no período de 2015 a 2019:

Tabela 6. *Conhecendo a UFRJ* – Edições 2015 a 2019

CONHECENDO A UFRJ - Edições de 2015 a 2019					
	2015	2016	2017	2018	2019
DATAS DE REALIZAÇÃO	12 e 13/08	21 e 22/09	23, 24 e 25/05	22, 23 e 24/05	11, 12 e 13/06
LOCAL DE REALIZAÇÃO	EEFD	EEFD	EEFD	EEFD	CCS/CT/ CCMN/ LETRAS
INSTITUIÇÕES DE ENSINO E ESTUDANTES PRESENTES					
INSTITUIÇÕES PÚBLICAS	66	108	166	173	122
INSTITUIÇÕES PARTICULARES	106	89	127	123	
TOTAL INSTITUIÇÕES	172	197	293	296	122
ESTUDANTES INST. PARTICULARES	5.045	3.714	6.755	5.768	1.967
ESTUDANTES INST. PÚBLICAS	3.399	4.260	8.715	8.434	2.760
TOTAL ESTUDANTES	8.444	7.974	15.470	14.202	4.727
COMUNIDADE ACADÊMICA ENVOLVIDA					
PALESTRANTES	98	98	98	171	198
SERVIDORES PR5	34	30	40	34	27
BOLSISTAS ESTANDE E OFICINA	93	121	136	79	não houve
COMUNIDADE ACADÊMICA ENVOLVIDA (cont.)	2015	2016	2017	2018	2019
BOLSISTAS PR5	50	40	59	70	49
MONITORES SEM BOLSA	27	252	507	576	527
TOTAL DE PARTICIPANTES	302	541	840	930	801
PROGRAMAÇÃO					
PALESTRAS/ dia	68	54	54	53	54
OFICINAS/ dia	1	6	14	10	38
ESTANDES/dia	50	63	68	70	52
VISITAS GUIADAS/dia	0	2	2	4	1
APRESENTAÇÕES CULTURAIS	8	8	14	12	5
TOTAL DE ATIVIDADES	127	133	152	149	150

Fonte: Elaboração pela autora, a partir de arquivos administrativos da PR5.

Desde sua criação até o ano de 2018, o evento *Conhecendo a UFRJ* vinha apresentando um movimento geral de crescimento, com algumas oscilações entre as diversas edições, em termos de infraestrutura, diversidade da programação, comunidade acadêmica envolvida e público. O primeiro indicativo relevante desta expansão ocorreu no ano de 2006, quando o evento saiu das dependências do CCS e passou a ser sediado

na EEFD, conforme abordado anteriormente, tendo ampliado sua realização de um dia para dois dias de evento e angariado uma maior captação de instituições de ensino inscritas, com prioridade para a rede pública e cursos pré-vestibulares comunitários. A mudança na localização do evento se devia ao tamanho do prédio e à possibilidade de transformar as diversas quadras desportivas em espaços para palestras dos cursos. Estas palestras eram distribuídas em oito espaços simultaneamente, sendo o maior deles o Ginásio Verdão, o qual tinha a capacidade de abrigar um público de até 2 mil pessoas, e era utilizado para a cerimônia de abertura do evento e para alocar as palestras dos cursos mais procurados. A área externa do prédio também era utilizada para montagem de diversos espaços para atividades, tais como a Tenda Cultural, área de alimentação e convivência e a Tenda da Saúde, na qual eram realizadas diversas oficinas do curso de Odontologia e de outros cursos da área de saúde. A montagem do evento na EEFD demandava a mobilização de grande infraestrutura, como por exemplo o aluguel de tendas, palcos, cadeiras, equipamentos de sonorização e geradores, o que requeria um investimento importante em termos de custos para a universidade. Durante os dias de evento, as aulas do período diurno eram suspensas e a entrada no prédio era restrita aos funcionários do prédio, à organização e ao público do evento.

Outro indicador de crescimento do evento foi a quantidade de dias de realização: até 2016, o evento era realizado em dois dias e, a partir de 2017, passou a ser realizado em três dias, com o objetivo de atender a mais escolas.

Em 2019, entretanto, com o acirramento do contingenciamento orçamentário e dos cortes de recursos da universidade, e devido ainda a questões estruturais do prédio da EEFD, o evento precisou ser reformulado. Sua programação foi descentralizada dentro da Cidade Universitária, utilizando-se os prédios do Centro de Tecnologia, do Centro de Ciências e da Saúde, do Centro de Ciências Matemáticas e da Natureza e da Faculdade de Letras. Assim, aproveitou-se a estrutura pré-existente dos auditórios, instalações e serviço de segurança destes locais. O principal ônus desta mudança foi a queda na oferta de vagas destinadas ao público. Se até 2018 foram oferecidas cerca de 6 mil vagas por dia de evento⁴⁵, em 2019 foram ofertadas apenas 2 mil vagas por dia. A contabilização desta oferta de vagas teve como um dos critérios principais a capacidade de público dos

⁴⁵ A oferta de vagas oferecidas no evento variou conforme as edições, tendo em vista decisões de ordem política e de infraestrutura. Em 2017, por exemplo, foram oferecidas 7 mil vagas por dia. Em 2018, o quantitativo foi revisto e foram oferecidas 6 mil vagas por dia – mil a menos, devido ao aumento da participação da comunidade interna na organização da programação, o que elevava a taxa de ocupação do prédio da EEFD durante o evento.

maiores auditórios dos prédios utilizados e a taxa de ocupação dos referidos locais, tendo em vista que o evento foi realizado simultaneamente às aulas e outras atividades acadêmicas de rotina.

Com relação à participação da comunidade acadêmica no período analisado, observa-se um crescimento significativo. A partir de 2017, a Pró-Reitoria de Extensão voltou a realizar reuniões prévias ao evento com os coordenadores de curso e coordenadores de extensão dos centros e unidades acadêmicas, ação que foi empreendida nas primeiras edições como uma forma sensibilização destes agentes para o evento. Esta reaproximação fomentou um maior engajamento da comunidade acadêmica em planejar novas atividades e diversificar a programação. Neste mesmo ano, a inclusão do período do evento no calendário acadêmico oficial da universidade, aprovado pelo CONSUNI, angariou uma maior institucionalização e ampliou a possibilidade de planejamento da participação pela comunidade acadêmica (UFRJ, 2017).

O processo de formalização da extensão universitária na UFRJ também tem sido um fator que tem estimulado este maior envolvimento. Para os estudantes, a atuação nas atividades de organização e programação no evento (equipe de produção, estandes, visitas guiadas e oficinas) passou a contabilizar créditos no currículo, o que vem ampliando a participação destes mesmo sem recebimento de bolsa⁴⁶. Para os docentes, a atuação em atividades de extensão é um dos critérios para a progressão de carreira. Para os servidores técnicos-administrativos, até o momento, não foi formalizada pontuação ou progressão que inclua as atividades de extensão, apesar também do engajamento desta categoria na organização e coordenação de várias ações, inclusive no *Conhecendo a UFRJ*. Outro ponto interessante sobre a participação dos estudantes da UFRJ foi um *feedback* recebido pela equipe em reunião de avaliação com os coordenadores de curso e de extensão de que haveria uma demanda dos mesmos por um “*Conhecendo a UFRJ* interno”, não somente pelo interesse deles em saber mais sobre a instituição e fazer novos contatos, mas também pelo desejo de assistir às palestras dos cursos. Este fato pode ser um indicativo de que muitos estudantes ingressam na universidade ainda com dúvidas sobre a graduação escolhida, o que reafirma a importância de ações com vistas a uma maior divulgação dos cursos e uma maior aproximação da universidade com os estudantes do ensino médio.

Adicionalmente a estes fatores, a autora desta dissertação considera, a partir de seu envolvimento na organização de diversas edições do evento, que tem havido uma

⁴⁶ A PR5 destina uma cota de bolsas, chamadas de bolsa-evento, para atuação de estudantes de graduação em eventos de extensão.

maior preocupação da comunidade acadêmica em dar visibilidade de suas ações à sociedade, em contraposição ao desinvestimento e ataques de diferentes gestões do Governo Federal à instituição. O *Conhecendo a UFRJ* passa, assim, a ser também uma ação de resistência da comunidade acadêmica em defesa da universidade pública.

Os dados e análises que se seguem abordam a participação do público visitante. A edição de 2015 teve suas excepcionalidades: o evento foi realizado em período de greve das universidades federais, no contexto nacional e, no âmbito da UFRJ, havia ocorrido recente mudança de gestão da Reitoria. Durante a gestão anterior, houve a decisão pelo cancelamento do evento, devido à greve e à avaliação de que a mesma inviabilizaria a adesão de participação da comunidade acadêmica. Com o início da nova gestão, em julho de 2015, a Pró-Reitora de Extensão recém-empossada buscou organizar o evento como atividade de greve, o que demandou reuniões entre os servidores da Pró-Reitoria de Extensão e as representações sindicais da universidade. Após a decisão final pela realização do evento, houve apenas três semanas para toda sua organização. Esse cancelamento e posterior revogação desta decisão possivelmente afetou as inscrições das escolas. Pela experiência da equipe de organização, sabe-se que as instituições públicas levam um tempo maior para preencher as vagas ofertadas pelo evento, pois demandam uma organização prévia maior para articularem apoio de transporte pela Secretaria de Educação ou outros parceiros para ida dos seus estudantes até o local do evento. Assim, nesta edição não se conseguiu preencher a reserva de 60% de vagas destinadas a estas instituições, optando-se por abrir a oferta às instituições particulares, o que resultou na inversão de público, que foi majoritariamente deste setor. O evento contou com a presença de 66 instituições públicas de ensino, que levaram 3.399 estudantes, e 106 instituições particulares, responsáveis pela presença de 5.045 estudantes, totalizando 172 instituições de ensino e 8.444 estudantes do ensino médio, nos dois dias de realização do evento (Tabela 6). Não há dados que permitam comparar a quantidade de vagas oferecidas e escolas inscritas com a quantidade de escolas e estudantes presentes. Mesmo com todos esses percalços, o evento foi realizado a contento. A previsão de que a greve inviabilizaria a participação dos docentes como palestrantes dos cursos e prejudicaria a mobilização da comunidade acadêmica para a organização das atividades não se concretizou (vide dados sobre programação e comunidade acadêmica envolvida da Tabela 6).

Na edição de 2016, estiveram presentes 197 instituições de ensino, sendo 108 públicas e 89 particulares. Foi contabilizada a presença de 4.260 estudantes das instituições públicas e 3.714 estudantes das instituições particulares, totalizando 7.974

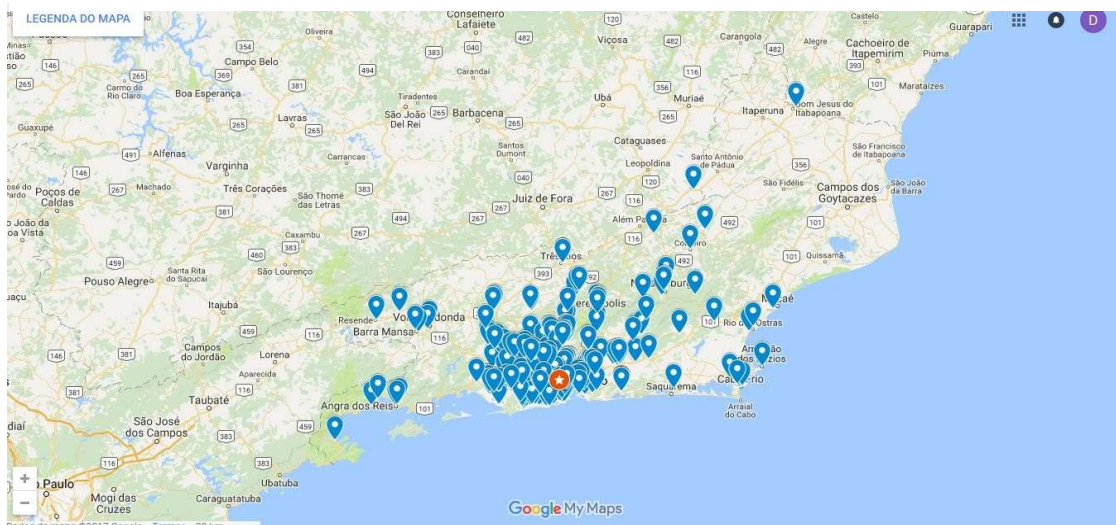
estudantes presentes (Tabela 6). Não foram encontrados dados consistentes que permitissem comparar a quantidade de vagas oferecidas e escolas inscritas com a quantidade de escolas e estudantes presentes.

O ano de 2017 representou uma edição de expansão do *Conhecendo a UFRJ*. Com o objetivo de atender a mais escolas, o evento passou a ser realizado em três dias. Ainda assim, após a abertura de inscrições, as vagas se esgotaram rapidamente: em uma semana para as instituições públicas e apenas dois dias para as instituições particulares. Foram ofertadas 7 mil vagas por dia de evento, sendo 60% destinadas às instituições públicas (4.200 vagas por dia). No total dos três dias, como pode ser observado nos dados da Tabela 6, o evento contou com a presença de 166 instituições públicas, que levaram 8.715 estudantes, e 127 instituições particulares, responsáveis pela presença de 6.755 estudantes. Assim, houve a presença de 293 instituições de ensino e 15.470 estudantes. Os professores acompanhantes também foram contabilizados, totalizando 770 pessoas.

Outro dado importante a ser observado é a relação entre instituições de ensino inscritas x instituições presentes. Houve a inscrição de 224 instituições públicas, porém apenas 166 compareceram ao evento, perfazendo um total de 58 instituições faltosas e um percentual aproximado de 74,10% de presença. Em relação à rede particular, 147 instituições se inscreveram e 127 compareceram, totalizando apenas 20 faltas e o percentual aproximado de 86,40%. Quanto aos estudantes visitantes, o percentual de presença foi de 68,95% para rede pública e de 80,39% da rede privada.

A partir desta edição, a PR5 passou a observar a distribuição territorial das instituições de ensino inscritas no evento, através da ferramenta *Google Maps*. Assim, para o ano de 2017, a equipe de produção constatou que houve inscrições de instituições sediadas em 51 municípios diferentes do Estado do Rio de Janeiro. Ainda que a maioria das instituições fosse localizada na Região Metropolitana, observou-se que houve inscrições também de municípios mais distantes, como da região Norte Fluminense (ex. Bom Jesus do Itabapoana), Região Serrana (ex. Três Rios), Região dos Lagos e Sul Fluminense (ex. Angra dos Reis). Cabe ressaltar que o mapa foi elaborado a partir da planilha de todas as escolas inscritas, incluindo a lista de espera, que não foi bloqueada durante as inscrições. Ou seja, nem todas as escolas do mapa efetivamente conseguiram uma vaga no evento. Porém, trata-se de um dado que indica que o evento *Conhecendo a UFRJ* possui grande visibilidade e é bastante valorizado entre as instituições de ensino médio e preparatórios, mobilizando instituições de grande parte do Estado do Rio de Janeiro. A Figura 3 (p. 98) representa esta distribuição territorial:

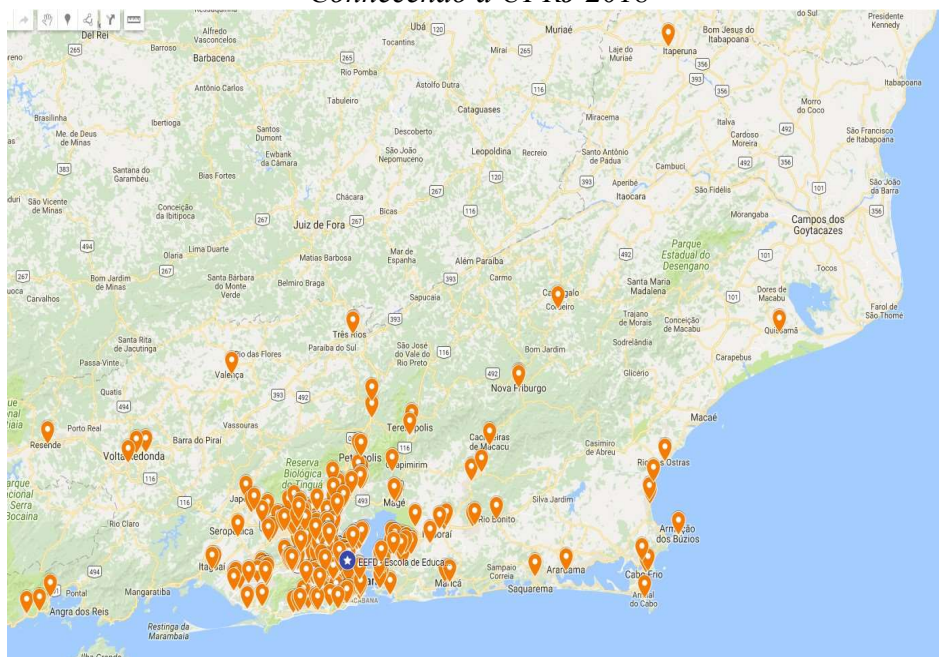
Figura 3. Distribuição territorial das instituições de ensino inscritas no *Conhecendo a UFRJ 2017*



Fonte: Arquivos administrativos da PR5/UFRJ. Em laranja, o local de realização do evento.

Para a edição de 2018, foram ofertadas 6 mil vagas por dia (totalizando a oferta de 18 mil vagas para os três dias de evento), também com reserva de 60% para as instituições públicas. Houve um recorde no tempo de preenchimento das vagas, que se encerraram em dois dias para as instituições públicas e em apenas duas horas para as instituições particulares. Ao todo, 323 instituições entre públicas e privadas, oriundas de 38 diferentes municípios do Estado do Rio de Janeiro, se inscreveram para o evento. Desta vez, porém, a lista de espera foi bloqueada durante as inscrições quando atingiu o limite de 500 estudantes para escolas públicas e 500 para as privadas, o que pode ter impactado na redução da quantidade de municípios. Ainda assim, comparando-se com o mapa da edição anterior, observa-se também grande abrangência territorial, com escolas sediadas nas regiões Norte (ex. Itaperuna), Sul Fluminense (ex. Valença, Angra dos Reis), Região dos Lagos e Região Serrana (Cachoeiras de Macacu, Três Rios, Resende etc.). Segue na Figura 4 (p. 99) o mapa desta distribuição:

Figura 4. Distribuição territorial das instituições de ensino inscritas no *Conhecendo a UFRJ 2018*



Fonte: Arquivos administrativos da PR5/UFRJ. Em azul, o local de realização do evento.

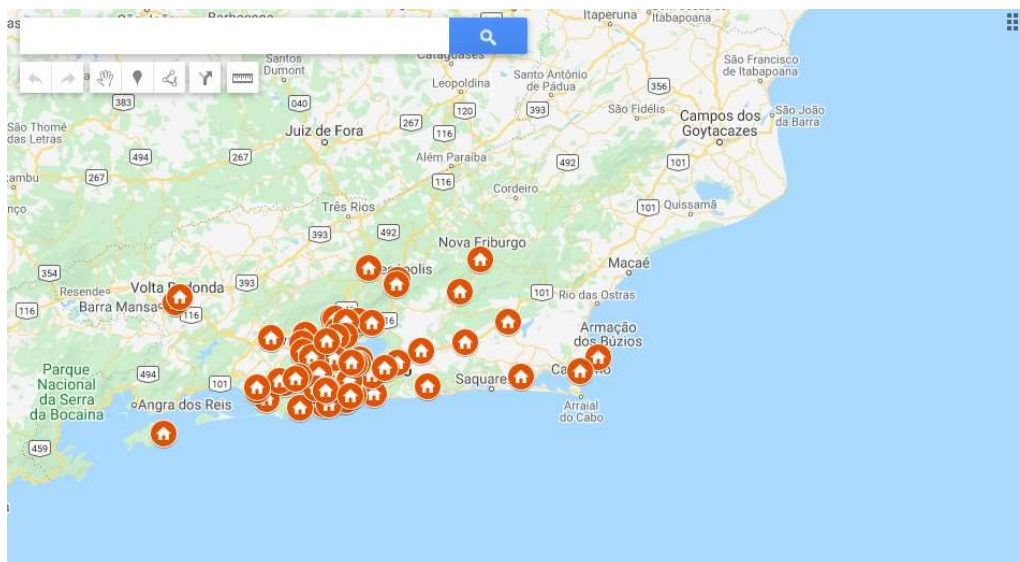
Em relação à presença do público em 2018, seguem os dados. Dentre as 323 escolas inscritas, 296 estiveram presentes (Tabela 6), representando um percentual de frequência de 91,64%. O evento recebeu, nos três dias, 173 escolas públicas e 123 particulares, que totalizou a frequência de 14.202 estudantes (Tabela 6). Ou seja, das 18 mil vagas oferecidas, 78,9% foram efetivamente ocupadas. Dentre as 10.800 vagas preenchidas na inscrição para as escolas públicas, houve a presença de 8.434 estudantes, representando o percentual aproximado de 78% de vagas efetivamente ocupadas. Já dentre as 7.200 vagas ofertadas e preenchidas pelas instituições particulares, contabilizou-se a presença de 5.768 estudantes, correspondendo ao percentual aproximado de 80,1%.

No ano de 2019, como abordado anteriormente, o evento teve que ser readequado devido a questões de infraestrutura do prédio da EEFD e aos cortes orçamentários, com a consequente redução da oferta de vagas. Foram oferecidas 2 mil vagas por dia às instituições de ensino, totalizando 6 mil vagas nos três dias de evento, das quais 60% reservadas à rede pública. Para que esta redução tivesse um impacto menor na quantidade de escolas atendidas, foi limitado também a cada instituição levar até 40 alunos, metade das edições anteriores. Após a abertura das inscrições, todas as vagas foram esgotadas em apenas 30 minutos. As escolas sentiram bastante esta redução, havendo inclusive registro de reclamação na Ouvidoria da universidade. Dentre as 136 instituições de ensino

inscritas, houve a presença de 122 instituições⁴⁷. Contabilizou-se o total de 4.727 estudantes presentes no evento, sendo 1.967 da rede particular e 2.760 da rede pública (Tabela 6). O percentual de presença dos estudantes em relação ao total de vagas ofertadas foi de 87,12%, coincidindo com as edições anteriores.

Quanto à distribuição territorial das instituições de ensino, desta vez foram migradas para a ferramenta *Google Maps* os dados de localização das 122 instituições presentes. Através do mapa abaixo (Figura 5), verifica-se que mesmo com a significativa redução da oferta de vagas e com o acirramento do processo de inscrição, ainda assim o evento recebeu instituições de municípios de fora da Região Metropolitana, como Angra dos Reis, Volta Redonda e várias cidades da Região dos Lagos. Em relação à escola de Angra dos Reis, foi verificada que a mesma é da rede estadual de ensino e localiza-se em Ilha Grande, o que demandou dos estudantes o deslocamento tanto por embarcação quanto por meio terrestre para estarem presentes no evento. Tal fato é um indicativo de que o prestígio da UFRJ e a possibilidade que o evento proporciona ao estudante de estar em contato com a universidade mobiliza grande interesse e engajamento dos professores destas instituições de ensino.

Figura 5. Distribuição territorial das instituições de ensino presentes no *Conhecendo a UFRJ 2019*



Fonte: Arquivos administrativos da PR5/UFRJ.

Podemos caracterizar o período 2015-2019 como um momento de resistência por parte dos responsáveis e dos envolvidos no *Conhecendo*, havendo persistência na sua

⁴⁷ Devido à inconsistência de alguns dados, não foi possível até o momento elucidar o quantitativo de instituições públicas e privadas.

realização e ampliação mesmo em contextos de greve e cortes orçamentários. Houve também um aumento da procura da comunidade acadêmica e de diversos setores acadêmicos e administrativos da universidade para participar do evento, entendendo-o como uma oportunidade de visibilidade de suas ações.

3.3.4. Ano de 2020: Novos desafios e perspectivas

Pelos dados apresentados, observa-se que o *Conhecendo a UFRJ* consagrou-se como uma ação que provoca grande mobilização interna e externa. Tendo em vista que o acesso à educação superior se ampliou, porém o sistema ainda continua bastante estratificado, é fundamental que ações que visem à promoção e divulgação da universidade pública continuem ocorrendo, e que seus resultados possam ser analisados como parte de uma autoavaliação institucional com vistas ao aprimoramento da função social da universidade pública.

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas, sobretudo no que tange aos cortes orçamentários, a UFRJ parece persistir no compromisso de realização do evento. Um importante indicativo é a inclusão do *Conhecendo a UFRJ* no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024 da universidade. O texto do PDI retoma parte do discurso do Relatório de Gestão da PR5 2005-2010, relacionando-o novamente a uma política de democratização do acesso e permanência, conforme destacamos nos trechos a seguir:

No que tange à implantação na UFRJ de uma *política de democratização do acesso e permanência*, a Pró-Reitoria de Extensão sempre esteve à frente de diversos fóruns de discussão, bem como de iniciativas visando contribuir com a democratização do acesso e também com a permanência na Universidade do estudante mais carente. Como exemplos dessas iniciativas há os cursos preparatórios para ingresso na Universidade e o *Conhecendo a UFRJ* (PDI/UFRJ, 2021, p. 46 grifos da autora).

Tem como principal objetivo *contribuir para o acesso* de estudantes, sobretudo da rede pública, à Universidade, por meio da divulgação e informação dos conteúdos de cada curso de graduação, suas interfaces, perfil do profissional e possibilidades de inserção no mercado de trabalho. É uma ação que *busca a democratização do acesso ao ensino superior*. Com o *Conhecendo a UFRJ*, a comunidade universitária firma o seu compromisso em defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade (PDI/ UFRJ, 2021, p.47, grifos da autora).

No segundo trecho destacado acima, além de expor a contribuição para a democratização do acesso ao ensino superior como um dos objetivos do evento, o mesmo também é colocado como uma ação em “defesa da universidade pública, gratuita e de qualidade”, figurando como um ato de resistência por parte das universidades públicas. Um sentido que, conforme nossa análise, emergiu mais fortemente a partir do período 2015 -2019.

O texto também informa que, antes da pandemia de Covid-19, a previsão da Pró-Reitoria de Extensão era de que o evento fosse realizado no ano de 2020 presencialmente em três dias no campus da Cidade Universitária, desta vez contando também com atividades voltadas para os responsáveis dos estudantes (PDI/UFRJ, 2021, p.50). Assim, a organização do evento abriria uma nova dimensão de público-alvo, os familiares dos estudantes, em conjunto com as escolas e cursos preparatórios.

Entretanto, em função da pandemia de COVID-19, não foi possível realizar o evento de forma presencial. A estratégia empreendida pela PR5 foi dedicar parte da programação do evento virtual *Festival do Conhecimento*⁴⁸, realizado em julho deste mesmo ano, a atividades com a alcunha de *Conhecendo a UFRJ*. Foram realizados oito painéis temáticos ao vivo com transmissão em diferentes plataformas da internet (chamadas *lives*), com o objetivo de apresentar os centros da UFRJ: CCS, CT, CLA, CFCH, CCJE e os dois *campi* fora do município do Rio de Janeiro: Caxias e Macaé. Esta programação foi articulada junto aos coordenadores de extensão destes locais, que convidaram docentes, técnicos e estudantes de graduação para fazerem uma apresentação dos cursos, da infraestrutura e da vida acadêmica nos seus respectivos *campi*/ centros. Cada *live* teve entre 70 e 200 espectadores, o que é pouco se comparado ao público do evento presencial. Porém, a equipe observou que horas depois de cada *live* a quantidade de visualizações aumentava significativamente, chegando a um total de mais de 14 mil visualizações⁴⁹ ao final do último dia do evento. Outra ação dentro do *Festival do Conhecimento* foi uma chamada à comunidade acadêmica para gravar vídeos com palestras de professores e depoimentos de estudantes sobre os cursos. Em apenas duas semanas de inscrições abertas, foram recebidos e aprovados um total de 128 vídeos, que compuseram uma *playlist* intitulada *Conhecendo a UFRJ*. O objetivo da PR5 era de que esta ação dentro do *Festival do Conhecimento* inaugurasse o lançamento do *Conhecendo a UFRJ* como um projeto contínuo e híbrido, composto de várias atividades virtuais e presenciais ao longo de cada ano, em consonância com o evento maior. Pretende-se que esta estreia de atividades na internet também venha a inaugurar uma nova possibilidade de comunicação com o público-alvo, diretamente com os estudantes e egressos do ensino

⁴⁸ Maiores informações sobre o *Festival do Conhecimento da UFRJ* podem ser encontradas no sítio eletrônico <https://festivaldoconhecimento.ufrj.br/>.

⁴⁹ Os dados não levam em consideração o tempo médio das visualizações, ou seja, o tempo que cada espectador dedicou a assistir à *live*.

médio, em complemento à comunicação até então focada nas instituições de ensino e seus professores, responsáveis pelas inscrições no evento presencial (PDI/UFRJ, 2021, p. 50).

Em 2020, a UFRJ também participou pela primeira vez do evento “Universidade por Um Dia”⁵⁰, organizado por uma agência de comunicação e produção cultural privada. O evento tem por objetivo prestar informações sobre as instituições de ensino superior e carreiras universitárias aos estudantes do ensino médio. A programação contou com a participação de instituições privadas, em sua maioria, mas também de universidades públicas, além de diversos palestrantes famosos da mídia televisiva e das redes sociais, como estratégia de alcance de público. A participação da UFRJ envolveu a realização de uma palestra virtual ao vivo (*live*) com integrantes das Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão, que abordaram os mecanismos de acesso e permanência da universidade, algumas das possibilidades de carreiras, bem como sua estrutura de funcionamento⁵¹. Esta participação pode ser interpretada como uma forma de inovação institucional, levando a UFRJ “para fora de seus muros”. Esse caminho pode se mostrar como uma nova alternativa, em complemento ao evento *Conhecendo a UFRJ*, de levar informações sobre a UFRJ aos estudantes e motivá-los a ingressar no ensino superior⁵².

Através da análise do contexto institucional de surgimento e desenvolvimento do *Conhecendo a UFRJ*, podemos caracterizar cinco momentos distintos: 1) O primeiro momento, entre os anos de 2003-2004 e 2005, de “gestação” do evento no CCS e articulação desta realização com a PR5; 2) O segundo momento, a partir de 2005 e até 2011, em que a PR5 assume o evento *Conhecendo a UFRJ*, institucionalizando-o como uma ação de toda a universidade, justificando-o como uma ação dentro de uma política voltada para a democratização do acesso e permanência e empreendendo estratégias para ampliar a participação de escolas públicas e cursos preparatórios comunitários; 3) O terceiro momento, entre 2011 e 2014, de continuidade e ampliação do evento, agora num contexto que começam a emergir dificuldades relacionadas a cortes orçamentários e greves; 4) O quarto momento de resistência, entre 2015 e 2019, com a persistência na realização do evento mesmo em situação de greve e progressivos cortes orçamentários, que forçaram sua reformulação e diminuição de capacidade de público em 2019, de reaproximação com a comunidade acadêmica no engajamento da organização de sua

⁵⁰ Maiores informações em: <https://www.universidadeporumdia.com.br/> .

⁵¹ Referência: https://www.youtube.com/watch?v=4adY8WPk_54&t=5669s . Acesso em 15 de junho de 2021.

⁵² Para 2021, a Pró-Reitoria de Extensão planeja organizar um evento próprio, também virtual em função da pandemia de Covid-19.

programação, e da visão do evento como uma forma de dar maior visibilidade às ações da universidade e assim procurar defendê-la como uma instituição pública, gratuita e de qualidade; 5) O quinto momento de reformulação devido aos cortes orçamentários e à impossibilidade de realização do evento de forma presencial em função da pandemia de Covid-19, mas com a ampliação de perspectiva de realização de ações virtuais e presenciais propostas tanto pela UFRJ como por outras organizações da sociedade civil.

No próximo capítulo, descreveremos a análise do perfil dos ingressantes da UFRJ no período 2020/1 que informaram no questionário da pré-matrícula terem participado como visitantes do evento *Conhecendo a UFRJ*.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DO PERFIL DOS INGRESSANTES NA UFRJ EM 2020/1

No presente capítulo, iremos proceder à análise quantitativa referente à dimensão dos Ingressantes de nosso estudo. Como abordado na introdução desta dissertação, a Pró-Reitoria de Extensão tem o conhecimento, de maneira informal, de vários casos de graduandos da UFRJ que participaram do evento *Conhecendo a UFRJ* com suas escolas ou cursos preparatórios. Esta análise foi motivada pela necessidade de conhecer quantos são estes estudantes, seu perfil, bem como se a experiência dos mesmos com o evento foi positiva no sentido de estimulá-los a ingressar numa universidade pública e escolher o curso. Também procuramos observar se o perfil destes estudantes coincide com um perfil mais tradicional de ingressantes, e em que medida se aproxima ou distancia dos ingressantes da UFRJ que não participaram do evento.

4.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A população deste estudo é constituída pelos ingressantes da UFRJ do primeiro semestre letivo do ano de 2020 (período 2020/1). A UFRJ ofertou o total de 9.441 (nove mil e quatrocentas e quarenta e uma) vagas para o Concurso de Acesso aos Cursos de Graduação da UFRJ no ano letivo de 2020, sendo 5.409 (cinco mil e quatrocentas e nove) vagas para o ingresso no primeiro semestre e 4.032 (quatro mil e trinta e duas) vagas para o segundo semestre (UFRJ, 2019a; 2019e)⁵³.

As análises presentes neste capítulo partem da hipótese de que o evento *Conhecendo a UFRJ* contribui para a ampliação do acesso à universidade pública para os estudantes que têm a oportunidade de participar desta ação. Por limitações metodológicas deste estudo, não será possível observar como se efetiva esta contribuição, ou seja, analisar uma relação de efeito do evento no ingresso à universidade. As análises aqui presentes possuem metodologia quantitativa descritiva e se aplicam ao universo pesquisado, que não possui caráter amostral, em termos estatísticos. Porém, a partir dos dados coletados, consideramos possível trazer algumas interpretações relacionadas à participação dos estudantes no evento, de forma geral.

⁵³ Vide editais UFRJ nº765/2019 – Acesso Geral e UFRJ nº798/2019 - Retifica Edital nº 765/2019 - Acesso Geral.

As questões que guiam nossas análises são:

1. É possível uma ação pontual, como um evento, contribuir para o estímulo a ingressar numa universidade pública e escolher o curso de graduação?
2. É possível uma ação pontual, como um evento, contribuir para a ampliação e diversificação do ingresso na universidade pública?
3. O perfil dos ingressantes da UFRJ que já participaram como público do *Conhecendo* coincide com um perfil mais tradicional de estudante, ou seja, mais esperado ou propenso a ingressar no ensino superior?
4. O perfil dos ingressantes da UFRJ que já participaram como público do *Conhecendo* coincide ou se diferencia daqueles que não participaram?
5. Em que medida o *Conhecendo a UFRJ* estaria contribuindo para a abertura do ensino superior, no aspecto da diversificação do alunado ingressante?

Como fonte para análise de dados, utilizamos os microdados da pré-matrícula e do questionário socioeconômico, fornecidos pela Divisão de Registro do Estudante da Pró-Reitoria de Graduação (DRE/PR1/UFRJ). O preenchimento do questionário socioeconômico constitui-se numa etapa preliminar e requisito obrigatório para a efetivação da matrícula⁵⁴, tendo assim uma excelente taxa de resposta por parte dos discentes. O questionário teve um total de 5384 respondentes ingressantes do período 2020/1, compreendendo o universo do nosso estudo⁵⁵.

O questionário da pré-matrícula do ano letivo de 2020 foi composto por 49 questões relacionadas a diferentes aspectos do perfil socioeconômico do discente, tais como: tipo de escola frequentada no ensino médio e fundamental, escolaridade dos pais, renda familiar etc. e ainda questões sobre motivações/aspirações do discente quanto à universidade e ao curso escolhido. As três últimas perguntas, inéditas no questionário, referiam-se à participação do discente no evento *Conhecendo a UFRJ*. Estas questões foram inseridas após diálogo da autora desta dissertação com a DRE/PR1, mediada pela Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ. Tais perguntas, embora tenham sido as últimas do

⁵⁴ As normas para efetivação da matrícula podem ser observadas nos editais UFRJ nº766/2019, nº767/2019 e nº768/2019, que regulamentam as modalidades de ingresso via SISU/MEC, ENEM/THE (para cursos que exigem Teste de Habilidade Específica) e ENEM/TCE (para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Libras), respectivamente.

⁵⁵ No decorrer deste estudo, surgiu a oportunidade de análise dos ingressantes de 2020/2. Porém, o projeto de pesquisa desta dissertação já havia sido aprovado pelo Comitê de Ética com a informação de que a metodologia abrangeria somente os dados dos ingressantes de 2020/1. Uma análise prévia dos dados dos ingressantes de 2020/2 também indicou que seriam obtidos resultados semelhantes.

questionário, serão referenciadas neste capítulo como questões 1, 2 e 3, para maior clareza do texto. As seguintes questões e opções de resposta foram incluídas no questionário:

1) Você já participou do evento *Conhecendo a UFRJ*?

Já participei Não participei Não desejo responder esta pergunta

2) Participar do evento *Conhecendo a UFRJ* te estimulou a ingressar numa universidade pública?

Sim, estimulou Não estimulou Não participei Não desejo responder esta pergunta

3) Participar do evento *Conhecendo a UFRJ* te ajudou a escolher o curso?

Sim, ajudou Não ajudou Não participei Não desejo responder esta pergunta

Todo o questionário é preenchido pelo estudante em sistema *online* cujo endereço eletrônico é divulgado pela UFRJ nos editais de acesso. As informações sobre o curso, turno e modalidade de ingresso são complementadas automaticamente pelo sistema a partir dos dados de identificação do discente e compõem, juntamente com o questionário, os microdados utilizados para este estudo. A partir destes dados, realizamos uma análise quantitativa descritiva utilizando o *software* Microsoft Excel.

As questões sobre a participação no evento *Conhecendo a UFRJ* serviram de base inicial para constituir os grupos de análise deste estudo. A partir do cruzamento da primeira questão (*Você já participou do evento Conhecendo a UFRJ?*) com as duas posteriores (*Participar do evento Conhecendo a UFRJ te estimulou a ingressar numa universidade pública?*; *Participar do evento Conhecendo a UFRJ te ajudou a escolher o curso?*), eliminamos os registros inconsistentes e obtivemos a quantidade de participantes e não participantes do evento, conforme a Tabela 7⁵⁶:

Tabela 7. Participantes do evento *Conhecendo a UFRJ*
Ingressantes 2020/1

Respostas	Qtde Respondentes	Porcentagem (%)
Não Participei	4302	80,04
Já Participei	780	14,51
Não desejo responder	293	5,45
Total	5375	100,00

Fonte: Elaborado pela autora (Microdados UFRJ, 2020)

⁵⁶ 9 registros foram considerados inconsistentes e eliminados da base de dados. Tais registros continham respostas mutuamente excludentes, tais como “já participei” para a primeira questão e “não participei” para as posteriores.

Dentre os 5375 discentes com respostas consideradas válidas, 780 afirmaram ter participado do evento, correspondendo a um total de 14,51% dos ingressantes de 2020/1. Este percentual de participantes pode ser considerado significativo, tendo em vista que se trata de uma população completamente aleatória. Somente a partir da participação no *Conhecendo a UFRJ*, não há como inferir o destino dos estudantes, pois os mesmos podem se inscrever e ingressar para outras universidades, não serem classificados para nenhuma universidade ou ainda sequer se candidatar para alguma instituição de ensino superior. Também vale destacar que boa parte dos ingressantes podem ter participado da edição imediatamente anterior do evento, de 2019, justamente o ano em que houve uma grande queda da quantidade de vagas oferecidas em relação às edições anteriores (de 18 mil em 2018 para apenas 6 mil em 2019, que contou com a presença efetiva de cerca de 4.700 estudantes), conforme relatado capítulo 3, o que aumenta a relevância deste percentual.

Analisando o contingente de participantes (780 respondentes) quanto à satisfação com o evento, verificamos que a absoluta maioria, 731 discentes, afirmaram que o *Conhecendo a UFRJ* os estimulou a ingressar numa universidade pública (questão 2), correspondendo a 93,72% dos participantes. Já um índice menor, mas também significativo, respondeu que o evento os ajudou a escolher o curso: 488 discentes, correspondendo a 62,56% dos participantes. Podemos apontar como uma hipótese para este resultado que a educação e, conseqüentemente, o ingresso na universidade possui uma representação positiva no imaginário da população brasileira em geral como um fator de sucesso e mobilidade social, ao passo que a escolha do curso, conforme abordado no capítulo 1 desta dissertação, envolve processos de decisão mais complexos por parte dos estudantes, abarcando suas trajetórias escolares e aspectos familiares, socioeconômicos e culturais (Nogueira, 2018).

Uma proporção semelhante de participantes, 482 discentes ou 61,79%, responderam que o evento tanto os estimulou a ingressar numa universidade pública quanto ajudou a escolher o curso. Ou seja, quase todos os estudantes que informaram que o evento os ajudou a escolher o curso também afirmaram que esta experiência os estimulou a ingressar numa universidade pública. Apenas 35 discentes informaram que o evento não os estimulou no ingresso numa universidade pública e nem ajudou a escolher o curso, e outros 7 discentes não desejaram responder. De forma geral, podemos afirmar que os índices de satisfação apontam para o sucesso do evento quanto ao seu público-alvo. Também é possível inferir que estes resultados respondem positivamente à primeira

pergunta que guia nossa análise (*É possível uma ação pontual, como um evento, contribuir para o estímulo a ingressar numa universidade pública e escolher o curso de graduação?*). A Tabela 8 demonstra os quantitativos aqui descritos:

Tabela 8. Satisfação dos participantes com o evento *Conhecendo a UFRJ*

Respostas (questões 2 e 3)	Qtde	Porcentagem (%)
Estimulou a ingressar numa universidade pública	731	93,72
Ajudou a escolher o curso	488	62,56
Estimulou a ingressar numa universidade pública e ajudou a escolher o curso	482	61,79
Não responderam às questões 2 e 3	7	0,90
Não estimulou o ingresso nem ajudou a escolha do curso	35	4,49

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020)

A partir destas questões, a população do estudo foi dividida em 2 grupos principais de análise: “Não Participantes”, formado pelos 4302 discentes que responderam que não participaram do evento, e “Participantes”, composto pelos 780 estudantes que informaram ter participado do evento. O grupo Participantes foi subdividido ainda em 2 subgrupos: “Estimulou universidade”, formado pelos 731 discentes que responderam positivamente à questão 2, e “Ajudou curso”, formado pelos 482 discentes que responderam positivamente à questão 3. Estes dois subgrupos, entretanto, não demonstraram diferenças relevantes nas análises comparativas, motivo pelo qual vamos descrever, neste capítulo, os resultados referentes aos grupos Não Participantes e Participantes.

Tendo como referência os microdados da pré-matrícula, nossa hipótese e questões levantadas para nosso estudo, as seguintes variáveis foram selecionadas para análise:

1. Modalidade de Ingresso;
2. Cor/Raça;
3. Tipo de escola frequentada no ensino médio;
4. Turno de estudo no ensino médio;
5. Frequência a curso preparatório;
6. Renda familiar;
7. Com quem o estudante reside;
8. Participação do estudante na vida econômica familiar;
9. Nível de escolaridade da mãe;
10. Aprovação em 1ª opção de curso;

11. Fator de escolha do curso;
12. Fator de escolha pela UFRJ;
13. Expectativa quanto a um curso universitário.

Selecionamos, portanto, variáveis que pudessem mostrar diferentes aspectos destes discentes: quanto ao ingresso (modalidade de ingresso, aprovação em 1ª opção de curso); origem escolar (tipo de escola do ensino médio quanto à categoria administrativa e modalidade de curso, turno de estudo no ensino médio, frequência à curso preparatório); características socioeconômicas do estudante e de sua família (raça, renda familiar, escolaridade da mãe, com quem reside, participação na vida econômica familiar); bem como aspectos concernentes as suas motivações e expectativas (fator de escolha do curso, fator de escolha pela UFRJ, expectativa quanto a um curso universitário). Os resultados para cada variável serão discutidos nos próximos tópicos deste capítulo.

4.2. ANÁLISE DOS INGRESSANTES

Neste tópico, procederemos à análise dos resultados obtidos a partir dos dados dos ingressantes da UFRJ no período 2020/1.

4.2.1. Modalidade de Ingresso

A variável modalidade de ingresso se refere à forma como o estudante ingressou na UFRJ, regulamentada por edital da instituição e amparada pela Lei federal nº12.711/12 (Lei de Cotas).

Observando o edital UFRJ nº765/2019 – Acesso aos cursos de graduação 2020, encontramos 9 tipos de modalidade de ingresso: 1. Ampla concorrência ; 2. Cotista escola pública sem recorte de renda ; 3. Cotista escola pública com recorte de renda até 1,5 SM *per capita*; 4. Cotista escola pública autodeclarado preto, pardo ou indígena sem recorte de renda; 5. Cotista escola pública autodeclarado preto, pardo ou indígena com recorte de renda até 1,5 SM *per capita*; 6. Cotista escola pública com deficiência sem recorte de renda; 7. Cotista escola pública com deficiência e recorte de renda até 1,5 SM; 8. Cotista escola pública com deficiência e autodeclarado preto, pardo ou indígena sem recorte de renda; 9. Cotista escola pública com deficiência e autodeclarado preto, pardo ou indígena e com recorte de renda de até 1,5 SM.

As frequências e porcentagens dos grupos Não Participantes e Participantes, distribuídas entre as modalidades de ingresso, podem ser observadas na Tabela 9:

Tabela 9. Modalidade de Ingresso Não Participantes x Participantes

Modalidade de Ingresso	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Ampla Concorrência	2183	50,74	439	56,28
Escola Pública	400	9,30	92	11,79
Renda, Escola pública	464	10,79	63	8,08
PPI, Escola pública	600	13,95	83	10,64
PPI, Renda, Escola pública	600	13,95	99	12,69
Deficiência, Escola pública	17	0,40	0	0,00
Deficiência, Renda, Escola pública	12	0,28	1	0,13
Deficiência, PPI, Escola pública	11	0,26	0	0,00
Deficiência, PPI, Renda, Escola pública	15	0,35	3	0,38
Total	4302	100,00	780	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos que o grupo Participantes, apesar de ser uma subpopulação aleatória entre os ingressantes, possui uma distribuição entre as modalidades de ingresso semelhante ao grupo Não Participantes. Entre estes últimos, 50,74% ingressaram por ampla concorrência e uma porcentagem um pouco maior, de 56,28% ingressaram por esta mesma modalidade entre os Participantes. Tais porcentagens são próximas à disponibilidade de vagas nesta modalidade de ingresso, de 50%. Para as cotas com critérios de raça com renda, as porcentagens são ligeiramente maiores para o grupo Não Participante. Entretanto, todas estas diferenças de porcentagem são pequenas, apontando para uma semelhança entre os dois grupos. As próximas análises poderão nos orientar neste sentido.

4.2.2. Cor/Raça

Os resultados para a variável cor/raça foram obtidos através da pergunta “Como você reconhece a sua cor ou raça?” do questionário, correspondendo à autodeclaração dos discentes. Segue a distribuição entre os grupos na Tabela 10.

Tabela 10. Cor/Raça dos Grupos Não Participantes e Participantes

Cor/Raça	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Branca	2267	52,70	424	54,36
Parda	1194	27,75	196	25,13
Preta	693	16,11	124	15,90
Amarela	38	0,88	11	1,41
Indígena	7	0,16	1	0,13
NDR*	103	2,39	24	3,08
Total	4302	100,00	780	100,00

*Abreviação da autora para “não desejo responder”.

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020)

O grupo Participantes possui percentuais um pouco maiores para discentes autodeclarados brancos e amarelos, com diferenças de 1,66pp e 0,53pp respectivamente, enquanto o grupo Não Participantes possui índices ligeiramente superiores para pretos e pardos, com diferenças de 2,62pp e 0,21pp, respectivamente. De acordo com Dubet, 2015, o acesso ao ensino superior poderia ser considerado democrático se o mesmo fosse um “retrato” da sociedade. Os dados da PNAD 2019 apresentam as seguintes taxas da população por cor/raça no estado do Rio de Janeiro: 45,1% para brancos, 13,8% para pretos e 40,6% para pardos (IBGE, 2020c⁵⁷). Neste sentido, à primeira vista os dados indicam uma sobre-representação de brancos nos dois grupos analisados, assim como uma sub-representação de pardos. Já a porcentagem de autodeclarados pretos para os dois grupos foi um pouco superior aos resultados destas duas pesquisas. Podemos considerar então, na perspectiva de Dubet (2015), que a porcentagem de ingressantes autodeclarados pretos apontaria para uma taxa “inclusiva” em relação à população preta do Rio de Janeiro. Entretanto, essa consideração não se aplica à soma de pretos e pardos, que totalizam 54,4% da população desse estado, enquanto para os grupos Não Participantes e Participantes, respectivamente, são de 43,86% e 41,03%, perfazendo uma diferença de mais de 10 p.p. (Dubet, 2015; IBGE, 2020c; Microdados UFRJ, 2020).

4.2.3. Tipo de escola frequentada no ensino médio

A análise da variável “tipo de escola” foi realizada a partir da observação de duas perguntas do questionário da pré-matricula. Uma das questões dizia respeito à categoria administrativa da instituição frequentada pelos ingressantes durante o Ensino Médio, se pública ou particular. A outra perguntava ao ingressante sobre o tipo de curso frequentado, com as seguintes opções: atual Ensino Médio; Ensino Técnico; Normal (Magistério Ensino Fundamental); Educação de Jovens e Adultos – Presencial, Educação de Jovens e Adultos – Semipresencial; Educação de Jovens e Adultos – Integrado ao Profissional; e Outro.

Seguem na Tabela 11 (p. 113) os resultados encontrados da distribuição por categoria administrativa, pública ou particular, para os dois grupos de análise.

⁵⁷ Dados extraídos do Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA, Tabela 6403 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade. Busca por unidade da federação, 4º trimestre de 2019. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

Tabela 11. Categoria administrativa da escola frequentada no EM

Ensino Médio	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Escola pública*	2330	54,16	369	47,31
Escola particular**	1939	45,07	408	52,31
NDR***	33	0,77	3	0,38
Total	4302	100,00	780	100,00

*Foram agregados os casos “todo em escola pública” e “maior parte em escola pública”, devido à pequena frequência deste último.

** Foram agregados os casos “todo em escola particular” e “maior parte em escola particular”, devido à pequena frequência deste último.

*Abreviação da autora para “não desejo responder”.

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Para o grupo Participantes, encontramos uma distribuição de 47,31% de estudantes provenientes de escolas públicas e 52,31% de escolas particulares. A edição de 2019 do *Conhecendo*, a qual acreditamos que tenha sido o ano de participação da maior parte destes ingressantes, teve uma cota de 60% de reserva de vagas para inscrições de instituições públicas, preenchidas por 74 escolas e 5 pré-vestibulares comunitários⁵⁸, contabilizando a presença efetiva de 2.760 estudantes no evento (58,38% do público). Já a inscrição de instituições particulares contabilizou 53 escolas e 4 cursos preparatórios⁵⁹, registrando a presença efetiva de 1.967 estudantes no evento (41,61% do público). Assim, o percentual de egressos de escola pública entre estudantes participantes do *Conhecendo a UFRJ* que responderam ao questionário é menor que a porcentagem reservada à inscrição de escolas no evento.

Realizando a comparação entre os ingressantes dos grupos Não Participantes e Participantes, observamos que o primeiro grupo provém mais de escolas públicas, com uma diferença de 6,85 pp. O grupo Participantes, por sua vez, provém mais de escolas particulares, com uma diferença de 7,24 pp em relação aos Não Participantes. Considerando o tamanho de nossa população do estudo, podemos dizer novamente que as diferenças dos dois grupos são pequenas, apontando mais para uma aproximação entre eles. Interessante também observar que as porcentagens de ingressantes dos dois grupos provenientes de escolas particulares são um pouco menores que as porcentagens obtidas para a modalidade de ingresso por ampla concorrência (diferença de 4,87pp para Não

⁵⁸ As listas de instituições inscritas do evento não realizam a distinção entre escolas públicas e cursos pré-vestibulares comunitários. A contagem distinguindo as duas categorias foi realizada pela autora, a partir da observação do nome e CNPJ da instituição.

⁵⁹ Idem para instituições particulares. A autora observou que alguns cursos preparatórios comunitários, que poderiam se inscrever pela reserva de vagas, inscreveram-se como instituições particulares. Contudo, a contagem descrita no texto não levou em consideração este mérito.

Participantes e de 3,97pp para Participantes), indicando a presença de um contingente de estudantes de escolas públicas que optam por este tipo de ingresso.

A análise quanto ao tipo de curso frequentado pelo ingressante foi combinada à categoria administrativa da escola, se pública ou particular. Para os ingressantes oriundos de escolas particulares, mais de 90% informaram que realizaram o curso “atual Ensino Médio”, tanto para o grupo Não Participantes quanto para o grupo Participantes. Já a distribuição dos ingressantes oriundos de escola pública é descrita na Tabela 12.

Tabela 12. Tipo de curso frequentado no EM por ingressantes oriundos de escola pública

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Atual EM	1392	59,74	278	75,34
Técnico	688	29,53	67	18,16
Normal	115	4,94	14	3,79
EJA semipresencial	17	0,73	0	0,00
EJA presencial	33	1,42	1	0,27
EJA Int Profissional	2	0,09	0	0,00
Outro	62	2,66	5	1,36
NDR*	21	0,90	4	1,08
Total	2330	100,00	369	100,00

*Abreviação da autora para “não desejaram responder”.

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos na Tabela 12 que 59,74% dos Não Participantes realizaram o tipo de curso “atual Ensino Médio”, enquanto 75,34% dos Participantes frequentaram esta modalidade, perfazendo uma diferença de 15,60% pp entre os dois grupos. Aqui encontramos uma diferença entre os dois grupos que pode ser considerada significativa, porém que nos orienta para a necessidade de uma melhor análise pela equipe do *Conhecendo a UFRJ* sobre a participação dos diferentes tipos de escola no evento, e não para uma relação de hierarquia de vantagens ou desvantagens sociais entre os nossos dois grupos de análise. Neste sentido, seria interessante que o questionário da pré-matrícula diferenciasse as categorias de escola pública entre federal e estadual, pois sabemos que a primeira categoria congrega uma maior seletividade de seus estudantes. Contudo, observamos na Tabela 12 percentuais importantes de ingressantes de escolas técnicas para os dois grupos de análise, chegando a aproximadamente 30% para o grupo Não Participantes, que podem ser oriundos das escolas técnicas federais ou ainda de escolas técnicas estaduais, que também se destacam por sua maior seletividade em relação ao conjunto de escolas estaduais. A participação dos estudantes provenientes de escolas federais e de escolas técnicas públicas é um ponto de discussão entre os estudiosos das

políticas de cotas, uma vez que estes estudantes se caracterizam por uma maior seletividade e melhores condições socioeconômicas. (Senkevics e Melo, 2019).

4.2.4. Turno de estudo no ensino médio

A distribuição dos ingressantes quanto ao turno de estudo frequentado durante o ensino médio pode ser observada na Tabela 13:

Tabela 13. Turno de estudo no EM – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Manhã	2593	60,27	495	63,46
Tarde	553	12,85	71	9,10
Noite	157	3,65	13	1,67
Integral	943	21,92	196	25,13
Semipresencial	21	0,49	0	0,00
Não desejo responder	35	0,81	5	0,64
Total	4302	100,00	780	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos novamente na Tabela 13 porcentagens aproximadas para os dois grupos. Somando-se os ingressantes que informaram que estudaram na parte da manhã ou da tarde, obtemos mais de 70% de ingressantes que realizaram o ensino médio em período diurno, tanto para Não Participantes quanto para Participantes⁶⁰. As proporções de ingressantes que estudaram em período integral também é considerável para os dois grupos, sendo superior a 20% nos dois casos, correspondendo provavelmente aos ingressantes que estudaram em escolas federais. Este percentual é superior à taxa de matrículas no ensino médio regular em período integral informado pelo Censo da Educação Básica 2019 para o estado do Rio de Janeiro, de 11,9%, dos quais é a rede federal que responde pela maioria deste segmento, com uma taxa de 36,7 % (INEP, 2019)⁶¹.

O percentual majoritário de ingressantes que frequentaram o ensino médio em turno diurno ou integral, em comparação ao pequeno percentual de estudantes provenientes do período noturno, indica que provavelmente a maioria dos respondentes

⁶⁰ Lembramos que a programação do evento *Conhecendo a UFRJ* acontece em período diurno, o que é um limite à participação de estudantes do período noturno.

⁶¹ Esses dados referem-se ao ensino médio regular, não informando se englobam também aos estudantes que realizam EM concomitante à educação profissional. O relatório possui outro tópico relacionado à educação profissional, ao qual se classificariam as escolas técnicas, mas não informa o percentual de estudantes em tempo integral nesta modalidade. A modalidade EJA não foi contabilizada. (Inep, 2019).

não trabalharam durante a frequência a este nível de ensino e dedicaram-se somente aos estudos, como será possível observar nas análises posteriores.

4.2.5. Frequência a curso preparatório

As respostas dos ingressantes sobre a frequência a curso preparatório foram cruzadas com a categoria administrativa cursada no ensino médio (pública ou particular). As distribuições podem ser observadas na Tabela 14.

Tabela 14. Frequência a curso preparatório segundo a categoria administrativa cursada no EM

Respostas	E.M. Escola Particular				E.M. Escola Pública			
	Não Participantes	(%)	Participantes	(%)	Não Participantes	(%)	Participantes	(%)
Não	1208	62,3	254	62,25	1329	57,04	171	46,34
Sim, comunitário	62	3,2	12	2,94	483	20,73	96	26,02
Sim, não comunitário	386	19,91	83	20,34	302	12,96	59	15,99
Sim, por mais de um ano	235	12,12	50	12,25	137	5,88	31	8,4
NDR*	48	2,48	9	2,21	79	3,39	12	3,25
Total	1939	100	408	100	2330	100	369	100

*Abreviação da autora para “não desejo responder”

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos através da Tabela 14 que as diferenças mais relevantes se encontram na comparação entre os ingressantes de escolas particulares e públicas, e não entre os grupos Não Participantes e Participantes. Entre os estudantes que vieram de escolas particulares, mais de 60% não realizaram cursinho, para os dois grupos de análise. Entre os estudantes de escolas públicas, a frequência a cursinho é maior, destacando-se também a frequência a curso de caráter comunitário/social, com porcentagens acima de 20% para os dois grupos. Porém, a parcela de estudantes oriundos de escola pública que não realizaram cursinho também é significativa, em torno de 50%.

A categoria “sim, por mais de um ano” corresponde a uma das opções de resposta do questionário da pré-matrícula, não informando se o cursinho frequentado era privado ou de caráter comunitário/social. Contudo, sugere que a maioria dos ingressantes de 2020/1 tiveram aprovação para a universidade já no primeiro ano de tentativa. Assim, podemos também supor que a maioria dos Participantes visitaram a edição 2019 do evento, que teve uma grande queda da oferta de vagas em relação aos anos imediatamente anteriores. Este dado reafirma que a proporção de 14,51% dos ingressantes de 2020/1

terem participado do evento é significativa, sugerindo que talvez em outros cenários de maior oferta de vagas do evento este índice pudesse ser maior.

4.2.6. Renda Familiar

A variável renda familiar corresponde à questão “renda mensal total de sua família” e, portanto, não se refere à renda *per capita*, que não foi calculada devido à ausência de dados suficientes sobre número de moradores no domicílio no questionário da pré-matrícula. As opções de resposta foram agregadas em 4 faixas de renda, classificadas conforme a descrição a seguir: até 3 SM; mais de 3 a 5 SM; de 5 a 10 SM; mais de 10 SM. A distribuição pode ser conferida na Tabela 15:

Tabela 15. Renda familiar – Grupos Não Participantes e Participantes

Renda Familiar	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
até 3 SM	1805	41,96	313	40,13
Mais de 3 a 5 SM	686	15,95	111	14,23
Mais de 5 a 10 SM	727	16,90	153	19,62
Mais de 10 SM	652	15,16	125	16,03
NDR*	432	10,04	78	10,00
Total	4302	100,00	780	100,00

*Abreviação da autora para “não desejo responder”

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

A Tabela 15 revela semelhanças nítidas entre os dois grupos quanto à renda familiar. Observamos também que mais de 40% dos ingressantes, de ambos os grupos, situam-se na faixa de renda mais baixa. Este dado corrobora com outros estudos citados no capítulo 2 desta dissertação, que contrapõem o senso comum de que as universidades públicas seriam um ambiente de jovens das classes mais altas (Andrade e Dachs, 2003; FONAPRACE, 2019). Pelo menos para o conjunto dos ingressantes de 2020/1, esta não é a realidade. Sabemos, porém, que as estratificações começam a se destacar quando analisamos os diferentes cursos de graduação, principalmente se contrapomos cursos de maior e menor prestígio social (Ribeiro; Carvalhaes, 2019).

4.2.7. Com quem o estudante reside

Esta variável corresponde à pergunta “Com quem você reside?” do questionário da pré-matrícula, cuja distribuição das respostas está descrita na Tabela 16 (p.118):

Tabela 16. Com quem o estudante reside – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Pais	2354	54,72	485	62,18
Mãe ou madrasta	1142	26,55	205	26,28
Pai ou padrasto	155	3,60	17	2,18
Avós	122	2,84	19	2,44
Tios	34	0,79	4	0,51
Marido/ esposa	115	2,67	13	1,67
Sozinho	107	2,49	7	0,90
Com amigos	31	0,72	1	0,13
Outro	188	4,37	21	2,69
NDR*	54	1,26	8	1,03
Total	4302	100,00	780	100,00

*Abreviação da autora para “não desejo responder”

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Através da Tabela 16 podemos observar que a maioria dos ingressantes reside com os pais. O grupo Participantes apresentou uma porcentagem superior ao grupo Não Participantes para esta opção, com uma diferença de 7,46 pp. Comparando-se às outras variáveis analisadas, trata-se de uma das maiores diferenças percentuais encontradas entre os dois grupos. Porém, quando observamos a distribuição para todas as outras opções, notamos mais uma vez uma relação de semelhança, e não de diferença. Podemos dizer que a maioria dos ingressantes, de ambos os grupos, reside com os pais ou com alguém da família. São bastante baixos os percentuais, para os dois grupos, de estudantes que residem com marido/esposa, compreendendo sua própria família. Juntando esta análise com a observação do turno de estudo durante o ensino médio e com o indicativo na variável frequência a curso preparatório de que boa parte dos ingressantes de 2020/1 provavelmente realizaram sua primeira tentativa de ingresso numa universidade em 2019, podemos dizer que se tratam de estudantes jovens, possivelmente na faixa dos 18 anos – idade adequada para término do ensino médio, e que ainda não possuem grande responsabilidade na vida econômica familiar (o que poderá ser evidenciado mais adiante em nossas análises).

4.2.8. Participação do estudante na vida econômica familiar

Esta variável corresponde à pergunta “Qual a sua participação na vida econômica da família?” do questionário da pré-matrícula, com as seguintes alternativas de resposta: 1 - Você não trabalha e seus gastos são financiados; 2 - Você trabalha, mas recebe ajuda financeira; 3 - Você trabalha e é responsável pelo seu sustento; 4 - Você trabalha e

contribui para o sustento da família; 5 - Você trabalha e é o único responsável pelo sustento da família; 6 - Não desejo responder essa pergunta. Combinamos estas respostas com as faixas de renda familiar do estudante, para os dois grupos. Os resultados podem ser observados na Tabela 17.

Tabela 17. Participação do estudante na vida econômica familiar – Grupos Não Participantes e Participantes

Renda	Participação econômica	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
até 3 SM	não trabalha e gastos são financiados	1305	72,30	250	79,87
	trabalha, mas recebe ajuda financeira	114	6,32	16	5,11
	trabalha e é responsável pelo seu sustento	95	5,26	8	2,56
	trabalha e contribui para o sustento da família	178	9,86	24	7,67
	trabalha e é o único responsável pelo sustento da família	37	2,05	5	1,60
	não desejo responder	76	4,21	10	3,19
	Total	1805	100,00	313	100,00
Mais de 3 a 5 SM	não trabalha e gastos são financiados	540	78,72	98	88,29
	trabalha, mas recebe ajuda financeira	58	8,45	8	7,21
	trabalha e é responsável pelo seu sustento	18	2,62	1	0,90
	trabalha e contribui para o sustento da família	46	6,71	3	2,70
	trabalha e é o único responsável pelo sustento da família	8	1,17		0,00
	não desejo responder	16	2,33	1	0,90
	Total	686	100,00	111	100,00
Mais de 5 a 10 SM	não trabalha e gastos são financiados	620	85,28	134	87,58
	trabalha, mas recebe ajuda financeira	40	5,50	12	7,84
	trabalha e é responsável pelo seu sustento	20	2,75	0	0,00
	trabalha e contribui para o sustento da família	33	4,54	5	3,27
	trabalha e é o único responsável pelo sustento da família	2	0,28	1	0,65
	não desejo responder	12	1,65	1	0,65
	Total	727	100,00	153	100,00

Renda (cont.)	Participação econômica	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Mais de 10 SM	não trabalha e gastos são financiados	586	89,88	117	93,60
	trabalha, mas recebe ajuda financeira	31	4,75	6	4,80
	trabalha e é responsável pelo seu sustento	13	1,99	1	0,80
	trabalha e contribui para o sustento da família	6	0,92	1	0,80
	trabalha e é o único responsável pelo sustento da família	5	0,77	0	0,00
	não desejo responder	11	1,69	0	0,00
	Total	652	100,00	125	100,00
sem declaração	não trabalha e gastos são financiados	311	71,99	57	73,08
	trabalha, mas recebe ajuda financeira	24	5,56	6	7,69
	trabalha e é responsável pelo seu sustento	9	2,08	1	1,28
	trabalha e contribui para o sustento da família	8	1,85	2	2,56
	trabalha e é o único responsável pelo sustento da família	4	0,93	0	0,00
	não desejo responder	76	17,59	12	15,38
	Total	432	100,00	78	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos pela Tabela 17, para os dois grupos de análise e para todas as faixas e renda, que a grande maioria dos estudantes “não trabalha e tem os gastos financiados”. As porcentagens aumentam conforme a renda aumenta, contudo é notável que a categoria mais baixa de renda familiar, na faixa de até 3 SM, possui porcentagens superiores a 70%. Considerando que a maioria dos ingressantes reside com os pais ou familiares, podemos supor que se tratam de famílias que enxergam a educação de seus filhos como um investimento e que apostam no sucesso escolar destes, escolhendo deixar de complementar a renda no presente para um retorno no futuro. Esta hipótese se coaduna com a perspectiva de Boudon, no sentido de que as aspirações escolares não são um traço cultural de classe social (Boudon, 2000). Famílias de classes inferiores podem apostar no prolongamento dos estudos de seus filhos, vislumbrando uma posterior ascensão social. O *background* familiar influencia as decisões sobre o prolongamento dos estudos e o tipo de curso a ser realizado. Porém, este raciocínio de risco leva em conta o passado escolar

de seus filhos que, caso venha a ser uma trajetória de sucesso, abre possibilidades para esta aposta (Nogueira, 2013).

4.2.9. Nível de escolaridade da mãe

A distribuição do nível de escolaridade das mães dos ingressantes dos dois grupos de análise, conforme as opções de respostas do questionário da pré-matricula, é apresentada na Tabela 18.

Tabela 18. Nível de escolaridade da mãe – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Nenhum ano de estudo	26	0,60	4	0,51
Ensino fundamental incompleto*	486	11,30	75	9,62
Ensino fundamental completo	170	3,95	27	3,46
Ensino médio incompleto	237	5,51	38	4,87
Ensino médio completo	1244	28,92	217	27,82
Superior incompleto	309	7,18	51	6,54
Superior completo	1759	40,89	356	45,64
Não desejo responder	71	1,65	12	1,54
Total	4302	100,00	780	100,00

*Para a categoria “ensino fundamental incompleto” foram agregadas as seguintes opções de resposta do questionário: Menos que a 4ª série/5º ano EF; 4ª série/5º ano completa EF; Mais que a 4ª série/5º ano e menos que a 8ª série/9ºano EF.

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRI, 2020).

Mais uma vez, observamos uma relação de semelhança entre os dois grupos. Ressaltam-se as porcentagens de mães com nível superior completo, acima de 40% tanto para os Não Participantes quanto para os Participantes. Trata-se de um patamar superior à média nacional: de acordo com a PNAD Contínua 2019 Educação, a taxa de pessoas com 25 anos ou mais de idade (ao qual provavelmente se situam as mães dos ingressantes analisados) com ensino superior completo é de 17,4% (IBGE, 2019). Tais porcentagens também foram superiores ao resultado da V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES, de 30,8% (FONAPRACE, 2019, pg 94).

As porcentagens das três categorias que representam os maiores níveis de escolaridade, “ensino médio completo”, “ensino superior incompleto” e “ensino superior completo”, somam 77% para os Não Participantes e 80% para os Participantes. Se considerarmos o nível de instrução da mãe como um índice de capital cultural, nos termos de Bourdieu (1999), das famílias dos ingressantes, fica evidenciado que a escolaridade

das mães é um fator que influencia as chances de ingresso dos estudantes no ensino superior.

4.2.10. Aprovação em 1ª opção de curso

Os valores para a variável aprovação em 1ª opção de curso correspondem às respostas informadas pelos participantes no questionário da pré-matrícula para a pergunta: “O curso que você fará foi a sua primeira opção?”. Segue a distribuição das respostas para os dois grupos de análise na Tabela 19.

Tabela 19. Aprovação em 1ª Opção de curso – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Sim	3132	72,80	546	70,00
Não	1070	24,87	215	27,56
Não desejo responder	100	2,32	19	2,44
Total	4302	100,00	780	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos que os índices de aprovação em 1ª opção de curso são superiores a 70% para os dois grupos. Levando em consideração os resultados para a frequência a curso preparatório, aos quais indicavam que boa parte dos estudantes (mesmo os advindos de escola pública) conseguiram o ingresso na universidade no primeiro ano de tentativa e sem realizar o “cursinho”, observamos que se trata de índices de aprovação excelentes. Portanto, podemos inferir que a maior parte dos ingressantes em 2020/1 possui um perfil de excelência acadêmica e provavelmente trilhou uma trajetória de sucesso escolar ao longo do ensino básico.

4.2.11. Fator de escolha do curso

A partir desta variável, adentramos no aspecto referente às aspirações e expectativas dos ingressantes. A Tabela 20 (p.123) demonstra a distribuição de respostas à seguinte pergunta do questionário: “Qual foi a principal motivação que o levou a optar por esse curso?”. As opções de resposta foram ordenadas segundo a frequência.

Tabela 20. Fator de escolha do curso superior – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Adequação às aptidões pessoais/inclinação pessoal	3234	75,17	596	76,41
Mercado de trabalho	623	14,48	99	12,69
Prestígio social da profissão	140	3,25	37	4,74
Amplas possibilidades salariais	88	2,05	14	1,79
Baixa concorrência pelas vagas	54	1,26	7	0,90
Não desejo responder	163	3,79	27	3,46
Total	4302	100,00	780	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos na Tabela 20 que a primeira opção obteve mais de 70% das respostas para os dois grupos de análise, obtendo uma vantagem de mais de 60 p.p. em relação à segunda opção mais respondida, “mercado de trabalho”. Apesar das dificuldades em se obter respostas referentes a aspirações e expectativas numa pergunta fechada, podemos considerar que na primeira opção, “adequação às aptidões pessoais/inclinação pessoal” está implícito um benefício de caráter pessoal. Já nas três opções posteriores, “mercado de trabalho”, “prestígio social da profissão” e “amplas possibilidades salariais” estão implícitos benefícios de caráter/status social. Retomando a discussão sobre escolha do curso superior levantada por Nogueira (2018), podemos dizer que a primeira opção se refere a afinidades dos estudantes a características intrínsecas dos cursos, enquanto as outras a características extrínsecas. Levando em consideração que as condições socioeconômicas dos estudantes influenciam na escolha do curso, cabe salientar que a visão dos indivíduos sobre este processo também está relacionada a aspectos sociais, influenciando nos sentidos que corresponderiam a uma aptidão ou inclinação pessoal.

4.2.12. Fator de escolha pela UFRJ

Os resultados desta variável correspondem às respostas para a questão: “Fator que mais influenciou sua opção pela UFRJ”. As opções foram ordenadas segundo a frequência de respostas, de acordo com a Tabela 21 a seguir (p.124):

Tabela 21. Fator de escolha pela UFRJ – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Oferece o melhor curso pretendido	3112	72,34	549	70,38
Mais fácil acesso de minha moradia/trabalho	486	11,30	107	13,72
Única que oferece o curso pretendido	379	8,81	77	9,87
Oferece horário mais adequado	78	1,81	17	2,18
Pouco procurada; mais fácil a classificação	16	0,37	3	0,38
Para onde deve ir a maioria dos meus amigos	11	0,26	3	0,38
Não desejo responder	220	5,11	24	3,08
Total	4302	100,00	780	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

Observamos mais uma vez que a distribuição das respostas entre os dois grupos é bastante semelhante. A grande maioria dos ingressantes marcou a opção “oferece o melhor curso pretendido”, cujas porcentagens ficaram acima de 70%. Este resultado evidencia a percepção dos estudantes quanto ao prestígio da instituição, independentemente da participação no evento *Conhecendo a UFRJ*.

4.2.13. Expectativa quanto a um curso universitário

Nossa última variável corresponde à pergunta “O que você mais espera de um curso universitário?”. Apreendemos que se trata de uma questão que carrega tanto o sentido de expectativa quanto ao curso escolhido quanto ao ambiente universitário, ou seja, ao contexto ao qual o estudante vivenciará a sua graduação. A distribuição das respostas pode ser conferida na Tabela 22.

Tabela 22. Expectativa quanto a um curso universitário – Grupos Não Participantes e Participantes

Respostas	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Formação voltada para o mercado de trabalho	1288	29,94	177	22,69
Conhecimentos que permitam compreender melhor o mundo em que vivemos	989	22,99	197	25,26
Formação acadêmica para melhorar atividade prática	750	17,43	139	17,82
Cultura geral ampla	628	14,60	136	17,44

Respostas (cont.)	Não Participantes	Porcentagem (%)	Participantes	Porcentagem (%)
Formação teórica para pesquisa	395	9,18	87	11,15
Conhecimentos que melhorem meu nível de escolaridade	146	3,39	29	3,72
Não desejo responder essa pergunta	106	2,46	15	1,92
Total	4302	100,00	780	100,00

Fonte: Elaboração pela autora (Microdados UFRJ, 2020).

O Grupo Não Participantes optou mais por “formação voltada para o mercado de trabalho”, enquanto o Grupo Participantes respondeu mais a alternativa “conhecimentos que permitam conhecer melhor o mundo em que vivemos”. Comparando-se os dois grupos, porém, mais uma vez observamos pouca diferença entre as proporções de cada opção.

Observamos também, no geral, que a frequência de respostas de cada opção teve uma maior distribuição comparada a questões anteriores, indicando uma diversidade de expectativas entre os estudantes. Nossos ingressantes buscam mais que uma formação ou capacitação para o mercado de trabalho, almejando também adquirir conhecimentos gerais e ampliar suas visões de mundo. Compreendemos que há uma sinergia entre essa diversidade de expectativas e o evento *Conhecendo a UFRJ*, uma vez que este objetiva mostrar ao estudante, além dos cursos, sua produção acadêmica nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, os laboratórios e espaços de cultura e ciência, enfim, as possibilidades de um ambiente universitário.

4.3. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERFIL DOS INGRESSANTES QUE PARTICIPARAM DO *CONHECENDO A UFRJ*

Vamos neste tópico retomar alguns aspectos relevantes de nossas análises para voltar às perguntas que guiaram este capítulo. Realizamos uma análise quantitativa descritiva do perfil dos ingressantes da UFRJ no período 2020/1, visando traçar uma comparação entre os estudantes que participaram do evento *Conhecendo a UFRJ* antes do ingresso (Grupo Participantes) e aqueles que não participaram (Grupo Não Participantes).

A comparação entre os grupos Participantes e Não Participantes, para todas as variáveis, não mostrou grandes diferenças. O grupo Participantes teve uma origem escolar

um pouco maior de escolas particulares (diferença de 7.24 pp) e ingressou mais por ampla concorrência (diferença de 5,54 pp). Por outro lado, dentre os estudantes oriundos de escola pública, frequentaram mais curso preparatório comunitário (diferença de 5,29 pp). As porcentagens para renda familiar abaixo de 3 SM foram bastante semelhantes (41,96% para Não Participantes e 40,13% para Participantes, com diferença de 1,83 pp). Levando em consideração estas e todas as outras variáveis analisadas, bem como o tamanho de nossa população de estudo e proporção entre os dois grupos, podemos dizer que as diferenças encontradas apontam mais para uma relação de semelhança de perfil entre Participantes e Não Participantes, do que para uma relação de diferença.

Voltamos agora a uma de nossas questões de estudo: – “O perfil dos graduandos da UFRJ que já participaram como público do *Conhecendo* coincide com aquele já esperado ou mais propenso a ingressar no ensino superior?”. Uma vez que o perfil do grupo Participantes coincide com o grupo Não Participantes, a resposta a esta questão dependeria de que (quais) características dos estudantes estaríamos nos referenciando. Comparando nossa população de estudo (ingressantes de 2020/1 da UFRJ, tanto Participantes quanto Não Participantes) com os dados de perfil de acesso e de ingressantes discutidos no capítulo 2 desta dissertação, podemos inferir que se trata não de um grupo propriamente *elitizado*, porém ainda bastante *selecionado*, tendo em vista a grande maioria de estudantes, principalmente oriundos de escola pública, sequer chegam a acessar o ensino superior (Andrade, 2012; Barbosa, 2019; FONAPRACE, 2019; Senkevics e Melo, 2019). Nossa população de estudo mescla características de um perfil mais inclusivo e diversificado com características de um perfil mais tradicional de estudantes que acessam o ensino superior. Assim, ainda que uma parcela significativa de ambos os grupos se origine de escolas públicas e de famílias de renda baixa, por outro lado a porcentagem de mães com ensino superior situa-se acima de 40% (e portanto acima da média nacional para pessoas de 25 anos ou mais de idade de 17,4%, segundo IBGE). A maioria dos estudantes mora com os pais e, mesmo dentre aqueles que possuem renda familiar mais baixa, não trabalham. Mais de 70% passaram em primeira opção de curso, indicando tanto uma preferência por uma instituição de prestígio como a UFRJ quanto uma trajetória escolar pregressa de sucesso, tendo em vista ainda que boa parte não frequentou curso preparatório.

Podemos inferir que o perfil do grupo Participantes coincide com o grupo Não Participantes, sendo “moldado” pela seletividade da própria instituição. Assim, voltamos às outras duas perguntas que guiam nossa análise: “é possível uma ação pontual, como

um evento, contribuir para a ampliação e diversificação do ingresso na universidade pública?"; e "em que medida o *Conhecendo a UFRJ* estaria contribuindo para a abertura do ensino superior, no aspecto da diversificação do alunado ingressante?". Temos algumas limitações metodológicas para responder a estas perguntas. Nossa metodologia não permitiu investigar o fenômeno da autoexclusão, que demandaria um estudo que comparasse o público visitante do evento com posteriores inscrições para processos seletivos no ES. Também não realizamos uma análise de efeito do evento. Reafirmamos ainda que as análises presentes nesta dissertação concernem à população de estudo. Nossos dados indicam que, mesmo que os gestores do evento, por diversas edições, tenham afirmado uma posição política de inserção maciça de um público de escolas públicas e cursos comunitários, as contribuições do *Conhecendo* possuem um limite de uma ação institucional que procura democratizar a informação sobre o ambiente universitário, e não propriamente a vaga. Ainda que o evento vise ampliar o horizonte de expectativas de estudantes de perfil menos privilegiado e que a equipe de organização receba relatos de professores e estudantes visitantes neste sentido, o ingresso na UFRJ é condicionado a mecanismos de seleção e fatores sociais que operam processos excludentes. Voltaremos a abordar este aspecto nas considerações finais desta dissertação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: QUE DEMOCRATIZAÇÃO O EVENTO *CONHECENDO A UFRJ* PROMOVE?

Esta dissertação teve como objetivo analisar a contribuição do evento *Conhecendo a UFRJ* para a ampliação do acesso à universidade pública. Empreendemos duas dimensões de investigação: a) quanto ao seu contexto institucional de criação e desenvolvimento dentro da instituição; b) quanto ao perfil dos ingressantes da universidade no período 2020/1 que participaram como visitantes do evento com suas escolas ou cursos preparatórios. Vimos que o termo democratização do acesso permeia o discurso institucional sobre o evento, o que nos suscitou a buscar: a) sua relação com o panorama nacional de políticas públicas voltadas para a expansão e abertura do ensino superior a um público mais diversificado; b) como sua criação se articulava com o contexto institucional da universidade; c) sua transposição do contexto do discurso institucional para a reflexão no campo da Sociologia da Educação.

Tomamos como referência para o termo democratização, no contexto do ensino superior, a definição de Dubet (2015), para o qual uma universidade democrática seria aquela que representasse um “retrato da sociedade”. As políticas implementadas no início dos anos 2000 buscaram promover uma maior inclusão de estudantes de menor renda, egressos de escolas públicas, pretos, pardos e indígenas no ensino superior, grupos historicamente excluídos deste nível de ensino. Assim, buscou-se que a composição dos estudantes das instituições de ensino superior do País se aproximasse mais da diversidade da população brasileira, bem como uma maior equalização do acesso entre jovens de melhor nível socioeconômico e aqueles oriundos de camadas mais populares. Em termos quantitativos, o PNE 2001-2010 já trazia como uma das metas o alcance de 30% de jovens na faixa etária dos 18 aos 24 anos matriculados no ensino superior, almejando assim a saída de um sistema de elite para o de massa, de acordo com a escala de Trow (1973). Essa expansão também visava atender o crescimento da demanda pelo nível superior causada pelo aumento de concluintes do ensino médio, egressos majoritariamente da rede pública. Esse processo foi acompanhando de intensas discussões dentro das universidades públicas, provocadas por fatores e agentes internos e externos, sob a ótica reflexiva de sua função social. Na UFRJ, estas discussões traziam como pauta a revisão do vestibular, no intuito de tornar o ingresso à instituição mais acessível, sobretudo aos estudantes das escolas públicas, consonante com o debate da adoção de critérios sociais e raciais no ingresso.

Vimos que os depoimentos dos entrevistados e os documentos institucionais da Pró-Reitoria de Extensão relacionavam a criação do evento *Conhecendo a UFRJ* aos contextos nacional e institucional. O Relatório de Gestão 2005-2011 desta Pró-Reitoria informa que a UFRJ teve como perspectiva iniciar um processo de implantação de uma “política de democratização do acesso e permanência”, tendo participado de diversos fóruns de debates. Assim, o evento é apresentado, neste documento, como uma ação integrante de “*Políticas de Acesso e Permanência dos Jovens de Origem Popular na Universidade*” (Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011). Analisamos que este enquadramento, contudo, ocorreu no âmbito da Pró-Reitoria de Extensão, uma vez que não encontramos este tipo de referência ao evento nos documentos institucionais da Reitoria deste mesmo período, notadamente o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI/UFRJ 2006 e o Programa de Reestruturação da UFRJ – PRE/UFRJ 2008-2012 (UFRJ, 2006; 2007). Uma maior institucionalização do evento por parte da Reitoria veio a acontecer anos mais tarde, com sua inclusão no calendário acadêmico de 2018 e no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2020-2024 (UFRJ, 2017, 2020). Esta ausência, entretanto, não significou uma falta de apoio e parceria por parte da Reitoria e de outros setores administrativos e acadêmicos, que passam a se envolver com a realização do evento sobretudo a partir dos anos de 2005 e 2006, período em que houve um crescimento em termos quantitativos e de definição de seu público-alvo.

Podemos inferir que a forma que a Pró-Reitoria de Extensão encontrou para operacionalizar o objetivo de democratização do acesso através do evento foi priorizando os estudantes de escolas públicas e de pré-vestibulares comunitários como seu público-alvo. Uma justificativa para esta decisão ocorreu pelo entendimento de que havia um processo de autoexclusão que atingia mais fortemente os jovens de origem popular em relação àqueles de classes mais favorecidas socialmente (Souza *et ali*, 2011; Pró-Reitoria de Extensão/UFRJ, 2011). Assim, prover estes estudantes de mais informações sobre as carreiras e o universo acadêmico poderia ser uma forma de contribuir para a reversão deste processo. Vimos que, no período antecedente ao evento, já havia uma demanda de escolas particulares que procuravam a UFRJ para a realização de visitas à instituição, sobretudo os locais que sediavam os cursos mais concorridos, no intuito de direcionar seus estudantes a ingressar numa universidade de prestígio. A criação do evento culminou numa maior capacidade de articulação das escolas particulares para angariar as vagas disponíveis. Assim, a Pró-Reitoria de Extensão optou por destinar cotas das vagas às escolas públicas e aos cursos preparatórios comunitários. Esse direcionamento, no seu

início, teve que incluir uma busca ativa pelas escolas públicas para divulgar o *Conhecendo a UFRJ*. A partir dos dados de público do ano de 2006, podemos perceber que estas instituições acolheram a ideia do evento, passando também a empreender uma disputa pelas vagas. Com a consolidação do evento entre o seu público-alvo, vimos que as vagas destinadas a estas instituições passaram a se esgotar rapidamente, atraindo escolas de diversos municípios do estado do Rio de Janeiro, inclusive aqueles distantes da região metropolitana.

Podemos considerar, através dos dados de público e de participação da comunidade acadêmica, que os anos de 2006 a 2018 foram de expansão do evento. Mesmo com os cortes orçamentários que passaram a impactar de forma mais significativa a realização do evento a partir de 2015, houve uma persistência da Pró-Reitoria de Extensão pela sua manutenção e progressivo crescimento, culminando na expansão de sua realização de dois para três dias, no envolvimento de mais de mil pessoas da comunidade acadêmica em sua realização e em alcances de público superiores a 15 mil visitantes. Este movimento de expansão foi interrompido a partir de 2019, tendo como causa principal o acirramento do corte de verbas às universidades pelo Governo Federal, além de questões estruturais envolvendo os locais de sua realização. Assim, houve uma queda significativa da oferta de vagas às instituições de ensino, que passou de 18 mil em 2018 para apenas 6 mil no ano de 2019. Como um indicador da procura pelo evento por parte das instituições de ensino, as inscrições se encerraram em apenas 30 minutos, após esgotadas tanto as vagas de ampla concorrência quanto as reservadas, demonstrando uma grande demanda e reconhecimento pelo evento por parte das escolas e cursos preparatórios do Estado. No ano de 2020, a pandemia de COVID-19 impôs novos desafios à sua realização, gerando uma experiência de evento virtual. Assim, os cortes orçamentários, as questões de estrutura para alocação do evento e a observância à evolução das determinações sanitárias de distanciamento social passam a ser os maiores desafios, no momento, no horizonte de realização do evento. Contudo, percebemos que sua continuidade ainda é desejada pela universidade, tanto no âmbito da Administração Central, o que pode ser observado por exemplo com a sua inclusão no PDI/UFRJ 2020-2024, quanto no âmbito da comunidade acadêmica, observada a partir de sua ativa mobilização no planejamento e organização do evento em suas várias edições.

O projeto de pesquisa que culminou nesta dissertação começou a ser gestado pela autora no ano de 2018, portanto, ainda num contexto de amplo alcance de público do evento. Sua realização anual conferiu periodicidade e reconhecimento, tanto pela

comunidade acadêmica, quanto pelo seu público. As motivações iniciais para a realização desta pesquisa foram: o acúmulo de edições; o conhecimento da Pró-Reitoria de Extensão de relatos positivos de professores e de estudantes de escolas públicas que falavam da importância do evento no estímulo ao ingresso na universidade; e ainda o conhecimento de vários casos de graduandos da UFRJ que haviam participado do evento com suas escolas ou cursos preparatórios. No processo de desenvolvimento da dissertação, estas motivações contribuíram para o desejo de empreender um estudo do perfil dos ingressantes da UFRJ, que constituiu a segunda dimensão de análise desta pesquisa. A população do estudo foi composta pelos ingressantes da UFRJ no primeiro semestre de 2020. Buscamos comparar o perfil dos estudantes que haviam participado do evento como visitantes com aqueles que não haviam participado. Nossa primeira constatação foi encontrar um percentual significativo dentro desta população que havia participado do evento (14,51% do total de 5384, correspondendo a 780 estudantes). Entre os ingressantes que haviam participado, encontramos uma boa porcentagem de satisfação com o evento, uma vez que a maioria declarou que o mesmo os estimulou a ingressar numa universidade pública e a escolher o curso de graduação. Assim, inferimos que o evento, embora seja uma ação pontual, teve influência positiva para os estudantes quanto a esses aspectos.

Uma das questões de nossa análise foi: “O perfil dos graduandos da UFRJ que já participaram como público do *Conhecendo* coincide com aquele já esperado ou mais propenso a ingressar no ensino superior?”. Em relação ao perfil dos dois grupos, que chamamos de Participantes e Não Participantes, não encontramos nenhuma diferença significativa para todas as variáveis analisadas. Consideramos que o nosso universo de ingressantes não constitui propriamente um perfil elitizado, mas sim um perfil selecionado, mesclando características de um perfil mais inclusivo e diversificado com características de um perfil mais favorecido socialmente. Assim, consideramos que a resposta a esta pergunta dependeria de quais características estamos nos referindo. Os dois grupos de ingressantes, em sua maioria, possuem renda familiar até 5 SM e são oriundos de escola pública (com porcentagens que acompanham as estipuladas pela Lei de Cotas). Porém, frequentavam o período diurno no ensino médio, não trabalhavam e foram aprovados na UFRJ em sua primeira tentativa de ingresso, sendo que boa parte não precisou recorrer a cursos preparatórios. A porcentagem de mães com ensino superior, um indicador de capital cultural das famílias, situa-se acima de 40% para os dois grupos,

estando acima da média nacional para pessoas de 25 anos ou mais de idade de 17,4%, segundo a PNAD Educação 2019 (IBGE, 2020).

Outras duas questões que guiaram a análise do perfil dos ingressantes foram: 01) “é possível uma ação pontual, como um evento, contribuir para a ampliação e diversificação do ingresso na universidade pública?”; e 2) “em que medida o *Conhecendo a UFRJ* estaria contribuindo para a abertura do ensino superior, no aspecto da diversificação do alunado ingressante?”. Reconhecemos que nosso estudo possui limitações para responder a estas perguntas, uma vez que não realizamos uma análise de efeito do evento e que os dados obtidos e análises concernem à população do estudo (ingressantes da UFRJ do período 2020/1). Entretanto, nos permitimos realizar algumas considerações. Inferimos que o perfil do grupo Participantes coincide com o grupo Não Participantes, sendo “moldado” pela seletividade da própria instituição. Nossos dados indicam que, mesmo que os gestores do evento, por diversas edições, tenham afirmado uma posição política de inserção maciça de um público de escolas públicas e cursos comunitários, as contribuições do *Conhecendo* possuem um limite de uma ação institucional que procura democratizar a informação sobre o ambiente universitário, e não propriamente a vaga.

Afirmamos, no primeiro capítulo desta dissertação, que a divulgação de informações sobre as formas de acesso à universidade, suas carreiras e o ambiente acadêmico devem constituir parte de políticas e ações voltadas para a democratização do acesso ao ensino superior. Nossa posição tem como referências estudos que demonstram que o capital informacional é um fator relevante para a decisão de ingressar num curso superior e a formulação de estratégias para alcançar este objetivo. Para os jovens de origem popular, a divulgação destas informações pode contribuir para ampliar seus horizontes de expectativas e combater a autoexclusão (Heringer, 2013; Souza e Heringer, 2020).

Embora nosso estudo também não tenha investigado o fenômeno da autoexclusão, o que demandaria o emprego de outras estratégias metodológicas, consideramos possível realizar algumas inferências. Para isso, devemos reconhecer que as escolas públicas também se caracterizam por uma hierarquia que distingue instituições de maior prestígio e seletividade em relação a outras, não havendo um controle da organização do evento sobre quais escolas públicas se inscrevem no evento. Também não há um controle sobre como as escolas e cursos preparatórios selecionam, dentre o seu corpo discente, aqueles estudantes que vão ao evento. Ou seja, o público visitante pode abranger uma

heterogeneidade de escolas seletivas com outras consideradas deficientes na qualidade de ensino, inclusive entre as públicas. Já os estudantes inscritos podem possuir perfis heterogêneos quanto ao seu nível de desempenho escolar e capitais cultural e informacional, podendo já estarem direcionados a ingressar no ensino superior.

Portanto, ainda que o evento vise ampliar o horizonte de expectativas de estudantes de perfil menos privilegiado e que a equipe de organização receba relatos de professores e estudantes visitantes neste sentido, o ingresso na UFRJ é condicionado a mecanismos de seleção e fatores sociais que operam processos excludentes. Assim, ainda que o termo democratização permeie o discurso institucional sobre o *Conhecendo a UFRJ*, pode-se reformular a questão “que democratização o evento promove?”, para “que princípio de democratização orienta a organização do evento *Conhecendo a UFRJ*?”.

Podemos considerar que a democratização do acesso é uma diretriz que orienta a organização do evento, mas que o mesmo promove uma democratização da informação sobre o acesso e o universo do espaço acadêmico, e não efetivamente à vaga. A equidade que o evento busca operacionalizar, portanto, é possibilitar que jovens de escolas públicas, de origem popular, tenham um contato com o universo acadêmico e, a partir desta experiência, possam refletir mais conscientemente/ racionalizar sobre suas possibilidades de ingresso, desmitificando a inatingibilidade da universidade pública. Entretanto, esta representação social de inatingibilidade, embora possa ser desmitificada, não elimina o fator de alta seletividade da UFRJ. Ou seja, apenas os jovens melhor preparados, que possuam mérito acadêmico, conseguirão efetivamente ingressar. Assim, no caso da UFRJ, o evento pode incidir contra a autoexclusão, mas possivelmente o faz para aqueles jovens que, efetivamente com aptidões para ingressar na universidade pública, pensam não ser aptos. Esse processo de autoexclusão pode ter razões diversas: por superestimarem a seletividade da instituição e, ao mesmo tempo, reconhecerem suas condições sociais desfavoráveis; por desconhecerem informações básicas sobre os mecanismos de facilitação do acesso (como o funcionamento da Lei de Cotas) e permanência da instituição; ou ainda por desconhecerem a existência de cursos “mais adequados” a sua realidade (como os cursos noturnos).

Por outro lado, os estudos de Andrade e Dachs (2007) e Almeida (2007) apontam para a preferência pelas instituições de ensino superior públicas por parte dos jovens de origem popular que já tinham o desejo de ingressar na universidade, em função de sua gratuidade, desconstruindo a visão de que este espaço seria exclusivo para jovens de elite. Porém, o acesso à universidade pode causar o estranhamento aos estudantes que são a

primeira geração da sua família a ingressar nesta instituição, pela frequência a um espaço construído para os já entendidos, ou seja, para aqueles estudantes já referenciados do universo acadêmico. O evento *Conhecendo a UFRJ* pode também, portanto, ser uma experiência prévia de contato destes jovens com informações sobre o mundo acadêmico, *in loco*, mediadas por integrantes da comunidade acadêmica (docentes, discentes e técnicos-administrativos) que podem ser relevantes para sua vivência posterior na universidade. Assim, o evento pode possibilitar a estes “novos estudantes” (Heringer, 2015), jovens cujo pertencimento social foi historicamente excluído do ensino superior e que agora majoritariamente constituem a primeira geração de suas famílias a adentrar neste nível de ensino, a acessar a universidade com um melhor capital informacional sobre esta vivência.

Voltando a referenciar Dubet (2015), é importante lembrar que o autor argumenta que a democratização do acesso ao ensino superior depende da estrutura geral do sistema educacional. Para o autor, “a igualdade de acesso ao ensino superior é mais democrática quando o ensino secundário é amplamente aberto e quando os alunos têm um bom nível e uma relativa igualdade de desempenho. (...) Em contrapartida, quando o ensino repousa sobre uma base estreita e é muito desigual, o acesso ao ensino superior é muito pouco democrático” (Dubet, 2015, p. 258). Vimos que a estrutura do sistema educacional brasileiro corresponde a esta segunda realidade (Andrade e Dachs, 2007; Balbachevsky *et ali*, 2019; Barbosa, 2019; IBGE, 2020). Assim, a democratização do ensino superior demanda o combate às desigualdades sociais que permeiam os níveis anteriores de ensino, sobretudo o ensino médio, formando jovens qualificados do ponto de vista das competências simbólicas a ingressar na universidade, bem como a planejar suas trajetórias de vida (Andrade e Dachs, 2007; Andrade, 2012; Dayrell e Carrano, 2014; Souza e Heringer, 2020).

Estas considerações conduzem à necessidade de uma maior reflexão por parte das universidades públicas em relação à sua função social. Assim, a democratização do acesso demanda, para estas instituições, o acompanhamento e avaliação de suas ações, tanto de divulgação sobre seus cursos, ambiente acadêmico e políticas de permanência, quanto aos mecanismos de ingresso. No caso da UFRJ, o evento *Conhecendo* deve ser pensado como uma parte de uma política mais ampla de promoção do acesso pela Administração Central, em conjunto com a comunidade acadêmica.

Vimos que as políticas públicas voltadas para o ensino superior empreendidas nos primeiros anos do século XXI promoveram uma maior diversificação social dos

estudantes das instituições federais de ensino superior. Contudo, a crise fiscal de 2015, a Emenda Constitucional nº 95 de limitação de investimentos públicos (Teto de Gastos), o avanço de medidas ultraliberais na economia e a emergência de grupos conservadores com influência política promovem o desmonte da universidade pública e constituem uma ameaça de retrocesso aos avanços obtidos (Leher, 2019; Heringer, 2021). Nesse sentido, as universidades públicas devem atuar junto à sociedade como instâncias de resistência, reflexão e transformação, em prol de uma educação mais justa e comprometida, na sua produção de conhecimento, com o bem-estar e desenvolvimento da nação.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, set./dez. 2006, p. 637-651.

ALMEIDA, Wilson Mesquita. Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade. *Caderno CRH*, Salvador, vol. 20, n. 49, p.35-46, 2007. ISSN 0103- 4979. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-49792007000100004>>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

ANDRADE, C. Y de. Acesso ao ensino superior no Brasil: equidade e desigualdade social. *Revista Ensino Superior Unicamp*, Campinas: UNICAMP, n. 6, p. 18-27, jul./set. 2002. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/ed06_julho2012/Cibele_Yahn.pdf>. Acesso em 18 de dezembro de 2020.

_____; DACHS, J. N. W. Acesso à educação por faixas etárias segundo renda e raça/cor. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, vol.37, n.131, p. 399- 422. 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742007000200009>>. Acesso em 30 de novembro de 2020.

BALBACHEVSKY, E, SAMPAIO, H, ANDRADE, C: Expanding Access to Higher Education and Its (Limited) Consequences for Social Inclusion: The Brazilian Experience, in *Social Inclusion*, 2019, Volume 7, Issue 1, Inequalities in Access to Higher Education: Methodological and Theoretical Issues, Cogitato Press, Lisbon.2019

BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira. Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.2, p.240-253, 2019.

_____. Destinos, escolhas e a democratização do ensino superior. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 14, n. 31, p. 256–283, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-984.2015v14n31p256/31533> . Acesso em 07 de junho de 2020.

_____; GANDIN, Luís Armando, 2020. *Sociologia da educação brasileira: diversidade e qualidade*. In: *Ciências sociais hoje [livro eletrônico]: sociologia / orgs. Luiz Augusto Campos, Mariana Chaguri, Lorena Fleury*. São Paulo: Zeppelini Publishers, págs. 89-125.

BOUDON, Raymond. Les causes de l'inégalité des chances scolaires. In: BOUDON, R.; CUIN, C.; MASSOT, A. (Orgs.), L'axiomatique de l'inégalité des chances, Paris: L'Harmattan, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). Escritos de Educação. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 44-72.

BRASIL. Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm . Acesso em 07 de junho de 2020.

_____. Lei n.º 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm . Acesso em 06 de junho de 2020.

_____. Lei nº10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF, 09 jan 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,e%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=1o%20Fica%20aprovado%20o,Art Acesso em 20 de novembro de 2020.

_____. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 03 de agosto de 2020.

_____. Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF, 14 de abril de 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm >. Acesso em 09 de dezembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, DF, MEC, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 28 de novembro de 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Brasília, DF: INEP 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em 15 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Notícias: Presidente Lula entrega campi de Universidade e institutos federais. Brasília, DF, 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16096-presidente-lula-entrega-campi-de-universidades-e-institutos-federais> . Acesso em 07 de junho de 2020.

_____. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069-reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 08 de junho de 2020.

_____ a. Ministério da Educação. Novo FIES, 2021. Portal do Governo Federal. Disponível em : <http://portalfies.mec.gov.br/>. Acesso em 27 de abril de 2021.

_____ b. Ministério da Educação. PROUNI (Programa Universidade Para Todos), 2021. Portal do Governo Federal. Disponível em: <<http://prouniportal.mec.gov.br/>> . Acesso em 28 de abril de 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Ministério da Educação. Resolução nº7 de 18 de setembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251-rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 12 de agosto de 2021.

_____; CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CES). Ministério da Educação. PARECER CNE/CES Nº: 608/2018. Assunto: Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira . Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102551-pces608-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12 de agosto de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino superior no octênio FHC. Educ. Soc. , Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e Ensino Médio: quem é esse aluno que chega à escola. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. L. (Orgs.). Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 339 p.

DIAS, Carlos; SAMPAIO, Helena. Serviços de Apoio a Estudantes em Universidades Federais no Contexto da Expansão do Ensino Superior. DIAS, Carlos Eduardo Sampaio Burgos; TOTI, Michelle Cristine da Silva, SAMPAIO, Helena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Os serviços de apoio pedagógico aos discentes no ensino superior brasileiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 518 p.

DUBET, François. Qual democratização do ensino superior? Caderno CRH, Salvador, v. 28, n. 74, p. 255-266, ago. 2015.

FELICETI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão, Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan./mar. 2009.

FONAPRACE (Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis). ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior). V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos (as) Graduandos (as) das IFES 2018. Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.ANDIFES.org.br/v-pesquisa-nacional-de-perfil-socioeconomico-e-cultural-dos-as-graduandos-as-das-ifes-2018/> . Acesso em 20 de fevereiro de 2020.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso não é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10, Jan-Abril, 1999, p. 58-78.

FORPROEX - Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Extensão Universitária – Organização e Sistematização. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Organizacao-e-Sistematizacao.pdf> . Acesso em 12 de agosto de 2021.

GONÇALVES, Edil de Souza Gonçalves. As propagandas do ENEM, PROUNI e FIES no processo de ampliação do acesso ao ensino superior. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2020.

GRUPO DE PESQUISA TRABALHO, PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS
CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HUMANIDADES/CRH-UFBA. Dossiê
sobre o Programa FUTURE-SE do Governo/MEC e as implicações para a universidade e
a sociedade. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2019. Disponível em:
<http://trabalhoprecarizacaoeresistencias.blogspot.com/2019/08/dossie-future-se.html> .
Acesso em 08 de outubro de 2019.

HERINGER, Rosana. Expectativas de acesso ao ensino superior: um estudo de
caso na cidade de Deus, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do autor, 2013.

_____. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão
ao sucesso acadêmico. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 19, p. 7-17, 2018.

_____. Mapeamento de ações e discursos de combate às desigualdades
raciais no Brasil. Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. Impresso), Rio de Janeiro, v. 23, n.2,
p. 291-334, 2001.

_____. 2014. Um Balanço de 10 anos de políticas de ação afirmativa no
Brasil. Tomo: Revista do Programa de Pós-Graduação e Pesquisa em
Sociologia/Universidade Federal de Sergipe (UFS), n. 24, p. 17-35.

_____. O acesso ao curso de pedagogia da UFRJ: análise a partir dos
ingressantes em 2011-2012. In: HONORATO, Gabriela; HERINGER, Rosana (Orgs.).
Acesso e sucesso no ensino superior: uma sociologia dos estudantes. Rio de Janeiro: 7
Letras, FAPERJ, 2015. p. 33-48.

_____. Políticas para a educação superior pública nos dois primeiros anos do
governo Bolsonaro. In: Webdossiê: 2 anos de Bolsonarismo. Rio de Janeiro: Fundação
Heinrich Boell, 2021.

_____; FERREIRA, Renato. Análise das principais políticas de inclusão de
estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2001-2008. In: PAULA,
Marilene de; HERINGER, Rosana. (Orgs.). Caminhos convergentes: Estado e sociedade
na superação das desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll;
ActionAid, 2009. p. 137-194.

HONORATO, Gabriela de Souza. Estratégias coletivas em torno da formação
universitária: status, igualdade e mobilidade entre desfavorecidos. 2005. Dissertação

(Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2005.

IBGE. 2019 a. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Educação 2019. Informativo. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736> . Acesso em: 23 dez. 2020.

_____. 2019 b. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2020 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Número 43. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101760> . Acesso em 23 de junho de 2021.

_____. 2019 c. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA. Tabela 6403 - População residente, por cor ou raça, segundo a situação do domicílio, o sexo e a idade Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em 19 de agosto de 2021.

_____. Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira : 2018 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Número 39. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf> . Acesso em 24 de junho de 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Superior 2019. Divulgação dos Resultados. Brasília – DF, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf . Acesso em 09 de dezembro de 2020.

INSTITUTO Semesp (Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo). Mapa do Ensino Superior no Brasil 2020 – 10ª Edição. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/mapa-do-ensino-superior/edicao-10/> . Acesso em 10 de setembro de 2020.

KLITZKE, Melina. HÁ TENDÊNCIA DE DEMOCRATIZAÇÃO NO ACESSO A CURSOS DE PRESTÍGIO DA UFRJ? Análise com base no perfil dos ingressantes –

2013 a 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

LEHER, Roberto. Análise Preliminar do “Future-se” indica a refuncionalização das universidades e institutos federais. *Blog do Freitas*, 2019. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2019/07/25/texto-de-leher-sobre-o-future-se-versaofinal/> Acesso em 08 de outubro de 2019.

LIMA, Raquel Guilherme de. Os sentidos do diploma: percepções sobre mobilidade social através do ensino superior. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos (UERJ/IESP). Rio de Janeiro, 2016.

MACEDO, Horácio. A Universidade num País Periférico. In: INEP. Em Aberto, A Educação Na Nova Constituição: A Universidade. Brasília, 1989, v. 8 n. 43. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2066> . Acesso em 09 de agosto de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Histórico ENEM. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/enem/historico#:~:text=Ao%20todo%2C%2082%25%20dos%201.624,de%20agosto%2C%20em%20277%20munic%C3%ADpios> > . Acesso em 24 de janeiro de 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Edição do ENEM 2019 registra a menor queda no número de inscritos dos últimos 4 anos. Brasília, DF, 2019. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/edicao-do-enem-2019-registra-a-menor-queda-no-numero-de-inscritos-dos-ultimos-4-anos/21206 > . Acesso em 25 de janeiro de 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Divulgados os resultados finais do exame. Brasília, DF, 2021. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/divulgados-os-resultados-finais-do-exame> > . Acesso em 28 de abril de 2021.

MONT'ALVÃO, Arnaldo. A dimensão vertical e horizontal da estratificação educacional. *Teoria Social e Educação*. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, v. 11, n. 1, 2016.

_____. Estratificação educacional no Brasil do Século XXI. *DADOS: Revista de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, v. 54, n. 2, p. 389-430, 2011.

NEVES, C. E. B.; MARTINS, C. B. Higher education in Brazil: a comprehensive view. *SOCIOLOGIES IN DIALOGUE*, v. 3, p. 4-23, 2017.

_____.; SAMPAIO, H.; HERINGER, R. A institucionalização da pesquisa sobre ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Sociologia*, Vol. 06, No. 12, p. 19-41, 2018.

NOGUEIRA, Claudio M. M., 2018. Qual acesso ao ensino superior? Colocando a “escolha” dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. In: CUNHA, Daisy Moreira e LAS CASAS, Estevam Barbosa de (organizadores), *Educação Superior: Desafios em perspectivas transdisciplinares*. Belo Horizonte: UFMG, pp. 21-40.

_____. ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores1. *Estudos de Sociologia*, [S.l.], v. 2, n. 18, mar. 2013. ISSN 2317-5427. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235241/28263>>. Acesso em: 27 fev. 2020.

_____.; NONATO, B. F.; RIBEIRO, G. M.; FLONTINO, S. R. D. Promessas e limites: o Sisu e sua implementação na Universidade Federal de Minas Gerais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-31, 2017.

PICANÇO, Felícia. Juventude por cor e renda no acesso ao ensino superior: somando desvantagens, multiplicando desigualdades?. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 30, n. 88, p. 145-181, June 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092015000200145&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 05 de julho 2020.]

PIRES DA SILVA, W. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. *Revista Extensão & Sociedade*, v. 11, n. 2, 10 nov. 2020.

PAULA, J. A. de. A extensão universitária: história, conceito e propostas. *Interfaces - Revista de Extensão da UFMG*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 5–23, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/18930>. Acesso em: 9 ago. 2021.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Conhecendo a UFRJ. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2010 (?).

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de Gestão 2005-2011. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2011. Disponível em: <<https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/index.php/divisooes/relatorios-de-gestao>> Acesso em 13 de novembro de 2020.

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO – PR5. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Relatório de Gestão 2015-2019. Rio de Janeiro, RJ: UFRJ, 2011. Disponível em: <<https://xn--extenso-2wa.ufrj.br/index.php/divisooes/relatorios-de-gestao>> Acesso em 13 de novembro de 2020.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) uma nova versão do CREDUC. Universidade e Sociedade, Brasília, n. 55, p. 44-57, fev. 2015. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1095164128.pdf>>. Acesso em 27 de abril de 2021.

RENEX - Rede Nacional de Extensão. Cartas e Memória - Encontros Nacionais do FORPROEX. RENEX, 2018. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/cartas-e-memoria> . Acesso em 10 de agosto de 2021.

RIBEIRO, Carlos; CARVALHAES, Flávio. Estratificação horizontal da educação superior no Brasil: desigualdades de classe, gênero e raça em um contexto de expansão educacional. Tempo Social, 2019.

RODRIGUES, Solange Alves de Souza. Raça e extensão universitária: o Programa Integrado da UFR para Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

RODRIGUES DE MENEZES, Marilúcia. Revisitando a história 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 135-175 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416207.pdf> . Acesso em 09 de agosto de 2021.

ROSISTOLATO, Rodrigo Pereira da Rocha; Helayël-Neto, José Abdalla; Xavier, Marcelo Duarte da Silva. Juventudes populares em um pré-vestibular: a construção coletiva de expectativas e campos educacionais. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 92, n. 232, p. 616-638, set/dez 2011. Brasília, 2011.

SALES, Edriene Cristine da Silva Santos et al . O programa de apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI): uma análise de seu processo de avaliação. Avaliação (Campinas), Sorocaba , v. 24, n. 3, p. 658-679, Dez.

2019. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772019000300658&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de junho de 2020.

SENKEVICS, Adriano Souza; MELLO, Ursula Mattioli. O PERFIL DISCENTE DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS MUDOU PÓS-LEI DE COTAS? Cad. Pesqui. vol.49 no.172 São Paulo, 2019.

SILVA, M. M.; Magalhães, P.V. ; SOARES, R. C. . O processo de construção coletiva da análise institucional do evento Conhecendo a UFRJ. In: 8º Congresso Brasileiro de Extensão, 2019, Natal/ RN. Anais do 8º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Natal: SEDIS- UFRN, 2019. v. III. p. 2977-2990.

_____; Magalhães, P.V. . Construindo a avaliação institucional do evento Conhecendo a UFRJ. In: Seminário UFRJ Faz 100 Anos, 2018, Rio de Janeiro. Anais do Seminário UFRJ Faz 100 Anos: história, desenvolvimento e democracia. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2017. v. 3. p. 442-453.

SOARES, José Francisco; Júdice, Renato. A auto-exclusão dos alunos de escolas públicas estaduais de Belo Horizonte do vestibular da UFMG. In: Revista Ensaio, vol. 05. Belo Horizonte, outubro de 2003. p. 165-172. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172003050207> . Acesso em: 09 de julho de 2021.

SOUZA, Almaisa M.; Monteiro, Juliano Lopes R.; Felipe, Marco Antonio de Oliveira. Democratização do acesso: a experiência do Conhecendo a UFRJ. In: Revista Extensão na UFRJ. Número Zero. Pró-Reitoria de Extensão/ UFRJ. Rio de Janeiro, junho 2011.

SOUZA, Greyssy K. A.; HERINGER, ROSANA, 2020. Expectativas de ingresso no ensino superior: um estudo sobre estudantes do ensino médio da rede pública na Bahia e no Rio de Janeiro. In: Wânia Guimarães Lacerda. (Org.). Educação Pública : sujeitos e práticas. São Paulo: Gênio Criador, v. 1, p. 88-136.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. 2020a. Edital nº765 de 01 de novembro de 2019. Acesso aos cursos de graduação. Disponível em: https://accessgraduacao.ufrj.br/processos/2020/1/acesso-2020/editais-acesso-2020/2020-Edital_765-2019-Acesso_Geral.pdf . Acesso em: 26 de agosto de 2020.

_____. 2020b. Edital nº766 de 01 de novembro de 2019. Acesso aos cursos de graduação com vagas a serem ocupadas pelo Sistema de Seleção Unificada – Sisu/MEC (Normas complementares ao Edital nº765 de 01 de novembro de 2019). Disponível em: <https://accessgraduacao.ufrj.br/2020/1/acesso-2020> . Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

_____. 2020c. Edital nº767 de 01 de novembro de 2019. Acesso aos cursos de graduação que exigem Teste de Habilidade Específica MEC (Normas complementares ao Edital nº765 de 01 de novembro de 2019). Disponível em: <https://accessgraduacao.ufrj.br/2020/1/acesso-2020> . Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

_____. 2020d. Edital nº768 de 01 de novembro de 2019. Acesso aos cursos Licenciatura em Letras-Libras e Bacharelado em Letras-Libras (Normas complementares ao Edital nº765 de 01 de novembro de 2019). Disponível em: <https://acessograduacao.ufrj.br/2020/1/aceso-2020> . Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

_____. 2020e. Edital nº798 de 12 de novembro de 2019. Retificações ao Edital nº765 de 01 de novembro de 2019. Disponível em: <https://acessograduacao.ufrj.br/2020/1/aceso-2020> . Acesso em 07 de fevereiro de 2021.

_____. Proposta de plano quinquenal de desenvolvimento para a UFRJ: PDI. Rio de Janeiro: UFRJ, mar. 2006.

_____. A Universidade Necessária – Programa de Reestruturação e Expansão da UFRJ 2008-2012. Um Projeto para o Rio de Janeiro e para o Brasil. UFRJ: PRE. Rio de Janeiro: UFRJ, ago. 2007.

_____. 2010a. Acesso e permanência em pauta na Plenária de Decanos e Diretores. Portal Conexão UFRJ, 29 de julho 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2010/07/29/aceso-e-permanencia-em-pauta-na-plenaria-de-decanos-e-diretores/> . Acesso em 08 de abril de 2021.

_____. 2010b. Estatísticas da Desigualdade. Portal Conexão UFRJ, 29 de julho 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://conexao.ufrj.br/2010/07/29/estatisticas-da-desigualdade/> . Acesso em 08 de abril de 2021.

_____. RESOLUÇÃO CONSUNI Nº 13/2017 - Estabelece o calendário das atividades acadêmicas de ensino para o ano letivo de 2018. Conselho Universitário/UFRJ. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://xn--graduao-2wa9a.ufrj.br/images/_PR-1/CEG/Resolucoes/CONSUNI/RES_CONSUNI-2017_13.pdf. Acesso em 29 de julho de 2021.

_____. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PR1. Divisão de Registro do Estudante. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Microdados da pré-matrícula 2020. Rio de Janeiro, UFRJ, 2020.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional UFRJ 2020-2024. PDI UFRJ. Rio de Janeiro: UFRJ, Abril de 2021. Disponível em: https://pdi.ufrj.br/wp-content/uploads/2021/08/PDI_v4rev.pdf . Acesso em 31 de julho de 2021.

XAVIER, L. e CHAVES, M. A invenção da escola pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneos. 2004.

ANEXO 1. ROTEIRO ENTREVISTA COM SERVIDORES

Tipo: Entrevista semiestruturada

Local da entrevista: Ambiente virtual

Roteiro:

1. Conte um pouco sobre sua história na UFRJ, o envolvimento com a Pró-Reitoria de Extensão e com a organização do evento.
2. Descreva como ocorreu a criação do evento. Houve inspiração outros eventos/ações semelhantes de outras universidades?
3. Quais foram as motivações institucionais para a criação do evento?
4. Quais foram as possíveis influências do contexto nacional de expansão do ensino superior para a criação do evento?
5. No momento da sua criação, qual foi o público-alvo definido para o evento? Desde a sua criação tinha como foco principal as escolas públicas e preparatórios comunitários? Como se operacionalizava esta prioridade? A reserva de vagas para estas instituições ocorreu desde a primeira edição?
6. Quais os principais conflitos institucionais para a criação do evento?
7. Quais os principais conflitos/obstáculos institucionais para o desenvolvimento do evento o longo dos anos?
8. Como foi realizada e desenvolvida a divulgação para as escolas e cursos preparatórios durante as primeiras edições do evento e partir de qual edição a disputa destas instituições para se inscrever no evento começou a se acirrar?
9. O Sr./Sra. enxerga mudanças da visão institucional ao longo dos anos em relação ao evento, quanto à gestão da Pró-Reitoria de Extensão e da Reitoria e engajamento da comunidade acadêmica?
10. Incluir pergunta referente ao contexto do PNE 2001-2010 na UFRJ: após o PNE, inicia-se a implantação de uma política de *democratização do acesso e permanência*, ao qual a Pró-Reitoria de Extensão esteve à frente de diversos fóruns de discussão (PR5/UFRJ, 2011). Pedir ao entrevistado para contar como foram estes fóruns.