

UNIVERSIDADE DO BRASIL (UFRJ)



Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação

**SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO:
Universidade e Participação 2**

03 e 04 de Maio de 2010

Da ‘exclusão’ para ‘Justiça Social’ ou ‘Utopia’?

Uma narrativa crítica

“Uma verdade científica não triunfa pela persuasão de seus oponentes e por fazê-los enxergar a luz, mas sim porque esses oponentes finalmente morrem, dando lugar a uma nova geração que é familiarizada com ela.”

Max Planck

Professor Dr Fernando Almeida Diniz ¹

¹ Professor Dr Fernando Almeida Diniz é um cidadão britânico e acadêmico em psicologia que possui uma experiência ampla nas universidades do Reino Unido e Europa. Ele foi professor titular em Educação na Universidade de Edimburgo (Escócia) até a sua aposentadoria. Ele é membro da LaPEADE (UFRJ) desde a sua fundação e é consultor dos projetos de pesquisa internacionais que se encontram em andamento sobre a *Inclusão nas Universidades*. Este capítulo está baseado em um trabalho apresentado na Conferência organizada na UFRJ em maio de 2010. Gostaria de agradecer a Profa Dra Michele Pereira pela ajuda no serviço de tradução do trabalho em Português.

Introdução

Contexto Global

Fui convidado para falar sobre **Universidade e Participação**, baseando em mais de 30 anos de minha experiência, como acadêmico e pesquisador no sistema de universitário britânico. Considerando que existem muitas pesquisas sobre desigualdade e barreiras discriminatórias no âmbito dos sistemas tradicionais das Universidades Britânicas e em outros países da Europa, a '*Ampliação da Participação*' é um campo relativamente novo no desenvolvimento das políticas públicas. Existem inúmeros relatórios de pesquisa e documentos de política, mas faltam sólidas evidências baseadas em pesquisas (HEFCE, 2006a-b). A partir da leitura de literatura acadêmica, da cobertura da imprensa e de *blogs* na internet mostrou-se evidente que esta é uma discussão profundamente contestada e polarizada, marcada por pânico moral: o impacto da concorrência de mercado neoliberal, dividindo a educação entre 'acadêmico' *versus* 'vocacional', *political correctness*, diminuição dos padrões e desvios acadêmicos, como os financiamentos para pesquisas devem ser distribuídos e se as universidades têm um papel explícito na coesão e mobilidade social.

Apesar dessas tensões, sabemos o suficiente para reconhecer que:

- Reformas Universitárias precisam ser avaliadas no contexto dos imperativos políticos e econômicos associados à evolução da população, à competição global², às mudanças tecnológicas, ao desafio do conhecimento sobre a economia e empregabilidade, a inclusão social e a cidadania.
- As Universidades, em todas as economias avançadas e emergentes estão passando por grandes mudanças e se encontram sob controle e sustentadas por políticos, pessoas físicas e estudantes.
- Os jovens estão exigindo mais do que nunca a igualdade de oportunidades para o ensino universitário e existem pressões por parte dos empregadores, por pessoas com formação superior e qualificadas para manter o domínio da nação com relação ao crescimento econômico e a riqueza.
- Os governos estão a responder pela provisão da expansão universitária, mas enfrentam muitas contradições e obstáculos. Por exemplo, é possível ampliar a participação no ensino superior, e ao mesmo tempo exigir que as universidades do país compitam no

² O rápido progresso que a China (incluindo Hong Kong) e Índia têm alcançado no domínio da pesquisa científica está causando preocupação nos círculos acadêmicos e governamentais do mundo ocidental. Alega-se que entre eles, as universidades desses 'gigantes da economia' produzem 4 milhões de diplomados em ciências por ano e que existem parcerias estratégicas de pesquisa entre as principais universidades asiáticas. A China já ocupa o segundo lugar na tabela das citações internacionais, após ter ultrapassado o Reino Unido. A Índia deve superar as principais economias do mundo em termos de produção científica até 2020, de acordo com o Relatório de Pesquisa Global da Thomson Reuters (veja Baty, P, 08 de outubro de 2009. *O gigante adormecido está crescendo para desafiar a ordem mundial*. www.thes.ac.uk . Fala-se agora de uma "redistribuição de cérebros", com a Ásia em ascendência.

mercado global para alcançar o *status* no ranking mundial? Há ‘vencedores’ e ‘perdedores’ e o que isso importa?

Estrutura da Apresentação

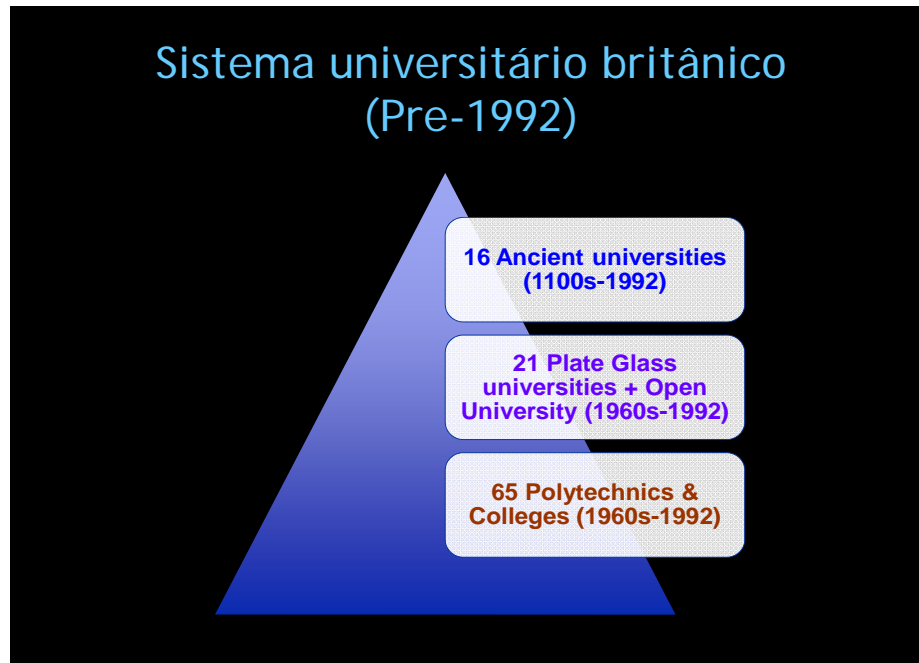
Universidade e Participação é um tópico complexo e extensivo e não vou apresentar uma pesquisa rigorosa em termos de literatura sobre o assunto. Minha ‘narrativa crítica’ foi escrita para ser usada como material de discussão e está baseada na minha seleção de políticas chave, pesquisando a literatura, na qual tive a reflexão de alguém com 30 anos de experiência em vida acadêmica nos sistemas universitários da Grã-Bretanha e da Europa. Vou tentar relacionar o que eu digo com os resultados do projeto de pesquisa internacional do LaPEADE³ que envolveram universidades do Brasil, Cabo Verde e Espanha e espero que isso permita que os participantes examinem as áreas de convergência e divergência com o que está acontecendo em todos esses sistemas diferentes de universidades.

Vou iniciar focando no **Modelo 1: The Age of ‘Elitism’ & the ‘Gold Standard’ University** (a era do ‘elitismo’ e a universidade ‘Gold Standard’) - uma desconstrução das forças históricas de exclusão que se operaram dentro dos sistemas universitários tradicionais e que continuam a dominar. Segundo, no **Modelo 2: Increasing ‘Access’ to the University System for the 21st Century** (Aumentando o ‘acesso’ ao sistema universitário para o século 21) - um comentário sobre as Reformas Universitárias destinadas para manter o Domínio da Economia Global da Grã-Bretanha. E finalmente, vou apresentar o **Modelo 3: Widening Participation & Lifelong Learning** (Ampliação da Participação e ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’) - perguntando se isso representa uma transformação significativa na busca da inclusão social. Vou concluir minha apresentação com algumas mensagens chave da pesquisa antes de convidá-los para discussão.

³ Mônica Pereira dos Santos (co) *Inclusão/Exclusão na Formação Inicial de Docentes de Universidades Públicas: Brasil, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha*. Relatório Final, Maio 2010. www.lapeade.educacao.ufrj.br

Modelo 1: A era do ‘elitismo’ e a Universidade ‘Gold Standard’?

Desconstruindo a exclusão histórica e institucionalizada



Por que as universidades e o que eles fazem estão sob o escrutínio dos políticos, das pessoas físicas e dos estudantes em todo o mundo? Isso não aconteceu há muito tempo, quando a vida parecia muito mais simples: as universidades eram aquelas ‘torres de marfim’, onde residiam os melhores cérebros, onde a busca do conhecimento era fundamental, onde era evidente quem deveria ingressar nas universidades e onde as questões sobre o impacto social e o valor do mercado de trabalho dos graus obtidos pelos egressos não eram considerados como a principal preocupação das universidades e nem dos acadêmicos.

Esta caricatura de uma educação universitária ‘padrão de ouro’ apresenta a caricatura de um ‘modelo de elite’⁴ de um sistema universitário britânico (e da Europa Ocidental), que se desenvolveu ao longo dos séculos anteriores e que é caracterizado por um *status* institucional privilegiado, etos, cultura, função e recursos. É um sistema no qual muitos dos atuais dirigentes e professores universitários - incluindo eu - fomos educados... e talvez ainda são? Aqui estão alguns exemplos das **forças excludentes** históricas que moldaram e continuam a dominar todos os nossos sistemas universitários:

⁴ ‘Elite’: Eu fui influenciado pelo trabalho de M Trow (1973, 1999) citado por Osborne, M (2003).

Universidades de ‘elite’ existem por todos os sistemas nacionais. Pode-se encontrar exemplos no Brasil e na Espanha, apesar de estarem dentro de seus próprios contextos históricos.

- **Hierarquia Institucional Incontestada / *status* de elite / poder:**

Até meados dos anos 60, as ‘Universidades’ na Grã-Bretanha eram um pequeno grupo de 16⁵ instituições. Essas eram instituições de elevado prestígio, baseadas em pesquisas acadêmicas, que proporcionavam cursos superiores de nível elevado em estudos acadêmicos que eram organizados por departamentos ‘tradicionais’ baseados em disciplinas.

Nos fins dos anos 60, houve uma expansão nas universidades britânicas com a abertura de 20 ‘*Plate glass*’ universities⁶ para se adequar ao mesmo molde acadêmico de provisão seletiva. Essas 36 universidades continuam com autonomia máxima de governança, decidindo quais os cursos que ofereciam, *peer-review* de qualidade era a norma, os estudantes não pagavam taxas e as universidades tinham a confiança da sociedade para seguir com o trabalho como entendesse. A exceção foi a fundação do mundialmente famoso Open University do Reino Unido que foi estabelecido com o compromisso de ‘educação para todos’ e ‘admissão livre’.

- **Crítérios incontestados e restritivos de admissão:**

Os sistemas de admissão nas universidades eram essencialmente burocráticos. A única via de acesso para a universidade era o sucesso no desempenho em exames nacionais de ensino médio, definido pelas universidades de *status* alto e, posteriormente, pelo *Examination Boards*. Todos os candidatos potenciais eram entrevistados individualmente para obter lugares nessas universidades. Esta prática ainda continua sendo singular às universidades britânicas, porém no geral, não são mais praticados hoje em dia, com exceção de algumas universidades. Desde então, as pesquisas têm indicado que este sistema de admissão aparentemente ‘objetivo’ ao ensino universitário mascarava barreiras sociais e institucionais que excluía setores da sociedade de usufruir os benefícios da educação universitária e da mobilidade social (Ogg et al, 2009; The Panel on Fair Access to the Profession, 2009).

- **Composição Estudantil Incontestada / Inclinação do capital social:**

Até 1990, entre 5 e 10% dos formandos no ensino médio ‘selecionados academicamente’ eram admitidos nas universidades. Eles eram principalmente jovens pertencentes às famílias de classe econômica alta e de profissionais, do sexo masculino, brancos e educados nas escolas particulares e estaduais seletivas. Brown et al (2004) chamaram este fenômeno de ‘*royal route*’ (‘Estrada Real’), ou seja, alunos provenientes de escolas estaduais ou particulares com recursos elevados, com notas altas em exames das disciplinas acadêmicas, que conseguiam prosseguir seus estudos em tempo integral em uma universidade respeitável. A ‘maioria dos excluídos’ eram destinados à formação vocacional com diplomas de nível

⁵ ‘Universidades Antigas’ (as seis universidades fundadas entre os séculos 11 e 16) + The University of London, The University of Wales, Durham University (que foram fundadas no século 19) + Red Brick universities (as seis grandes universidades cívicas fundadas no começo do século 20 com raízes fortes em indústria/ engenharia). Há universidades de ‘elite’ Anglo-Saxon equivalente por toda a Europa Ocidental e nos EUA.

⁶*Plate Glass universities* - as vinte universidades fundadas em 1960 + The Open University - a universidade ‘aberta a todos’ de ensino à distância da Grã-Bretanha (estabelecida em 1968 com grande sucesso na ampliação da participação através do sistema de admissão ‘aberto’).

não-universitário oferecida por escolas técnicas de formação profissional; Wolf (2003) chamou esses cursos de *Courses for other people's children*. Enquanto alguns pesquisadores acadêmicos estavam cientes da inclinação do capital social e da exclusão envolvida, o problema ficou sem reconhecimento na prática institucional da universidade, embora alguns deles elaboraram medidas compensatórias para melhorar o acesso. (Lampl, 2008; Millenium+, 2009).

- **Culturas, currículo e resultados incontestados na Universidade**

A idéia de que, estudantes e outras pessoas poderiam questionar as práticas e abordagens do ensino universitário, a avaliação, a relevância do currículo e os resultados, foram recebidos com perplexidade em algumas instituições. A entrada na profissão acadêmica em universidades e as promoções são ainda totalmente dependentes do conhecimento da disciplina em nível de doutorado e reputação das pesquisas, e raramente sobre a habilidade do candidato de ensinar. As taxas de não retenção e a não conclusão dos alunos matriculados nas universidades foram considerados como uma questão de 'luto privado', e não de responsabilidade institucional.

Seria muito reducionista retratar as universidades tradicionais e seus docentes como os únicos agentes de 'exclusão social', já que eles operam dentro de um contexto social, político e econômico mais amplo, que rege a política nacional do governo. No entanto, não é possível ignorar as evidências que a pesquisa identificou, com relação às desigualdades na participação da universidade e mobilidade social. **Classe socioeconômica, estrutura familiar, escolaridade dos pais, tipo de escola, local de residência, saúde, sexo, raça e etnia, 'deficiência', antecedentes criminais e antecedentes religiosos são todos indicadores importantes de acesso à Universidade e seus resultados.** (Chowdry et al, 2009; Gorard, et al, 2006; HEPI, 2009; Wakeling, 2009)

Apesar disso, há alguns que recentemente acreditam em uma 'era da igualdade', o legado histórico da 'exclusão' - se não for elitismo – está além dos sistemas universitários na Grã-Bretanha e outros países da Europa Ocidental, que agora são 'meritocráticos'; alguns governos nacionais ainda afirmam que seu sistema é 'democrático' e 'universal'. Como podemos saber?

Pontos de Discussão:

- Como a 'exclusão' se manifestou em sua experiência nas universidades e nos dados da pesquisa do LaPEADE?
- Como você distinguiria o seu sistema de Universidade atual: 'elitista' - 'meritório' - 'democrático' - 'universal'?

Modelo 2: Aumentando o ‘acesso’ ao sistema universitário do século 21.

Criando um sistema Universitário ‘unificado’ para manter o domínio da economia global?

O sistema universitário de 'elite', descrito acima, prevaleceu até o início de 1990, com pouca ligação formal com os Institutos Politécnicos e ‘Colleges’⁷ que eram os provedores de educação vocacional com acesso maior para grande número de estudantes de diversas origens. O *status* baixo (não-universitário) e sua contribuição distinta para a mobilidade social das comunidades proletárias, não foi visto pelas universidades tradicionais ou pelo governo como merecedoras de reconhecimento financeiro equitativo.

Uma mudança cultural radical veio quando a primeira-ministra conservadora, Margaret Thatcher, que tinha uma forte preferência por teorias econômicas neoliberais, colocou maior ênfase no papel do setor universitário formal para o desenvolvimento do capital vocacional e tecnológico da Grã-Bretanha, a fim de manter o domínio da nação na economia global (Wolf, 2003)⁸. Em 1992, seu governo aboliu a divisão entre ‘acadêmico’ versus educação ‘vocacional’ com a concessão do status de *Universidade* para todos os Institutos Politécnicos e ‘Colleges’. Assim, o Reino Unido tem agora, em teoria, um sistema ‘unificado’ de mais de 105 Universidades, que são concorrentes em igualdade no mercado aberto neoliberal, oferecendo uma educação de nível superior para um amplo grupo de ‘clientes’.

Quando o governo do Partido Trabalhista assumiu o cargo em 1997 incentivou a expansão rápida das ‘novas’ universidades, desenvolvendo um modelo integrado da FHE (Further & Higher Education), assinalando sua ênfase no relacionamento do Ensino Superior com o mundo empresarial, movendo a responsabilidade do gabinete ministerial das Universidades para o Departamento de Negócios, Inovação e Habilidades.⁹

Agora temos uma nova hierarquia das Universidades¹⁰?

Sem surpresa, as universidades tradicionais expressaram sérias reservas sobre o dano que esta mudança estrutural teve na direção, na reputação internacional e no futuro das universidades do Reino Unido. Este fato levou a uma estratificação das universidades com as 20 universidades do topo bem estabelecidas em pesquisas intensivas de renome internacional, formando uma elite *The Russell Group*¹¹ distinguindo-se ‘dos outros’ e mantendo maior parte

⁷ Institutos Politécnicos e ‘Colleges’ que se tornaram *New Universities - Pos-1992 universities*. Atualmente, existem por volta de 65 novas universidades, que entre elas, atendem um número elevado de alunos oriundos de meios ‘sub-representados e baixo nível socioeconômico’, particularmente, comunidades de minorias étnicas brancas e negras mais pobres. Million+(2009) *Social Mobility-Universities Changing Lives*. www.millionplus.ac.uk

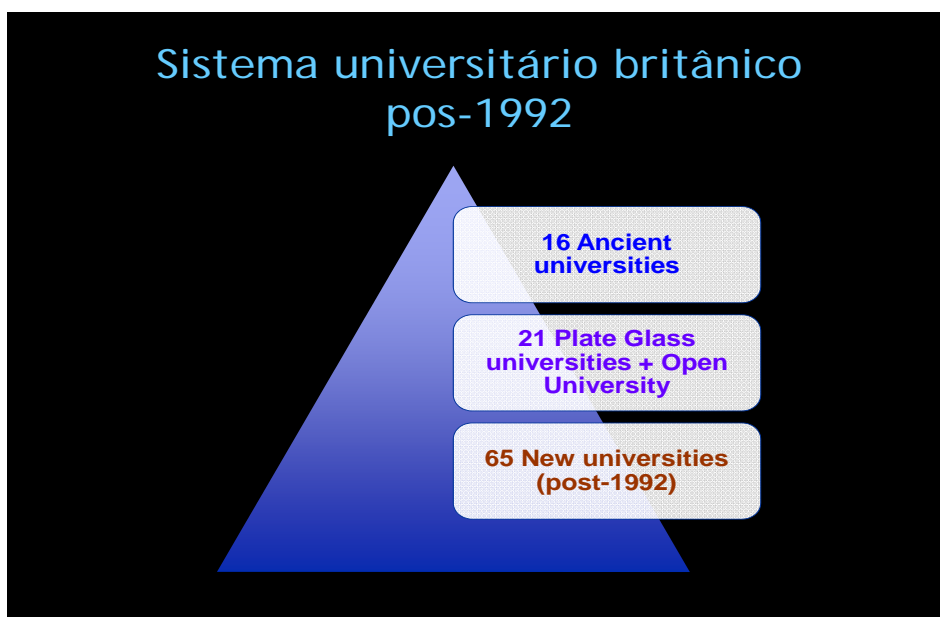
⁸ Desde 1990, as universidades foram vistas como sendo o principal motor para a prosperidade individual e para o desenvolvimento econômico nacional, o "modelo de mercado". Veja: Wolf, Alison (2003), *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin.

⁹ Esta é uma mudança significativa no pensamento do governo sobre a responsabilidade do sistema de Ensino Superior. Veja, www.bis.gov.uk

¹⁰ Este é um assunto global exemplificado pelo *Annual World Rankings of Universities* por *QS, THES, et al.* As universidades por todo o mundo estão concorrendo para ganhar uma ‘posição do topo’!

¹¹ Russell Group representa as 20 grandes universidades de ‘elite’ com investigação intensiva no Reino Unido, a esmagadora maioria dos que foram estabelecidos no início do século 20. Inclui a Universidade de Edimburgo, mas não as duas das

dos fundos públicos para pesquisas do Reino Unido. O grupo comanda um poder dominante e desfruta a confiança do público em geral, especialmente dos pais de classe média. No entanto, conforme a investigação tem indicado, é o setor de ‘novas universidades’ de menos status que contribuíram significativamente para a mobilidade social no Reino Unido, oferecendo aos mais jovens com desvantagem socioeconômica e de origem étnica minoritária, um grande número de oportunidades para obter formação superior e melhorar as perspectivas de emprego. (Million+, 2009).



Pontos de Discussão:

- Deveria haver uma distinção mais clara entre as Universidades ‘acadêmicas’ e os ‘Institutos de Formação Vocacional e Tecnológica (Politécnicos)’?
- Qual é a posição na ‘classificação’ das Universidades do Brasil, Espanha e Cabo Verde na Nova Ordem Econômica Global?

Modelo 3: A ‘Nova’ Visão: Ampliação da Participação e ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’ (‘Lifelong Learning’)

antigas universidades da Escócia - St Andrews e Aberdeen. Representando apenas 12% do setor de ensino superior no Reino Unido. Em 2008 mais de 60% da melhor pesquisa do Reino Unido (líder mundial) foi executada nas universidades do *Russell Group*. O grupo tem 20% do total da população do Ensino Superior e permanece sob controle rigoroso em relação à sua contribuição para a inclusão social e ampliação da participação. Veja, www.russellgroup.ac.uk

Universidade para a ‘massa’ ou Transformação promovendo Justiça Social e Democracia?

Nas discussões européias mais recentes a respeito do *Acesso e Participação ao Ensino Superior*¹², foi feita uma distinção entre o **acesso cada vez maior** (objetivando a massa com ‘deficit’, ou seja, mais estudantes para o mesmo sistema) e a **ampliação da participação** dentro de uma arena maior de **aprendizagem ao longo da vida promovendo justiça social** [Osborne, 2003].

Osborne observa que a tendência para a equidade e coesão social é, certamente, um objetivo político claro a nível europeu, citando a Declaração de Budapeste do Conselho da Europa ‘*uma nova estratégia para a coesão social, promovendo uma sociedade européia mais tolerante e justa, baseada na solidariedade, nos valores compartilhados e numa herança cultural comum; tendo a educação para a cidadania democrática como uma experiência ao longo da vida, favorecendo uma participação ativa dos europeus em todas as esferas da vida; com uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação maximizando o seu potencial educativo*’ (Rougaas, 2001, in Osborne 2003, p. 6).

Em 2003, o governo do Partido Trabalhista publicou a sua estratégia sobre a *Ampliação da Participação*¹³, colocando a ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’ como um componente integrante na agenda de ‘inclusão social’. Ele introduziu uma legislação e um sistema escolar integrado pós-obrigatório de (Further & Higher Education – FHE)¹⁴, para ampliar a participação no ensino superior. Esta medida foi desenvolvida como um meio de ajudar mais pessoas de grupos sub-representados, especialmente com menores condições socioeconômicas, para participar com êxito no ensino superior.

Na sua discussão sobre esta política, Watson¹⁵ adotou a definição ‘**Ampliação da Participação**’, usando em um programa de projetos de investigação¹⁶. Aqui está minha explicação sobre a composição dos grupos ‘**sub-representados**’ incluídos na definição acima de ‘Ampliação da Participação’, ou seja, a política que foi objetivada para dar possibilidades aos seguintes grupos, a fim de participar e beneficiar-se do Ensino Superior:

- Aqueles de origens, famílias, grupos e comunidades diversas.

¹² Recomendo a leitura de : Osborne, M (2003) *Increasing or Widening Participation in Higher Education? — an European overview*, *European Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, 2003.

¹³ Para saber sobre o quadro legal e político sobre a Ampliação da Participação no Reino Unido, veja, HEFCE (2006a) *Widening Participation – A Review*. www.hefce.ac.uk.

¹⁴ *FHE Model: Further Education colleges* são, tradicionalmente, os provedores de educação para estudantes de 14 anos em diante, nas áreas onde não há formação de nível profissional e a continuação de educação para adultos. Mais recentemente, alguns *Further Education colleges* fizeram ligações com as universidades para oferecer cursos de formação.

¹⁵ Para uma visão geral, recomendo o artigo de: David Watson HEFCE (2006b) *How to think about widening participation in UK higher education*. www.hefce.ac.uk

¹⁶ Veja *Teaching & Learning Research Programme* (TLRP, com fundos do HEFCE e do Conselho de Pesquisas Econômicas e Sociais).

- Aqueles oriundos de famílias socialmente desfavorecidas e / ou de áreas geográficas destituídas, incluindo áreas remotas, rurais e costeiras.
- Famílias que não têm experiência anterior no Ensino Superior.
- Diversidade das pessoas em termos de etnia, gênero, ‘deficiência’, origem social, especialmente nas disciplinas, nos modelos e nas instituições de Ensino Superior.
- Acesso e participação para todas as idades, estendendo-se às concepções de aprendizagem ao longo da vida e em relação às responsabilidades familiares, especialmente em termos de gênero e maturidade.

A definição é composta por uma mistura de fatores e grupos sociais: cultura - gênero - raça - classe socioeconômica - ‘deficiência’ - geografia, cada um dos quais foi encontrado por pesquisadores para explicar a desigualdade social (Broecke e Nicholls, 2007; Gibbons e Vignoles, 2009; Gorard, et al, 2006). Cada vez mais, questões são levantadas a respeito de outros ‘grupos descuidados’: *E sobre a ‘nova subclasse’, isto é, meninos de descendentes britânicos brancos, da classe trabalhadora, que são relatados por estar falhando a prosperar, agora é uma questão premente no Reino Unido?* Outros vêem esses debates como prova de ‘*political correctness*’ desmedida sobre ‘minorias’ raciais¹⁷, classe social e negação de seus direitos. Sua preferência é para a manutenção do ‘*status quo*’, e esperar por mais uma geração crescer quando então ‘as coisas vão melhorar’ no resto do mundo ao longo do tempo. No entanto, é cada vez mais claro que poucos governos em todo o mundo podem permitir um aconselhamento, dada a realidade das mudanças globais e pressões da ONU e outras entidades.

Nesse meio tempo, pesquisadores e políticos em toda a Europa continuam batalhando com o dilema de utilizar categorias sociais geralmente aceitas em pesquisas nacionais e internacionais. Conforme será indicado abaixo, há formas de desigualdades ‘múltiplas’ assim como diferenças dentro e entre os grupos sociais. A escolha da terminologia, as categorias simples ou múltiplas e as dificuldades éticas nas discussões públicas, provavelmente, são um desafio para os diversos países envolvidos no projeto de pesquisa internacional da Lapeade¹⁸.

Universidade sem a reforma para a ‘massa’ ou Instituições de Transformação?

¹⁷ Até recentemente, a ‘questão racial’ no Brasil teve uma longa história de invisibilidade nas discussões acadêmicas. Frequentemente, observei um pânico moral sobre as injustiças das medidas de ação afirmativa de ‘cotas’ para os afro-brasileiros e outras minorias, apesar da evidência de extensa pesquisa em desigualdade racial institucional endêmica no Brasil (veja, Marcelo Paixão e Luiz Carvano, 2009).

¹⁸ Categorias sociais de pesquisa em ‘raça’: Comparações internacionais são problemáticas devido a variados sistemas de classificações raciais adotadas em diferentes países. No Brasil, os termos ‘negro’, ‘preto’ ‘pardo’, ‘branco’, ‘amarelo’, ‘índio’, ‘indígena’ etc. aparecem (muitas vezes alternadamente). Na Grã-Bretanha, o termo ‘minorias étnicas’ abrange todas as pessoas de origem não-europeia (branca), com origens na África, Ásia, Caribe e América Latina. O Censo do Reino Unido usa uma combinação de categorias de ‘cor / etnia’: branco-britânico, preto-britânico, preto afro-caribenho; sul-asiáticos, chineses, etc. O denominador comum nas discussões políticas é a categoria socialmente construída de ‘raça’, o racismo e o anti-racismo.

O governo do Reino Unido também anunciou uma política para aumentar as admissões nas Universidades de adultos (de 18 a 30 anos de idade) para 50% até 2010 e dirigiu-se ao Conselho de Fundos Públicos do Ensino Superior da Inglaterra (HEFCE)¹⁹ para alcançar este objetivo ambicioso.

Em resposta ao documento de consulta, o Conselho disse que o setor universitário tinha atingido o ponto de saturação no que diz respeito aos alunos **tradicionais**, e que, para cumprir a meta do Governo de atingir 50%, as instituições teriam de recrutar e reter estudantes de meios não-tradicionais. Como a maior parte do crescimento de alunos para essa faixa etária seriam nos grupos socioeconômicos mais baixos, eles assim **não só aumentariam a participação** no Ensino Superior, mas também iriam **ampliá-las** (ênfases minhas). Esta análise levanta vários dilemas para os líderes políticos e universitários. Eles estão defendendo um sistema universitário que usa a descrição de ‘*deficit*’ dos ‘**Sub-representados**’ que estão para serem incluídos em instituições universitárias sem a reforma? Ou, eles estão defendendo uma transformação das universidades atuais e a remoção das barreiras estruturais e institucionais no sistema para fazê-lo responder a uma população diversificada e em mudança? (Miriam David et al, 2009; Foster, 2009; Langa Rosado e David, 2006)²⁰.

O que os pesquisadores da Lapeade aprenderam a respeito das ‘instituições inclusivas’ levando em conta as experiências e as aspirações dos alunos nas universidades que participaram do projeto de pesquisa internacional?

Fundo Público para a ‘Ampliação da Participação’?

Desde 2003, todos os alunos universitários na Inglaterra precisam contribuir para o custo de sua educação. Isto é feito através de um sistema de taxas e empréstimos variáveis de ensino para os estudantes que ingressam nas faculdades. O governo do Reino Unido também estabeleceu uma série de medidas e iniciativas estratégicas para garantir que as Universidades implementem as novas exigências legais para aumentar o recrutamento de alunos oriundos das escolas estaduais. Por exemplo, existem sanções e incentivos financeiros para as universidades a fim de atingir seus objetivos anuais.

A Ampliação da Participação está funcionando na Grã-Bretanha²¹ ?

¹⁹ HEFCE distribui fundos para universidades e instituições vocacionais. A Escócia segue um sistema de fundos separados.

²⁰ Outros países europeus estão enfrentando desafios semelhantes em seus programas de *Ampliação da Participação* (ver Osborne, 2003); para obter informações sobre o sistema universitário na Espanha, (veja Langa Rosado e David, 2006).

²¹ ‘*Positive Discrimination*’ / ‘*Affirmative Action*’ em forma de ‘cotas’ conforme é praticado nos EUA, Brasil e Índia é ilegal na Grã-Bretanha e em outros países europeus, embora as estratégias de ‘ação positiva’ para a mudança institucional são permitidas. Também pode haver diferenças culturais?

É demasiado cedo para avaliar a eficácia dessa mudança radical na política que foi introduzida em 2003, dada a escassez de sólida evidência de pesquisa (HEFCE, 2006a). No primeiro relatório de avaliação realizado pelo *National Audit Office* (2008) apresentou a seleção das seguintes conclusões:

- *Nos últimos cinco anos tem havido melhorias na participação de alguns grupos no ensino superior, mas não para todos os grupos e alguns continuam significativamente sub-representados no ensino superior.*
- *A obtenção de qualificações por alunos do ensino médio ou escolas técnicas tem um papel fundamental de acesso ao ensino superior.*
- *A expectativa da família ou a tradição de envolvimento no ensino superior é particularmente significativa no sentido de incentivar os jovens a comprometerem-se com o ensino superior.*
- *As pessoas de menor nível socioeconômico e os candidatos mais velhos, que não estão na escola ou escola técnica são menos propensos a ter acesso a aconselhamento e assistência para ingressarem ao ensino superior*
- *Há uma variação entre as instituições de ensino superior na seleção de estudantes de grupos sub-representados e insuficiente informação sobre as atividades das instituições ‘para ampliar a participação’.*

A meta do governo Trabalhista para que 50% dos jovens de 18 a 30 anos freqüentem a universidade não foi cumprida. Segundo as estatísticas mais recentes do governo, a participação nesta faixa etária situou-se em 43% em 2007-08. E em termos de participação no ensino superior, o Reino Unido caiu do 7º lugar para o 15º lugar entre os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (veja, Attwood, 2010).

Pontos de Discussão:

- **Aumentando o Acesso para a ‘Massa’ resolveria as Causas da Desigualdade Social?**
- **O que você acha dessa definição mais ampla de ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’ aplicado através de um sistema integrado de Ensino Superior?**

Conclusões

Ofereci a vocês uma narrativa crítica das mudanças recentes que foram desenvolvidas para promover uma maior inclusão de todos os setores da sociedade no sistema britânico de Ensino Superior. A meu ver, possivelmente, as lições que eu realcei terão implicações significativas em outros sistemas universitários nacionais, incluindo aqueles no Brasil,

Espanha e Cabo Verde. Há dois conjuntos de mensagens chave que devem ser consideradas para aqueles que decidem sobre a política e para os pesquisadores do estudo internacional da Lapeade: Como é que estas questões são abordadas em suas universidades nacionais?

O primeiro é a respeito de **Discriminação e Barreiras Institucionais atuais**:

As desigualdades sociais e as barreiras institucionais à participação nas universidades e à mobilidade social são complexas e de longo prazo em seu impacto. Estas são as principais áreas a serem abordadas:

- Classe socioeconômica, escolaridade e influência dos pais, assim como sexo, raça e 'deficiência' são fatores chave para determinar quem são os 'vencedores' e os 'perdedores'.
- A desigualdade social entre alunos da educação pública *versus* educação privada é um grande obstáculo.
- Há falta de 'diversidade' na admissão aos cursos de formação universitária para profissões de 'status alto' (por ex. medicina, advocacia, engenharia).
- Promover a 'Inclusão' nas práticas de Cultura e Currículo nas Universidades é uma forma de Ampliar a Participação.

O segundo é a respeito de '**Ampliação da Participação**': Pesquisa, Política e Provisão

Rebecca Attwood²² no artigo intitulado, *Mind the Gap*, sugere que a mudança real no debate sobre a 'Ampliação da Participação' começou no momento em que o governo Trabalhista introduziu cortes severos nos fundos públicos do Ensino Superior. Citando um conjunto significativo de pesquisas e relatórios preparados por especialistas chaves em grandes universidades de investigação intensiva na Inglaterra. O artigo de Atwood destaca o complexo jogo de inter-barreiras que impedem uma verdadeira igualdade de oportunidades na participação de universidades e na mobilidade social. Segue abaixo uma seleção de trechos retirados do artigo:

- *“Os alunos mais pobres são mais susceptíveis a estudar nas instituições de ‘status baixo’ e menos seletivas, afetando suas chances de vida. A divisão é maior na ‘elite’ das universidades, especialmente Oxbridge - um assunto em destaque, com regularidade, aos olhos do público. É aqui que a ampliação da participação colide com o ‘acesso justo’”*.
- *“As maiores diferenças em rendimento são por disciplina, em vez de instituição, mas muitas vezes, os alunos oriundos de meios desfavorecidos escolhem disciplinas de menor ‘valor econômico’”*²³. O resultado líquido, diz ela, é que esses alunos vão receber, provavelmente, pouco benefício econômico de seus estudos realizados.

²² Attwood, Rebecca (2010) 'Mind the Gap' in *The Times Higher Education Supplement*, em 25 de fevereiro de 2010. www.thes.ac.uk.

²³ Há uma escassez de candidatos de escolas públicas que ingressam nas profissões de alto status, por exemplo, medicina, engenharia. Estudantes britânicos de origem indiana e chinesa, como os Nipo-Brasileiros no Brasil,

- “Nos EUA²⁴, as universidades de elite descaradamente competem pelos melhores alunos de minorias e comunidades carentes - porque eles estão tentando construir uma ‘classe’ que será representante dos melhores e mais brilhantes que a sociedade americana pode oferecer no futuro”.

Observação pós-conferência

Minha apresentação foi realizada na ocasião em que a Grã-Bretanha passava por preocupações sérias em relação ao objetivo e direção de educação universitária. Essa pressão fez com que o governo Trabalhista conduzisse um levantamento nacional sobre a futura estrutura e o fundo necessário para as universidades no Reino Unido. Desde maio de 2010, o Reino Unido tem um governo de coligação que é liderado pelo Primeiro Ministro do Partido Conservador, com o apoio do Partido Liberal. Um acordo de mudanças radicais já passou pelo Parlamento relativamente ao fundo público destinado às universidades e a participação no Ensino Superior. No momento, estou escrevendo o Modelo 4!

Referências

Attwood, Rebecca (2010) ‘Mind the Gap’ in *The Times Higher Education Supplement*, 25 February 2010. www.thes.ac.uk

Broecke S and Nicholls T, (2007) *Ethnicity and degree attainment* London: Department for Education and Skills, www.dfes.gov.uk

Brown, Nigel, Corney, Mark, and Stanton, Geoff, (2004), *Breaking out of the silos: 14-30 education and skills policy*. London: Nigel Brown Associates. (referred to in Watson, D (2006)

Chowdry H, Crawford C, Dearden L, Goodman L and Vignoles, A (2008) *Widening participation in higher education: analysis using linked administrative data*. London: Economic and Social Research Council Teaching and Learning Research Programme, <http://www.tlrp.org>

Foster, T (2009) *Alternative routes into and pathways through higher education*. London: Department for Business, Innovation and Skills, <http://www.dius.gov.uk>

estão bem representados nestas profissões, mas não as outras minorias étnicas, negras ou brancos, da classe trabalhadora.

²⁴ ‘Positive Discrimination’ / ‘Affirmative Action’ em forma de ‘cotas’ conforme é praticado nos EUA, Brasil e Índia é ilegal na Grã-Bretanha e outros países europeus, embora as estratégias de ‘Ação Positiva’ para a mudança institucional são permitidas. Também pode haver diferenças culturais?

Gibbons, S and Vignoles, A. (2009) *Access, choice and participation in higher education*. London: Centre for the Economics of Education, London School of Economics, <http://cee.lse.ac.uk>

Gorard, Stephen, Smith, Emma, May, Helen, Thomas, Liz, Adnett, Nick, and Slack Kim, (2006), *Review of Widening Participation Research: addressing the barriers to participation in higher education*. HEFCE: Bristol. www.york.ac.uk/depts/educ/equity/barriers.htm

HEFCE (2006a). *Widening Participation – A Review*. www.hefce.ac.uk

HEFCE (2006b) *How to think about widening participation in UK higher education-* Discussion paper by David Watson, Institute of Education, London. www.hefce.ac.uk

HEPI (Higher Education Policy Institute), (2009) *Male and female participation and progression in higher education*. Oxford: HEPI, <http://www.hepi.ac.uk/downloads/41Maleandfemaleparticipation.pdf>

Lampl, P (2008) *Increasing higher education participation amongst disadvantaged young people and schools in poor communities* London: Sutton Trust. www.suttontrust.com/reports/NCEE_interim_report.pdf

Langa Rosado, D and M. E. David, (2006), ‘A massive university or a university for the masses?': Continuity and change in higher education in Spain and England”, *Journal of Educational Policy*, Vol 21 , No 3, pp343-365

Million+ (2009) *Social Mobility-Universities Changing Lives*. www.millionplus.ac.uk

Miriam David, Ann-Marie Bathmaker, Gill Crozier, Pauline Davis, Hubert Ertl, Alison Fuller, Geoff Hayward, Sue Heath, Chris Hockings, Gareth Parry, Diane Reay, Anna Vignoles, Julian Williams (Eds) (2009) *Improving Learning by Widening Participation in Higher Education*. London: Routledge.

National Audit Office (2008) *Widening participation in higher education*. A report by the controller and auditor general. HMSO. www.nao.gsi.gov.uk

Ogg T, Zimdars A and Heath A, (2009), “Schooling effects on degree performance: a comparison of the predictive validity of aptitude testing and secondary school grades at Oxford University”, *British Educational Research Journal*, Vol 35, No 5, pp781-807

Osborne, M (2003) *Increasing or Widening Participation in Higher Education? — a European overview: European Journal of Education*, Vol. 38, No. 1, 2003.

Paixao, Marcelo & Carvano, Luiz (orgs) (2009) *Relatorio Anual das Desigualdades Racias no Brasil: 2007-2008*. www.laeser.ieufri.br

Santos, Monica Pereira dos (co) *Inclusao/Exclusao no Formacao Inicial de Docentes de Universidades Publicas: Brasil, Cabo Verde, Cordoba e Sevilha*. Relatorio Final, Mayo 2010. www.lapeade.educacao.ufrj.br

The Panel on Fair Access to the Profession, (2009) *Unleashing aspiration: The final report of the Panel on Fair Access to the Profession*. London: Cabinet Office, <http://www.cabinetoffice.gov.uk>

Trow, M (1973, 1999) referred to by Osborne, M (2003).

Wakeling, P (2009), “Are ethnic minorities underrepresented in UK postgraduate study?”, *Higher Education Quarterly*, Vol 63, No 1, pp86-111

Wolf, Alison (2003), *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin.