

# **DESIGUALDADES RACIAIS E AÇÕES AFIRMATIVAS: O PRETO NO BRANCO NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA**

**Bárbara Terezinha Sepúlveda**

**Jussara de Cássia Lopes**

Universidade Estadual de Montes Claros

## **Introdução**

A educação é frequentemente apontada como caminho a partir do qual se podem superar as desigualdades percebidas na sociedade, isso porque, é fator capaz de desenvolver nos indivíduos potencialidades, promovendo seu desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e, ainda, a qualificação para o trabalho.

Tal visão é para Carvalho (2005) fruto de nosso ideário democrático, que percebe a escola como instituição capaz de superar as desigualdades sociais, contudo, a experiência histórica lhe tem revelado outra face, exercendo, de acordo com a autora, uma função seletiva, reproduzindo desigualdades construídas a partir da classe, da raça/etnia, do sexo/gênero.

No artigo em questão buscamos discutir, especificamente, as questões relacionadas às desigualdades existentes no acesso à educação superior, sobretudo, às de ordem social e racial. Para tanto, esse foi construído em torno de cinco itens, além dessa introdução e das considerações finais. Aborda-se, dessa forma, *A reforma universitária de 1968, Universidade e Desigualdade, Raça e Desigualdade na Educação Superior e Ações Afirmativas e Cotas raciais*.

Nosso objetivo com o respectivo trabalho é contribuir com a compreensão das desigualdades existentes na educação superior no Brasil, entendendo a relevância dessa que é considerada estratégica nos processos de mobilidade social e de diminuição das desigualdades sociais.

## **A Reforma Universitária de 1968**

Ao que nos coloca Teixeira (1989), a preocupação com o ensino superior em terras brasileiras só será manifesta após a vinda da família real de Portugal em 1808,

quando, então, uma cultura superior no país se tornou interessante para a recém-instalada corte portuguesa.

Dessa forma, foram criados vários cursos cuja preocupação central voltava-se para a criação e manutenção de uma infra-estrutura que garantisse a sobrevivência da corte no Brasil, além daqueles voltados para a defesa da colônia, nova sede do governo português. São esses cursos que irão originar as escolas e faculdades profissionalizantes, que constituirão o conjunto das instituições de ensino superior no Brasil, até a república (MENDONÇA, 2004).

Já em 1918, contava o Brasil, de acordo com Teixeira (1989), com cerca de 70 instituições de ensino superior, o que não esgotou, na visão de Mendonça (2000), a demanda pela instituição de uma universidade no país, projeto, que só se tornou realidade em 1920, com a criação da primeira universidade do Brasil, no estado do Rio de Janeiro.

A universidade então criada se estruturou, basicamente, pela aglomeração de instituições e escolas pré-existentes, seguindo-se modelo semelhante quando da criação em 1927 da Universidade de Minas Gerais, segunda a se estabelecer no cenário nacional (TEIXEIRA, 1989).

Mas é a partir da reforma universitária de 1968 que, segundo Souza (2008), se verifica um aumento significativo de universidades pelo país, aumento esse relacionado a um contexto de expansão geral do ensino superior, verificada a partir dessa década.

Números expressivos apresentados pelo autor mostram um cenário onde num período de 10 anos (1968-1978) o número de alunos matriculados no ensino superior brasileiro passou de 278.295 para 1.225.557, um aumento da ordem de 340%, acompanhado por, também significativo, aumento de docentes, que passaram de 44.706 para 98.172, apresentando um crescimento de 119,6%.

Dentre as mudanças processadas verificam-se:

- ✓ O estabelecimento do concurso do vestibular, unitário e classificatório;
- ✓ A disponibilização de recursos financeiros, tanto para ampliação das estruturas existentes como para a construção de novos *Campi* universitários <sup>1</sup>;

---

<sup>1</sup> Tais recursos davam-se através do programa MEC-BID.

- ✓ A concretização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ A institucionalização da carreira acadêmica;
- ✓ E a concessão de benefícios ao setor privado por intermédio dos bancos oficiais, através de juros subsidiados e isenção de impostos.

Em relação a esse último item, Souza (2008) ainda destaca, como sua imediata consequência, a proliferação de instituições de ensino superior particular no país.

Para Vieira (2009) a reforma universitária de 1968 deu-se, fundamentalmente, a partir de três condicionantes: a ação e pressão exercida pelo movimento estudantil, os acordos internacionais assinados pelo Brasil e o relatório Meira Matos, documento elaborado por comissão designada pelo governo militar e presidida por oficial de alta patente, com o objetivo de apontar falhas e sugestões para a reformulação do ensino superior brasileiro. Nesse, de acordo com a autora:

A reforma é apresentada como questão técnica visando atender a uma demanda crescente por ensino superior e perseguindo melhor articulação entre a universidade e as necessidades do desenvolvimento e do mercado de trabalho. Cinco grandes temas mutuamente articulados resumem as metas da reforma: em primeiro lugar, a racionalização, da qual derivam as demais e que visam promover a expansão, a flexibilidade, a integração e a autonomia da universidade (VIEIRA, 2009, p. 9).

Acreditava-se que com a referida reforma seria democratizado o ensino superior brasileiro, abrindo-se as portas das universidades públicas para os estudantes oriundos das classes populares.

### **Universidade e Desigualdades Sociais**

As questões que envolvem as desigualdades percebidas nos nossos mais altos níveis de ensino estão relacionadas a um sistema de manutenção de privilégios, no qual certos grupos detém vantagem na apropriação desse recurso em detrimento de outros.

Notadamente em relação à origem social, Pereira e Passos (2007) apontam a educação superior brasileira como de estruturação fortemente elitista, a qual remonta sua instituição em 1808, caracterizada por um quase monopólio das classes econômica e politicamente dominantes. Utilizavam-no como parte de uma formação voltada para o desempenho de papéis específicos na sociedade, tratando-se, enfim, de um importante capital de distinção social e de poder.

A reforma universitária de 1968 é para as autoras uma primeira iniciativa real no sentido de modificar tal realidade, quando, teoricamente, abriram-se as portas das universidades brasileiras para outras classes que não aquelas pertencentes à elite nacional. Contudo, se mostram cautelosas sobre as conquistas alcançadas, afirmando que a presença dos setores socialmente desfavorecidos no ensino superior brasileiro ainda se dá de maneira tímida, inclusive quando consideradas reformas mais recentes.

Poderíamos falar de certa frustração quanto aos objetivos de democratização do ensino superior no Brasil incutidos nos ideais propagados por tais reformas. Nesse sentido Queiroz (2001) é enfática. Para ela, em detrimento de uma expressiva expansão no número de vagas disponibilizadas nesse grau de ensino, a partir dos anos 60, as mudanças processadas não foram capazes de mudar o cenário de desigualdade, especialmente, frente ao acesso à universidade.

Em Martins (2009, p. 3), vemos que a reforma universitária de 1968 falhou. Apesar de objetivar, fundamentalmente, a modernização e expansão das instituições públicas, destacadamente das universidades federais, acabou por se desdobrar no surgimento de um *novo ensino superior privado*<sup>2</sup>, “uma vez que as modificações introduzidas nas universidades federais não conseguiram ampliar satisfatoriamente suas matrículas para atender à crescente demanda de acesso”.

Assim, embora se apregoasse a universidade pública como forma preferencial de organização do ensino superior brasileiro, grande parte das vagas em expansão deu-se a partir de faculdades particulares, mantendo-se grande concorrência quanto àquelas oferecidas no sistema público.

Dessa forma, o autor aponta como grandes beneficiados da expansão do ensino superior no Brasil os estudantes oriundos da classe média, que ainda não havia tido por satisfeita sua demanda por formação superior, em condições objetivas e subjetivas de se apropriar das vagas oferecidas, fosse no sistema público ou no privado. As classes populares permaneceram excluídas.

---

<sup>2</sup> Segundo o autor, “o ensino superior privado anterior à Reforma de 1968 se organizou de maneira bastante próxima ao ensino público. Não seria totalmente incorreto supor que o ensino privado então existente possuía um caráter semi-estatal”, o novo ensino superior privado, contudo, articulou-se de maneira mais próxima a uma empresa, mercadorizando a educação (MARTINS, 2009, p. 4).

O processo através do qual se dá tal exclusão (ou em situações menos radicais, um acesso desigual), mantendo-se a universidade e a educação superior como recurso e privilégio de poucos, os quais percorrem com facilidade os vários níveis educacionais – detendo, inclusive, em comparação a outros grupos, real dimensão de escolha quanto à carreira universitária a ser seguida - não pode ser explicado a partir de um único fator, ou mesmo hierarquia (nesse caso a classe), mas algumas teorias lograram relativo sucesso em propor caminhos nesse sentido, estabelecendo coerentes explicações para a desigualdade social persistente nesse nível de ensino.

Combinadas, essas teorias proporcionam uma visualização geral do referido quadro. São elas: a teoria da desigualdade sustentada ao ponto máximo, da desigualdade efetivamente sustentada e a reprodutivista, tendo sido abordadas por Ribeiro (2002).

De acordo com a primeira, a desigualdade no acesso ao ensino superior brasileiro deve-se a lógica de sua expansão, no ponto em que não se deu nas mesmas bases e mesmo ritmo dos níveis primário e secundário, verificando-se, inclusive, certa estagnação nas vagas voltadas para graduação quando, a partir do final da década de 70, os investimentos governamentais passaram a se dar, fundamentalmente, no campo da pós- graduação e da pesquisa.

[...] se a reforma educacional leva a uma expansão das escolas secundárias, mas se isso não for seguido da expansão das instituições de nível terciário, o maior número de estudantes que completam o secundário enfrentará um gargalo e a competição por vagas nas universidades crescerá. Os estudantes com *background* privilegiado têm vantagens nessa competição e a desigualdade provavelmente aumentará (RIBEIRO, 2002, p. 26).

Basicamente, a hipótese da desigualdade sustentada ao ponto máximo celebra que “qualquer expansão do sistema educacional não dirigida às classes mais baixas em realidade dá oportunidades a filhos de todos os grupos”, e, uma vez que os filhos das classes privilegiadas frequentemente encontram-se melhor preparados para aproveitar as novas oportunidades, assim como os seus pais dispõem de maiores recursos para colocá-los à frente no sistema, acabam por obter melhores chances de galgar também esse nível de ensino (RIBEIRO, 2002, p. 29).

Segundo Ribeiro (2002), os filhos de famílias das classes baixas só se beneficiarão da expansão educacional, nesse caso, a superior, quando praticamente todos os filhos dos setores privilegiados já não tiverem demandas para aquele nível educacional.

A desigualdade efetivamente sustentada<sup>3</sup> pode facilmente soma-se a tal conjuntura. Esta se manifesta na diferenciação da qualidade entre escolas públicas e privadas, onde, essas últimas, frequentemente, detém vantagem. De acordo com Ribeiro (2002), na medida em que a entrada na universidade se dá por um exame de conhecimento tal desenho institucional contribui decisivamente para o acirramento das desigualdades no acesso à universidade.

Dessa forma, aqueles que podem pagar por melhores escolas adentram mais facilmente os espaços universitários, enquanto as classes populares veem-se em meio a maiores dificuldades, quando não impedidas de acessá-lo.

A teoria reprodutivista, por sua vez, defende que os estudantes oriundos das classes socialmente privilegiadas seguiriam premiados pelo sistema educacional pela valorização de certos atributos culturais, como a capacidade linguística, por exemplo, “que expressam diferenças de classe e de capital cultural herdado de famílias culturalmente refinadas” (RIBEIRO, 2002).

Bourdieu e Passeron (1975), expoentes fundamentais dessa vertente, entendem o ensino formal como um processo de violência simbólica, sua função seria reforçar as relações de dominação material entre grupos e classes sociais na sociedade.

As teorias expostas vão ao encontro da realidade brasileira, no ponto em que, conforme afirma Pereira e Passos (2007), nosso ensino superior não seria somente excludente, cobrindo pequena parcela dos jovens, como também assimétrico, com uma inversão da representatividade desses jovens a partir da renda e da origem social. Dessa forma, uma minoria com maiores rendimentos seguiria predominante, enquanto a maioria constituída pelos mais pobres estaria sub-representada.

---

<sup>3</sup> O autor destaca em relação à concepção da desigualdade efetivamente sustentada uma carência de estudos quanto ao caso brasileiro.

Nesse sentido, a universidade brasileira, assim como o ensino superior de forma geral, apresentar-se-ia como espaço elitizado, marcado por uma seletividade social, manifesta de maneira ainda mais aguda nos cursos mais valorizados socialmente.

### **Raça e Desigualdade na Educação Superior**

Tendo defendido argumento segundo o qual o acesso ao ensino superior no Brasil se dá desigualmente a partir da origem social dos jovens, uma primeira assertiva, ao consideramos a raça, é que os negros representam grande parte do contingente excluído, uma vez considerado o peso dessa hierarquia na reprodução da pobreza e das desigualdades sociais no contexto brasileiro.

Trata-se, dessa forma, de uma associação lógica, a sub-representação ou ainda o estabelecimento dos negros nos cursos menos prestigiados nas universidades públicas brasileiras e no ensino superior de uma maneira geral se dá, numa primeira análise, por sua condição social.

Autores como Hasenbalg (1978) e Guimarães (2002) houveram afirmado que a pobreza no Brasil é negra. Sendo os pobres prejudicados na busca por educação superior, e sendo negros grande parte destes, um quadro mais negativo com relação à formação superior passa a ser vivenciado por esse segmento racial, em comparação àquele vivido pela população branca.

Tal visão, ainda que coerente, representa apenas parcialmente a questão das desigualdades raciais no contexto da educação superior brasileira, sendo tomada com um todo e defendida por autores como Magnoli e Fly, que ao se oporem às cotas raciais, defendem que o problema a ser enfrentado, aqui, é unicamente de classe, a melhor política, portanto, a universalista. Argumentam, enfim, que beneficiando todo o conjunto da população pobre, beneficiados, também seriam os negros<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Almeida (2007) rebate essa idéia; “O argumento da pobreza precisa ser desmistificado. Não se trata de ignorar que existam pobres de outros grupos de cor que não são negros. O que estamos dando ênfase aqui é para o fato de que seja necessário implementar uma política específica para os negros, independente, de uma política de combate a pobreza. Em razão do seu alto grau de marginalização e da disseminação generalizada da baixa auto-estima, uma política voltada aos mais pobres sem a articulação com a questão racial, não conseguirá alavancar, especificamente, os segmentos negros da população que são em número muito maior entre os mais pobres” (ALMEIDA, 2007, p. 472).

Contrariamente, outros pesquisadores (HASENBALG, 1978; QUEIROZ, 2001, 2004; GOMES, 2002; SILVÉRIO, 2002) procuraram demonstrar a influência da raça nos processos deflagradores das desigualdades na educação, notadamente, a superior, denunciando a insuficiência e incapacidade das políticas universalistas em reverter a desvantagem negra.

Nesse sentido, a raça se apresenta como hierarquia a agir sobre os indivíduos, potencializando as desigualdades inicialmente postas pela classe. Sendo assim, não somente a condição social dos jovens negros seria a responsável por sua desvantagem nos níveis mais elevados de ensino, mas a essa se somaria mecanismos de discriminação racial, preconceito e desqualificação em função de sua raça, processo que em Julio e Strey (2009) é colocado como a *dimensão social da discriminação*, que para as autoras:

[...] vai enfraquecendo psiquicamente o sujeito. [...] ceifando, gradualmente, suas condições de existência, primeiro material, pelos inacessos a trabalhos melhor remunerados; depois social, impedindo-lhes, sutilmente, a mobilidade social, e por fim, a pessoa se sente psiquicamente incapacitada (JULIO e STREY, 2009, p. 9).

Historicamente, tal desqualificação pôde ser empreendida através de práticas pedagógicas que estereotiparam os alunos negros, num tipo de exclusão sem segregação legal, mas igualmente violenta ao difundir discursos e demarcar espaços no sistema de ensino, onde valores brancos foram (ou são) tidos como ideais, enquanto que os negros foram relegados aspectos de inferioridade. Müller (2006) exemplifica, abaixo, essa condição, quando afirma:

[...] os programas escolares, de história pátria e moral e cívica, reproduziam a história oficial e conferiam a negros, índios e mestiços, o mesmo papel subalterno e inferiorizado que lhes era dado pela maioria de nossas elites intelectuais e políticas. Heróis, inteligentes, capazes, eram os brancos. Negros e índios eram selvagens, atrasados, degenerados, dotados de todos os vícios (MÜLLER, 2006, p. 156).

E é dessa forma, que embora a trajetória escolar dos jovens pobres brasileiros pelo sistema público de ensino esteja marcada, de uma maneira geral, pelo insucesso, o fracasso atinja, sobretudo, os estudantes negros. “É sobre eles que recai o peso dos



grandes números da exclusão”, isso, não só porque, são em sua maioria, pertencentes às classes menos favorecidas, mas por sua condição racial (QUEIROZ, 2004, p. 74).

O racismo existente no sistema educacional, ou ainda a *dimensão social da discriminação racial*, vivenciado pelos jovens negros se expressam, segundo Queiroz (2004) no acesso diferenciado dos segmentos raciais à educação formal, com maior percentual de analfabetismo entre negros, no gradual desaparecimento do negro na medida em que se elevam os níveis de ensino e num silêncio por parte dos currículos escolares sobre a história e cultura do povo negro. Para a autora, todos esses fenômenos acabam por concorrer no afastamento dos estudantes negros das oportunidades que podem vir de uma escolarização bem sucedida, entre às quais uma carreira profissional sólida, construída a partir de um curso universitário.

Todo esse processo, revelador das implicações decorrentes da raça no ensino superior brasileiro, ainda se apresenta em outro ponto, evidenciado por Queiroz (2004), “é sobretudo dos brancos o privilégio do acesso a carreiras superiores de prestígio. Aos negros estão reservados os cursos menos valorizados socialmente”, sendo que, para a autora, ainda nesses, eles são, em geral, minoritários.

### **Ações Afirmativas e Cotas raciais**

Em nossa história recente, medidas como as *ações afirmativas*<sup>5</sup>, de inspiração norte- americana, têm sido apontadas como alternativa frente ao fenômeno da desigualdade entre negros e brancos no ensino superior, sendo palco de acalorados debates. Outras iniciativas nos níveis mais baixos de ensino estão sendo desenvolvidas, tais como a Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio (GOMES, 2011).

---

<sup>5</sup> [...] definem-se como políticas públicas (e privadas), voltadas para a concretização do princípio constitucional da igualdade material e à naturalização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado.[...] visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fato, de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. [...] Trata-se, em suma, de um mecanismo sociojurídico, destinado a viabilizar primordialmente a harmonia e a paz social, seriamente perturbadas quando um grupo social expressivo se vê à margem do processo produtivo e dos benefícios do progresso, bem como a robustecer o próprio desenvolvimento econômico do país, na medida em que a universalização do acesso a educação e ao mercado de trabalho tem como consequência inexorável o crescimento do país como um todo(GOMES, 2002, p. 129).

É significativa participação do Movimento Negro brasileiro nessas conquistas, quando passa a pressionar, sobretudo, a partir da redemocratização política do país, governo e sociedade sobre a necessidade de se reverter o quadro de desigualdades vivenciadas por negros e brancos na educação do Brasil.

Esse movimento social passou a se servir de estudos e pesquisas construídos em torno da temática: *negro e educação*, então em ascensão, para apontar a discriminação sofrida pelo negro nos livros didáticos, defender a inserção da história da África nos currículos escolares e denunciar o silêncio enquanto ritual a favor da discriminação racial na escola (GOMES, 2011).

No terceiro milênio a visão da questão racial nas políticas públicas toma novos contornos, especialmente quanto à educação. Um marco, nesse sentido, é dado a partir da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatadas de Intolerância, realizada em Durban, África do Sul, a qual foi precedida no Brasil por uma série de pré-conferências estaduais e pela Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, em 2001. Essas serviram para consolidar dentre as entidades negras a necessidade de se implantar ações afirmativas no Brasil, com destaque para o mercado de trabalho e a educação superior (GOMES, 2011).

As primeiras universidades brasileiras a adotar sistemas de ação afirmativa, já em 2003, foram a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Estado Norte Fluminense Darcy Vargas (UENF), sendo que, em pesquisa realizada pelo IPEA em 2007, foram identificadas trinta e oito instituições que utilizavam alguma modalidade de política afirmativa, sendo a principal delas as cotas, presente em trinta e três universidades, das quais, vinte e uma operavam no sistema de cotas raciais e sociais sobrepostas (JACCOUD, 2008).

O objetivo das cotas raciais na educação superior brasileira é corrigir uma histórica desigualdade construída entre negros e brancos nesse nível de ensino, pois, segundo Gomes (2002) a mera existência de dispositivos legais por anos e séculos não foram capazes de reverter tal realidade.

Tal estado de coisas conduz a duas constatações: à convicção de que proclamações jurídicas por si sós não são suficientes para reverter um quadro social que finca âncoras na tradição cultural de cada país, no

imaginário coletivo, na percepção generalizada de que a uns devem ser reservados papéis de franca dominação e a outros, papéis indicativos do *status* de inferioridade, de subordinação; conduz, também, ao reconhecimento de que a reversão de um tal quadro só é viável mediante a renúncia do Estado à sua histórica neutralidade em questões sociais, devendo assumir, ao revés, uma posição ativa, até mesmo radical, se vista à luz dos princípios norteadores da sociedade liberal clássica (GOMES, 2002, p. 131).

Contado alguns anos desde as primeiras experienciais, podemos dizer que já colhemos alguns frutos. As cotas, somadas a ações como o Programa Universidade para Todos (ProUni), estariam mudando o perfil do universitário brasileiro. Conforme apresentado no site do IPEA, em 17 anos, a taxa líquida de matrícula de jovens de 18 a 24 anos – que mede o número de matriculados no nível esperado de ensino para aquela faixa etária – mais que quintuplicou entre os negros, sendo que, no ano de 1992, apenas 1,5% dos jovens negros nesta faixa etária estavam na universidade, e, em 2009, eram 8,3 %. Entre os jovens brancos, as matrículas líquidas triplicaram no mesmo período – de 7,2% para 21,3%.

Para Cesár (2007) a necessidade da adoção de tais medidas, baseia-se no fato de que em sociedades desiguais as demandas dos grupos minoritários e/ou historicamente discriminados respondidas de forma homogênea, dentro das chamadas políticas universais, só confirmam a teoria que tais políticas, de cunho liberal, somente tendem a perpetuar as desigualdades já distribuídas, sendo, então necessárias, políticas específicas, nas quais se inserem as ações afirmativas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como produto da história, a universidade no Brasil figura num contexto dialético, marcado por visões diferenciadas quanto a sua estruturação e regulamentação.

Tais visões ocasionaram a adoção de diferentes políticas no campo da educação superior, assim como reformas universitárias, dentre as quais, optamos por destacar, especificamente, a de 1968.

A mencionada reforma, fruto do interesse de setores ativos da sociedade e da *tecnocracia* do Estado, pretendia expandir o acesso à universidade no Brasil, aumentando o número de instituições e de vagas, rompendo, num plano ideal, a história de um ensino superior para poucos no país.

Contudo, a desigualdade no acesso a universidade pública brasileira se manteve, nas palavras de Ribeiro (2002), como achado persistente, tal qual em significativo número de países pelo mundo.

Teorias como a desigualdade sustentada ao ponto máximo, a efetivamente sustentada e a reprodutivista procuram explicar o fenômeno, e aqui tratamos de expô-las, ainda que brevemente.

Como resposta às pressões populares para o acesso à educação superior, notadamente em relação à universidade brasileira, medidas como as cotas, sejam essas sociais ou raciais, ganham visibilidade no cenário nacional e, por ocasião da decisão do Supremo Tribunal Federal, o qual se manifestou unanimemente a elas favorável quando da ação de inconstitucionalidade proposta pelo partido Democratas, alcançam também legitimidade institucional, ou seja, estão de acordo com os princípios defendidos pela nossa instituição.

Entendemos, enfim, que o caminho para democratização da universidade brasileira vem sendo construído para que cheguemos à ocupação real pelas classes populares desse espaço, que, no mundo moderno, se constitui como estratégico nos processos de mobilidade social e de aquisição de conhecimento, tão necessário a construção de sujeito críticos, livres para o exercício da cidadania.

## **Referências**

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. **Gênero e carreiras universitárias: o que mudou?** In. **Educação & Sociedade**. n.91. Campinas Jan /Abr. 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. UFMG, 2011.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio. **Classes, Raças e Democracia**. São Paulo: Editora 34. 2002.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1978.

JULIO, Ana Luiza dos Santos; STREY, Marlene Neves. Negros e negras no ensino superior: singularidade para a permanência. **África e Africanidades**.n. 5, 2009.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In. **Educação & Sociedade**. n.106. Campinas Jan /Abr. 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska. A universidade no Brasil. In. **Revista Brasileira de Educação**. N. 14. Mai/Jun/Jul/Ago. 2004.

PEREIRA, Samara Cristina Silva; PASSOS, Guiomar de Oliveira. Desigualdade de Acesso e Permanência na Universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares. in. **Linguagens, Educação e Sociedade**. n. 16. jan/jun, 2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O Negro e a Universidade Brasileira. **História Actual Online**. Nº. 3, 2004

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, Gênero e Educação Superior**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e doutorado, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2001.

RIBEIRO, Carlos A. Costa. **Desigualdade de Oportunidades Educacionais no Brasil: Raça, Classe e Gênero**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ),2002.

SOARES, Cristiane; MELO, Hildete Pereira de. **Acesso de Homens e Mulheres à Educação Formal e as Desigualdades de Gênero e Cor/Raça**

TEIXEIRA, Anísio. **Educação Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Reformas Universitárias Brasileiras em Diferentes Contextos**. Universidade Estadual do Ceará-UECE: Fortaleza – Brasil. Maio/2009.