UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
ESCUELA DE POSGRADO DOCTORADO EN HUMANIDADES CON MENCIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA EXPANSIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE A TRAVÉS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL CAMPUS DE RIO DAS OSTRAS, RIO DE JANEIRO – BRASIL

DOCTORANDA: MONICA DE SOUSA E SILVA MUSSLINER
DIRECTORA DE TESIS: NATALIA GARCÍA
CO-DIRECTOR DE TESIS: CARLOS BAZILIO MARTINS

Violeta Jardon
Secretaria de Posgrado
Fac. Humanidades y Artes

ROSARIO/2025

FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Digitalizado com CamScanner

UNIVERSIDADE NACIONAL DE ROSARIO FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN HUMANIDADES CON MENCIÓN EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MONICA DE SOUSA E SILVA MUSSLINER

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA EXPANSIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE A TRAVÉS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL CAMPUS DE RIO DAS OSTRAS, RIO DE JANEIRO – BRASIL

Tesis de Doctorado presentada en la Universidad Nacional de Rosario – Argentina – Facultad de Humanidades y Artes – como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

DIRECTORA DE TESIS: NATALIA GARCÍA
CO-DIRECTOR DE TESIS: CARLOS BAZILIO MARTINS

ROSARIO/2025

UNIVERSIDADE NACIONAL DE ROSARIO FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES ESCUELA DE POST-GRADUACIÓN DOCTORADO EM HUMANIDADES COM MENCIÓN EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MONICA DE SOUSA E SILVA MUSSLINER

LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA EXPANSIÓN DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE A TRAVÉS DE LA INTERIORIZACIÓN DEL CAMPUS DE RIO DAS OSTRAS, RIO DE JANEIRO – BRASIL

Tesis de Doctorado presentada en la Universidad Nacional de Rosario – Argentina – Facultad de Humanidades y Artes – como requisito parcial para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación.

Aprobada el

TRIBUNAL DE JURADOS DE TESIS

gov.br Documento assinado digitalmente
JULIAN JOSE GINDIN
Data: 22/01/2026 14:40:37-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Dr. Julián José Gindin

Dra. María Paula Pierella

Dra. Marisa Zelaya

Rosario/2025

Digitalizado com CamScanner

Dedicatoria

Dios, motivo de mi existencia y de mi éxito en todas las cosas y a mi esposo, compañero de todas las horas.

Agradecimientos

A los argentinos, por recibirnos, estudiantes brasileños, con los brazos abiertos y brindarnos una oportunidad única.

A la Prof. Dra. Adriana Chiroleu, formadora de docentes, por su interlocución estimulante y desafiante en la mayor parte de este trabajo.

Al prof. Dr Carlos Basilio Martins, quien me apoyó y entendió muchas veces.

Al Profesor Dr. Adrían Ascolani, por creer en mí y darme la oportunidad de ser su orientada por él también.

A la profesora Dra. Natalia García, que cuando pensaba en desistir, me aceptó, me apoyó y mi dio una oportunidad, muchas gracias por todas las palabras de motivación y calma.

A mi esposo, por participar conmigo en este proyecto y compartir las horas de estudio, por su ayuda y por su opinión crítica ante todas las cosas.

A mis padres y suegros, siempre presentes con su apoyo, enseñándome el valor del cariño y la comprensión.

A mis compañeros de trabajo, por su apoyo, amistad y cariño.

A los alumnos de la carrera de Informática, por hacer significativo este esfuerzo solitario.

A la Dirección de la UFF en Rio das Ostras por todo el apoyo que me brindó, especialmente en las personas de los Profesores Edwin Benito Mitacc Meza y Carlos Bazilio Martins.

A los profesores de la UFF que me orientaron muchas veces, mostrándome el camino o dando su opinión sobre el trabajo, como los profesores Marcelo Abreu, Eduardo Marques, Irene Bulcão, Danilo Artigas da Rocha, Adriana Pereira Medeiros, Luciano Berttini, Leandro Sousa, Marcos Ribeiro Quinet de Andrade, Ana Paula Sobral, entre otros.

A mis amigos, quienes nos brindaron un apoyo fundamental al cuidar a nuestras mascotas mientras viajábamos y entendieron nuestras ausencias. Gracias, Raísa Dias, Osmar Valeriote, Maria de Fátima, Maria das Graças y Laura.

A nuestra amiga Magda que en todas en todos los viajes fue tan receptiva y amiga y nos apoyó de todas las formas en Argentina.

> “Una democracia es mucho más que una forma de gobierno. Es la oportunidad para la plena realización de las mayores potencialidades de la naturaleza humana”.
> (DEWEY, 2004, citado por Fernandes *et al.*, 2018, p.1).

Resumen

Durante mucho tiempo, la educación universitaria brasileña estuvo dirigida a una parte de la población que se beneficiaba más económica y socialmente. Sin embargo, desde 2004, la educación universitaria en el país ha sufrido cambios en lo que se refiere a la implementación de políticas encaminadas a ampliar y democratizar el acceso a la educación. Sin embargo, la ampliación del acceso a la educación universitaria enfrentó dificultades, lo que en ocasiones impidió promover con eficacia y eficiencia la interiorización de este nivel educativo. Como consecuencia de este proceso, se puede decir que hubo un avanzo en la democratización de la educación universitaria en Brasil, pero aún falta mucho por mejorar. En ese contexto de expansión, se destacan los programas gubernamentales Expandir y REUNI (Plan de Reestructuración y Ampliación de las Universidades Federales), que llevaron a la creación y desarrollo del *campus* Rio das Ostras *de* la UFF (Universidad Federal Fluminense). Ubicado en la región de Bajada Costera, en el Estado de Río de Janeiro, el *campus* fue creado en 2004, en convenio con el Ayuntamiento local, e inicialmente contó con cursos de graduación en Informática, Psicología, Trabajo Social y Enfermería. En los años siguientes, se sumaron las carreras de Ingeniería de Producción y Producción Cultural a las ya existentes. Esta tesis tiene como objetivo analizar en qué medida el proceso de interiorización de la UFF en la ciudad de Rio das Ostras logró promover la democratización de la educación universitaria para los alumnos deste *campus* que ingresaran entre 2009 y 2019. Para ello, se presenta el panorama histórico de la educación universitaria en Brasil, las políticas públicas, la democratización de la educación superior, el proceso de expansión e interiorización de las universidades, la relación entre la democratización y la deserción universitária. La metodología estuvo delineada por el enfoque cuantitativo y cualitativo, siendo en cuanto a objetivos, exploratorio y descriptivo, haciendo uso de un estudio de caso y en cuanto al propósito de la investigación es pura. Se realizó un levantamiento bibliográfico sobre temas relevantes. Los datos fueron recolectados a partir de documentos universitarios oficiales, entrevistas, cuestionario y encuestas con el sistema académico en línea de la UFF. Los resultados de la investigación revelaron que el *campus* Rio das Ostras enfrenta desafíos desde el momento de su instalación en la ciudad y debido a problemas estructurales y a la falta de recursos, solo logró

promover de manera parcial la democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron a este campus entre los años 2009 y 2019.

Palabras clave: Políticas Educacionales; Educación Universitaria; Expansión; Interiorización; Democratización.

Abstract

For a long time, Brazilian higher education was directed toward a segment of the population that benefited most economically and socially. However, since 2004, higher education in the country has undergone changes with the implementation of policies aimed at expanding and democratizing access to education. Nevertheless, the expansion of access to higher education faced challenges that, at times, hindered the effective and efficient promotion of the interiorization of this educational level. As a result of this process, it can be said that there has been progress in the democratization of higher education in Brazil, although much remains to be improved. Within this context of expansion, the government programs Expandir and REUNI (Restructuring and Expansion Plan of Federal Universities) stand out, having led to the creation and development of the Rio das Ostras campus of UFF (Fluminense Federal University). Located in the Coastal Lowland region of the State of Rio de Janeiro, the campus was established in 2004 through an agreement with the local City Hall and initially offered undergraduate programs in Computer Science, Psychology, Social Work, and Nursing. In subsequent years, the programs in Production Engineering and Cultural Production were added to the existing ones. This thesis aims to analyze the extent to which the process of interiorization of UFF in the city of Rio das Ostras succeeded in promoting the democratization of higher education for students who enrolled at this campus between 2009 and 2019. To this end, it presents the historical overview of higher education in Brazil, public policies, the democratization of higher education, the process of expansion and interiorization of universities, and the relationship between democratization and university dropout rates. The methodology was outlined through both quantitative and qualitative approaches. In terms of objectives, the study is exploratory and descriptive, using a case study method, and in terms of research purpose, it is classified as pure research. A bibliographic review was conducted on relevant topics. Data were collected from official university documents, interviews, questionnaires, and surveys using UFF's online academic system. The research findings revealed that the Rio das Ostras *campus* has faced challenges since its establishment in the city. Due to structural problems and lack of resources, it was only able to partially promote the democratization of higher education for students who enrolled at this *campus* between 2009 and 2019.

***Keywords*:** Public Policies; Higher Education; Expansion; Interiorization; Democratization.

Sumario

1. Introducción 18

1.1 Justificación 21

1.2 Referencia bibliográfica 33

1.3 Resumen del trabajo 35

2 La Enseñanza Superior de Brasil: Un Panorama Histórico 38

2.1 La importancia de la educación 52

3 Políticas Públicas y Democratización de la Educación Superior: Hitos y Marcas en la Educación Superior Brasileña 61

3.1 La democratización como ideal 61

3.2 La democratización de la educación superior 63

3.3 Políticas públicas y democratización: conceptos relacionados 76

3.4 Políticas de democratización de la Educación Superior: conceptos y aspectos generales 77

3.4.1 El concepto de políticas públicas 77

3.4.2 Políticas Públicas de la Educación Superior 82

4 Expansión e Interiorización en la Educación Superior Brasileña - Origen 87

4.1 Expansión e interiorización y sus conceptos teóricos 90

4.2. Programas de políticas públicas 97

4.2.1. El Programa Expandir (2003-2006) 97

4.2.2 Acciones afirmativas 102

4.2.3 El PROUNI 107

4.2.4 La Universidad Abierta de Brasil - UAB 119

4.2.5 FIES 123

4.2.6 Institutos Federales 129

4.2.7 El REUNI 132

5 La democratización de la educación superior y la deserción universitaria 145

5.1 Deserción: conceptos y causas 145

5.2 Las consecuencias de la deserción 153

6 La UFF en el escenario Fluminense 158

6.1 Historia de la UFF 158

6.2 Expansión e interiorización en el escenario de la UFF 166

7 La interiorización de la UFF en Rio das Ostras 168

7.1 La Historia de la Ciudad de Rio das Ostras 168

7.2. Consolidación y ampliación del *Campus Universitario* de Rio das Ostras 170

7.3 Precariedad en la UFF de Rio das Ostras 179

8 La Democratización de la Educación Superior en el campus de la UFF de Rio das Ostras 185

9 Análisis de datos 201

9.1 Colecta de datos del IDUFF 201

9.2 Entrevistas 217

9.3 Cuestionario 239

9.4 Conectando los datos: reflexiones sobre los hallazgos 254

9.4.1 El acceso 255

9.4.2 La permanencia 257

9.4.3 Consideraciones complementarias 259

9.4.4 Reflexiones generales 262

10 Consideraciones Finales 264

11 Referencias 272

Apéndice A. Cuestionário de investigación..... 297

Apéndice B. La entrevista- primer grupo de entrevistados 300

Apéndice C. La entrevista- segundo grupo de entrevistados: los alumnos 301

Lista de Figuras

Figura 1- Matrículas en carreras de grado por categoría administrativa (1980-2015) 68
Figura 2- Número de admisiones a carreras de grado, por categoría administrativa (2007-2017)..69
Figura 3- Número de matrículas en la educación superior (pregrado y secuencial (2007-2017)...91
Figura 4- Regiones brasileñas que se han beneficiado del proceso de interiorización 101
Figura 5- Becarios PROUNI por tipo de becas 114
Figura 6- Becarios PROUNI por modalidad de enseñanza 114
Figura 7- Becarios PROUNI por turno….....115
Figura 8- Becarios PROUNI por color/raza.....116
Figura 9- Evolución de la oferta de becas PROUNI 117
Figura 10- Crecimiento de las instituciones federales en Brasil 131
Figura 11- Crecimiento en el número de Universidades – 2003-2010 134
Figura 12- Censo Educación Superior - 2013 134
Figura 13- La evolución de la oferta de vacantes en cursos presenciales ya distancia – 2007-2017 160
Figura 14- Evolución de la oferta de vacantes en cursos de graduación - presencial y EAD en todas las unidades de la UFF 160
Figura 15- Principales procesos de selección- universidades federales más grandes en graduación 162
Figura 16- Mapa de Rio de Janeiro, que indica las ciudades en que la UFF logró expandir 167
Figura 17- Tasa de deserción…….....211
Figura 18- Distribución de estudiantes por carrera universitária…….....241
Figura 19- Año de ingreso 242
Figura 20- La ciudad de origen.....243
Figura 21- Interés por el curso en esta ciudad.....244
Figura 22- ¿Cuál fue la razón por la que el estudiante eligió la carrera?.....245
Figura 23- ¿Qué apoyo requier el estudiante para no abandonar el curso?.....246
Figura 24- Acerca de la necesidad de la tutoría cadémica.....247
Figura 25- Calidad de la enseñanza en el *Campus*.....248
Figura 26- ¿Recibió orientación vocacional?.....249

Figura 27- ¿Beneficiario de algún programa de becas?.....250
Figura 28- ¿Dónde vives?.....251
Figura 29- Acciones institucionales para fortalecer la permanencia….....251
Figura 30- Infraestrutuctura…….....252
Figura 31- Tasa de titulación por año……..…….....257
Figura 32- Tasa de VAC por año…….....258

Lista de Tablas

Tabla 1- Distancia de otras ciudades más cercanas, donde se ofrecen los mismos cursos gratuitos. 30
Tabla 2- Tabla de temas y autores utilizados para elaborar el concepto teórico. 33
Tabla 3- Panorama de la expansión universitaria 91
Tabla 4- Programas de expansión de la enseñanza superior 95
Tabla 5- Estados que han ganado sus nuevos *campus* 99
Tabla 6- Facultades federales que se han convertido en universidades 100
Tabla 7- Cambios del nuevo Fies.....127
Tabla 8- Relevamiento de puntajes de ENADE 142
Tabla 9 – Causas de deserción, identificación del cargo y asignación en el equipo multidisciplinario……..…..155
Tabla 10- Datos de todos los cursos UFF desde 2/2018 161
Tabla 11 – Lista de los centros y cursis en los que la UFF está presente……..162
Tabla 12- Unidades académicas en ocho municipios del Estado de Río de Janeiro 164
Tabla 13- Número de vacantes para docentes y para técnicos administrativos 175
Tabla 14- Secuencia histórica de los hechos narrados 176
Tabla 15- Campus de Rio das Ostras - años de manifestaciones de estudiantiles y de profesores 177
Tabla 16- División de las cuotas de la UFF 189
Tabla 17- Número total de alumnos cupo en cada curso 191
Tabla 18- Porcentaje de estudiantes en cada curso que sao beneficiados 192
Tabla 19- Horario para estudiantes del primer periodo del curso ciencias de la computación 193
Tabla 20- Horarios de alumnos de 1º período del curso de ingeniería de producción 194
Tabla 21- Gastos de los estudiantes en transporte y comida (una comida en el único restaurante del campus).....195
Tabla 22- Ingresos del periodo 1.2009 - 1.2019 202
Tabla 23- Número de alumnos graduados por curso y el gran total….....203
Tabla 24- Terminología…….....204
Tabla 25- Clases 2009…….....205
Tabla 26- Clases 2010…….....207

Tabla 27- Clases 2011…….....207
Tabla 28- Clases 2012…….....207
Tabla 29 – Clases 2013……208
Tabla 30- Clases 2014…….....208
Tabla 31- Clases 2015…….....208
Tabla 32- Clases 2016…….....209
Tabla 33- Clases 2017…….....209
Tabla 34- Clases 2018…….....209
Tabla 35- Clases 2019…….....210
Tabla 36 – Evolución a lo longo de una década……210
Tabla 37 – Tasa de éxito de graduación……213
Tabla 38- Tasa de éxito de graduación por región de RJ en 2018 en la UFF 214
Tabla 39- Tasa de éxito en la graduación de los cursos de la UFF en Rio das Ostras en 2018 ...215
Tabla 40- Información sobre los entrevistados – primero grupo.....219
Tabla 41 – Información sobre los entrevistados – segundo grupo……220
Tabla 42 – Características del cuestionario……...240

Lista de Abreviaturas y Siglas

ANDES – Unión Nacional de Docentes de Instituciones de Educación Superior

CELPE-Bras. – Certificado de Competencia en Portugués para Extranjeros

CURO – Campus Universitario de Rio das Ostras

ENEM – Examen Nacional de Bachillerato

FIES – Fondo de Financiamiento para Estudiantes de Educación Superior

FUNDEB – Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica

GT - Grupo de Trabajo Interministerial

ICT – Instituto de Ciencia y Tecnología

IDUFF – Sistema de Identificação Acadêmica da Universidade Federal Fluminense

IHS – Instituto de Humanidades y Artes

MARCA – Programa Regional de Movilidad Académica en Cursos Acreditados

MEC – Ministerio de Educación

PNAES – Plan Nacional de Atención al Estudiante

PNE – Plan Nacional de Educación

PROEXT – Programa de Apoyo a la Extensión Universitaria

PROUNI – Programa Universidad para Todos

PURO – Polo Universitario de Rio das Ostras

REUNI – Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales

SESU – Secretaría de Educación Superior

SINAES – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior

SPA – Servicio de Psicología Aplicada

UAB – Universidad Abierta de Brasil

UFF – Universidad Federal Fluminense

UNE – Unión Nacional de Estudiantes

1. Introducción

Brasil, por haber sido una colonia de explotación, sufrió y sufre las consecuencias de este tipo de colonización, como tantos otros países que también fueron colonias similares. El objetivo principal era explotar las riquezas, ejercer el poder político y hacer que Brasil siempre dependiera de los colonizadores. Ante ello, uno de los resultados negativos para el país fue la gran desigualdad de ingresos que persiste hasta el día de hoy.

Además, debido a su historia, Brasil todavía enfrenta desigualdades regionales, étnicas, económicas, sociales, políticas y culturales.

Scheinvar (2007) entiende que Brasil es un país marcado por las desigualdades sociales, cuando cita lo siguiente en su libro "El derecho a la educación en Brasil":

> Cuando el tema es la desigualdad, entre el fin sin pecado de las injusticias y las realidades inaceptables del mundo, Brasil ha sido, en las últimas décadas, la gran referencia. Reconocido como el país con mayores disparidades del planeta, presenta, al mismo tiempo que logros tecnológicos, productivos, académicos, científicos, culturales, un conjunto de miserias iguales a las de las naciones que han vivido bajo regímenes absolutistas de opresión, impidiendo acceso a la mayor parte de su pueblo a condiciones de vida mínimamente aceptables. Brasil es un país de contrastes tan grandes que la condición humana de casi 30 millones de personas puede considerarse cuestionable. Otra porción de la población, se dice, más de 100 millones de personas, sufre inestabilidad, terrorismo, amenaza de perder su condición de ciudadanos. Bajo conceptos con la "marginalidad" viven, trabajan, circulan personas que están sometidas directamente a la lógica intempestiva de la explotación y que, en realidad, son estructuralmente necesarias para la usura. En una nación de aproximadamente 180 millones de habitantes, menos del 5%, o alrededor de 9 millones de personas, están en condiciones de participar de la lógica que permite disfrutar, en alguna medida, de las riquezas que produce este país (Scheinvar, 2007, como se citó en Santos y Cerqueira, 2009, p. 1).

En este contexto, muchos estudiosos ven a la educación como uno de los principales factores que contribuyen al desarrollo de un país y a la reducción de la desigualdad social. Sin

embargo, para otros, la educación por sí sola no es capaz de reducir las desigualdades, y debe ir asociada a otros factores como el desarrollo económico.

Según Pitano (2004):

> Rousseau y Freire perciben la educación escolar como un factor de posible ruptura o reproducción de la desigualdad instituida, es decir, desde la perspectiva de ambos, la escuela es uno de los elementos íntimamente ligados a las necesidades orgánicas de preservación o ruptura del orden social (p. 4).

Brasil tiene una serie de desigualdades regionales y eso se expresa incluso en la educación. Después de todo, hay regiones donde los estudiantes tienen dificultades para llegar a los establecimientos educativos, falta mano de obra calificada e inversión en la educación.

Aún en relación con los desafíos encontrados sobre la educación brasileña, Alberto (2018) ve la expansión, la calidad y la democratización como una tríada.

En relación a esta situación, algunos autores ven en la ampliación del acceso a la educación, especialmente a la educación superior, una vía posible para incrementar las oportunidades de acceso a la educación universitaria y posteriormente al mercado laboral. Además, estos autores también ven la expansión como una forma de reducir las desigualdades regionales y generar la democratización de la educación universitaria. El gobierno de Lula (2003-2011) compartía esta misma idea, pues argumentaba que el proceso de democratización solo ocurriría si la universidad no fuera solo una opción dada a la élite. La universidad debe ser la manifestación de una sociedad democrática con múltiples culturas, con libre pensamiento, solidaridad y respeto por las diferencias (Brasil, 2015). Para lograr esto, el gobierno creó programas para expandir la educación fuera de las ciudades capitales.

Entre estos programas, se destacaron dos: el Programa Expandir o Programa de Expansión de la Educación universitaria Pública, 2003-2006 – prorrogado hasta 2010, desarrollado por la Secretaría de Educación universitaria (Sesu), del MEC (Brasil, 2003) y el REUNI - Programa de Apoyo para Planes de Expansión y Reestructuración de Universidades Federales, 2007-2012. (Brasil, 2007), ambos adoptados e implementados por la Universidad Federal Fluminense, con el objetivo de ampliar el acceso a la educación universitaria a regiones distantes.

A través del Programa EXPANDIR se crearon nuevas universidades y ampliación de diez *campus* que ya existían y que mostraban interés en la expansión y expansión de la educación hacia el interior. Este programa buscaba suplir la inmensa necesidad que existía en el interior, ya que de las 43 universidades federales que ya existían en 2003, la mayoría operaba solo en las capitales (Alberto, 2018). El lema de este programa era: "Universidad, expándete hasta que sea del tamaño de Brasil"[1].

Continuando con este proceso de democratización, el gobierno instituyó REUNI. A través de él, las universidades federales ganaron vacantes para profesores y técnicos, así como recursos para expandirse hacia el interior. Por otro lado, deberían ofrecer más vacantes para candidatos del campo y deberían cumplir objetivos de desempeño.

Con esto, la Universidad Federal Fluminense se incentivó a expandirse hacia el interior de Río de Janeiro y, con el paso de los años, se convirtió en la universidad más interiorizada de Brasil.

En ese contexto se inserta el antiguo Polo Universitario de Rio das Ostras (PURO). Actualmente se encuentra dividido en dos institutos: el Instituto de Ciencia y Tecnología y el Instituto de Humanidades y Salud, que serán estudiados en este trabajo.

El *campus* Rio das Ostras está ubicado aproximadamente a 156 km de uno de los *campus principales* de la sede de la UFF, ubicado en la ciudad de Niterói.

PURO, como se la conocía entonces, fue creada en 2004, por medio de un convenio entre la UFF y el Ayuntamiento de Rio das Ostras y las primeras carreras de grado ofrecidas fueron: Ciencia de la Computación, Psicología, Trabajo Social y Enfermería. Los cursos de Producción Cultural e Ingeniería de Producción se introdujeron más tarde en 2005.

Según Rodrigues (2011), estos cursos comenzaron como una extensión de los cursos de la UFF en Niterói (Sede), y por lo tanto, todos tenían el mismo plan de estudios. Fue recién en 2006 que hubo una reformulación de los proyectos pedagógicos curriculares de estos cursos, con concursos para profesores por la UFF con localización en Rio das Ostras.

[1] Programa Universitario: expándete hasta que sea del tamaño de Brasil.

A medida que se amplió el proceso de internalización de la UFF en Rio das Ostras, la universidad contrató más profesores, más servidores técnicos administrativos y más empleados subcontratados o tercerizados.

Sin embargo, a través de una simple investigación empírica, es posible verificar numerosas dificultades encontradas en este *campus*, tales como: contenedores alquilados que se utilizan como aulas, instalaciones físicas improvisadas, pocas aulas y laboratorios, muy pocas salas de profesores y una intensa rotación de profesores y técnicos, ya que muchos postulan para la vacante en el interior, ya con el objetivo de solicitar un traslado para trabajar más cerca de casa, en la UFF de Niterói.

A pesar de los problemas enfrentados, es posible verificar que el aumento en el número de vacantes permitió la entrada de varios estudiantes de la Región de Bajada Costera, que es la región donde se encuentra la ciudad de Rio das Ostras, incluidas muchas personas que no habían tenido la oportunidad y condiciones de estudiar en cualquier universidad pública. Aun así, es posible afirmar que existe la necesidad de políticas públicas de inclusión para garantizar la permanencia de los estudiantes en las universidades.

De esta forma, en este trabajo analizaremos en que medida el proceso de expansión con interiorización de la Universidad Federal Fluminense respecto al *campus* de Rio das Ostras, ubicado en el interior del Estado de Río de Janeiro promovió la democratización de la educación universitaria para los alumnos de este *campus* que ingresaron entre 2009 y 2019.

A continuación, veremos las razones que llevaron a la elección de este tema, cómo ocurrió la expansión con interiorización y su impacto en la democratización universitaria para los alumnos de este *campus.*

1.1 Justificación

> (...) No hay objeto a construir que se aleje de la trayectoria de quien lo construye, que no tenga una estrecha relación con él. Hay, por tanto, una relación intrínseca entre la investigación y la vida, entre el objeto y su investigador. (...) El objeto de investigación es

> algo que nos incomoda y que necesitamos superar o algo que nos deja sin palabras porque nos atrae intensamente (Paiva, 2011, p. 25).

El interés por este tema surgió de la convivencia en el ambiente académico, trabajando como secretaria del curso de Informática en la Universidad Federal Fluminense, en el *campus* de Rio das Ostras, ubicado en el interior del Estado de Río de Janeiro.

El proceso de interiorización me llamó la atención por varias razones. Entre ellos se encuentran la forma de su implementación y las historias vividas y compartidas por los estudiantes. Además, como motivación del estudio se tuvo la búsqueda de superación profesional, la identificación con el objeto de investigación y el deseo de contribuir a la comprensión de este fenómeno, con el fin de subsidiar a la institución en la mejora de sus prácticas y en el fortalecimiento de acciones que promuevan una mayor democratización de la educación superior.

Frente a eso, sentí la necesidad de investigar más sobre el proceso de expansión a través de la interiorización de la UFF en Rio das Ostras e investigar en qué grado esta interiorización promovió la democratización de la educación universitaria para los estudiantes que ingresaron en este *campus* entre 2009 y 2019.

En este trabajo, el enfoque principal estará en la democratización orientada al acceso y la permanencia. El motivo de esta elección es que, sin el acceso, las demás dimensiones de la democratización de la enseñanza ni siquiera ocurren; y sin la permanencia, aunque las demás dimensiones puedan ocurrir, se pierden, ya que los estudiantes abandonan la carrera.

Un punto importante a destacar antes que nada es que según Nascimento (2013), la expansión de la educación universitaria hacia el interior del país ha sido intensa y deseada por los gobiernos municipales, que muchas veces forman convenios con el gobierno federal y crean condiciones favorables para la instalación y operación de universidades en sus territorios.

Este fue el caso de la ciudad de Rio das Ostras, que en 2003 firmó un convenio con la UFF para que en 2004 comenzaran las clases en la ciudad. Sin embargo, la llegada y permanencia de cursos en la ciudad hasta hoy (2019) enfrenta una serie de desafíos, que requieren una investigación profunda para determinar sus causas y, de ser posible, señalar soluciones, según Mancebo y Silva (2012).

Los problemas son tan grandes que solo en el período de investigación de esta tesis, o sea, de 2009 a 2019, tres cursos intentaron salir de Rio das Ostras: Ingeniería de Producción, Psicología y Producción Cultural. Sólo el primero tuvo éxito, aun así, en parte. Además del tiempo, todos los cursos que existían fueron interrumpidos y los alumnos debían estudiar en Niterói. Estos hechos serán mejor explicados en el capítulo sobre el funcionamiento de la UFF en Rio das Ostras.

En este trabajo, se debe analizar la siguiente pregunta: ¿En qué medida la política de interiorización universitaria de la UFF promovió un proceso de democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron en este *campus* entre 2009 y 2019?

Este es un importante problema encontrado que, al ser analizado, nos traerá una dirección más clara para llegar al objeto de estudio de la tesis. Para ello, el trabajo abordará los siguientes temas: el proceso de democratización de la educación universitaria en Brasil, la implementación de políticas públicas, gobiernos responsables, políticas públicas para la expansión universitaria, REUNI (Reestructuración y Expansión de las Universidades), conceptos de expansión e interiorización, historia de la UFF y su misión, dificultades de los estudiantes para permanecer en el interior.

Para la investigación, es necesario llegar a algunas respuestas. Entre ellos, es importante saber cómo ocurrió el proceso de democratización de la educación universitaria brasileña. En este contexto, es necesario identificar qué políticas de educación universitaria ejercieron alguna influencia, así como comprender qué llevó al gobierno a invertir en la expansión y democratización de la educación superior.

Otro punto relevante es comprender el origen y cómo se dio el proceso de expansión e interiorización de las universidades federales. ¿Fue sencillo? ¿Hubo obstáculos? ¿Era necesario establecer convenios con los municipios?

Finalmente, considerando el objetivo de este trabajo, es necesario comprender cómo se desarrolló la política de interiorización de la UFF, especialmente para los alumnos de este *campus*. ¿Cuáles fueron las dificultades enfrentadas por los estudiantes de la UFF en Rio das Ostras, con qué tipos de asistencia estudiantil pudieron contar y cuál fue la tasa de deserción verificada en el *campus*?

Para lograr la propuesta se definió como **objetivo general** comprender en qué medida la expansión de la UFF a través de la interiorización en la ciudad de Rio das Ostras promovió la democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron en el *campus* de esa ciudad entre los años de 2009 y 2019. Es decir, si la instalación de la UFF en la ciudad permitió efectivamente a los alumnos, que no pudieron ingresar a otro curso de educación universitaria, pudiesen cursar un curso de pregrado y permanecer allí hasta la conclusión del curso.

Para lograr el objetivo general, primero seguiremos los **objetivos específicos**:

- Analizar el impacto de la política de interiorización en el acceso y permanencia de estudiantes de la UFF en Rio das Ostras (2009-2019);

- Examinar las políticas públicas que enmarcaron la creación del campus;

- Describir trayectorias estudiantiles en base a datos y entrevistas;

- Trazar, mediante un cuestionario, un perfil del alumno para conocer las dificultades por él enfrentadas para permanecer estudiando durante la graduación.

De esta forma, este trabajo busca avanzar en dos puntos: el primero, una comprensión teórica de ciertos términos como el concepto de democratización, su proceso a través de la expansión e interiorización, las políticas públicas educativas y los métodos para garantizar la permanencia de los estudiantes en la universidad, todo esto para que haya un mayor entendimiento de las instituciones de educación universitaria y los temas relacionados con estas instituciones. La segunda, a través de la indagación, en un estudio de caso, de estos supuestos, para que con ello se pueda fortalecer los argumentos teóricos, y si es factible, llegar a nuevos argumentos para la discusión del tema.

El estudio de caso de este trabajo tiene como objetivo permitir un análisis más detallado de la UFF en el *campus* de Rio das Ostras, investigando las condiciones en las que se llevó a cabo el proceso de interiorización de la universidad en este municipio. A través de este análisis, se responderán las preguntas, los objetivos alcanzados y, de esta forma, se podrá verificar se la hipótesis de que la expansión de la UFF hacia Rio das Ostras promovió una democratización parcial, expresada en el acceso de nuevos sectores sociales, aunque limitada por condiciones estructurales que dificultan la permanencia, tiene un sustento teórico y práctico válido.

La Universidad Federal Fluminense ha sido objeto de estudio en varios trabajos de investigación. Sin embargo, todavía hay temas que necesitan investigación, como la democratización de la educación universitaria en la UFF. En esta investigación, como se explica en otros temas, se analizará el tema de la expansión con interiorización promovida por la universidad en la ciudad de Rio das Ostras dirigido a los alumnos que ingresaron en el periodo comprendido entre 2009 y 2019.

Para comprender este tema, a continuación, se presentarán los procedimientos metodológicos utilizados en la materialización de esta investigación. Para ello, se desvelará todo el camino a seguir para llevar a cabo la investigación, ya que no hay investigación con buen resultado si no hay una buena planificación previa. Esta acción es conocida por Gil (2002) como un método.

Siempre siguiendo el pensamiento de este autor, se entiende por método científico el conjunto de métodos intelectuales y técnicos empleados para alcanzar el conocimiento.

El universo de esta investigación está constituido por el grupo de todos los estudiantes de la Universidad Federal Fluminense de Rio das Ostras desde que se inauguró el *campus*, mientras que la muestra está compuesta únicamente por estudiantes ingresantes en el período del 1° semestre de 2009 al 1° semestre de 2019.

La elección de este marco temporal se basó en el año en que los cursos del *campus* de Rio das Ostras se independizaron, dejando de ser meras extensiones de los cursos de la UFF de Niterói y teniendo un proyecto pedagógico de curso propio. Estos cursos se independizaron de la sede en años diferentes y, por lo tanto, para evitar divergencias en el análisis de datos, se intentó delimitar el año de inicio común para todos los cursos de este *campus*, que fue el año 2009. Ya la delimitación *final* en 2019 se debe a que, al momento de culminar este trabajo, el segundo semestre de 2019 era el último semestre académico completo para que se pudiese obtener datos de los estudiantes que se graduaron[2], una vez que la propuesta fue analizar los datos en el segundo semestre de 2019.

[2] Si no hubiera un inicio temporal común para el análisis de los cursos, el análisis se vería comprometido. Eso es porque las condiciones enfrentadas por cada curso eran diferentes. Los primeros cursos, por ejemplo, enfrentaron una carencia mayor de recursos humanos y materiales, mientras que los cursos que se iniciaron años después ya comenzaron sus actividades contando con una estructura mucho más bien establecida en el *campus*. Por lo tanto, para

Este estudio pertenece al área de Ciencias de la Educación, principalmente a temas relacionados con el área de política educativa, con el objetivo de comprender las políticas educativas de democratización, expansión e interiorización del acceso a la educación universitaria pública en el *campus* de la UFF en Rio das Ostras. La presente investigación tiene un cierto grado de complejidad, una vez que es necesario investigar en este estudio de caso a la UFF, con sus características únicas, así como las características de las universidades públicas federales brasileñas que tienen sus funciones y desarrollo preestablecido por histórico, circunstancias sociales, culturales y económicas del país. Fialho (2005, p. 15, como se citó en Gentil, 2017, p. 37) dice que "(...) investigar la universidad es indagar en la intrigante tarea de acercarse a un objeto con una larga historia y muchos desafíos".

La elección de un enfoque metodológico mixto en esta investigación se justifica por la complejidad del objeto de estudio: la democratización de la educación superior en el contexto de la interiorización de la Universidad Federal Fluminense (UFF), específicamente en relación con los estudiantes ingresantes del *campus* de Rio das Ostras durante el período comprendido entre 2009 y 2019. La naturaleza multifacética de este fenómeno exige un análisis que trascienda una única perspectiva metodológica, siendo necesario articular datos objetivos y mensurables con interpretaciones subjetivas y contextuales.

Según Creswell (2007), el enfoque mixto combina métodos cualitativos y cuantitativos con el propósito de ofrecer una comprensión más amplia e integrada del fenómeno investigado. Esta combinación permite que las limitaciones de cada enfoque, cuando se aplican de forma aislada, sean compensadas por su complementariedad. Mientras que los datos cuantitativos proporcionan indicadores objetivos —como tasas de deserción, número de egresados y resultados de cuestionarios— los datos cualitativos permiten comprender las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los sujetos involucrados.

Gentil (2017) y Gatti (2003, citado en Gentil, 2017) también defienden esta complementariedad, especialmente en investigaciones educativas, en las cuales los fenómenos sociales e institucionales no pueden ser plenamente comprendidos únicamente mediante cifras. En ese sentido, Filstead (1979, citado en Bauer y Gaskell, 2000, p. 29) sostiene que los métodos

evaluar si hubo o no democratización de la enseñanza por medio de esos cursos, se decidió analizarlos a partir del año en que disponían de las condiciones más próximas posibles.

cualitativo y cuantitativo no se diferencian solamente por sus técnicas de recolección de datos, sino que representan concepciones epistemológicas distintas sobre el conocimiento, la realidad social y los modos de interpretarla.

La adopción del enfoque cualitativo en esta investigación se debe a su capacidad de aprehender sentidos, significados y percepciones que los sujetos construyen sobre el fenómeno analizado —la democratización de la educación superior en el contexto de la interiorización. De acuerdo con Minayo (2011), el enfoque cualitativo es adecuado cuando se busca comprender las dimensiones subjetivas y simbólicas de la realidad social, considerando el contexto en el que los individuos están insertos.

Entre las técnicas posibles dentro de este enfoque, se eligieron las entrevistas semiestructuradas, por combinar un guion orientador con apertura a la espontaneidad de las respuestas. Esta flexibilidad permitió profundizar en temas emergentes a partir de los relatos de los participantes, lo que enriqueció el análisis de los datos.

Las entrevistas fueron realizadas a dos grupos distintos. El primer grupo fue seleccionado en función de su relevancia para la investigación, debido al historial de sus integrantes, mientras que el segundo grupo estuvo conformado por estudiantes y exestudiantes ingresantes entre los años 2009 y 2019, que aceptaron participar en la entrevista, después de recibiren el correo electrónico de invitación que fue enviado a los alumnos del *campus* de Rio das Ostras.

La aplicación y el análisis de las entrevistas se realizaron con rigor metodológico y se guiaron por los principios éticos de la investigación científica, garantizando el anonimato y el consentimiento informado de los participantes.

Como afirman Bogdan y Biklen (1994, citados en Alberto, 2018, p. 17), el enfoque cualitativo parte del supuesto de que “nada es trivial” y que cada elemento puede contribuir a una comprensión más esclarecedora del objeto de estudio. Sin embargo, como advierten Silveira y Córdova (2007, citados en Jesús, 2016), es necesario tener precaución con este tipo de abordaje, ya que en algunos casos el investigador puede estar inserto en el contexto investigado, lo que requiere un distanciamiento crítico para evitar sesgos de subjetividad. Gray (2016) complementa esta idea al señalar que las investigaciones cualitativas generalmente trabajan con muestras no

representativas, pero profundamente contextualizadas, lo que permite captar prácticas y significados propios del entorno estudiado.

Por otro lado, se incorporó el enfoque cuantitativo para analizar datos objetivos de los estudiantes del *campus*, tales como tasas de deserción, número de egresados y resultados de cuestionarios estructurados. Según Portela (2004, citado en Melo, 2009), este tipo de análisis busca identificar relaciones entre variables y comprender fenómenos observables desde una perspectiva más objetiva y generalizable.

Así, el carácter mixto de esta investigación —cualitativo y cuantitativo— no solo enriqueció el análisis, sino que también fortaleció la validez de los resultados mediante la triangulación de métodos y fuentes. Esta estrategia metodológica permitió articular datos estadísticos con análisis documentales y narrativos, proporcionando una visión más holística y fundamentada sobre los efectos de la expansión de la UFF en la democratización de la educación superior.

En cuanto al propósito de la investigación, es una pesquisa pura, ya que este estudio está dirigido al desarrollo del conocimiento teórico, sin una preocupación inmediata por aplicaciones prácticas.

Para autores como Gil (2019), Marconi y Lakatos (2017) y Cervo, Bervian y da Silva (2007), esta modalidad de investigación se distingue por tres puntos:

1. Motivación intelectual cuando busca responder preguntas por curiosidad científica o por el deseo de ampliar el conocimiento, tal fue el caso en el presente trabajo;

2. Sin aplicación inmediata: cuando no pretende resolver problemas concretos, aunque su aplicación concreta se vislumbre en estudios futuros y

3. Enfoques en teorías y principios cuando contribuye al desarrollo de leyes, modelos conceptuales y generalizaciones.

Con respecto a los objetivos de la investigación, esta es una investigación exploratoria y descriptiva. Según Andrade (2003, p. 124), “la investigación exploratoria, en la mayoría de los

casos, constituye un trabajo preliminar o preparatorio para otro tipo de investigación"[3]. En el contexto del trabajo de investigación realizado, la investigación se caracterizó como exploratoria porque se realizaron: a) levantamiento bibliográfico sobre el tema, para una mejor comprensión del objeto de estudio, b) consulta de documentos sobre el origen del *campus* de Rio das Ostras y *c)* levantamiento de datos estadísticos sobre deserción, lo anterior con el objetivo de comprender en qué medida el acceso a la educación universitaria en Rio das Ostras promovió la democratización de la enseñanza superior para los alunmos ingresantes de este *campus* entre 2009 y 2019.

En cuanto al carácter descriptivo, aún para Andrade (2003), "los hechos son observados, registrados, analizados, clasificados e interpretados, sin que el investigador interfiera en ellos". Como afirman Collins y Hussey (2005, como se citó en Nascimento, 2013) la investigación descriptiva narra la realización de eventos, busca reconocer y llegar a datos sobre un tema determinado. Así, en este trabajo, considerando los conceptos de los autores mencionados anteriormente, la investigación realizada fue descriptiva, porque después de analizar los datos estadísticos, bibliográficos y documentales, se describirá si y cómo ocurrió la inclusión social de los estudiantes de Rio das Ostras en la educación universitaria. Según Gil (2002), la principal característica de la investigación descriptiva es retratar las peculiaridades de un determinado fenómeno. En el caso de esta investigación, describiría el alcance de la democratización de la educación universitaria con la instalación del *campus* Rio das Ostras.

En cuanto a la estrategia de investigación, este estudio se caracterizó como un estudio de caso. Para Yin (2001) el estudio de caso se diferencia de otras estrategias de investigación al sugerir preguntas de interés para el estudio relacionadas con los pronombres interrogativos "cómo" y "por qué". Frente a estos interrogantes, este trabajo se ajusta a estos pronombres interrogativos, primero porque analizará **por qué** la UFF decidió adherirse al proceso de expansión con interiorización y segundo, porque comprenderá **cómo** esta interiorización ayudó o no en la democratización de la educación universitaria para los alumnos de este *campus*. Algunos autores cuestionan el estudio de caso. Según Mazzotti (2006), el gran problema al hacer un estudio de caso es que la mayoría de las investigaciones llamadas estudios de caso no presentan las características típicas como tal, y por lo

[3] Traducción: "La investigación exploratoria, en la mayoría de los casos, constituye un trabajo preliminar o preparatorio para otro tipo de investigación".

tanto no se ajustan verdaderamente a este concepto. En situaciones como estas, el autor también critica el hecho de que el investigador elija una unidad al azar, sin explicar el motivo de la elección. Con ello transmite la idea de que lo eligió por casualidad y que, siendo así, la elección podría recaer en cualquier otra unidad. Sin embargo, este no es el caso de este trabajo. Esto se debe a que, además de haber sido elegida la UFF por las razones ya justificadas anteriormente, su elección también se debió a la oportunidad de conocer todo el proceso de implementación de la política de educación universitaria adoptada por la institución en Rio das Ostras. Y, en consecuencia, poder exponer los retos a los que se enfrenta la UFF a la hora de implantar REUNI.

Otro punto importante en la elección del estudio de caso para este *campus* fue el hecho de que la UFF es la única universidad pública de Rio das Ostras y que los únicos cursos iguales ofrecidos en la ciudad más cercana (Macaé) son Enfermería e Ingeniería de producción. En la siguiente tabla, es posible tener una idea de la distancia que un estudiante tendría que recorrer diariamente, si quisiera cursar en otra universidad pública los mismos cursos que la UFF ofrece en Rio das Ostras.

Tabla 1

Distancia de otras ciudades más cercanas, donde se ofrecen los mismos cursos gratuitos

Cursos	Distancia del lugar más cercano donde también se ofrece este curso por una universidad pública
Enfermería	21,9 kilómetros
Ingeniería de Producción	21,9 kilómetros
Ciencia de la computación	157 kilómetros
Psicología	130 kilómetros
Producción cultural	157 kilómetros
Servicio social	130 kilómetros

Nota. Elaborada por la autora. Distancias tomadas de Google Maps.

Todavía sobre el estudio de caso, Mazzotti menciona que Yin define tres situaciones que, para él, son las únicas que justificarían la elección de trabajar con esta estrategia. La primera ocurre cuando el caso en cuestión es determinante para contrastar una hipótesis o teoría explicada con anterioridad. Como ejemplo, se menciona la investigación de Gross y otros investigadores que

probaron una proposición teórica, cuyo resultado de investigación, aunque limitado a un solo caso, logró cambiar la teoría de la innovación, desviando el foco de las investigaciones de la identificación de barreras a la preocupación por el proceso de implementación.

La segunda situación que apoya la elección de un estudio de caso, según Yin, es el hecho de que el caso sea extremo o único. Un ejemplo de tales estudios son los niños criados sin contacto humano.

Finalmente, para Yin, la tercera situación que justifica la elección de un estudio de caso es el llamado caso revelador, que se produce cuando el investigador tiene a su disposición una situación o fenómeno hasta entonces inaccesible a la investigación científica. El ejemplo citado por el autor es el de un investigador, inserto en una favela ocupada por el narcotráfico, que logra observar las relaciones interpersonales que desarrollan los niños que trabajan para el crimen en esa localidad.

Para este trabajo, la situación que se ajusta es porque el estudio se considera extremo o único, y para Stake, (como lo menciona Mazzotti), este tipo de situación se considera un estudio de caso intrínseco. Esto se debe a que las conclusiones de este estudio de caso no pueden aplicarse indiscriminadamente a otras situaciones. La conclusión limitará sus efectos a la propia UFF de Rio das Ostras y no permitirá deducciones sobre el proceso de interiorización de otras universidades. Cabe señalar ahora que Mazzotti también afirma que los más reconocidos especialistas en estudios de casos -Roberto Yin y Robert Stake-, a pesar de diferir en muchos aspectos, tienen en común lo siguiente sobre el tema: “(...) los estudios de casos no son fáciles de realizar, por el contrario, son de gran complejidad, lo que requiere el uso de variadas técnicas de recolección de datos” (Mazzotti, 2006, p. 9).

En cuanto a los procedimientos, es decir, la forma en que se obtienen los datos necesarios, se adoptó la recolección de datos. Para llevar a cabo dicha recolección de datos, fue necesario utilizar varias técnicas específicas. Siguiendo las clasificaciones de Andrade (2003) al respecto, la recolección de datos en este trabajo se realizó de las siguientes formas: a) búsqueda de fuentes en papel, cuando se utiliza la herramienta de búsqueda bibliográfica o fuentes secundarias, a través de libros, tesis, disertaciones, artículos, b) investigación documental, mediante el uso de fuentes primarias y originales, cuando se manejen datos estadísticos nunca utilizados por otras

investigaciones y documentos internos de la institución, tales como actas, cartas, resoluciones, entre otros.

Otro tipo de técnica de recolección de datos aplicada fue la investigación de campo a través de entrevistas. Las entrevistas semiestructuradas se realizaron con profesores y técnicos administrativos elegidos por diferentes motivos, según sus características y las posibilidades de traer para este trabajo un entendimiento más profundo sobre determinados temas. Además, las entrevistas tenían como objetivo conocer la visión de estos profesionales sobre la eficacia del proceso de interiorización del *campus* de Rio das Ostras, cómo se llevó a cabo el proceso de implementación y las opiniones sobre los posibles alcances de la democratización. Desde que son profesionales en el campo de la educación y están en contacto permanente con los estudiantes, conocer su opinión fue fundamental. En el contexto de investigaciones como esta, que tiene un carácter cualitativo, las entrevistas semiestructuradas son un recurso importante, ya que permiten a los encuestados exponer con cierto grado de libertad ideas, hechos y conceptos, que no siempre son conocidos previamente por el investigador.

También se realizaron entrevistas con estudiantes, con el fin de conocer su perspectiva sobre el proceso de democratización de la educación superior para los alumnos del *campus*, incluyendo los desafíos enfrentados por la UFF en su instalación en la ciudad y si, según su opinión, hubo una democratización de la enseñanza para los alumnos ingresantes de la UFF de Rio das Ostras entre los años 2009 y 2019.

Otra técnica utilizada fue la recolección de datos de los alumnos. Esta encuesta se realizará de manera indirecta, puesto que no habrá contacto directo con los estudiantes, ya que los datos serán recopilados en el sistema académico de la UFF - el IDUFF. Cada coordinación tiene acceso a los datos de los estudiantes y proporcionará la información al investigador para que ayude en los datos estadísticos de esta investigación, informando número de desertores, nuevos ingresantes, egresados, número total de estudiantes, entre otros. Los datos personales de los estudiantes se mantuvieron confidenciales y, al final, la presentación de los datos obtenidos se hizo a través de cuadros y gráficos estadísticos.

La última técnica utilizada para la obtención de datos fue la aplicación de un cuestionario en línea dirigido a los estudiantes que ingresaron en la UFF de Rio das Ostras entre los años 2009 y 2019. La aplicación del cuestionario era relevante porque a través de ella sería posible

comprender mejor al estudiante, entendiendo su origen social, su motivación para estudiar en la UFF, su opinión sobre la infraestructura y la calidad de la enseñanza, y otros factores que impactan el proceso de democratización de la educación, el cual abarca no sólo el acceso a la enseñanza, sino también la permanencia del estudiante en la institución.

1.2 Referencia bibliográfica

Esta investigación utilizó varios tipos de procedimientos de investigación como ya se explicó anteriormente, entre ellos el levantamiento bibliográfico, que fue organizado en la siguiente tabla por temas y autores. Estos temas investigados y sus principales autores fueron la base de este estudio y posibilitaron la construcción de esta investigación.

La tabla resume los temas estudiados y los autores que brindaron las bases teóricas para el desarrollo de la investigación.

Tabla 2

Temas y autores utilizados para elaborar el concepto teórico

Temas de investigación	Investigadores destacados
Metodología	Gil (2002); Severino (2002); Marconi y Lakatos (2003); Bauer y Gaskell (2000); Jesús (2016); Gris (2016); Paiva (2011); Andrade (2003) y otros.
Historia de la Educación Universitaria y la importancia de la Educación.	Savani (2008); Paiva (2011); Cunha (2003); Carvalho (1978); Piletti y Piletti (2012); Oliveira (2009), Fávero (1980), Barela (2018) y otros.
Democratización de la Educación Universitaria	Scalabrin *et al* (2014); Ristoff (2011), Chiroleu (2009); Paula y Lamarra (2011); Chaui (2014); Neves (2012), Coutinho (1994); Baroni (2010); Pacheco (2017), Dubet y otros.

Políticas Públicas para la Educación Universitaria	Días Sobrinho (2011); Paula y Lamarra (2011); Azevedo (2003); Nacimiento (2013); Chiroleu (2009); Alberto (2018); Visim (2009); Teixeira (2002) y otros.
Expansión e interiorización	Deise Mancebo (2012); Conejito (1999); Ristoff (2011); Dorado (1997); Días (2005); Medeiros (2008); Sarmento de Sousa (2011); Panizzi (2004) y otros.
Deserción	Moliner (2007); Pazzaglini Filho (2003); Baggi y Lopes (2004); Adachi (2009); Bardagi (2007); Souza (2017) y otros.
UFF	Rodríguez (2011); Nascimento (2016) y Braga.

*Nota.*Elaborado por la autora.

Cada tema y concepto analizado durante el trabajo se basó en investigaciones bibliográficas de diferentes fuentes, incluidos trabajos sobre temas relacionados con el objeto de estudio que describen las experiencias de interiorización en diferentes regiones brasileñas y, por lo tanto, no hay duda de que estos trabajos contribuyeron mucho al desarrollo de esta investigación. Los principales fueron:

1. Expansión e interiorización de las Universidades Federales: un análisis del proceso de implantación del *Campus* Costa Norte de la Universidad Federal de Paraíba (Nacimiento, 2013);
2. Expansión de la Educación universitaria en Pará: programas EXPANDIR y REUNI y composición del cuerpo docente de los *campi* de la Universidad Federal de Pará (2001-2010) (Sousa, 2011);
3. Acceso a la educación universitaria pública: realidad y alternativas (Baroni, 2010); 4. La expansión e interiorización de la Universidad Federal de Uberlândia: ¿un proceso de democratización? (Padín, 2014).
5. La expansión, democratización e interiorización de la educación superior: impactos de los programas expansionistas en la UFU (2003 a 2012) (Alberto, 2018).

1.3 Resumen del trabajo

La organización de este trabajo comienza con la introducción. Aquí, se presenta la justificación que condujo a la autoría del trabajo, el problema (¿En qué medida la política de interiorización universitaria de la UFF promovió un proceso de democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron en este *campus* entre 2009 y 2019?), el objetivo general (comprender en qué medida la expansión de la UFF a través de la interiorización en la ciudad de Rio das Ostras promovió la democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron en el *campus* de esa ciudad entre los años de 2009 y 2019) y los objetivos específicos. Además, se revelan las preguntas establecidas y los procedimientos metodológicos de la investigación.

A continuación, el trabajo pasa a describir la educación universitaria en Brasil. En ese momento, el trabajo expone un panorama del proceso histórico de la educación brasileña, mostrando cómo esta se desarrolló en el país hasta el surgimiento de las universidades. Ese proceso de análisis tan amplio es necesario porque, a pesar de abordar la educación no solo de nivel universitario, revela cómo se estructuró todo el sistema educativo brasileño, lo que llevó a la educación universitaria a tener ciertas características, como el elitismo. Además, es en esta parte que este trabajo discute la importancia de la educación para el desarrollo del país y para la garantía de la democracia.

Por lo tanto, en el próximo capítulo, considerando la importancia de la educación para Brasil, se discuten las políticas públicas para esta área y la democratización de la educación universitaria. Se estudia la democratización como ideal y se considera también su papel en la educación superior. Además, se estudia el concepto de políticas públicas y la conexión de éstas con la democratización. Finalmente, se destacan las políticas públicas educativas creadas en Brasil para lograr la democratización en el área de la educación universitaria.

Así, este trabajo sigue adelante y trae el origen y los conceptos de expansión e interiorización. También revela cuáles fueron los programas de política educativa implementados para la expansión e interiorización de la educación universitaria, elementos que apuntaron a promover la democratización de este nivel educativo.

En el siguiente capítulo se estudia la deserción, ya que es un fenómeno que puede afectar la efectividad de la democratización de la educación superior. Son estudiadas sus consecuencias, que afectan mucho más que solo al estudiante, reflexionando sobre la familia, la universidad y la sociedad. En ese momento se define el concepto de deserción, sus causas y lo que la UFF puede hacer para reducir este fenómeno. Ya la evaluación de la gravedad del problema de deserción en el *campus* de la UFF en Rio das Ostras, por su vez, es analizada después, en el capítulo de análisis de datos.

A continuación, se discute la UFF. Se muestra cómo nació la UFF en los años 60, en la ciudad de Niterói, por medio de la ley nº 3848, de 18 de diciembre de 1960. Se revela cómo se desarrolló, con la incorporación de otras instituciones educativas y se cuenta como la UFF se adhirió el programa de apoyo a los planes de reestructuración y expansión de las universidades federales (Reuni), programa que permitió iniciar el proceso de expansión de la universidad.

Una vez estudiado cómo se inició el proceso de expansión, esta investigación expone la historia de la ciudad de Rio das Ostras y cómo se consolidó y expandió el *campus* allí instalado por la UFF. Esta expansión no se produjo correctamente; de hecho, había una precariedad del *campus*, hecho explicado en el mismo capítulo.

En el capítulo siguiente, se discute la democratización de la educación universitaria en el *campus de la UFF en* Rio das Ostras: se estudian las acciones de la UFF para garantizar la admisión de estudiantes - como la adopción de cuotas - y para evitar su deserción - como, por ejemplo, ofreciendo becas.

Luego, el trabajo trae un análisis de los datos recogidos en la investigación, con el fin de ayudar en la búsqueda de respuestas a las preguntas que fueron definidas en este estudio.

Finalmente, el trabajo presenta las consideraciones finales. En ese momento, hay una discusión hasta que punto la expansión de la UFF hacia Rio das Ostras promovió una democratización de la educación superior, expresada en el acceso de nuevos sectores sociales, aunque limitada por condiciones estructurales que dificultan la permanencia de los alumnos ingresantes del período 2009-2019.

Cabe señalar que, si bien esta investigación no logra agotar el tema de la democratización de la educación universitaria, pretende traer nuevas reflexiones y discusiones sobre el tema y ser

una contribución empírica muy calificada a la discusión sobre la interiorización, la expansión y la permanencia.

2 La Enseñanza Superior de Brasil: Un Panorama Histórico

Para que podamos comprender el proceso de interiorización de la UFF en Rio das Ostras y en qué medida eso promovió la democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron en el *campus* de esa ciudad entre los años de 2009 y 2019, conviene presentar primero el origen de la educación superior en Brasil. De acuerdo con Souza (1996), hubo iniciativas para la formación e implementación de la educación superior en la época del Brasil Colonial, y en ese momento todavía no existían universidades en Brasil y, por lo tanto, según Nunes y Silva (2005), los estudiantes de la élite colonial portuguesa, cuando querían estudiar en cursos de pregrado, necesitaban ir a la metrópoli (Portugal), donde se encontraba la Universidad de Coimbra.

En el contexto de los siglos XVI al XVIII, siempre según Souza (1996), los cursos de educación superior existentes en Brasil tenían la función de capacitar a las élites agrarias y a la clase dominante, que exploraba la Colonia. En este período del Brasil colonial, existían dos modelos de educación: el modelo jesuítico y el modelo pombalino. Antes de los sacerdotes jesuitas[4], las órdenes religiosas que desembarcaron en las primeras expediciones portuguesas fueron de suma importancia en el proceso de colonización, realizando algunas actividades educativas, según Saviani (2008). Dos que destacaron fueron la Orden Franciscana, que llegó con la expedición de Pedro Álvares Cabral en 1500, y la Orden de los Benedictinos, en 1581.

Estas congregaciones religiosas no contaron con la ayuda y protección de la Corona portuguesa, sobreviviendo solo con la ayuda de sus propias comunidades y rara vez de las autoridades locales. Además, siempre según Saviani, las órdenes no tenían como objetivo principal de su catequesis traer conocimiento, sino construir monasterios. La misión de llevar la instrucción se dejó a los jesuitas. Para Paiva (2011), el modelo educativo se restringió a los internos en los monasterios, ya que los primeros pobladores tenían el deseo de "construir una sociedad basada en sus valores y aspiraciones" (p. 53).

Como afirma Souza (1996), la enseñanza en estas instituciones estaba ligada a la Iglesia

[4] Según Calainho (2005), los jesuitas eran sacerdotes miembros de la Compañía de Jesús, organización creada por la Iglesia Católica con el objetivo de promover un proyecto de cristianización de las masas y de reorganización social y moral. En este contexto, entre otras actividades, crearon y dirigieron colegios. https://www.scielo.br/ j/tem/a/qXjqFSzvp6VymndWw4QtFKN/?lang=pt&format=html.

Católica, que estaba integrada a la función estatal. Además, sirvió a la represión que ejercía la metrópoli y más que eso, hizo posible la propia represión. Tres eran las atribuciones esenciales de esta enseñanza: formar mano de obra para la actividad misionera en Brasil; llevar el conocimiento a las clases dominantes y proveer los aparatos de represión.

También según Souza (1996), las primeras escuelas de enseñanza superior fueron los cursos de Teología y Ciencias Sagradas, implantados en 1599 por la Compañía de Jesús. Estaban destinados principalmente a la formación de sacerdotes. Por lo tanto, los jóvenes que, después de estudiar en el nivel preparatorio, no querían una carrera eclesiástica, pero si quisiesen seguir estudios superiores, deberían hacerlo en Europa. En esa época, esta era una diferencia entre la colonización de España y la de Portugal. Mientras España, mediante demanda, creaba universidades en sus colonias, Portugal solo "animaba" a que aquellos que deseaban cursar estudios superiores fueran a estudiar a Europa. Esto prueba el pensamiento de Cunha (1980) quien, como algunos estudiosos en el campo de la educación superior, afirma que la educación superior en Brasil no vino en el período imperial, porque lo que existía eran instituciones en Portugal que educaban para formar solo clérigos.

Sin embargo, según Souza (1996), este control de la enseñanza por parte de los jesuitas no duró, ya que en 1759 el marqués de Pombal (ministro del rey de Portugal) comenzó a luchar contra tal monopolio, tanto en la Metrópoli como en la Colonia. El resultado de este enfrentamiento fue la derrota de los jesuitas, que fueron expulsados del imperio portugués, lo que resultó en una reestructuración del sistema escolar, con la consiguiente creación de cursos superiores organizados en la ciudad de Río de Janeiro, por los franciscanos[5] y en el Seminario de Olinda (municipio del Estado de Pernambuco).

Para Carvalho (1978), el objetivo de la Reforma Pombalina:

> Se trataba de crear una escuela útil a los fines del Estado y, en este sentido, en lugar de defender una política de intensa y extensa difusión del trabajo escolar, los hombres de

[5]Los franciscanos eran sacerdotes vinculados a un grupo de órdenes religiosas mendicantes inicialmente relacionadas con la Iglesia católica. Fuente: https://franciscanos.org.br/quemsomos/nossa-historia/#gsc.tab=0.

> Pombal pretendían organizar una escuela que, antes que servir a los intereses de la fe, serviría a los imperativos de la Corona (p. 139).

En noviembre de 1807, la familia real portuguesa se embarcó para Brasil. Esta venida estuvo motivada por la inminente invasión que sufriría Portugal por parte de las tropas francesas, ya que Portugal no había respetado el bloqueo continental[6]. De esta manera, comenzó el Imperio y con él llegaron otras escuelas de educación superior a Brasil. Sin embargo, en lugar de que las autoridades organizaran un sistema nacional único de educación secundaria, se preocuparon únicamente por la creación de estas escuelas superiores y por la regulación de los medios de acceso a ellas. Dichos medios eran principalmente a través de los exámenes de ingreso a la educación secundaria y superior. Después de eso, la educación pública pasó a ser estatal y religiosa, quedando como estaba en la época del sistema colonial, es decir, siguió favoreciendo a la élite brasileña. Es importante destacar que en ese momento hubo mucha resistencia a la creación de la universidad brasileña, porque al final terminaría sirviendo no solo a los más ricos.

Según Souza (1996), los cursos creados estaban destinados a satisfacer las necesidades del naciente Estado y la educación superior en la época del Imperio tenía una ideología marcada por la calificación de la élite para el ejercicio del poder, la aristocratización del saber, la profesionalización técnico-operativa y el trasplante de modelos europeos.

Cabe mencionar ahora las reflexiones de Pinto (2000, como se citó en Neves, 2020), según el cual, en lo que respecta a la educación, poco cambió durante el período del Imperio, ya que lo que ocurrió durante este período no fue más que la continuación del modelo vigente.

En este momento, tal como lo señala Souza (1996), se lograría el objetivo de la reforma pombalina, ya que la corona portuguesa ahora quería formar en Brasil una escuela útil para los fines del Estado y formar así la élite dirigente del país. En este contexto, Don José I creó varios cursos. Sin embargo, hasta finales del siglo XIX era privilegio de la clase dominante estudiar en estas escuelas y aunque en ese momento ya había 24 de estas escuelas, no había más de diez mil alumnos matriculados.

---

[6] El bloqueo continental fue determinado por Napoleón Bonaparte en el año 1806, para asfixiar la economía inglesa, ya que Francia e Inglaterra enfrentaban un conflicto desde hacía años. El bloqueo continental prohibía a los países dominados por Francia cualquier contacto comercial con el Reino Unido.

Según Nunes y Silva (2005), entre los primeros cursos e instituciones de enseñanza superior de Brasil, se creó el curso de Cirugía, Anatomía y Obstetricia en la ciudad de Salvador, y en la ciudad de Río de Janeiro, una Escuela de Cirugía y Anatomía, la Real Academia Naval y la Real Academia Militar (1810), la Real Escuela de Ciencias, Artes y Oficios (1816), Química (1817), el Museo Nacional y el Jardín Botánico. Souza señala que en 1827 se instituyeron dos cursos de derecho en São Paulo y Recife. Un dato curioso es que al final del Imperio, las carreras de Derecho representaban más del 50% de la matrícula de estudiantes brasileños.

Ahora bien, cabe aquí una observación: la Educación Superior en Brasil, a partir de 1808, sufrió una considerable influencia francesa. Para Souza (1996), el reflejo de esto fue la fundación de escuelas aisladas y el rechazo a la creación de una universidad brasileña por parte del Estado y la élite brasileña. Además, debido a este escenario, se fomentó la característica profesionalizante de los cursos de educación superior en el país y, posteriormente, las universidades brasileñas se constituyeron esencialmente de la unión de facultades aisladas.

Nunes y Silva (2005) señalan que las primeras Facultades de Brasil – Medicina, Derecho y Politécnica – no dependían entre sí y estaban ubicadas en municipios relevantes, además de caracterizarse por una orientación profesional considerablemente elitista. Además, para estos dos autores, tales cursos fueron considerados sustitutos de la Universidad de Coimbra.

Nunes y Silva (2005) además consideran que si bien en el período del Imperio y la Monarquía no se creó ninguna universidad en el país (aunque durante la Monarquía se presentaron más de veinte proyectos con este fin), el núcleo de educación superior creado en ese momento sirvió de base para el desarrollo de todo lo que Brasil tiene en términos de educación hasta la fecha.

Por su parte, Neves (2020) afirma que, aunque la presión para la expansión de la enseñanza superior crecía durante el Imperio, el sistema educativo no evolucionaba y la creación de la universidad brasileña continuaba obstaculizada por la lucha entre liberales - partidarios de crear una universidad brasileña - y positivistas - partidarios de utilizar los recursos para la educación popular.

Según Souza (1996), el nacimiento de las primeras universidades y escuelas superiores brasileñas no vinculadas al gobierno ocurrió en el período conocido como Primera República (1889

hasta la revolución de 1930). Según Piletti y Piletti (2012), este período tuvo su modelo educativo heredado del Imperio, en el que la educación superior tenía las siguientes características: elitismo y profesionalización. En ese momento, Brasil vivía un momento turbulento y de muchos cambios, con el desarrollo de la industria, la reestructuración de la mano de obra, las huelgas de los trabajadores y la Semana del Arte Moderno. Todo esto ocurrió al mismo tiempo que el mundo sufría la Primera Guerra Mundial y la caída de la Bolsa de Valores de Nueva York. Todos estos hechos influyeron en la Educación. Ahora, la educación se veía como un derecho público.

También para Nunes y Silva (2005), la Primera República fue una época marcada por el positivismo, que retrasó la creación de universidades en Brasil. En esta fase, hubo un aumento en la demanda de cursos de educación superior, debido a los cambios económicos e institucionales que estaban ocurriendo en Brasil. Cunha (2007, como se citó en Neves, 2020) afirma que esta demanda de escolarización se debió a la expansión y creación de la burocracia pública y privada. Sin embargo, cabe señalar, según Souza (1996), que a pesar de la creación de varias escuelas – entre las que se destacaron la Escuela de Ingeniería del Mackenzie College y la Escuela de Ingeniería de Porto Alegre (ambas de 1896) – hubo un intento de contener este crecimiento. Este movimiento criticaba la calidad de la educación secundaria y superior y se expresó a través de Reformas.

La Reforma de Ridávia da Cunha Corrêa (1910) estableció, entre otros, exámenes de admisión a los cursos de enseñanza superior (vestibulares); la Reforma Carlos Maximiliano (1915) determinó la necesidad de presentar certificados de finalización de estudios secundarios; finalmente, la Reforma Rocha Vaz (1925) creó la fijación del número de vacantes, además del parámetro de clasificación para ingreso superior. Aun así, de 1911 a 1915, hubo un aumento en la oferta de educación superior en Brasil.

En el período de la Primera República había entonces dos grupos de universidades: las que nacían y duraban poco tiempo y las que nacían y sobrevivían. Entre las que no resistieron, se pueden mencionar la Universidad de Manaus (1909), la Universidad de São Paulo (privada, en 1911), la

Universidad de Paraná (1912); ya entre las sobrevivientes están la Universidad de Río de Janeiro (1920)[7] y la Universidad de Minas Gerais (1927).

Además, cabe señalar, según Souza (1996), que antes del surgimiento de las universidades en Brasil, se crearon institutos destinados a la investigación aplicada, como el Instituto Agronómico de Campinas (1887). Dichos institutos estaban fuera de las Escuelas Superiores, con el objetivo de resolver problemas concretos e inmediatos de la economía del país.

En 1925, según Nunes y Silva (2005), la Reforma Rocha Vaz permitió la creación de otras instituciones universitarias en los estados de São Paulo, Minas Gerais, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Bahía y Pernambuco, siempre que los Estados cumplieran determinados requisitos.

En 1930, la Primera República llegó a su fin y Getúlio Vargas asumió la presidencia, como jefe del gobierno provisional, que permaneció en el poder durante quince años. En ese momento, que incluía el Estado Novo (1937-1945), el Estado Liberal fue reemplazado por un Estado Social, centralizado y autoritario, sin ninguna participación del pueblo, según el pensamiento de Souza (1996).

Cacete (2014) explica que, a partir de 1930, la sociedad brasileña, lenta y progresivamente, se industrializó y se concentró en los centros urbanos, hecho que condujo a un aumento de las demandas de educación. Según este autor, la región Sudeste, especialmente Río de Janeiro y São Paulo, tenía la mayor demanda de educación superior.

En este contexto, según Neves (2020), en 1931 surgieron tres hechos importantes: la promulgación del Estatuto de las Universidades Brasileñas (que se discutirá más adelante); la creación de la Universidad de Río de Janeiro (la primera universidad federal de Brasil); y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE), que debía crear un plan nacional de educación para orientar el trabajo del Ministerio de Educación y de las secretarías de los estados.

Desde que el gobierno de Vargas fue centralizado, hubo, según Souza (1996), un enfriamiento del deseo de modernización en el área educativa y se implementó una política

[7] Nunes y Silva (2005) relatan que la Universidad de Río de Janeiro se estructuró a partir de la unión de tres facultades existentes, de carácter profesional. Como resultado, esta universidad era elitista, hacía hincapié en la enseñanza frente a la investigación y no representaba el modelo esperado de universidad.

autoritaria para esta área. En este escenario, Francisco Campos, primer ministro de Educación y Salud del Estado Nuevo, impulsó una reforma educativa que, entre otras cosas, generó el mencionado Estatuto de las Universidades Brasileñas, documento que duró treinta años determinando, con algunos cambios en relación a la región, la organización didácticoadministrativa de la educación superior brasileña.

También para Cacete (2014), la Reforma Francisco Campos se asemejó al modelo universitario alemán y expresaba un intento de dar organicidad y un carácter de universalidad a la naciente educación superior brasileña. Además, según Fávero (1980), el Estatuto de las Universidades brasileñas les daba características que indicaban que seguían el camino opuesto a la democratización de la educación, pues eran elitistas y distantes de la sociedad. Para Barros (2014, como se citó en Neves, 2020), el Estatuto Universitario fue un instrumento para mantener privilegios, beneficiando sólo a los hijos de los grandes terratenientes y a la élite rural brasileña dominante en la época.

Souza (1996) explica que, con la reforma Francisco Campos, la educación superior en Brasil debería estructurarse en forma de universidad (pública o privada) o de instituto aislado, cuya administración tendría un núcleo central integrado por tres actores: el Rector, un Consejo Universitario y una Asamblea Universitaria. Además, Souza señala que la reforma universitaria no contuvo ningún fundamento pedagógico, consistiendo básicamente en la creación de cursos y yuxtaposición de facultades. Cabe señalar también que fue precisamente durante este período que se creó la primera Universidad Católica (1940), ubicada en la ciudad de Río de Janeiro.

En otros niveles de la educación y en paralelo, el vínculo de la democracia y la educación se enuncia por primera vez, en el Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación, redactado por este intelectual en 1932. Entre las principales ideas relacionadas con la educación democrática descritas en el Manifiesto fueron:

1. La educación es vista como una herramienta esencial para la reconstrucción de la democracia en Brasil, con la integración de todos los grupos sociales.
2. La educación debe ser esencialmente pública, obligatoria, gratuita, laica y sin segregación de color, sexo o tipo de estudios, y desarrollarse en estrecha vinculación con las comunidades.

3. La educación debe ser “una sola”, con los diversos grados articulados para atender las distintas etapas del desarrollo humano. Pero unidad no significa uniformidad; más bien, presupone multiplicidad. De ahí que, aunque única sobre las bases y principios establecidos por el gobierno federal, la escuela debe adaptarse a las características regionales.

Siguiendo con el tema del Manifiesto, Neves (2020) comenta que el documento concedía una importancia inusitada a la enseñanza superior y culpaba al país de que la enseñanza superior nunca hubiera ido más allá de una preocupación por la formación profesional.

Otro signatario del Manifiesto de los Pioneros de la Nueva Educación fue Anísio Teixeira. De acuerdo con Buarque (2020), Anísio Teixeira fue un personaje central en la historia de la educación brasileña en la primera mitad del siglo 20. Anísio fue jurista y escritor y defendió la necesidad de la democratización del acceso a la educación, lo que llevaría a la superación de las contradicciones que marcaron al Brasil de la época. Creó la Universidad del Distrito Federal en 1935, el Centro Educativo Carneiro Ribeiro en 1950, fue uno de los mentores de la Universidad de Brasilia y luchó por el principio de la enseñanza pública gratuita, para todos y que atiende a ambos sexos juntos. En uno de sus discursos dijo “que las escuelas eran más importantes que las universidades para construir la democracia” (Cunha, 1986 como se citó en Oliveira 2009, p. 9).

Con la Constitución de 1934, la primera en incluir un capítulo sobre educación, se destacan los puntos más importantes para este trabajo: a) la educación como un derecho de todos; b) asistencia a estudiantes necesitados. Sin embargo, cabe destacar que en 1937 se clausuró el Congreso Nacional y se presentó una nueva Constitución, que, según Neves (2020), invirtió el papel del Estado en la educación, ya que abandonó su rol protagónico en la prestación de la enseñanza, ni siquiera vinculando recursos al área.

Nunes e Silva (2005) informan que en 1944 fue creada la Universidad de São Paulo (USP), institución destinada a ser el centro de formación de élites culturales y políticas. Para estos autores, ese fue un hito en la historia de la educación en el país, ya que hoy la USP es el mayor centro de investigación de Brasil. Para Fernando de Azevedo – uno de los fundadores de la USP – esta fue una victoria de la inteligencia frente a los ideales de fuerza y violencia del gobierno:

> Hilo en el cual, habiendo ejecutado el plan de reforma de la educación popular tal como está establecido, habremos operado un amplio, fuerte, intenso movimiento de renovación social, económica y política, profundamente interesado en el destino mismo de Brasil (Piletti y Piletti, 2012, p. 181).

En 1945 se derrumba el Estado Nuevo y comienza la República Populista. Para Cunha (2007, como se citó en Neves, 2020) la República Populista fue una época populista, nacionalista y desarrollista, marcada por reformas en el ámbito electoral, fiscal, urbanístico, bancario y universitario. Según Nunes y Silva (2005), a partir de ese período entonces hubo un sistema de integración de la educación superior, con el surgimiento de las universidades producto de la fusión de facultades preexistentes y la federalización de parte de ellas. Tal proceso de aglutinación, para estos autores, fue uno de los vectores más relevantes de la transformación de la educación superior en este período, que generó un aumento de 16 universidades en 1954 a 39 en 1964. Los autores también comentan que en el mismo período surgieron nueve universidades religiosas (ocho católicas y una presbiteriana), así como un gran aumento en el número de matrículas.

Cabe destacar que, según Neves (2020), el Decreto-Ley 84857/1945 actualizó el Estatuto de las Universidades Brasileñas, haciendo menos rígida la creación de nuevas instituciones de enseñanza superior.

En 1946, se promulgó una nueva Constitución Federal que, según Neves (2020), recuperó principios como la educación para todos, la obligatoriedad de la enseñanza primaria y, en relación con la enseñanza superior, recuperó el derecho a la libertad de cátedra, además de prever recursos mínimos para la educación.

Según Santos y Cerqueira (2009), durante el período de la República Populista, se formó la red de universidades federales, PUC – Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, se produjo el surgimiento de instituciones estatales en todas las regiones del país y estallaron manifestaciones de movimientos estudiantiles y clases populares contra diversos temas, incluso contra la desigualdad social en la educación superior.

Durante este período, según Souza (1996), toda la educación superior fue objeto de críticas en nombre de la modernización de la educación superior brasileña, algo que ya había sido reivindicado por la ideología desarrollista presente en Brasil. El primer paso en esa dirección lo dio

el sector militar, con la creación del Centro Tecnológico de Aeronáutica, embrión del futuro Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Más tarde, se creó el Centro Brasileño de Investigaciones Físicas (CBPF), donde los investigadores buscaban hacer lo que no podían en las universidades.

Además, en 1950, mediante la Ley 1254, se reguló el sistema federal de educación superior. He aquí una observación: Cacete (2014) afirma que la expansión de la educación superior brasileña ocurrió más por la multiplicación de escuelas que por el desarrollo de escuelas que ya existían. También según este autor, en la década de 1950 se consolidó en Brasil la educación superior privada y, de 1955 a 1960, los cursos fundacionales de estas instituciones se dirigieron generalmente a la formación de profesores de enseñanza secundaria a través de las facultades de filosofía, ciencias y letras.[8]

Además, Teixeira (1998, como se citó en Neves, 2020) afirma que después de 1960 hubo una explosión en el acceso a la educación superior, hecho que ocurrió debido a la flexibilización de la Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1961, que aumentó el papel de la actividad privada en la educación.

Todo este proceso de expansión de la educación culminó, para Souza (1996), con la creación en 1962, por el gobierno federal, de la Universidad de Brasilia, que no surgió de la tradicional yuxtaposición de Facultades aisladas, sino que fue el resultado de una organización de institutos, escuelas y centros.

En 1964, se produjo un golpe militar en Brasil, dando inicio al período de la dictadura. Con el objetivo de acabar con cualquier foco de resistencia al régimen militar, el presidente Castelo Branco vetó cualquier manifestación, propaganda o acción de carácter político-partidista a los órganos de representación estudiantil. Con el veto, hubo aún más revueltas. Los estudiantes de la Universidad Pública se rebelaron y protagonizaron grandes marchas y luchas contra segmentos del sector privado que apoyaban al Régimen Militar.

[8] Cacete (2014) explica que la decisión de las instituciones privadas de educación superior de priorizar estos tres cursos se debió a que en otras áreas y cursos hubo resistencia por parte de corporaciones profesionales, que no querían aumentar la matrícula y las escuelas. https://www.scielo.br/j/ep/a/Q7PJ3QqNzCPKWksfZx9PZCc/.

En 1965, según Cunha (2007, como se citó en Neves, 2020), el Decreto 56.245 reconfiguró la financiación de la enseñanza superior, determinando que el 5% de sus fondos se destinaran a subvenciones a universidades privadas y establecimientos aislados. Como resultado, según Cunha, hubo un crecimiento sin precedentes del número de establecimientos privados que pasaron a destinar sus recursos a la enseñanza superior, en lugar de utilizarlos para la enseñanza media u otros fines.

Según Santos y Cerqueira (2009), ya el año 1968 estuvo marcado por las reivindicaciones y terminó con el gobierno militar destruyendo el movimiento estudiantil.

Y poco después de desmantelar el movimiento estudiantil, el gobierno militar promovió una gran reforma en el sistema educativo brasileño. Para Souza (1996), esta reforma significó un freno y un retroceso. Después de todo, el gobierno militar sofocó el movimiento estudiantil, expulsó a los profesores e ideológicamente vigiló a los nuevos profesores.

Según Santos y Cerqueira (2009), Souza (1996) y Nunes e Silva (2005), tal reforma trajo cambios como: a) el fin de la cátedra, que fue reemplazada por el sistema de créditos; b) la creación de la departamentalización, para desintegrar cursos, estudiantes y profesores; c) el fin de la autonomía universitaria; d) el ciclo básico previo a la formación profesional; d) mayor acceso a cursos tradicionales; e) fomentar la investigación y la capacitación; f) la creación de un régimen de trabajo a tiempo completo con dedicación exclusiva para los profesores; g) g) la creación de un programa modular para apoyar estudios de posgrado e investigación; h) la creación del examen clasificatorio de ingreso; i) la creación de cursos de corta duración; j) la inseparabilidad de las actividades de docencia, investigación y extensión.

Nunes y Silva (2005) también hacen una observación importante: si bien la Reforma de 1968 estuvo dirigida a las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES), terminó alcanzando a las instituciones educativas privadas, ya que, al depender éstas de subsidios gubernamentales, intentaron amoldarse a algunos de las orientaciones de la Reforma.

Sin embargo, para Santos y Cerqueira (2009), esta Reforma ocurrió más en la teoría que en la práctica, ya que en los hechos no hubo una reforma curricular y la expansión del sistema estuvo relacionada con el simple aumento del número de matrículas en los mismos cursos que ya existían.

Para Germano (1993, como se citó en Neves, 2020), la reforma se sumó a la estructura ya existente e intentó hacer inviable el desarrollo de una universidad crítica y democrática, ya que reprimió y despolitizó todo el espacio académico. Según Germano, la reforma se basó en la teoría del capital humano y en la ideología de la seguridad nacional, tratando de "reformar para desmovilizar a los estudiantes".

Según Santos y Cerqueira (2009), algunos países de América Latina, cuando sufrieron represión política, no se desarrollaron en el campo educativo, pero en Brasil increíblemente sucedió lo contrario: en los años 70 se produjo el “milagro económico”, debido al desarrollo económico del país. Durante este período, el presupuesto para educación aumentó y, como consecuencia, hubo una mayor búsqueda de educación por parte de la población. Para Santos y Cerqueira (2009), además, las instituciones privadas se han convertido en grandes negocios. Después de todo, con todo este crecimiento, la búsqueda de educación superior aumentó demasiado y así como la educación pública no estaba preparada para tal demanda, el sector privado tampoco pudo absorber tal demanda de vacantes. Esto ocurrió en parte porque el propio sector privado ofrecía algunos cursos a precios muy asequibles y los requisitos para ingresar y permanecer en los cursos eran muy bajos.

Nunes y Silva (2009) señalan que a partir de 1968 hubo un aumento significativo en el sector privado de la educación superior, a través de la creación de muchos colegios aislados, al punto que, en 1980, el 86% de los estudiantes universitarios estaban matriculados en la educación privada. Sin embargo, para estos autores una cosa no ha cambiado: las universidades privadas sólo se preocupaban por la docencia, dejando de lado la investigación, que continuaba siendo desarrollada por el sector público.

En la década de 1980 hubo cambios relacionados con el desarrollo económico, ya que fue un período de crisis económica y reformas políticas que dieron como resultado una nueva Constitución (1988), con elecciones directas para Presidente. Hubo estancamiento en la educación superior, pero el sector privado fue el que más sufrió, excepto por la demanda de educación superior nocturna, que se creó para atender una nueva demanda. Hasta entonces, no había demanda de educación superior nocturna en el sector privado y ahora, con la crisis económica, los estudiantes también necesitaban trabajar para pagar la universidad. En 1986, la mayoría de las matrículas de

educación superior se concentraban en universidades privadas, ya que las universidades públicas aún resistían la implementación de cursos nocturnos.

En este escenario, a fines de la década de 1980, se destaca el surgimiento de la Asociación Nacional de Docentes Universitarios (ANDES), que, en teoría, reemplazó al movimiento estudiantil en la lucha por la democratización de la educación superior.

He aquí una observación importante: la Constitución Federal de 1988, según Pinheiro (1991, como se citó en Neves, 2020), fue la única de todas las constituciones federales brasileñas que estableció la gratuidad de la enseñanza pública en todos los niveles. Las anteriores limitaban esta gratuidad sólo a la enseñanza primaria, por lo que supuso una ganancia considerable en términos de democratización de la educación.

Durante el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso, se aprobó la LDB 9.394/96, que definió a la universidad como una institución que realizaba docencia e investigación. También se crearon "Provão" y Enem[9]. En el mismo gobierno, se aprobó el Plan Nacional de Educación (PNE – Ley 10.172/2001), que estableció la necesidad de aumentar la matrícula en la educación superior. Este objetivo se definió porque las estadísticas revelaron que en términos de matriculación en la educación superior, Brasil, en comparación con otros países de América Latina, estaba muy por detrás.

El gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), iniciado en 2003, estuvo marcado por una enorme expectativa de la sociedad, dado que su gobierno fue popular y democrático, según Cunha (2003). Ya al comienzo, uno de los principales cambios en el ámbito educativo fue la aprobación del Decreto del 20 de octubre de 2003, el GT (Grupo de Trabajo Interministerial), con la responsabilidad de analizar la situación de las universidades federales en ese momento y presentar un plan de acción tendiente a la reestructuración, desarrollo y democratización de las Instituciones Educativas Federales, las IFES. También se creó la Secretaría de Educación Superior del Ministerio de Educación (SESu/MEC). Esta iniciativa de crear el GT no fue vista con buenos ojos por ANDES, ya que esta medida quitaría la responsabilidad del Estado hacia las universidades federales y las dejaría en manos de las propias universidades. Al final del trabajo, el GT emitió un informe que afirmaba que "la última década vio la desarticulación del sector público brasileño y las

[9] "Provão" – Examen Nacional de Cursos; Enem – Sustitución del antiguo examen de selectividad, vestibular.

universidades federales no quedaron al margen" (Grupo de Trabajo Interministerial, 2003, como se citó en Santos y Cerqueira, 2009, p. 7). Presionado en todos los sentidos, el gobierno de Lula intentó llevar a cabo la Reforma Universitaria.

Sin embargo, para Santos y Cerqueira (2009), con Tarzo Fernando Herz Genro como Ministro de Educación, no hubo éxito en ese sentido, pero al menos ocurrieron algunos cambios, tales como: institución del Prouni – Programa Universidad para Todos (Ley 11.096 /2005); creación de la ley 10.861/2004, que instituyó el Sinaes – Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior – y envío al Congreso Nacional del Proyecto de Ley que instituyó la política de reserva de vacantes en las instituciones públicas de educación superior para estudiantes de escuelas públicas, indígenas y negros. Poco después, Tarso fue reemplazado por el profesor Fernando Haddad. El nuevo Ministro de Educación priorizó la reforma de la educación superior, la aprobación del Fundeb (Fondo para el Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica), la alfabetización con inclusión, la reorganización de la educación técnica, entre otros.

A pesar de no haber sido aprobada la Reforma Universitaria[10], al parecer se han adoptado o modificado numerosas nuevas políticas, tales como: PROEXT (Programa de Apoyo a la Extensión Universitaria), CELPE-Bras (Certificado de Competencia en Portugués para Extranjeros), MARCA (Programa Regional de Movilidad Académica en Cursos Acreditados, FIES (Fondo de Financiamiento de Estudiantes de Educación Superior), Enem (Examen Nacional de la Enseñanza Media), Reuni (Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de Universidades Federales), cambiando un poco el escenario educativo de esa época.

Según Cunha (1983, como se citó en Silva, 2011), la democratización de la educación superior ocurrió en parte debido a las manifestaciones de los estudiantes en Brasil, a través de la influencia de los movimientos organizados por la UNE - Unión Nacional de Estudiantes. Otro factor señalado por Cunha como causa de la democratización fue el proceso conocido como desarrollismo. Este proceso se caracterizó por la industrialización, el aumento de la urbanización,

[10] Ver Espacio de Discusión – Reforma Universitária de la Universidad Federal de Ouro Preto en 11 de septiembre de 2007.

la ocurrencia de migraciones, el éxodo rural, la movilidad social y la llegada de capitales y empresas extranjeras a Brasil.

Por último, conviene explicar cómo funciona actualmente la enseñanza superior en Brasil. Según la Ley de Directrices y Bases de la Educación (Ley 9394/96), la enseñanza superior puede ser presencial, semipresencial o a distancia; el sistema federal de enseñanza está formado por instituciones privadas o mantenidas por el Gobierno Federal; y los sistemas estaduales y distritales de enseñanza están formados por instituciones de enseñanza mantenidas por los gobiernos estaduales, del Distrito Federal y municipales.

Además, según Neves (2020), las instituciones públicas federales de enseñanza superior existen en forma de autarquías y fundaciones públicas, mientras que las demás instituciones públicas están subordinadas a los órganos ejecutivos y reguladores de los estados. Las instituciones privadas se clasifican en privadas, comunitarias, confesionales y filantrópicas.

Asimismo, hay organizaciones no gubernamentales que forman parte del sistema de enseñanza superior de Brasil, algunas de las cuales son el Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, la Asociación Brasileña de Proveedores de Instituciones de Enseñanza Superior y la Asociación Nacional de Universidades Privadas.

2.1 La importancia de la educación

> (...) de manera más radical, la Educación Popular significa, para mí, caminos, es decir, el camino en el campo del saber y el camino en el campo político, por donde mañana -y aquí viene la utopía-, las clases populares encontrar el poder (Freire, 2008, énfasis añadido, como se citó en Pereira y Silva (2010, p. 26).

Desde sus inicios, la sociedad ha ido pasando por varios cambios (sociales, culturales, económicos, educativos). Específicamente, comprender el proceso de cambios de la sociedad en el ámbito económico arroja respuestas para comprender la importancia de la educación y cómo los cambios en el sector económico inciden en un cambio en la educación.

Entre los cambios económicos, Valente (1999) aborda la importancia de comprender los sistemas de producción y cómo se relacionan con la educación y según este autor, en la época en

que la sociedad era agrícola, existía el sistema de producción artesanal, en el que los productos se hacían por encargo y eran inaccesibles por el alto costo y la existencia de pocos productores calificados para tal labor. En esta sociedad, la educación era elitista porque solo podían estudiar aquellos que podían permitirse contratar un mentor o un maestro privado.

También según Valente, con la Revolución Industrial surgieron las fábricas y con ello, la necesidad de democratizar el acceso a los bienes producidos. En ese momento se aplicaron las ideas de Henry Ford sobre la producción en masa y en el área de la educación surgió la necesidad de democratizar la educación, para que las personas pudieran trabajar en las industrias.

Finalmente surgió la producción ajustada, creada para lograr un equilibrio entre la producción artesanal (elite) y la producción en masa (que, a pesar de brindar acceso a los bienes para todos, también tenía puntos negativos, tales como: desperdicio, productos de dudosa calidad, daño al medio ambiente...). Cabe señalar que en este tipo de producción es fundamental que el trabajador tenga cierto nivel de conocimiento para desempeñar sus funciones.

Así, en la actualidad, el conocimiento tecnológico y científico representan las mejores inversiones para el capital, ya que el valor de la mercancía radica en la cantidad y calidad del conocimiento que aporta y no ya y sólo en la materia prima. Y en este mundo donde el conocimiento es tratado como uno de los negocios más lucrativos, la educación también se convierte en una mercancía que puede ser globalizada.

Y precisamente por esto, la sociedad ha ido pasando por innumerables cambios en el sector productivo y en otros sectores, pues ahora el conocimiento es un requisito para el trabajador, ya que cada vez hay menos espacio para la figura del trabajador "manual" de la época de la Revolución Industrial, llevando a la sociedad a repensar los procesos educativos para satisfacer las demandas del mercado. Considerando entonces esta poca producción y el área educativa, se puede decir que debe haber una democratización del acceso a la educación, pero sin que esto comprometa su calidad.

Desde otra perspectiva, Joaquim (2009, como se citó en Barela, 2018) afirma que es posible entender la educación como un fenómeno social y universal. Según el autor, la educación es una

actividad humana esencial para la existencia y el funcionamiento de cualquier sociedad, a pesar de que la educación asume diferentes concepciones en las diversas áreas del conocimiento.

Barela también señala que, además de ser un derecho fundamental y social a ser garantizado por el Estado, la educación es un instrumento de inclusión, que posibilita mejorar las condiciones de vida de las personas y el crecimiento mismo de la nación.

El autor señala que en la sociedad contemporánea actual se producen profundas y rápidas transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas. En este contexto, la educación marca una gran diferencia, siendo indispensable para la organización y la inclusión social.

Para Barela, la sociedad y la cultura brasileñas son muy diversas y complejas, y en ese contexto, la educación se destaca por permitir encontrar un equilibrio para la inclusión de todas las personas en los más diversos ámbitos, especialmente en las relaciones sociales.

Por su parte, Castro (2011) afirma que definitivamente la educación ha tomado un lugar destacado en el mundo contemporáneo, ya que su acceso en la sociedad del conocimiento y de la información tiende a propiciar cambios en la formación de los sujetos, desarrollando recursos y potencialidades en el aprendizaje, con para mejorar la competitividad entre los países.

Melo (2011) afirma que ofrecer educación es la mejor manera de sacar a las personas de la pobreza, ya que permite un cambio de clase social.

En ese sentido, cabe señalar que, en un artículo publicado en el sitio web Educa mais Brasil (2018), según datos del estudio realizado por el investigador Sergio Firpo, profesor del Insper - institución de enseñanza superior e investigación, una persona con un diplomado de educación superior puede ganar hasta 5,7 veces más que otro que no tiene el mismo nivel educativo.

En su trabajo, Melo (2011) señala que:

a) Los países que más invierten en educación y aquellos con mayor índice de personas con acceso y educación superior se encuentran entre los más desarrollados del planeta, o en proceso de rápido desarrollo. Corea del Sur, China e India, por ejemplo, continúan invirtiendo masivamente en educación, ciencia y tecnología y se proyectan con fuerza en el mercado internacional, con profesionales y productos altamente competitivos, desafiando incluso a potencias como Estados Unidos, Alemania y Francia. Países como Inglaterra, Japón y Canadá tienen más del 70% de jóvenes entre 18 y 24 años matriculados

> en educación superior, lo que muy probablemente les ha permitido mantener una posición de mayor competitividad a nivel mundial.
>
> b) Las personas con un nivel educativo superior se destacan en las empresas que utilizan alta tecnología. A mayor capacitación, mayor posibilidad de reclamar mejores salarios y asumir los principales cargos en las organizaciones. El *step* entre una titulación y otra puede llegar a más del 50% y la valoración sigue creciendo.
>
> c) El mercado laboral busca personas con educación superior. Se consolida la lógica empresarial de que las personas que logran acumular más conocimiento son más competitivas y tienen mayor flexibilidad y posibilidad de desarrollarse y reintegrarse (sic) dentro de las organizaciones. El conocimiento teórico acumulado, asociado al desempeño profesional dentro y fuera de las organizaciones, es crucial a la hora de ascender a la cúspide de la pirámide. Por lo tanto, el conocimiento es esencial. A la hora de seleccionar profesionales para la alta dirección, las empresas ya no preguntan qué titulación tiene el candidato, sino cuántos idiomas habla, dónde estudió un MBA y qué cursos de formación continua está cursando.
>
> La educación se erige, entonces, en este ambiente competitivo, como un desafío que debe ser seguido tanto por los ejecutivos como por los gobiernos, como principio sine qua non para la competitividad organizacional y nacional (…) (p. 248).

Cabe añadir la afirmación de Baker (2014, como se citó en Vargas, 2016) quien sostiene que ha habido un aumento mundial de la escolarización y que en la sociedad humana nunca hubo tanta inversión individual en educación. Vargas (2016), a su vez, señala que con cada nueva generación aumentan las exigencias de admisión de mano de obra calificada y de buena circulación social.

Vargas (2016) también considera que, además de ser un derecho social, la educación es un bien simbólico, con convertibilidad económica y social, y que el punto más alto de este retorno se alcanza para los individuos que tienen educación superior o más. Para el autor, existe un vínculo entre la escolaridad y diversos tipos de favores sociales, como la empleabilidad, salarios medios más altos y mayor expectativa de vida.

Desde esta perspectiva económica, según Rodrigues (2011), la educación pública, laica, gratuita y obligatoria apunta al crecimiento y desarrollo capitalista del país y aún es vista como un medio para “salvar la nación”.

También es importante destacar que, según Geven y Herbaut (2019, como se citó en Neves, 2020), investigaciones recientes realizadas por el Banco Mundial han revelado que, en la mayoría de los países de hoy, los rendimientos generados por la educación superior son más significativos que los generados por los niveles inferiores de educación.

Todavía a favor de la relación directa entre el aumento del número de graduados y la reducción de la desigualdad social, contamos con Sen (1999) y Freire (1996), quienes sostienen que la educación es un vector de movilidad social, ya que constituye una de las principales “capacidades” que amplían las libertades individuales y promueven la justicia social. Según estos autores, permitir que más personas accedan y concluyan la educación superior amplía el acceso a empleos calificados, ingresos y autonomía — elementos esenciales para romper ciclos de pobreza y exclusión.

En esta misma línea, Becker (1993), con su teoría del capital humano, afirma que los individuos con educación superior tienden a recibir mejores salarios y tener mayor estabilidad laboral, contribuyendo así a la reducción de la desigualdad económica. Aunque dicha perspectiva ha sido criticada por su enfoque individualista, refuerza la idea de que sociedades con mayor número de graduados tienden a tener mayor dinamismo económico y menores niveles de desigualdad.

Ahora bien, corresponde analizar la corriente opuesta. Barbosa (2021) señala que la expansión de la educación superior en Brasil llevó a una masificación, pero no necesariamente a una movilidad social amplia, pues muchos egresados ocupan puestos precarios en el mercado laboral.

Asimismo, según Bourdieu (1998), el aumento del número de personas con educación superior no garantiza, por sí mismo, la reducción de la desigualdad social, ya que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades existentes en lugar de eliminarlas.

Para Bourdieu, la escuela legitima las desigualdades al presentar como mérito individual lo que en realidad es resultado de ventajas sociales heredadas. Así, la expansión de la educación

superior puede parecer democratizadora, pero sin cambios estructurales profundos, tiende a mantener — o incluso sofisticar — los mecanismos de exclusión social.

Es necesario considerar también el obstáculo que enfrentan los graduados de instituciones privadas de baja calidad o de cursos menos valorados, quienes tienen dificultades para competir en el mercado laboral, perpetuando desigualdades a pesar de contar con título universitario.

Además, otros factores deben ser considerados: a) un diploma puede abrir puertas, pero no garantiza un empleo de calidad. Muchos graduados enfrentan el subempleo o la informalidad, especialmente aquellos de cursos menos valorados o de instituciones con menor prestigio; y b) la estratificación de la educación superior (pública vs. privada, presencial vs. a distancia) también influye en las oportunidades laborales tras la graduación.

En Brasil, estas cuestiones fueron evidenciadas en el estudio del IPEA[11] (2024), que señaló que entre 2012 y 2023 hubo un aumento del 12% de trabajadores con un nivel educativo superior al requerido por sus ocupaciones. Se destacó el crecimiento de la sobreeducación entre los titulados universitarios y el desequilibrio entre las exigencias de escolaridad de los puestos de trabajo y el nivel educativo de los trabajadores, lo cual genera efectos negativos como el desaprovechamiento de la inversión educativa y remuneraciones más bajas para quienes tienen una escolaridad superior a la requerida.

La cuestión de la sobreeducación también fue señalada en un reportaje de Ramos (2024) para CNN São Paulo, indicando que en 2018 solo uno de cada diez graduados accedía a un empleo privado compatible con su nivel de formación. En muchos casos, los titulados ocupaban puestos de nivel medio.

Además, Hermes (2023) cita un estudio del Instituto Datafolha [12] (2021) que reveló que el 51% de los conductores de Uber en Brasil tienen título universitario[13]. Según los entrevistados, la

[11] El IPEA — Instituto de Investigación Económica Aplicada — es una fundación pública federal vinculada al Ministerio de Planificación y Presupuesto de Brasil. Fundado en 1964, su principal misión es producir estudios e investigaciones en las áreas económica y social para apoyar la formulación, el seguimiento y la evaluación de políticas públicas.

[12] El Instituto Datafolha es una entidad de investigación fundada en 1983, vinculada al Grupo Folha, responsable del periódico Folha de S.Paulo. Está especializado en estudios de opinión pública, encuestas electorales, investigaciones de mercado y evaluación gubernamental.

[13] Según André, Silva y Prevot (2019), el trabajo de los conductores de Uber se considera precario o degradante en muchos sentidos, ya que combina inseguridad, explotación, incertidumbre, sujeción, competencia, secuestro del

decisión de trabajar con aplicaciones se debía principalmente a dos razones: la flexibilidad y la falta de oportunidades en el área de formación.

Todavía en el tema de la importancia de la educación, pero ahora desde una perspectiva distinta a la económica, Dias Sobrinho (2011, p. 121) defiende la idea de "el principio de la educación como bien público, derecho social y deber del Estado". Para él, esta idea equivale a la obligación del Estado de garantizar oportunidades educativas de calidad para todas las clases sociales (Dias Sobrinho, 2009, como se citó en Dias Sobrinho, 2011).

El autor afirma también que: "la finalidad fundamental de la educación, que le da sentido y justifica su existencia de principio a fin, es la formación humana integral" (Dias Sobrinho, 2011, p. 132).

Por otra parte, Bobbio (1992, como se citó en Paiva, 2011) afirma que los derechos sociales fueron los últimos en surgir y, al parecer, han llegado para quedarse y para ampliar cada vez más su conjunto de elementos.

Según Bobbio, cuantos más derechos experimentamos, más nos damos cuenta de que se pueden conquistar y exigir otros. Así, al ser la educación uno de esos derechos sociales, acaba siendo un principio que orienta y ordena todas y cada una de las políticas educativas.

Aún bajo el enfoque legal, la importancia de la educación se refleja en las siguientes leyes: la Constitución Federal de Brasil (de 1988[14], en su artículo 205), la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (ley n. 9.394/96) y el Plan Nacional de Educación (PNE, ley 13005/2014).

En el artículo 205 de la Constitución Federal, se define que la educación es un derecho de todos, o sea, el FC "garantiza" el acceso a la educación y la igualdad de condiciones de acceso a los brasileños. Este mismo derecho se encuentra en la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional, que separa quince de sus artículos para hablar únicamente de la educación como derecho

tiempo y de la subjetividad, además de exponer a los conductores al riesgo de accidentes y muerte. Así, el hecho de que tantos conductores tengan educación superior revela un contingente significativo de brasileños — siendo Brasil el país con mayor número de conductores registrados en la empresa (1.4 millones según Toledo, 2005) — para quienes la educación superior no se tradujo en ascenso social.

[14] Constitución de la República Federativa de Brasil (1988). Artículo 205: La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, con el objetivo de alcanzar el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su habilitación para el trabajo".

de todos y deber del Estado y la familia. El PNE, por su parte, establece el compromiso del gobierno de promover, tanto para carreras de grado como de posgrado, la matrícula de más estudiantes en estos niveles educativos y la democratización real de dichos niveles educativos (Pacheco, 2017).

Vargas (2016) también señala que el deber del Estado con el sector público de la educación es claro en la frecuencia con que las palabras "público, públicas, públicas y públicos" se encuentran en la legislación principal, en comparación con las palabras "privado, privadas, privadas y privados". El autor destaca que a) en la Constitución Federal, en la sección de educación, hay 24 referencias a las palabras público y dos a privado; b) en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, hay 80 referencias a público y 17 a privado; c) en el Plan Nacional de Educación, hay cerca de 100 referencias a público y 13 a privado.

Además, Cury (2014, como se citó en Neves, 2020) afirma que no hay país en el planeta que no reconozca actualmente el derecho a acceder, permanecer y tener éxito en la educación, especialmente en la educación básica.

Sin embargo, Vizim (2009) señala que la promulgación de derechos que garanticen el acceso a la educación no es suficiente para que una sociedad sea justa y democrática. Para él, aún debe existir un proyecto político social, en el que los preceptos individuales y colectivos tengan como objetivo establecer un bien común para la sociedad.

Finalmente, se destaca que la democratización de la educación es necesaria, pero no suficiente por sí sola para transformar la realidad. Un diploma puede abrir puertas, pero no garantiza calidad laboral. Según Neri (2025), la mayor reducción de la desigualdad en Brasil en 2024 se atribuyó a la combinación entre la generación de empleos formales y programas de transferencia de ingresos como el Bolsa Família, lo que revela la necesidad de articular, junto con la democratización educativa, políticas de ingreso, trabajo, salud y vivienda.

Ante este escenario, surgen políticas públicas para promover la democratización de la educación superior. De ahí la idea de ampliar este nivel educativo, con el fin de atender al mayor número posible de ciudadanos.

Sin embargo, Ristoff (2011) señala la necesidad de no confundir los términos expansión y democratización. El primero se refiere a aumentar las vacantes, mientras que el segundo se refiere a hacer accesibles las vacantes a personas que no tenían acceso a ellas en el pasado.

El siguiente capítulo analizará el proceso de democratización y la implementación de estas políticas públicas.

3 Políticas Públicas y Democratización de la Educación Superior: Hitos y Marcas en la Educación Superior Brasileña

> Las desigualdades económicas y sociales, propias de la mayoría de las sociedades modernas, hacen de la inclusión de las poblaciones marginadas un requisito para la formulación de políticas públicas en las naciones (Peixoto, 2011, p. 217).[15]

3.1 La democratización como ideal

Para democratizar la sociedad brasileña, es necesario crear métodos para reducir la desigualdad social, así como ampliar el acceso a la educación superior. Para que Brasil sea considerado una sociedad democrática, todavía necesita enfrentar muchos desafíos, porque aún se encuentra en un nivel muy bajo de democracia, aunque ha avanzado mucho en los últimos años. (Scalabrin et al., 2014).

Como se mostrará en los gráficos del capítulo sobre expansión, los datos estadísticos confirmarán la expansión del acceso a la educación superior. Sin embargo, esto no es suficiente para determinar si efectivamente existe la democratización de la educación superior, ya que el aumento de vacantes no significa que estén al servicio de las clases más desfavorecidas.

Aún, cuando se discute la democratización de la enseñanza superior en Brasil, es preciso considerar que, del total de matrículas presenciales, el 71% son matrículas en redes privadas y el resto de estudiantes en el sector público.[16]

También se debe evaluar el perfil socioeconómico de los estudiantes, la institución pública y la institución privada. Según Neves (2012), los datos muestran que teniendo en cuenta el ingreso

---

[15] Peixoto, 2011. *Políticas para la democratización del acceso y la inclusión social en la educación superior en Brasil.* En: Paula, M. de FC de; Lamarra, NF. Reformas y democratización de la educación superior en Brasil y América Latina (0rgs.).

[16] Mateus Rodrigues y Ana Carolina Moreno. Matrículas en educación superior suben 3.8% y alcanzan 7.3% millones de estudiantes – Número de estudiantes que se graduaron cae por primera vez desde 2003, dice Censo. La educación a distancia y la educación tecnológica tienen un gran crecimiento. http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/09/matriculas-no-ensino-superior-sobem-38-e-atingem-73-milhoes-dealunos.html . Recuperado el 21/04/2017.

de los estudiantes, la mayoría, ya sea de instituciones públicas o privadas, son de raza blanca y de clase media y alta. Para Neves, este hecho indica que hay un fracaso en la expansión como proceso de democratización.

Así, Scalabrin *et al* (2014) afirman que para que Brasil alcance la categoría de país que tiene una sociedad democrática, necesita ampliar el acceso a la educación, ya que esta es una de las características de este tipo de sociedad.

Estos autores también citan a Chauí (2006), cuando cuestionan si el proceso de democratización de la educación superior en Brasil, iniciado en 2003 con el programa Expandir y terminado en el año 2012, con el fin del programa REUNI, redujo o fortaleció las desigualdades sociales. Porque, para que se lleve a cabo la democratización, todos los ciudadanos deben tener igual acceso a la educación superior, independientemente de su clase social.

Esto fue afirmado por la Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI, que describe tres estrategias para mejorar la educación.

> 1º (…) aumentar la calidad de la docencia y la investigación (…);
>
> 2º (...) la necesidad de una mayor adaptabilidad de la Educación Superior a las exigencias del trabajo (...) y
>
> 3º (...) Apunta a la equidad, incluyendo políticas para la integración de los grupos desfavorecidos, brindando igualdad de oportunidades para ascender a la educación superior, con estrategias diversificadas de las instituciones (...) (Pinto, 2013, p. 4-5).

En Brasil, frente a profundas desigualdades sociales y con el objetivo de reducirlas, en un intento de cumplir con las exigencias de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XX/98, el gobierno viene aumentando las oportunidades para los estudiantes desfavorecidos, creando políticas como mecanismo de lucha para lograr la democratización de la educación superior.

En otras palabras, las políticas públicas para la educación superior fueron creadas en este contexto con este objetivo final, democratizar el acceso a la Educación Superior, y por lo tanto, podemos decir que democratización y políticas públicas son términos relacionados. Entenderemos

esta conexión en un momento, así como conoceremos los programas creados por las políticas públicas para lograr la democratización.

Además, teniendo en cuenta la afirmación de Levy (2009, como se citó en Neves, 2020) de que Brasil está entre los 10 países con los mayores sistemas privados de educación superior del mundo, la cuestión de la democratización de la educación superior se vuelve aún más relevante.

3.2 La democratización de la educación superior

Con fundamento en el artículo 205 de nuestra Ley Magna (Constitución Federal, 1988):

> Art. 205. La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida y fomentada con la colaboración de la sociedad, tendiente al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su habilitación para el trabajo.[17]

Tal como lo determina nuestra máxima Ley, la educación es un derecho de todos. Ante tal afirmación, la pregunta es: ¿este derecho garantiza la democracia de la enseñanza?

Sin embargo, antes de responder a esa pregunta, tenemos que definir qué es la democracia.

Según el origen griego de la palabra, demo = pueblo y cracia = gobierno. Esto quiere decir que la democracia es el Gobierno del Pueblo. Para Coutinho (1994, como se citó en Pacheco, 2017, p. 60.), es la forma de gobierno que garantiza la igualdad y el desempeño de todos en la ocupación de los bienes desarrollados en la comunidad.

Siguiendo la misma línea de razonamiento, el profesor Zainko (2003, como se citó en Pacheco, 2017, p. 61) considera la ciudadanía como la capacidad adquirida por algunos individuos, o en el caso de democracia efectiva, por todos los individuos, de tomar para sí todos los bienes que han sido desarrollados por la colectividad. De esta forma, según ella, en una sociedad democrática democracia es sinónimo de participación y todos los individuos son contemplados con iguales

[17] Artículo tomado de la Constitución Federal de Brasil. Promulgada el 05/10/1988. Sitio web: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_205_.asp .

derechos y deberes. El sociólogo Coutinho (2000, como se citó en Pacheco, 2017) confirma este pensamiento cuando destaca que

> Las primeras teorías sobre la ciudadanía, sobre lo que significa ser ciudadano, surgieron en la Grecia clásica, en los siglos V-IV antes de la era cristiana, correspondiendo al hecho de que los griegos conocieron en la práctica las primeras formas de democracia, en las que un número relativamente grande de personas interfirieron activamente en la esfera pública, contribuyendo a la formación del gobierno. Y fue en base a esto que Aristóteles definió al ciudadano: para él, ciudadano era todo aquel que tenía el derecho (y, en consecuencia, también el deber) de contribuir a la formación del gobierno, participando activamente en las asambleas en las que se tomaban las decisiones que involucraban a la comunidad y ejerciendo los cargos que llevaron a cabo estas decisiones (p. 61).

Así, la importancia de conceptualizar el término democracia radica en que, al hacerlo, es claro que el ingreso a la educación superior es un derecho democrático de todos los brasileños y no debe ser visto como una ventaja (Pacheco, 2017). Esto se debe a que la educación superior brasileña es un bien público, destinado a todos sin distinción, inserto en el campo de los derechos sociales básicos y tratado como una prioridad de la sociedad brasileña.

En este contexto, la universidad debe ser la expresión de una sociedad democrática y pluricultural, en la que se cultive la libertad, la solidaridad y el respeto a las diferencias.

Para que esto suceda, es necesario un proceso de democratización de la educación superior, cuyo objetivo es revertir la situación en la que ir a la universidad es una opción reservada a las élites.

Lo mismo piensa Coutinho, cuando afirma que la democracia sólo llegará a las grandes masas de personas excluidas de la población si se convierten en elementos activos de la sociedad. Por lo tanto, deben ser capaces de estructurarse, expresar sus deseos y lograr logros en la sociedad. Así, la democracia es un eterno desafío y un proceso en constante construcción.

Según los autores citados, se puede deducir que la democracia requiere de la participación ciudadana. Por lo tanto, en una sociedad democrática, todos deben asumir activamente su rol.

En esta línea, Dewey (1970, como se citó en Baraldi, 2013) afirma que:

> El conflicto, con respecto a la democracia, al que nos ata nuestra historia, y con el que estamos comprometidos, está dentro de nuestras propias instituciones y actitudes. Sólo puede ganarse extendiendo la aplicación de métodos democráticos, métodos de consulta, persuasión, negociación, comunicación, inteligencia cooperativa, a la tarea de hacer de nuestra propia política, industria, educación, nuestra cultura en general, una servidora y una manifestación evolutiva de las ideas democráticas (p. 120).

Ante lo anterior, surge la pregunta: siendo un hecho notorio que la educación superior apenas llega a los más pobres, ¿es posible decir que las políticas públicas educativas dirigidas a promover el acceso a la educación superior brasileña realmente generan democratización? ¿O, de hecho, son simplemente políticas verticales[18]de acceso o de acceso masivo?

Algunos autores afirman que considerar la democratización con expansión como sinónimo de ampliar las vacantes solo genera una educación de masas. En este sentido, Dubet (2015, como se citó en Vicente, *et al.*, 2018) afirma que esta masificación no puede confundirse con democratización, si la democratización es vista como igualdad de oportunidades y condiciones.

De manera similar piensa Sguissardi (2015, según lo citado por Filipak y Pacheco, 2017), quien sostiene que no es posible hablar de un proceso de democratización de la educación superior sin que exista algún grado relevante de igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia de todos los candidatos a la educación superior.

También en relación con la masificación, Dubet (2015) sostiene que una de sus consecuencias es el deterioro de la situación de la población sin diploma. Esto se debe a que, cuando los diplomas eran escasos, no tener uno no constituía un estigma. Sin embargo, con la masificación, los no diplomados quedan atrapados en el desempleo, la precariedad y la marginalidad profesional.

[18] Políticas verticales: son, según Pacheco (2017), políticas en las que no participa la parte más interesada, la población.

Además, Dubet (2015) afirma que la democratización de la educación superior debe ser comprendida de múltiples maneras o dimensiones, mucho más allá de la mera masificación. Según él, existe el criterio de la democratización del acceso a los estudios superiores, considerando qué categorías sociales se han beneficiado de la masificación. Otro criterio, el de la democratización interna, se relaciona con las desigualdades existentes dentro de la propia educación superior, es decir, el hecho de que haya más estudiantes, pero con accesos desiguales a los niveles de este sistema educativo. Asimismo, para Dubet existe la democratización de la educación superior en términos de utilidades académicas, es decir, el papel útil de los diplomas para el acceso al empleo y la mejora del nivel de sueldos. Según Dubet, los títulos adquieren mayor relevancia cuando permiten la inserción efectiva en el mercado laboral, reduciendo desigualdades y ofreciendo oportunidades reales de movilidad social para sectores históricamente excluidos.

Otra consideración que hace Dubet (2015) es que la democratización del acceso a la educación superior no resulta únicamente de los recursos financieros ni de los capitales culturales y académicos de las familias. También depende de la estructura general del sistema educativo. En otras palabras, la igualdad de acceso a la educación superior es más democrática si la educación secundaria es muy abierta y si los estudiantes disponen de un buen nivel y una relativa igualdad de rendimiento, como ocurre en los países escandinavos.

El proceso de democratización de la educación superior, como se vio en los temas anteriores, ya fue iniciado por el gobierno brasileño a través de programas desarrollados a través de políticas públicas, promoviendo la democratización del acceso a las instituciones de educación superior gratuitas.

Según Melo y colaboradores (2009), a pesar del éxito alcanzado por los programas desarrollados a través de políticas públicas, que promovieron la democratización del acceso a las instituciones públicas, se necesita mucho más que eso.

Para Ristoff (2011):

> (...) El Programa Universidad para Todos, la creación de nuevos *campus* en las IFES (Instituciones Federales de Educación Superior), la propuesta de ampliación de la enseñanza pública nocturna, la creación de nuevas universidades federales, la creación de la Universidad Abierta de Brasil, la expansión de la educación a distancia, la creación de

> becas de permanencia son algunas de las acciones que señalan el camino de la democratización (pp. 208-209).

Al igual que Melo, Prestes y Scocuglia (2012, p. 208) también piensan que la expansión de la educación superior no es suficiente para tener éxito en el proceso de democratización del acceso, es decir, no puede destruir el "*muro de la diferencia de la clase social"*.

Otro punto muy discutido en relación con la democratización y la expansión se refiere a la garantía de la calidad en la educación.

Para Ristoff, en las universidades brasileñas es común pensar que la expansión de la red de educación superior es sinónimo de pérdida de calidad. Para él, esto es muy malo porque va en contra del verdadero sentido de la democratización. Según el autor, este tipo de pensamiento socava el proceso de expansión y es necesario modificar esta idea.

Sin embargo, ¿qué significa la democratización de la educación superior?

Para Baroni (2010), la democratización de la educación superior se puede analizar bajo dos aspectos: la promoción del acceso a la educación superior al mayor número posible de personas o incluso a todos aquellos que lo deseen. En ese sentido, la idea de democratización es simplemente ampliar el acceso, es decir, la educación superior, si se democratiza, atenderá la demanda de la población que completó la educación secundaria. Así, la democratización se refiere únicamente al aumento del número de vacantes.

A pesar de que en estos últimos veinte años se ha producido tal aumento, lo que ha impulsado este crecimiento ha sido precisamente la red de educación privada. En términos porcentuales, las vacantes en la red privada son muy superiores a las públicas, según Baroni (2010).

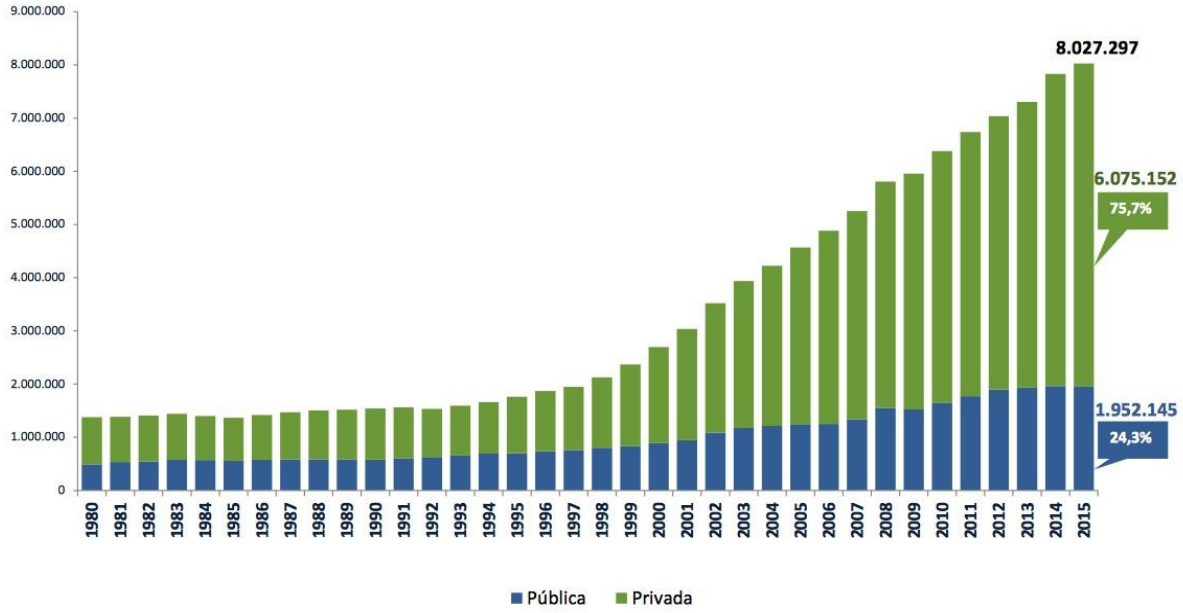
Y esto comenzó a intensificarse aproximadamente en 1980, según Sampaio (1991) las universidades privadas en ese momento comandaban la oferta docente. Y para él, este aumento en la matrícula de la educación superior se debió a una demanda de la propia sociedad, ya que personas que antes no tenían la educación superior a su alcance comenzaron a buscar este nivel educativo para perfeccionarse en el mercado laboral.

Y como toda demanda genera oferta, la educación superior privada se expandió mucho durante este período, dejando mucho más bajas las vacantes que ofrecen las universidades públicas.

Esto se puede ver claramente en las siguientes figuras:

Figura 1

Matrículas en carreras de grado por categoría administrativa (1980-2015)

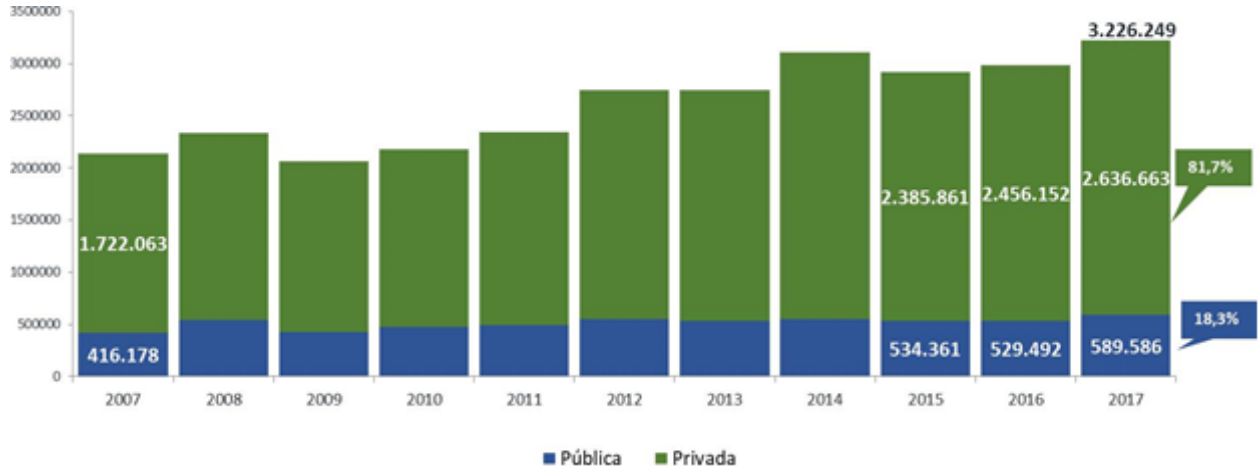


Nota. Tomado de Inep - Censo de Educación Superior 2015.[19]

[19] Sarellas, Natalia. Noticias: Un Panorama de la Educación Superior en Brasil. Sitio web: https://economiadeservicos.com/2016/10/25/panorama-da-educacao-superior-no-brasil/

Figura 2

Número de admisiones a carreras de grado, por categoría administrativa (2007-2017)



Nota. Tomado de Censo de educación superior - 2017.

En los gráficos se puede observar que: de 2015 a 2017 las matrículas en universidades privadas continuaron aumentando mientras que en universidades públicas disminuyeron.

Y eso es motivo de preocupación. Después de todo, la universidad privada no es de fácil acceso para ningún tipo de persona y los estudiantes de bajos recursos generalmente no pueden acceder a este tipo de educación. Incluso si eres inteligente o estudioso, esto no es suficiente, ya que hay pocas becas disponibles. Por lo general, esta educación privada es adoptada por personas que naturalmente tienen la capacidad financiera para pagar todo el costo.

Sin embargo, en este contexto de ampliación del acceso a la Educación Superior, el gobierno logró subsanar parcialmente este problema con la creación de programas públicos como ProUni y Fies, que veremos más adelante.

> También para Baroni (2010), "*sólo a partir del crecimiento de la participación de la esfera pública en la Educación Superior podremos hablar de expansión del acceso*" (p. 2).

De acuerdo con Ristoff (2011), para que la democratización realmente ocurra, se necesitan actitudes más drásticas, actitudes que aseguren los derechos de los excluidos, garantizando el

ingreso y la permanencia de todos, desprivatizando y democratizando el campus público. Para él, ya no sirve ampliar el acceso a la educación superior privada porque las vacantes quedarán ociosas, ni aumentar el número de vacantes en el sector público, porque esas vacantes solo ayudarán en el acceso a las mismas y en la transferencia de aquellos que tienen una mejor situación financiera.

Según Baroni (2010), otro sentido de la democratización de la educación superior está relacionado con el concepto de justicia:

> (...) el acceso a la Educación Superior se democratizará si es justo y será justo si está abierto a todos los que demuestren voluntad y capacidad para cursar este nivel educativo. En otras palabras: es necesario lograr una mayor equidad en el acceso a la Educación Superior (p. 2).

Considerando el objetivo de este trabajo, no es oportuno profundizar filosóficamente en qué consisten la justicia y la equidad. No obstante, haremos una breve adenda sobre este tema.

Para el gran filósofo griego Aristóteles (1985, como se citó en Baroni, 2010):

> Justicia y equidad son, pues, lo mismo, aunque la equidad es mejor. Lo que genera el problema es que lo equitativo es justo, no sólo de derecho, sino un correctivo de la justicia jurídica. La razón es que toda ley es de orden general, pero no es posible hacer un enunciado universal que sea correcto con respecto a ciertos casos particulares.
> (...) Lo equitativo es, por su naturaleza, una corrección de la ley donde calla por su generalidad (...) (p. 3).

De acuerdo con La justicia como equidad: una reformulación de Rawls (2003), los dos principios de la justicia son:

> (...) toda persona tiene el mismo derecho irrevocable a un esquema plenamente adecuado de libertades básicas iguales compatible con el mismo esquema de libertades para todos; y las desigualdades sociales y económicas deben satisfacer dos condiciones: primero, deben estar vinculadas a cargos y cargos accesibles a todos en condiciones de justa igualdad de oportunidades; y, en segundo lugar, deben beneficiar a los miembros más desfavorecidos de la sociedad (principio de diferencia) (p. 60).

Así, frente a los conceptos de Aristóteles y Rawls, surge una preocupación por la sociedad brasileña. Después de todo, el sistema educativo brasileño es excluyente en todos los niveles educativos. Por lo tanto, el desafío de lograr la democratización de la educación en el país es grande.

Volviendo al concepto de democratización de la educación superior, Carvalho (2004) cree que la democratización se deriva de prácticas pedagógicas capaces de formar individuos libres y no solamente de llevar la educación a todos.

Dias Sobrinho (2011, p. 122) también aclara que: “la democratización de la educación superior no se limita a ampliar las oportunidades de acceso, creando más vacantes”.

Chiroleu (2009), por su parte defiende que a pesar de toda la inversión en la expansión de las universidades desde la creación de políticas educativas, se percibe que la mayoría de estas políticas solo se preocupan por ampliar el acceso a la educación superior y no por invertir en métodos que fomenten la permanencia en la graduación, hecho que es muy importante para lograr una verdadera democratización universitaria. De esta forma, más importante que la propia ampliación es la creación de medios que garanticen la permanencia de los alumnos hasta la finalización del curso.

En esta misma línea de razonamiento, Ezcurra, (1998, como se citó en Paula y Lamarra, 2011, p. 20), agrega que se debe tener cuidado de no confundir masificación de la educación superior con democratización de la educación superior. Al fin y al cabo, esto último sólo se da si se incrementan las oportunidades de acceso junto con los medios de permanencia, mientras que lo otro no es más que la ampliación de las vacantes, traduciéndose en la ocurrencia de la deserción universitaria y la desigualdad social.

Completando este pensamiento, Vargas y Paula (2013) afirman que el proceso de democratización solo estará completo si el número de egresados es proporcional a las tasas de inclusión de estudiantes de bajos recursos.

Aún según las autoras, es necesario tener como meta con igual relevancia el final del proceso. En otras palabras, los estudiantes deben poder completar cursos de nivel superior. Sin embargo, cabe señalar que este proceso también debe incluir a los sectores económicamente más vulnerables de la población.

También vale la pena señalar la opinión de Dubet (2004) sobre este tema, quien afirma que la masificación ligada a la liberación ha modificado el concepto de justicia escolar. Porque ampliar el acceso para todos pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades.

Sin embargo, aún según Dubet, esta igualdad de oportunidades sólo se dará si se ponen en práctica otros factores, como: aumento de becas, desarrollo de políticas encaminadas a construir una educación más justa, entre otros.

En el mismo sentido piensan Paula y Lamarra (2011), cuando afirman que la ampliación de vacantes no garantiza la conclusión del curso. Para ello es necesaria una alta inversión en ayuda a los estudiantes, lo que también significa un aumento en el número de becas para atender la demanda; se produce un cambio en el plan de estudios; orientación didáctica para estudiantes; mejor preparación de los docentes, entre otros métodos de superación en las instituciones de educación superior.

Completando este pensamiento, Vargas y Paula (2013) afirman que el proceso de democratización solo estará completo si la tasa de egresados tiene una proporción igualitaria entre estudiantes de bajos recursos y estudiantes con mejores condiciones económicas. Para esas autoras, el ingreso no garantiza la permanencia de los estudiantes de bajos ingresos y de minorías étnicas, ya que enfrentan problemas de orden económico (falta de recursos, necesidad de trabajar), pedagógico (bajo capital cultural y social) y simbólico-subjetivo (elitismo e inflexibilidad de las universidades federales en la atención a estudiantes de origen popular, lo que se refleja en currículos rígidos, relaciones conflictivas entre profesores y alumnos, y falta de acogida).

Dias Sobrinho (2011) coincide con tales posiciones, argumentando que las políticas de democratización no deben ser creadas con el único objetivo de crear oportunidades de estudio para todos, sino que también deben garantizar la calidad de la enseñanza, la permanencia de los estudiantes en el estudio y, al momento de admisión, la garantía de la posibilidad de éxito para los miembros de todas las clases sociales.

Por lo tanto, aún según el autor, el Estado tiene la obligación de garantizar una educación de calidad para todos los estratos sociales. Dias Sobrinho (2009, como se citó en Dias Sobrinho 2011).

Dias Sobrinho (2013) sostiene que la educación debe tener calidad pública, es decir, debe garantizar la efectividad de la equidad para todos, asegurándoles la justicia en los procesos de selección, permanencia y finalización. Para él, la democratización de la educación (la expansión del acceso y la matrícula estudiantil) tiene un gran valor como política de inclusión de grupos históricamente marginados, pero no debería limitarse únicamente a ampliar el acceso a los cursos de grado, sin preocuparse efectivamente por la calidad de la formación y de los conocimientos.

Específicamente en relación con la calidad, Dias Sobrinho (2013) afirma que, si la educación es de baja calidad y las condiciones de permanencia son deficientes, lo que ocurre es una 'democratización excluyente'. Es decir, mejora algunos indicadores sociales, pero también contribuye, con una calidad insuficiente, a la construcción limitada de la justicia social y a la persistencia de los desequilibrios entre los integrantes de la sociedad.

Para Dias Sobrinho (2010), la educación es un bien público y la democratización de la educación superior no se limita a la expansión del acceso y la permanencia; debe extenderse también a los currículos, [20]a la gestión[21] y a la democracia interna de las universidades.

Otra autora que considera la importancia de incluir a las clases sociales bajas en la educación superior es Paula (2017). Para ella, la democratización de la educación superior implica cuatro dimensiones: la ampliación de cupos/ingresos[22], la garantía de permanencia hasta la finalización del curso, una formación de calidad y la incorporación al sistema de educación superior de las clases social e históricamente excluidas. Así, para ella, solo hay de hecho una democratización de la educación superior cuando estas cuatro dimensiones ocurren conjuntamente.

Además, Paula sostiene que democratizar el acceso no significa permitir la entrada de más personas a la educación superior, sino crear condiciones reales para que esas personas puedan disputar esos cupos en igualdad de oportunidades.

---

[20] En relación con los currículos, estos deben aludir a la inclusión de saberes diversos, plurales y críticos.
[21] La gestión está relacionada con la forma en que se administra la universidad. Implica la participación de estudiantes, docentes y personal técnico en los procesos de toma de decisiones.
[22] Paula (2017) establece una diferencia entre el acceso y el ingreso. El acceso se refiere a las condiciones sociales, estructurales y políticas que permiten que determinados grupos tengan la posibilidad de disputar cupos en la educación superior. Estas condiciones incluyen la ampliación de vacantes, la reducción de barreras culturales y socioeconómicas, y la adopción de políticas públicas. Por su parte, el ingreso se refiere al acto efectivo de entrar en la universidad, como resultado final de un proceso de selección.

Paula también destaca que Brasil es uno de los países más privatizados y mercantilizados de América Latina en lo que respecta a la educación superior, y señala que el sistema está compuesto mayoritariamente por instituciones privadas, con un enfoque mercantil y calidad cuestionable, dedicadas principalmente a la enseñanza, sin realizar investigación ni extensión de forma sistemática.

Asimismo, Paula (2017) señala que el aumento del acceso a la educación superior —incluso para los segmentos más vulnerables— no ha sido acompañado de manera satisfactoria por políticas que promuevan la finalización de los estudios. En consecuencia, según ella, se produce una inclusión excluyente, como plantea Ezcura (2011, citado por Paula, 2017): la puerta que permite el ingreso de los sectores más pobres a la educación superior se revela, en realidad, como una mera puerta giratoria.

Con ello, Paula (2017) afirma que, más que reproducir las desigualdades sociales, la educación superior genera un aumento de dichas desigualdades, especialmente en los cursos de alta demanda y prestigio social, como Medicina, Derecho e Ingeniería.

Como se ha podido observar, el concepto de democratización de la educación superior varía considerablemente según la perspectiva de cada autor. Dependiendo del enfoque, la democratización de la educación superior puede significar:

- El aumento del número de cupos (ampliación del acceso);
- El aumento del número de cupos junto con la garantía de condiciones de permanencia;
- El aumento del número de cupos junto con la garantía de condiciones de permanencia y la calidad de la enseñanza;
- El aumento del número de cupos junto con la garantía de condiciones de permanencia, la calidad de la enseñanza y la inclusión de sectores social e históricamente excluidos;
- El aumento del número de cupos junto con la aplicación de prácticas pedagógicas capaces de formar individuos libres;
- La acción de hacer proporcional el número de graduados a las tasas de inclusión de estudiantes de bajos recursos;
- La acción de garantizar algún grado relevante de igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia de todos los candidatos a la educación superior;

- La ampliación de cupos, la democratización del acceso a los estudios superiores, la democratización interna de la educación superior y la democratización en términos de utilidad de los diplomas.

En este trabajo de investigación sobre la democratización con la expansión e interiorización de la UFF en Rio das Ostras, se debe entender que el concepto adoptado de democratización será la promoción del acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior. El motivo de esta elección es que, sin el acceso, las demás dimensiones de la democratización de la enseñanza ni siquiera ocurren; y sin la permanencia, aunque las demás dimensiones puedan ocurrir, se pierden, ya que los estudiantes abandonan la carrera.

Aun así, cabe destacar que en este estudio no se menosprecia la importancia de que, en el proceso de democratización, ocurra una gestión democrática, con calidad y currículos adecuados, de modo que todos los participantes de la comunidad académica puedan tener voz en las decisiones, exista calidad en la enseñanza y en la infraestructura disponible, y los currículos sean capaces de incluir saberes diversos —incluso aquellos históricamente marginados—, reconocer desigualdades entre los estudiantes y permitir la adaptación de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, es preciso subrayar que, si realmente existe una intención por parte del Estado de promover la democratización de la educación superior para todas las clases sociales, esta debe ser llevada a cabo de manera que se efectivice en la práctica. De lo contrario, se convierte en algo formalmente garantizado, pero materialmente negado. En otras palabras, existe el riesgo de que haya una mera democratización formal de la educación superior, con la ampliación del acceso, pero sin condiciones reales de permanencia y éxito académico aseguradas. Tal situación negativa apuntaría entonces a lo que Santos (1998) define como fascismo social: un conjunto de prácticas y estructuras que, aunque no se manifiestan como autoritarias en el plano político formal, producen, entre otros males, la exclusión y negación de derechos a las personas más vulnerables de la sociedad.

3.3 Políticas públicas y democratización: conceptos relacionados

Para Paula (2011):

> Las políticas de inclusión y reducción de las desigualdades sociales no pueden dejar de priorizar el acceso a la educación y los bienes culturales, en especial el acceso y la permanencia en la educación superior. El acceso y la permanencia en la educación superior deben ser considerados elementos centrales en aspectos relacionados con la pertinencia y responsabilidad social de las instituciones de educación superior, ya que los ciudadanos bien formados pueden tener mejores oportunidades laborales y de ingresos, siendo un actor clave en la consolidación de una nación desarrollada y democrática (p. 56).

Al hablar de la relación entre políticas públicas y democratización, es importante, en primer lugar, resaltar que la existencia de una política pública encaminada a la democratización de la educación sólo existe si la democratización de la educación superior existe previamente como directriz de un gobierno[23].

Este es el caso del gobierno brasileño, que pone en práctica esta directriz ampliando la educación superior para todos. Sin embargo, para que esto suceda, el gobierno adoptó algunas políticas públicas basadas en el objetivo de lograr la democratización de la educación.

El reflejo de ello se puede observar en la expansión e interiorización de las universidades federales, hechos que se dieron porque formaban parte de la implementación de políticas públicas para la educación superior.

De acuerdo con Dias Sobrinho (2011), las políticas públicas y programas para la democratización de la educación superior, con el objetivo de aumentar el número de vacantes en la graduación, son vitales y esenciales para lograr la reducción de las desigualdades y una amplia inclusión social, especialmente de los jóvenes desfavorecidos.

A pesar de ello, encuentran muchas limitaciones, pues la máxima inserción social que brindan no logra acabar con la organización vertical y heterogénea de la sociedad. Incluso

[23] Por directriz de gobierno, se entiende como una línea adoptada por el Gobierno, que sirve de orientación para la toma de decisiones y acciones en un área específica.

favorecen las circunstancias de vida de muchos jóvenes, pero el escenario de desigualdad en general se mantiene invariable.

En un momento próximo, estudiaremos más sobre las políticas públicas de democratización, su concepto y su alcance.

3.4 Políticas de democratización de la Educación Superior: conceptos y aspectos generales

3.4.1 El concepto de políticas públicas

Primero haremos una breve presentación sobre el concepto de política en general, luego nos ocuparemos de las políticas públicas y sus objetivos.

Hablar sobre el significado del tema Política no es fácil, porque para eso es necesario distinguir los diferentes significados que presenta, aunque en lengua portuguesa esta distinción no existe (Jesús, 2016).

Según Jesús (2016):

> El uso de este término polisémico puede dar a entender un plan de ventas y atención al cliente por parte de una empresa privada (política comercial), o referirse a un conjunto de pautas para la interacción entre las personas y la construcción del conocimiento (política pedagógica) pueden tratar también de una estructura de fuerzas ideológicas o de poder que debaten entre sí, así como las acciones del Estado o del gobierno y sus desdoblamientos (p. 23).

El autor también cita las tres definiciones de política dadas por Frey (2000, como se citó en Jesús, 2016), quien explica bien qué es la política según los términos: *polity*, *politics* y *policy*, que son:

> La dimensión política institucional "polity" se refiere al orden del sistema político, delineado por el sistema legal, ya la estructura institucional del sistema político administrativo;
>
> En el marco de la dimensión procesal de la "politics", se considera el proceso político, muchas veces de carácter conflictivo, en cuanto a la imposición de objetivos, contenidos y decisiones de distribución;
>
> La dimensión material "policy" se refiere a los contenidos concretos, es decir, la configuración de los programas políticos, los problemas técnicos y el contenido material de las decisiones políticas (p. 24).

De estas tres dimensiones se desprende que, en relación con el tema de este capítulo, que son las políticas públicas de educación, primero ocurrió la política en el sentido de "*politics",* cuando el gobierno asumió los procesos de discusión y argumentación para la creación de políticas y posteriormente la "*policy"* que era la implementación de los programas creados.

Para Deutsch (2003, como se citó en Jesús), la política es el proceso de elecciones en el ámbito público y para la ejecución de tales elecciones se requiere de un gobierno que se encargue de coordinar, intensificar los resultados y controlar a la sociedad.

Ahora bien, para Bobbio (2000, como se citó en Neves, 2020), la política es la actividad humana a través de la cual los individuos obtienen y mantienen el poder. Además, para este autor, la teoría del Estado se basa en la teoría de los tres poderes (legislativo, ejecutivo y judicial) y puede considerarse parte de la teoría política, que a su vez puede entenderse como parte de la teoría del poder.

Así como el concepto de política tiene diferentes enfoques y definiciones, el término política pública no es diferente.

Souza (2006, p. 5, como se citó en Alberto, 2018) entiende que no existe un concepto único, o mejor dicho, para entender qué es política pública. Sin embargo, para el autor, la política pública sería:

> (...) el campo del conocimiento que busca, al mismo tiempo, "poner en acción al gobierno" y/o analizar esta acción (variable independiente) y, cuando sea necesario, proponer cambios en la dirección o curso de estas acciones y/o entender por qué eso o cómo las acciones

> tomaron un curso determinado en lugar de otro (variable dependiente). En otras palabras, el proceso de formulación de políticas públicas es aquel a través del cual los gobiernos traducen sus propósitos en programas y acciones, que producirán los resultados deseados o cambios en el mundo real (p. 51).

Rodrigues (2010, como se citó en Neves, 2020), a su vez, afirma que la política pública es la forma en que los diferentes grupos que componen la sociedad -cada uno con diferentes intereses, valores y objetivos- toman decisiones colectivas que condicionan a la sociedad en su conjunto.

Existe divergencia entre los estudiosos del área en cuanto a los sujetos responsables del surgimiento de una política pública. Hay autores que sostienen que la política pública es deber del gobierno y no de la sociedad. Autores como Azevedo (2003), Hofling (2001) y Secchi (2010) siguen este entendimiento.

Comparte el mismo pensamiento Secchi (2010, como se citó en Nascimento, 2013) cuando dice que existen divergencias en relación a la definición de políticas públicas porque hay muchas controversias en torno a algunas cuestiones, como, por ejemplo, quién es el responsable de crear estas políticas.

Es importante ahora traer a colación las reflexiones de Muller y Surel (2002, como se citó en Neves, 2020), que recomiendan que los investigadores no se sorprendan por el esfuerzo necesario para llegar a una definición de política pública, dado que hay autores sobre el tema que defienden conceptos más minimalistas y autores que defienden definiciones más descriptivas.

Aún en cuanto al concepto de políticas públicas y los plazos probables de ejecución de sus autores, no hay conformidad, aunque, según Nascimento (2013), esta función casi siempre se centra en las actitudes del Estado como gestor central.

Las políticas públicas surgieron con el objetivo de solucionar problemas públicos y según Holfing (2001, como se citó en Nascimento) esta responsabilidad recae en el Estado, aunque puede ser compartida entre varios organismos públicos, así como con otros actores vinculados a la política adoptada.

El concepto de políticas públicas, en la forma más simple posible y que nos interesa para este trabajo, lo da Secchi (2010), una solución creada por el gobierno para resolver un problema público. Así, está diseñado para tratar o solucionar un problema que afecta a la colectividad.

Azevedo (2003, p. 38) complementa esta misma idea cuando a partir de una comprensión del entendimiento entre los autores Dye (1984) y Lowi (1966) escribe que *"política pública es todo lo que un gobierno hace y deja de hacer, con todos los impactos de sus acciones y sus omisiones* ", dejando clara la opinión de que la política pública es responsabilidad del gobierno, Alberto (2018, p. 51), quien dice "el pueblo no es responsable ni agente ejecutor" y Jesús (2016) cuando afirma que la política pública es la toma de decisiones democráticas, que retrata la acción o la inacción, por parte de todos los que tienen responsabilidad en el sector público.

Para estos autores, el pueblo hace política cuando coacciona al gobierno para crear políticas públicas que lo beneficien. Pero no son responsables de su ejecución.

Confirmando este pensamiento, Lahera Parada (2004, citada por Jesús) considera que los gobiernos son mecanismos para la implementación de las políticas públicas y tanto éstas como las políticas son manifestaciones del poder social. Y este poder social está relacionado con el deseo de la sociedad.

Del mismo modo, las políticas públicas para Teixeira (2002) son instrucciones, acciones dirigidas por el poder público; normas y comportamientos para la convivencia entre el gobierno y la sociedad.

La elaboración de políticas públicas constituye la etapa en la que los gobiernos democráticos transponen sus objetivos y compromisos de campaña en proyectos y acciones que producirán efectos o modificaciones en el mundo real (Souza, 2006).

A pesar de estas definiciones, también hay autores que entienden que el gobierno y la sociedad son los responsables de las políticas públicas. Según Potyara Pereira (1996, p. 7) cuando la palabra público se junta con la palabra política se vincula con el latín *res pública,* que significa decir algo que es de todos, es decir, cómo la política pública afecta a todos es responsabilidad del Estado y de la sociedad. La sociedad está presente cuando elige a sus representantes. El autor llama a esta acción de control democrático que los ciudadanos comunes ejercen en la sociedad.

También está la opinión de autores que creen que hay política pública sin la participación del Estado. Como es el caso de Heideman (2010, como se citó en Alberto, 2018), quien escribe:

> La perspectiva de la política pública va más allá de la perspectiva de las políticas gubernamentales, en la medida en que el gobierno, con su estructura administrativa, no es la única institución al servicio de la comunidad política, es decir, para promover "políticas públicas" (p. 52).

Independientemente de quién sea el responsable, Arretche (2003, como se citó en Nascimento, 2013,) cree que la paulatina importancia que este tema ha traído está directamente relacionada con los cambios actuales en la sociedad brasileña.

Para él:

> El intenso proceso de innovación y experimentación en los programas de gobierno resultado en gran medida de la competencia electoral, la autonomía de los gobiernos locales, así como de los programas de reforma del Estado-, así como las oportunidades abiertas para la participación en las más diversas políticas sectoriales -ya sea a través de acceso de segmentos tradicionalmente excluidos a cargos electivos, o a través de innumerables nuevas formas de representación de intereses– despertó no sólo una enorme curiosidad sobre los "micro" mecanismos de funcionamiento del Estado brasileño, sino que también reveló el gran desconocimiento sobre su funcionamiento e impacto efectivo. Paradójicamente, estos nuevos temas en la agenda política brasileña también son un problema para el desarrollo de la agenda de investigación de políticas públicas (p. 27).

También vale la pena citar a Neves (2020), quien, basándose en diversos autores, ve las políticas públicas como un proceso compuesto por etapas y fases, en la siguiente secuencia: a) preparación de la decisión política; b) definición de una agenda (lista de temas o problemas que se convierten en el objetivo del gobierno); c) formulación; d) implementación; e) monitoreo y evaluación.

Según Souza (2006), la elaboración de una política pública, junto con los principios que orientan las medidas en la creación e implementación, inducen los resultados de los enfrentamientos sobre el camino elegido en las deliberaciones de las políticas públicas.

Aún hablando de principios, Paiva (2016) afirma que, dado que el derecho a la educación se materializa a través de la oportunidad de aprender garantizada a todos los individuos, es necesario invocar el principio de la diversidad que conforma toda una población, reconociendo así las particularidades que cada persona presenta y ofreciendo políticas con respuestas adecuadas. En otras palabras, la inclusión de los individuos.

Paiva (2016) también señala que el principio de la diversidad se relaciona con el principio de la equidad —el derecho a la diferencia—. Por lo tanto, la igualdad no es suficiente. Si las personas son diferentes, es necesario buscar un equilibrio, brindando condiciones más favorables a quienes se encuentran en situación de desigualdad.

En este trabajo, la definición adoptada será la de Secchi (2010), es decir, política pública es una solución creada por el gobierno para solucionar un problema público. Por tratarse este trabajo de la educación superior pública, nos interesa conocer cuáles son las políticas públicas adoptadas por el gobierno con el objetivo de solucionar problemas del sistema de educación superior pública para que se logre la democratización de la educación y, con ello, se una reducción de las desigualdades sociales.

Por ello, en este contexto, nos interesa conocer sobre las políticas públicas para la educación superior, tema que abordaremos a continuación. Además, conocer las políticas públicas permite evaluarlas, lo que es especialmente importante ya que en Brasil, como explica Fonte (2015, como se citó en Das Neves, 2020), rige el principio de la prohibición de retroceso, que impide que la Administración Pública extinga o comprima sin motivación sólida acciones estatales -incluidas las políticas públicas- que concretan principios consagrados en la Constitución -como es el caso de la obligación del Estado de proporcionar educación gratuita en todos los niveles.

3.4.2 Políticas Públicas de la Educación Superior

Como se vio anteriormente, la Constitución Federal de Brasil, en su artículo 205, asume que la educación es un derecho de todos los individuos. Se entiende, en este artículo, que es educación en todos los niveles de escolaridad.

Para que esto sea una realidad, es necesario un proyecto de desarrollo educativo nacional con este objetivo. Brasil, aún lejos de tal objetivo, trata de alcanzar una educación democrática, con la creación de políticas públicas para la educación. Este capítulo tendrá como objetivo el análisis de las políticas públicas para la educación superior.

Según Hofling (2001) la política educativa pública tiene un gran desafío que enfrentar en Brasil: en un mundo globalizado, necesita formar ciudadanos en una sociedad totalmente desigual.

En la misma dirección Chiroleu (2009, p. 6, como se citó en Nascimento, 2013) afirma que:

> El desarrollo de políticas inclusivas, lo que supone superar la contradicción de su aplicación en un entorno tradicionalmente refractario a las tendencias igualitarias, como es el nivel educativo, especialmente universitario. En ese sentido, la primacía de los valores con excelencia y mérito, componentes inseparables de la educación superior, se asocia contemporáneamente a lógicas excluyentes.

Esto significa que para que el gobierno implemente políticas públicas en Brasil, debe superar numerosos problemas, especialmente cuando se trata de políticas públicas educativas. Entre ellos, uno de los principales desafíos es reducir las diferencias sociales, problema tan presente en el país.

Hoy en día, en el contexto del capitalismo, es difícil reducir las desigualdades sociales, ya que el capital determina las relaciones de poder y, de esta forma, las élites exponen a las clases sociales, consideradas por ellas inferiores, a una relación dominante/dominado.

Según Comparato, (1998, como se citó en Vizim, 2009, p. 71): "(…) la desigualdad social no la crea la naturaleza, la crea el hombre, en una constante relación de fuerza, dominación y explotación (...)".

Sin embargo, a pesar de tal desafío, el gobierno ha estado tratando de cambiar esta situación, comenzando con la democratización de la educación superior. Y para lograr esa democratización, el gobierno dividió la expansión de la educación superior en Brasil en tres importantes fases: la primera fue con la aprobación, en 1996, de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDB; la segunda con el lanzamiento en 2001 del Plan Nacional de Educación – PNE (estas dos primeras fases son parte del gobierno de Fernando Henrique Cardoso) y la tercera con la creación

en 2007 del Plan de Desarrollo Educativo – PDE (Gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva) (Melo et al., 2009).

De estas fases se destaca el Plan Nacional de Educación (2001-2010), que en su prólogo "*determina que, al final del período, se ofrezca la matrícula en cursos de educación superior correspondiente al 30% de la población de jóvenes entre 18 y 24 años, por lo que será necesario duplicar esa población en los próximos seis años"* (Brasil, 2004).

Los principios e ideales más importantes presentes en el documento son:

Los principios que deben orientar los Lineamientos encaminados a la construcción de una Ley Orgánica que regule el Sistema de Educación Superior en el País, a saber:

a. La educación es un bien público y un derecho básico y universal de los ciudadanos, y debe ser entendida como un factor estratégico de la nación, para valorizar su pasado, fortalecer su presente y construir su futuro;

b. La educación, como derecho subjetivo, es un elemento de transformación personal y de participación en la ciudadanía, y debe ser accesible a todos, en todas las etapas de la vida, constituyendo un factor de justicia social, ofreciendo igualdad de oportunidades a todos los ciudadanos, contribuyendo a la reducción de desigualdades regionales, sociales y étnicoculturales;

c. La calidad es indispensable para garantizar el papel social y político de la Educación, la Universidad, en particular, debe ser un referente. Debe ser también la expresión de una sociedad democrática y pluricultural en la que se cultiven la libertad, la solidaridad y el respeto a las diferencias.

d. La Universidad es también el ámbito en el que, en particular, se reinventan la solidaridad y el intercambio de conocimientos, favoreciendo la inclusión social y la producción de conocimientos destinados a construir un futuro mejor para todos;

e. La misión central y estratégica del Sistema de Educación Superior, Pública y Privada, en el proyecto de desarrollo cultural, económico y social del país, es formar profesionales de calidad, producir ciencia y tecnología, así como cooperar en la comprensión del ser humano y del medio ambiente en que vive, generando y difundiendo conocimientos culturales, científicos y técnicos. También debe promover una relación

profunda con la sociedad, valorando la extensión como instancia de mediación entre las Instituciones de Educación Superior y la sociedad;

f. La necesidad de reconocer la pluralidad y diversidad regional de las Instituciones del Sistema Federal, estableciendo un nuevo marco normativo de autonomía de las Universidades y prerrogativas de las Facultades, Facultades Integradas, Centros Universitarios y Centros de Educación Tecnológica, en consonancia con los principios generales de eficiencia y responsabilidad, comprometiendo la participación de las comunidades, internas y externas, en la supervisión de las Instituciones;

g. El papel del Estado es fiscalizar la Educación Superior. Es necesario conjugar la calidad académica con la pertinencia social y la equidad, implementando un Sistema Nacional de Evaluación, cuyos resultados se articulen con la Normativa, recuperando la capacidad del Estado para establecer estándares mínimos de calidad. Asimismo, combatir las desigualdades sociales y regionales, y vigilar y fiscalizar el Sistema Federal de Educación Superior, entendiendo este proceso tanto en colaboración con el imprescindible mejoramiento de la calidad de la Educación Básica como en vinculación con los Estudios de Posgrado;

h. El fortalecimiento del principio de inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión en las Universidades;

i. La enseñanza gratuita en las Instituciones del Sistema Público Federal;

j. Vinculación con otros niveles de educación, especialmente con la formación de docentes en otros niveles educativos (Brasil, 2004, p. 4).

Según Julião (2016), el PNE es una herramienta definida de acuerdo con la función de la política educativa que se va a poner en práctica, las leyes que la sustentan y las condiciones humanas, materiales y financieras de que dispone la sociedad. Para Julião, un plan de educación es una herramienta importante contra la discontinuidad de la política, ya que proporciona orientación y una referencia para el control social y la participación ciudadana.

Julião (2016) señala también que, una vez establecido por ley -Ley 10172/2001-, el PNE dejó de ser una mera carta de intenciones para convertirse en una lista de obligaciones, es decir, en un imperativo para el sector público.

Para Melo y sus colaboradores (2009), a través del Plan de Desarrollo Educativo, se instituyeron cinco programas por parte del gobierno federal que se consideran fundamentales para la democratización del acceso a la educación superior. Ellos son: REUNI, ProUni, Universidad Abierta de Brasil, FIES e Institutos Federales.

Según Paula y Lamarra (2011), en Brasil, las políticas públicas para la democratización del acceso a la educación superior pública son consideradas: "(...) políticas de acción afirmativa (entre ellas la reserva de vacantes para negros, pardos, indios y personas con discapacidad – política de cuotas)", REUNI y PROUNI.

A su debido tiempo, todos estos programas mencionados anteriormente serán revisados. Pero, primero, hablaremos sobre el origen y los conceptos sobre expansión e interiorización en Brasil.

4 Expansión e Interiorización en la Educación Superior Brasileña - Origen

"*La educación es un proceso social, es desarrollo. No es una preparación para la vida, es la propia vida"* (John Dewey)[24].

Etimológicamente, la expresión expansión proviene del latín expandere, en el sentido de "aumentar, agrandar", de ex, "fuera", y pandere, "extender".

En este trabajo, el concepto de expansión adoptado se refiere al proceso de aumento de vacantes en la educación superior a través de la creación de políticas públicas. Sin embargo, esta expansión sólo se da si va acompañada de acciones de permanencia para estudiantes de estratos sociales económicamente vulnerables.

El autor Alberto (2018) coincide con este concepto, cuando afirma que la expansión universitaria es uno de los elementos que consolidan la democratización de la educación superior, y debe ser seguida por políticas públicas para la inclusión y permanencia de estudiantes de clases y grupos sociales necesitados, estando garantizada la calidad de la enseñanza, en la investigación y en la extensión.

En el contexto político e histórico, para Coelho (1999), la palabra expansión nació con la colonización del país por los portugueses, en un momento en que se estaban asentando y con eso creciendo no sólo en el sector económico, sino también en el sector político.

Para Costa (2017), la expansión se dio con el surgimiento de la industria, que llevó al hombre del campo a la ciudad, contradiciendo un poco a la clase dominante. Y ese descontento de las élites fue la principal razón para que el Estado brasileño invirtiera capital en la interiorización de los servicios, de lo social a lo económico. Frente a eso, según el autor, el principal objetivo de la interiorización era complacer a la élite urbana brasileña y no hacer mejor y más digna la vida de los trabajadores agrícolas. Esto demuestra que el verdadero interés primario de los gobernantes de Brasil era expandir e internalizar la economía del país, con el objetivo de crear mano de obra barata y calificada.

[24] Frase de un pensador. Recuperado el 14 de diciembre de 2019 de: https://www.pensador.com/frase/MTM1MjA/

Años después, en 2004, el gobierno federal inició un proceso de expansión e interiorización de las universidades públicas federales a través del Programa Expandir. A través de este programa, el Ministerio de Educación invirtió R$ 592 millones para expandir e internalizar la educación superior pública en Brasil (MEC, 2006). En los siguientes capítulos hablaremos más profundamente sobre este programa.

La idea era implementar estructuras universitarias permanentes, que debían estar diseñadas para tener vida académica propia, es decir, ser autónomas, según explicó Manuel Palácios, entonces director del Departamento de Desarrollo de la Educación Superior del MEC, en una entrevista con el portal MEC (2006).[25]

Sin embargo, esta expansión trajo un temor, la masificación de la educación superior, como ya lo demostraron algunos autores.

Según Ristoff (2011), este miedo se redujo al comprender la necesidad de expansión y también por el deseo de mejorar la forma en que otros países ven a Brasil. Puesto que, los legisladores tenían la siguiente visión: El país que no tenía un buen sistema de educación superior, no podía desear ser desarrollado e independiente.

Aunque, aún para el autor, un sistema de educación superior pública que aspirara a ser bueno y que atendiera a todas las clases sociales, enfrentaría un desafío: aumentar el número de vacantes sin perder la calidad de la enseñanza.

Y ese era el principal objetivo del PNE, ya visto en un capítulo anterior.

Frente a esa preocupación por expandirse con calidad, el ministro de Educación, Tarso Genro, afirmó que a través de una educación superior estabilizada, Brasil puede convertirse en una: "(...) nación soberana, democrática, inclusiva y capaz de promover la emancipación social". (Genro, 2004).[26]

[25] Informe del portal del MEC, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5346&catid=212:educacao-superior , 17 de enero de 2006.

[26] Ministro de Educación Tarso Genro, Carta de Presentación del Anteproyecto de Reforma Universitaria. El 6/12/04, sitio web: www.forumgrad.ufc/arquivos/REFORMA%20DA%20EDU%20SUP%204.doc-carta de presentación del anteproyecto de reforma universitaria.

Ristoff menciona que el ministro Tarso Genro ayudó con el tema de la calidad en la educación superior, cuando en la propuesta 12 instituyó el Sinaes (Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Superior).[27]

De esta forma, la creación de estos nuevos *campus* tuvo como objetivo atender a la población que vive alejada de los grandes centros urbanos, pero que también necesita tener acceso a la educación superior, ya que esta le permite al estudiante ingresar al mercado laboral, pudiendo así lograr mejores condiciones socioeconómicas.

Además, puede convertirse en un orgullo para los miembros de la familia, quienes generalmente no tenían acceso a la educación, debido a la dificultad para acceder a ella, la falta de disponibilidad económica y la necesidad de trabajar para ayudar en la economía del hogar.

A pesar de los beneficios de la expansión, esta va acompañada de una preocupación: es necesario garantizar que los estudiantes permanezcan en la educación. Este tema será mejor analizado en el capítulo "La democratización de la educación superior y la deserción universitaria" y en otro momento, se verá lo que hicieron los responsables de la gestión de la educación superior brasileña para promover la permanencia del estudiante hasta la conclusión del curso, garantizando así una democratización de la educación superior.

Este trabajo busca comprender en qué medida la expansión de la UFF a través de la interiorización del Campus de Rio das Ostras logró la democratización de la educación superior para los alumnos de este *campus*. Aunque hay muchos artículos y tesis sobre este tema, se encontraron pocas obras literarias, especialmente en lo que respecta al proceso de interiorización de este *campus* en la ciudad de Rio das Ostras. Para ello, es necesario conocer los conceptos teóricos sobre expansión e interiorización, que serán discutidos a continuación.

[27] El Sinaes comprende la evaluación de las instituciones de carrera y el desempeño de los estudiantes, con el objetivo de orientar un análisis de la calidad de las carreras y universidades del país.

4.1 Expansión e interiorización y sus conceptos teóricos

Este subcapítulo consistió en exponer los conceptos teóricos sobre el proceso de expansión e interiorización de la educación superior en Brasil.

Para algunos autores, expansión e interiorización tienen conceptos diferentes. Otros, sin embargo, creen que ambos conceptos, a pesar de no tener el mismo significado, están tan correlacionados que uno no existe sin el otro.

A continuación, veremos el concepto de expansión e interiorización según sus respectivos autores.

En un primer momento, veremos el concepto de expansión a partir de los pensamientos de Sousa (2011), Santos (2010), Paula (2011), entre otros.

Posteriormente, veremos definiciones de interiorización según autores como Mello (2010), Dourado (1997), Dias (2005), Paiva (2011), Fernandes (2006), Panizzi (2004), Medeiros (2008), entre otros.

En cuanto al concepto de expansión, Sousa (2011) menciona que la expansión es el camino que ha tomado la educación superior con el objetivo de posibilitar el aumento del número de vacantes, de acuerdo con las necesidades de la sociedad.

Para Santos (2010, como se citó en Sousa, 2011), el proceso de expansión se da a través de la aplicación de políticas públicas educativas, tales como: las LDBN (Leyes n. 5692/1971 y n. 9394/1996), el Plan Nacional de Educación (Ley 10.172/2001), el Plan de Desarrollo de la educación (2007) y los Programas EXPANDIR (2003) y REUNI (Orden ejecutiva n. 6096/2007).

A continuación, se muestra un cuadro con un panorama de la expansión universitaria con su crecimiento desde el inicio del Programa Expandir y durante el período Reuni, y un gráfico que muestra que, si bien los programas destinados a invertir en expansión llegaron a su fin, continuaron teniendo un efecto.

Tabla 3

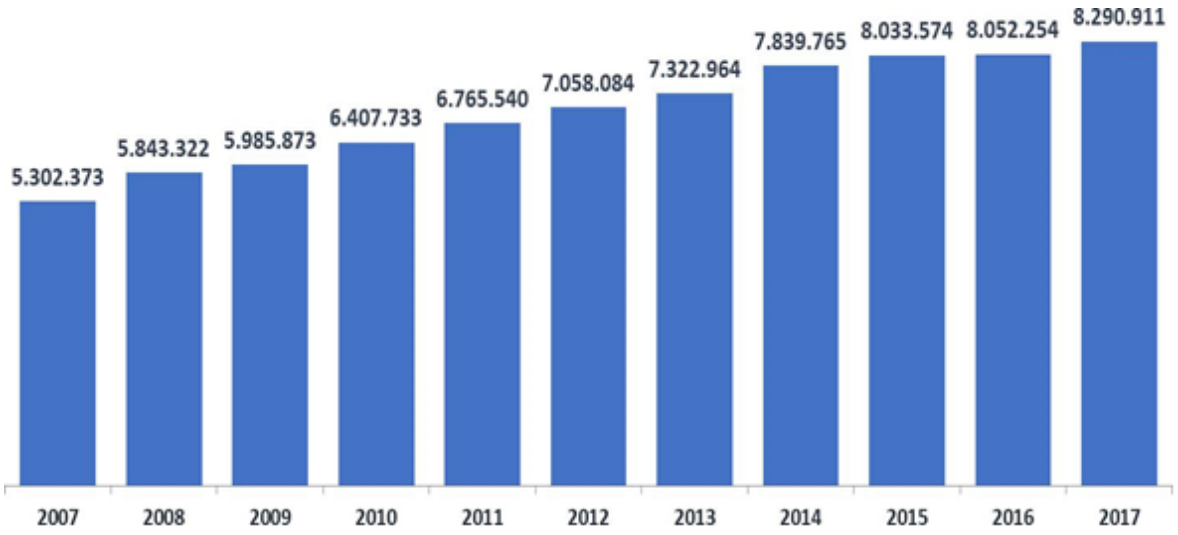
Panorama *de la expansión universitaria*

	2002	2014
Universidades Federais	45	63
Câmpus	148	321
Cursos Graduação Presencial	2.047	4.867
Vagas Graduação Presencial	113.263	245.983
Matrículas Graduação Presencial	500.459	932.263
Matrículas Educação a Distância	11.964	83.605
Matrículas Pós-Graduação	48.925	203.717

Nota. Tomado de Censo/2013-Inep.

Figura 3

Número de matrículas en la educación superior (pregrado y secuencial (2007-2017)



Nota. Tomado de Censo de educación superior 2017.[28]

[28] Censo de Educación Superior. Notas Estadísticas 2017. Sitio web: download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017notas_estatisticas2.pdf

Habiendo analizado el concepto de expansión según la visión de algunos autores, ahora es momento de reflexionar sobre el concepto de interiorización de la educación superior, que según Mello (2010), se relaciona con el proceso de creación de instituciones de educación superior fuera del ámbito geográfico de las capitais.

Dourado (1997), a su vez, observa que "la interiorización no siempre se materializa a través de mecanismos cualitativos de planificación, siendo, en la mayoría de los casos, resultado de presiones sociales y pactos políticos".

Según la comprensión de Dias (2005), se puede comparar la actual interiorización con la expansión de la Metrópoli en la Colonia, desarrollada con la creación de otras Provincias a lo largo del litoral brasileño. Sin embargo, Dourado (1997) afirma que es necesario tener cuidado al hacer esta comparación, porque estas Provincias se transformaron en grandes centros urbanos sin sufrir interiorización.

En la misma línea que Dias (2005), Paiva (2011) sostiene que la relación histórica entre la expansión de la Metrópoli en Colonia y el proceso de internalización de las Universidades Federales parece ser la misma, pero la diferencia es que la internalización de las universidades públicas la educación superior en el Estado de Río de Janeiro representa un proceso lento, diferente a la época de la expansión colonial.

También para Paiva (2011), es importante destacar que en la interiorización de las universidades federales de Río de Janeiro, todavía no encuentran autonomía en relación a la sede. Así, acaban siguiendo el "modelo metropolitano" de su sede.

De esta forma, Fernandes (2006) afirma que el interior de Río de Janeiro permanece en la condición histórica de dependencia de las Metrópolis o de las grandes ciudades.

También vale la pena mencionar el pensamiento de Panizzi (2004), según el cual a las universidades se les imponen grandes responsabilidades, pues deben responder por la formación que ofrecen, la producción científica y tecnológica, sirviendo así a la sociedad, que tiene derecho y espera recibir una educación de excelencia. Aun así, las universidades deben ampliar el acceso de la población a la educación superior, extendiendo el conocimiento a la mayoría de los sectores de la sociedad y llegando así a todos los lugares posibles.

Siguiendo esta línea de razonamiento, Medeiros (2008) afirma que la interiorización es entendida como un proceso de inclusión a través de la democratización espacial del acceso a la educación.

Por su parte, Chiroleu (2009) sostiene que el proceso de expansión universitaria condujo a la interiorización para poder cubrir las necesidades de la población, que en general carecía de acceso a la educación superior.

Para Dias Sobrinho (2011), para hablar de internalización, primero se debe hablar de democratización de la educación superior, ya que la educación debe ser considerada un bien público, un derecho social y un deber del Estado, y es a partir de esta definición que tiene sentido hablar también de democratización del acceso (interiorización) y garantía de permanencia de los estudiantes.

Aún en relación al significado de interiorización, para algunos autores está directamente ligado al de expansión, ya que, la interiorización respecto a esta obra se relaciona con el sentido de expandirse hacia el interior y aunque no son sinónimos, sus acciones están directamente vinculados.

Siguiendo este pensamiento, Costa (2017) afirma que cuando el tema es la interiorización de la educación superior, no hay posibilidad de no hablar del proceso de expansión.

En esta investigación, ese proceso de expansión con interiorización significa la práctica de ampliar y asegurar la oferta y continuidad de la educación superior pública para el interior de los municipios, estados, en fin, del país, garantizando la educación a todos los brasileños.

Según Costa, la expansión con interiorización en Brasil es un desafío por alcanzar, en gran medida porque revela las vulnerabilidades de las políticas públicas brasileñas y los diversos obstáculos y carencias que es necesario enfrentar y superar en el área de la educación en Brasil.

La internalización de las universidades públicas es un proceso con muchas fallas, pero sigue siendo importante para el desarrollo económico y social local, ya que es un proceso en cadena. En este proceso, la universidad se instala en el campo, los jóvenes se gradúan, la comunidad gana mano de obra especializada, aumenta la recaudación de impuestos y la economía mejora.

De cualquier forma, cuando una ciudad del interior tiene la oportunidad de ser objeto del proceso de traslado de la educación superior al interior, también recibe otros beneficios. Esto se

debe a que con la interiorización se contratan servidores públicos (docentes y técnicos) y, como muchos estudiantes, pasan a residir en el municipio. Como resultado, la economía local mejora, ya que hay una mayor demanda de bienes y servicios.

Jesús (2006) afirma que es necesario considerar también los cambios en el ámbito social, porque:

> En el aspecto social, personas de diferentes regiones del país, con alta calificación profesional, mezclando aspectos socioculturales de las diferentes regiones de origen de los nuevos servidores y estudiantes, con aspectos locales. Espacialmente, podemos considerar el mejoramiento de vías de acceso, adecuación de terminales (de autobuses y aeropuertos), aumento de circulación vehicular, renovación de inmuebles, calificación de servicios educativos, asistencia en salud. Interiorizar implica calificar la logística de las comunicaciones locales, ya que la sociedad del conocimiento requiere una conexión rápida en tiempo real con el mundo y un sistema de transporte interestatal eficiente. Las deficiencias de caracteres logísticos y relacionados con la comunicación son obstáculos para la permanencia de los profesionales en las universidades interiorizadas (p. 36).

De todos modos, la expansión y la interiorización también tienen conceptos relacionados, del mismo modo que ocurre con la democratización y las políticas públicas, como ya se vio en el capítulo anterior.

Esta conexión entre expansión e interiorización se puede visualizar de la siguiente manera: para que ocurra la interiorización, primero debe haber un interés del gobierno en expandir el acceso a la educación superior. Entonces, con la expansión, surge la necesidad de internalización.

Para que se produjera esta expansión con interiorización hubo una secuencia de leyes que crearon varios programas. A continuación, se muestran los principales:

Tabla 4

Programas de expansión de la enseñanza superior

Legislación	Programa	Objetivos
Ley 10.172/2001	Plan Nacional de Educación	Aprueba el Plan Nacional de Educación 2001-2010 y establece metas a alcanzar en los próximos diez años.
No hubo reglamento/ Elaborado desde 2004.	Programa Expandir	Crear nuevas universidades públicas federales en el interior de Brasil, así como nuevos *campus*.
Ley 12.711/2012	Reserva de vacantes	Asegurar que el 50% (cincuenta por ciento) de las vacantes deben reservarse para estudiantes de familias con ingresos iguales o inferiores a 1,5 salarios mínimos (un salario y medio) per cápita y auto declarados negros, pardos e indígenas y por personas con discapacidades
Ley 11.096/2005	PROUNI	Creado para otorgar becas totales y parciales del 50% o 25% a estudiantes de instituciones privadas de educación superior, sean o no con fines de lucro.

Decretos N° 5622/2005, 5800/2006 y 9057, del 25 de mayo de 2017	Política de Educación Superior a Distancia	Determina la educación a distancia como modalidad educativa, Instituye el sistema de la UAB para ampliar e interiorizar la oferta de cursos y programas de educación superior.
Decreto N° 6.096/2007	REUNI	Ampliar el acceso y la permanencia en la educación superior federal.
Ley N° 11.892/2008	CREACIÓN DE INSTITUTOS FEDERALES	Establece la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica, crea los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología.
Decreto N° 7.234/2010	PNAES[29]	Combatir la deserción.
Ley N° 13.530/2017	FIES	Constituir el Fondo de Financiamiento Estudiantil (Fies), destinado a otorgar financiamiento a estudiantes de cursos de educación superior no gratuitos.

Nota. Adaptado de Nascimento (2013, p. 54).

Algunos de estos programas se discutirán a continuación.

[29] El Plan Nacional de Atención al Estudiante (**Pnaes**) apoya la permanencia de estudiantes de bajos ingresos matriculados en cursos presenciales de pregrado en instituciones federales de educación superior (Ifes).Sitio web: http://portal.mec.gov.br/pnaes . Consultado el 1 de mayo de 2019. Según Paula (2017), la aprobación del PNAES representa un hito en la historia de la asistencia a los estudiantes brasileños, ya que a través de este programa el gobierno federal asumió, por ley, el compromiso de transferir recursos a las instituciones federales de educación superior. Es decir, liberó a dichas instituciones de la obligación de generar por sí solas los fondos necesarios para promover la asistencia estudiantil.

4.2. Programas de políticas públicas

Los programas de política pública adoptados por el gobierno brasileño para lograr la expansión e internalización son: Programa Expandir, Reuni, ProUni, Fies, Universidad Abierta para Todos y Acciones Afirmativas.

FIES existe desde el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

El gobierno de Lula (2003-2010), además de dar continuidad a este programa, creó la Universidad Abierta de Brasil (UAB), el Programa Expandir, Reuni, ProUni y Acciones Afirmativas.

Para Sousa Junior (2011), a partir de 2004 hubo una nueva etapa para las universidades federales. El gobierno de Lula inició la política de expansión de las instituciones federales a través de los Programas Expandir y Reuni y, por lo tanto, son considerados los más importantes para reducir la demanda de estudiantes que no tienen otra forma de estudiar una carrera sino a través del acceso a la educación pública.

Estos programas apuntaban a cumplir con los principales objetivos del PNE. Para este trabajo, entre ellos, se destaca el siguiente: “Establecer una política de expansión que reduzca las desigualdades de oferta existentes entre las distintas regiones del país” (Brasil, 2001, p. 43).

Como resultado de esa política de expansión, el número de universidades federales y *campus* se amplió, principalmente entre los años 2003 y 2010, más específicamente en las ciudades del interior. Un reflejo de eso, de acuerdo con el Censo de la Educación Superior de 2014, producido por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educacionales Anísio Teixeira (INEP), es que, en Brasil, en 2003 había 282 municipios atendidos por la red federal de enseñanza superior, mientras que en 2014 ese número ya alcanzaba 792.

4.2.1. El Programa Expandir (2003-2006)

Como ya se explicó, en 2003 el gobierno federal inició un proceso de expansión e interiorización de las universidades públicas federales a través de diversos programas. Uno de ellos

fue el Programa de Ampliación de la Educación Superior Pública – Programa Expandir. En ese programa, no hubo creación de ley, sino liberación de recursos - R$ 592 millones de reales - por parte del Ministerio de Educación, para ampliar e internalizar la educación superior pública en Brasil. (Nacimiento, 2013).

Al respecto, Giareta y Pfeifer (2009), dicen que desde el Programa Expandir:

> (...) el Gobierno Federal invirtió R$ 592 millones, con el objetivo de expandir e interiorizar la Educación Superior en Brasil, creando hasta 2006, 10 nuevas Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) y 40 nuevos campus. Los datos muestran que en 2003, cuando se inició el Proyecto Ampliar, había 109.184 vacantes en universidades federales brasileñas, y al final del Proyecto, en 2006, había 132.203 vacantes (pp. 25-26).

La Secretaría de Educación Superior (SESu), a través del Programa Expandir, buscó implementar estructuras universitarias permanentes. Manuel Palácios, entonces director del Departamento para el Desarrollo de la Educación Superior del MEC, en entrevista con el portal MEC (2006) [30]dijo que la ampliación se hizo para que las universidades tuvieran su propia vida académica, es decir, eran autónomos.

El eslogan que utilizó el MEC "Universidad, amplíese hasta tener el tamaño de Brasil", mostró que el gobierno federal pretendía crear nuevas universidades, además de ampliar y fortalecer los *campus* en el interior de los estados brasileños.

Según Costa (2009, como se citó en Nascimento, 2013, p. 61) este eslogan mostraba la preocupación del gobierno federal por aumentar el número de vacantes en la educación superior pública, ya que en 1990 las universidades privadas habían sufrido un gran crecimiento en relación al número de vacantes en la graduación.

Para que esta expansión ocurra, según Sousa (2011), algunas acciones previstas en este programa fueron:

- mplementación o consolidación de nuevas universidades federales en todas las regiones;

[30] Informe del portal del MEC, http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5346&catid=212:educacao-superior , 17 de enero de 2006.

- Asignación de recursos exclusivos (infraestructura humana y física) para la internalización de universidades federales preexistentes a través de la creación de nuevos *campus* o fortalecimiento de los ya existentes en el interior a través de la implementación de nuevos cursos o el fortalecimiento de cursos de nueva creación en estas localidades (p. 23).

De acuerdo con Faria (2006) y Michelotto, Coelho y Zainko (2006), el Programa Expandir seleccionó tres caminos para lograr "(...) expansión con interiorización: creación de nuevas universidades, transformación de facultades federales en universidades y la construcción y consolidación de nuevos *campus*" (como se citó en Nascimento, 2013, p. 61).

En cuanto a los resultados, Faria (2006, Ibidem) afirma que este programa comenzó a atender las nuevas demandas, llevando la educación superior a regiones de difícil acceso en el interior del país. Para ello, fue necesario contratar nuevos profesores y personal técnicoadministrativo, ofrecer nuevos cargos directivos y funciones premiadas.

Por lo tanto, se crearon nuevas universidades, entre las cuales: la Universidad Federal del ABC, *campus* Santo André (São Paulo), la Universidad de Grande Dourados (Mato Grosso do Sul), la Universidad del Recôncavo Baiano, *campus* Cruz das Almas (Bahia) y Universidad de la Pampa, *campus* de Bagé (Rio Grande do Sul).

Y también según el MEC (2005), las facultades federales que se transformaron en Universidades son:

Tabla 5

Estados que han ganado sus nuevos campus

Institución original	Nombre de la universidad que fue creada
El Centro Federal de Educación Tecnológica (Cefet/MEC).	Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UFTPR), en Curitiba, Paraná.
Facultades federales integradas de Diamantina.	Universidad Federal de los Valles de Jequitinhonha y Mucuri (UFVJM), en Diamantina, Minas Gerais.
Facultad de Medicina de Triângulo Mineiro.	Universidad Federal del Triângulo Mineiro (UFTM), en Uberaba, Minas Gerais.

Facultad de Farmacia y Odontología.	Universidad Federal de Alfenas (Unifal), en Alfenas, Minas Gerais.
Fundación Facultad Federal de Ciencias Médicas de Porto Alegre.	Universidad Federal de Ciencias de la Salud de Porto Alegre (UFCSPA), en Porto Alegre, Rio Grande do Sul.
Escuela Superior de Agricultura.[31]	Universidad Federal Rural del Semiárido (Ufersa), en Mossoró, Rio Grande do Norte.

*Nota.*Elaborada por la autora, extraídos del sitio web - MEC.

En relación a la construcción y consolidación de nuevos *campus*, se pueden mencionar, entre otros, los siguientes:

Tabla 6

Facultades federales que se han convertido en universidades

Estado	**Universidad – Nuevos *Campus***
Río das Ostras – Río de Janeiro.	Universidad Federal Fluminense, con la creación del *Campus* Universitario de Rio das Ostras (objetivo de este estudio).
Macaé – Río de Janeiro.	Universidad Federal del Rio de Janeiro.
Parintins e Itacoatiara – Amazonas.	Universidad Federal de Amazonas, con los *campus de Parintins e Itacoatiara*.
Sobral y Quixadá – Ceará.	Universidad Federal de Ceará, con los *campus de Sobral y Quixadá*.
Pontal-Ituiutaba – Minas Gerais.	Universidad Federal de Uberlândia – Minas Gerais, con el *campus* Pontal-Ituiutaba.
Pombal y Sumé – Paraíba	En la Universidad Federal de Campina Grande, con los *campus* de Pombal y Sumé.

[31] Portal MEC, Los proyectos de expansión de la Universidad aumentan a 48, 28/7/2006 - http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/acs_expbox3.pdf , consultado el 4 de marzo de 2017.

Mamanguape y Río Tinto - Paraíba	En la Universidad Federal de Paraíba, con los *campus* de la Costa Norte en las ciudades de Mamanguape y Rio Tinto.

Nota. Adaptado del MEC (2005).

Aún, según informaciones del MEC, los primeros convenios fueron firmados en 2005 y el primer *campus* construido por el programa Expandir fue en Garanhuns, en Pernambuco.

Para comprender mejor los alcances del Programa Expandir, siga el siguiente mapa de la interiorización de las universidades federales en la primera etapa del programa:

Figura 4

Regiones brasileñas que se han beneficiado del proceso de interiorización



Nota. Tomado de la Revista expandir I.

Todavía en Expandir, aunque se esperaba que el Programa terminara en 2007, continuó con sus actividades hasta 2010, habiendo tenido algunas de sus acciones concomitantes con las de Reuni. Según el MEC, estos dos programas invirtieron R$ 1,1 mil millones en la expansión de la educación superior pública entre 2005 y 2008 (Brasil, 2009).

Para Manuel Palácios, Expandir “contribuye a la reducción de las desigualdades regionales, el desempleo, democratiza la educación superior e impulsa el desarrollo del país”.

Ahora, siguiendo con el estudio sobre los programas de expansión de la Educación Superior, hablaremos de las Acciones Afirmativas.

4.2.2 Acciones afirmativas

> Tenemos derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos hace inferiores; y tenemos derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos caracteriza erróneamente. De ahí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias de una diferencia que no produzca, alimente ni reproduzca desigualdades. Boaventura de Souza Santos, 2003 (como se citó en Alberto, 2018, p. 57).

“Acciones afirmativas” o “discriminación positiva” es el término que se le da a las acciones creadas por el gobierno con el objetivo de favorecer a algunos grupos de la población que no tienen acceso a la educación superior, sin necesariamente crear más vacantes (Días Sobrino, 2011).

Según Moehlecke (2002), la discriminación positiva también se conoce como "política de cuotas", "reserva de plazas" o "acción compensatoria". Originaria de EE.UU., según Moehlecke, la discriminación positiva surgió en los años 60, cuando el país atravesaba un periodo de lucha por los derechos civiles, cuyo principal objetivo era ampliar la igualdad de oportunidades a todos. El movimiento negro contaba con el apoyo de liberales y progresistas blancos, todos unidos en una amplia defensa de los derechos. En este contexto surgió la idea de la discriminación positiva, que exigía que el Estado creara leyes contra la segregación y adoptara una postura activa para mejorar las condiciones de vida de la población negra.

Moehlecke (2002) también señala que la acción afirmativa no se ha limitado a EE.UU., ya que se han llevado a cabo experimentos similares en países de Europa Occidental, India, Malasia, Australia y Cuba, entre otros. El autor también informa de que la acción afirmativa ha adoptado formas como la voluntaria, la obligatoria o una estrategia mixta, dirigida, según los casos, a las minorías étnicas y raciales y a las mujeres. Las principales áreas beneficiadas han sido el mercado

laboral, el sistema educativo y la representación política. Y en este escenario, la acción afirmativa implicó prácticas que adoptaron diferentes diseños (cuotas, tasas y objetivos).

A continuación, Moehlecke (2002) se refiere a los principales aspectos de la definición de las políticas de discriminación positiva y resume la cuestión definiendo la discriminación positiva como una acción reparadora/compensatoria y/o preventiva que pretende reparar una situación de discriminación y desigualdad impuesta a grupos específicos en el pasado, presente o futuro, utilizando la valorización social, económica, política y/o cultural de estos grupos durante un periodo de tiempo limitado.

Por su parte, Rocha (1996, como se citó en Agostinho y Brega Filho, 2011) considera que el principio de igualdad por sí solo no es suficiente para garantizar una verdadera igualdad, y que el gobierno debe garantizar mecanismos para que todos los grupos en condiciones de vulnerabilidad puedan ser incluidos a través de medidas diferenciadas.

Agostinho y Brega Filho (2011) afirman entonces que, al adecuarse a las demandas sociales, la acción afirmativa garantiza la materialización del ideal democrático, siendo los resultados negativos de la discriminación histórica enfrentados a través de herramientas de auténtica inclusión emancipadora.

Las acciones afirmativas se crearon como políticas públicas de inclusión. Su objetivo es combatir la exclusión en las sociedades capitalistas, reduciendo la acumulación de poder en manos de pequeños grupos y la opresión de los menos favorecidos.

Según el pensamiento de Vizim (2009), la discriminación social debilita la democracia, ya que oprime, categoriza y reprime a los individuos de una misma sociedad. En este contexto, la autoridad y el dominio están relacionados con la riqueza, el dominio económico, lo que resulta en el desprecio de los pobres, así como de otros segmentos sociales relacionados con cuestiones étnicas, de discapacidad, de género, entre otros. Este grupo equivale a una gran parte de la población mundial, suprimida de su ciudadanía.

Estos pensamientos han persistido en el sistema capitalista incluso en los regímenes democráticos. En este sentido, para Chauí (2000, como se citó en Vizim, 2009) la democracia, basada en el mercado y la desigualdad socioeconómica, es una farsa. Después de todo, la

democracia necesita garantizar los derechos políticos y sociales en la práctica. Sin embargo, los mecanismos que desencadena la democracia sólo impiden la realización de la democracia misma. Sus efectos sólo apuntan a impedir que se produzca una democracia efectiva, que debe ser capaz de extinguir las relaciones de poder basadas en la jerarquía, objetivo que en la práctica está lejos de lograrse.

Sin embargo, esta realización de la democracia debe ser la meta deseada y para alcanzarla Candau (2008, como se citó en Vizim, 2009) sostiene que debe haber cambios sociales y que estos deben reflejarse en toda la sociedad. De esta forma, se debe eliminar la discriminación y la banalización de las desigualdades sociales.

Vizim (2009) considera que el tema "Políticas Públicas de Inclusión" implica la implementación de un Estado que reconozca jurídicamente los derechos de todos y también adopte la *praxis social* viabilizando la acción de todos los ciudadanos, con autonomía y libertad.

Todavía según Dias Sobrinho (2006, p. 95, como se citó en Dias Sobrinho, 2011):

> A través de una iniciativa del Ministerio de Educación e Instituciones de Educación Superior (IES), Brasil viene impulsando varios tipos de programas de "discriminación positiva". Entre ellos, los que más discusiones y conflictos de posiciones han suscitado son las becas y las cuotas. Los beneficiarios de las cuotas más practicadas, de manera prioritaria, son: estudiantes pobres; afrodescendientes e indígenas; estudiantes de escuelas públicas; personas con necesidades especiales (p. 143).

En Brasil, según Moehlecke (2002), con la redemocratización del país, ciertos movimientos sociales empezaron a exigir al gobierno una postura más activa en cuestiones como la raza, el género y la etnia y la aplicación de medidas específicas para resolverlas, entre ellas la acción afirmativa.

Cabe señalar que, según Moehlecke (2002), algunos juristas consideran las disposiciones de la Constitución Federal de 1988 como prueba de la legalidad de la discriminación positiva. El artículo 37 de la Constitución establece la reserva, definida por ley, de un porcentaje de cargos y empleos públicos para personas con discapacidad y que la ley definirá los criterios de admisión.

Moehlecke (2002) señala algunos momentos de la historia brasileña en los que es posible identificar políticas de cuotas. Como ejemplos, la autora cita la legislación electoral de la década

de 1990, que definió una cuota mínima del 30% de mujeres para la candidatura de todos los partidos políticos; y en 2001, la publicación de una ordenanza que creó una cuota del 20% para negros en la estructura del Ministerio de Desarrollo Agrario y del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA).

Según Feres Junior *et al.* (2013, como se citó en Freitas y Sarmento, 2020), en Brasil, desde 2002, las instituciones públicas de enseñanza superior han ido adoptando gradualmente algún tipo de acción afirmativa (cuotas, bonificaciones, reservas de vacantes y procesos especiales de selección), con especial atención a diferentes grupos, como los estudiantes de escuelas públicas, los negros, las personas con bajos ingresos, los indígenas y los discapacitados.

Pero vale la pena señalar que las políticas de acción afirmativa *federales* fueron creadas por el proyecto de ley n. 3.627/04, pero recién aprobado cuatro años después, en noviembre de 2008. El proyecto de ley definió que las instituciones públicas federales de educación superior deben reservar, en cada concurso de selección para el ingreso a la universidad, por lo menos el 50% de las vacantes para estudiantes de primer año que cursaron la enseñanza media completo en escuelas públicas, incluyendo en esta cuota a afrodescendientes e indígenas. (Paula, 2011).

Además, Santos (2015, como se citó en Freitas y Sarmento, 2020) señala que a finales de 2008, 84 instituciones públicas de educación superior ya realizaban algún tipo de acción afirmativa, pero a nivel federal, sólo en 2013 se estableció obligatoriamente el sistema de cuotas, por medio de la Ley 12.711/2013.

El cálculo para cada categoría se basará en los datos del censo del IBGE, según un promedio de la población de negros, pardos e indios en el estado donde está ubicada la universidad.

Además del cupo racial, se insertó una cuota social, también conocida como recorte de ingresos, creada con el objetivo de favorecer a los estudiantes de clases sociales económicamente desfavorecidas.

Aquí cabe hacer una observación. Freitas y Sarmento (2020) explican que la ley y el sistema de cuotas que define son, en primer lugar, exclusivos para los alumnos que cursaron la enseñanza media en escuelas públicas y, en segundo lugar, existen subcuotas para negros, indígenas y discapacitados. Por lo tanto, en su opinión, los autores sostienen que la Ley 12711/2012 creó un

sistema de cuotas sociales (para estudiantes de escuelas públicas) con subcuotas étnico-raciales (para negros e indígenas).

Para Marques y Cêpeda (2012, p. 187), si la política de expansión no hubiera creado la política de acción afirmativa, el carácter inclusivo y democrático del proceso de expansión no lograría su propósito porque el simple aumento de vacantes seguiría siendo en beneficio de la élite.

Esto se debe a que, según los autores anteriores, en el pasado, la universidad pública fue un ámbito de creación y fortalecimiento de élites, mientras que las clases menos favorecidas no pudieron ingresar a tal institución. Con eso, lo que sucedió fue la reproducción de la desigualdad, dejando fuera a los que ya estaban afuera.

Sin embargo, con las nuevas políticas de inclusión, las instituciones federales iniciaron enormes cambios en cuanto a la admisión de estudiantes, y uno de ellos es la preservación de un porcentaje de vacantes para estudiantes clasificados como económica y culturalmente vulnerables.

También hay que señalar que el tema de la discriminación positiva sigue generando debate. Según Moehlecke (2002), la acción afirmativa se ve de dos maneras: como garantía de un derecho o como privilegio. Para los que la ven como un privilegio, es algo inconstitucional, una especie de discriminación a la inversa; para los que la ven como garantía de un derecho, la acción afirmativa es un derecho que está en consonancia con los preceptos de la Constitución Federal.

Moehlecke (2002) también hace una observación: advierte que ni siquiera en los EE.UU., cuna de las acciones afirmativas, las posiciones jurídicas sobre la constitucionalidad de estas acciones han sido consensuadas y sin controversia. Para la autora, existe un frágil equilibrio en la validez jurídica de las acciones afirmativas, que exige atender a la justificación moral que tales acciones tienen a los ojos de la población. En otras palabras, debe observarse la legitimidad social.

Una reflexión importante es hecha por de Deus (2008, como se citó en Melo, 2011). La autora afirma que varias políticas afirmativas, cuando fueron implementadas, no causaron polémica (por ejemplo: la reserva de vacantes y empleos públicos para discapacitados). Según ella, la controversia creada por la implementación de cuotas que involucran cuestiones raciales se debió a una sola razón: el racismo que existe en la sociedad brasileña.

También cabe mencionar aquí a Agostinho y Brega Filho (2011):

> "Hacer efectiva la igualdad material es una tarea que plantea muchas diferencias y dificultades. En una sociedad plural como la brasileña, la acción afirmativa es una medida que busca realizar este precepto constitucional. Analizar jurídicamente políticas públicas de inclusión inmediata, contrariando el conservadurismo histórico vivido en nuestro país, es romper paradigmas y reconocer cualitativamente a las minorías como participantes activas del proceso democrático nacional (p.9).

A continuación, continuaremos con el estudio de las políticas públicas y analizaremos otro programa de expansión de la educación superior.

4.2.3 El PROUNI

Otra vía que encontró la administración federal para ampliar el acceso de la población de bajos recursos a la Educación Superior, sin comprometer aún más el presupuesto familiar, fue el otorgamiento de becas a través de instituciones privadas, con la creación del ProUni (Programa Universidad para Todos).

Para Carmo *et al* (2014), ProUni también fue un programa creado por el gobierno de Lula como método de valorización y desarrollo de la educación superior en Brasil[32]. Y, para Fonseca y Lima (2020), la creación del ProUni se orientó por dos problemas evidentes: la demanda de jóvenes de bajos ingresos que no asistían a la universidad y el hecho de que había plazas sin ocupar en instituciones privadas de enseñanza superior, plazas que, a través del Prouni, se cubrían con becas.

Fontele y Crisóstomo (2016) explican que el ProUni posibilita la realización de cursos de formación específica de grado y secuenciales, lo que se hace a través de incentivos fiscales del gobierno federal. Explican también que el incentivo fiscal se da en los términos del artículo 8 de la Ley 11096/2005 y que las exenciones fiscales con finalidad social se practican en Brasil desde hace mucho tiempo. Según el artículo 8 de la citada ley, las instituciones de enseñanza superior que se adhieran al ProUni están exentas de los siguientes impuestos: impuesto de sociedades, contribución

[32] Carmo, *et al.,* (2014). Políticas públicas para democratizar el acceso a la educación superior y estructura básica de formación em la educación secundaria regular. Rev. Bras. Estud. Pedagog. (online), Brasília, v. 95).

social sobre el beneficio neto, contribución social para financiar la seguridad social y contribución al programa de integración social.

Para Leher (2004, como se citó en das Neves, 2020), ProUni contribuye al fin de la frontera moderna entre lo público y lo privado, transformando la educación en una mercancía y la universidad en un lugar de capitalismo académico.

Según el Portal do MEC (2018), ProUni surgió en 2004, con el objetivo de ofrecer becas a estudiantes necesitados en instituciones privadas. Estas ayudas son totales y parciales.

Según Segenreich (2009), el ProUni fue creado por la Medida Provisoria 213/004 y convertido en ley en enero de 2005 (ley 11096/2005). Basándose en el discurso gubernamental de la época, Segenreich afirma que el ProUni era una política estratégica destinada a resolver la falta de oferta en la enseñanza superior brasileña y pretendía atender a las prioridades definidas por el Plan Nacional de Educación.

Sin embargo, para Novaes (2017, como se citó en Das Neves, 2020), el ProUni sirvió como una política de benevolencia para las instituciones privadas de educación superior, permitiéndoles recuperarse financieramente de las altas tasas de morosidad sufridas con el FIES y, en consecuencia, obtener un beneficio de esta transacción.

Por otro lado, hay autores que ven el ProUni de forma favorable. Para Gentilini *et al.* (2016, como se citó en Neves, 2020) el ProUni es una de las políticas públicas más importantes para la inclusión en la educación superior y es una medida en línea con el plan de acción afirmativa llevado a cabo por el Ministerio de Educación.

La beca completa del PROUNI es para estudiantes que tienen ingreso familiar bruto *per cápita* de hasta un salario mínimo y medio; el parcial se otorga a los estudiantes con ingreso familiar bruto *per cápita* de hasta tres salarios mínimos y con él se paga el 50% de la cuota mensual por parte del gobierno. También quedan reservas para negros, pardos e indígenas, según el porcentaje definido por cada estado y, según Segenreich (2009), para mantener la beca, el alumno necesita tener un expediente académico mínimo del 75% de las asignaturas cursadas por período académico. En caso de suspenso, el coordinador institucional de ProUni, tras ponerse en contacto con el responsable de la asignatura en la que el alumno ha suspendido, puede autorizar la continuación de la beca por una sola vez.

Para optar a estas becas, los estudiantes deben participar en el Examen Nacional de la Enseñanza Media - ENEM, obtener un puntaje mínimo establecido por el Ministerio de Educación y además cumplir con alguno de los requisitos que se mencionan a continuación, listados en el sitio web del portal del MEC:

> "- Haber cursado la enseñanza media en un colegio público o en un colegio privado con beca completa de la institución;
>
> - Haber asistido a la enseñanza media parcialmente en una escuela pública y parcialmente en una escuela privada con una beca completa de la institución;
>
> - Ser una persona con una discapacidad física;
>
> - Ser docente de la red pública de educación básica, en ejercicio efectivo, integrando la plantilla permanente de la institución, y estar postulando a una vacante en la carrera de magisterio, normal superior o curso de pedagogía. En este caso, no se considera el ingreso familiar por persona".

Fontele y Crisóstomo (2016) señalan que Prouni surgió en un momento en el que existía una enorme demanda reprimida de educación superior y las universidades públicas eran incapaces de absorber a tantos interesados. Además, Fontele y Crisóstomo comentan que gran parte de esta demanda no podía costearse un curso de educación superior privada ni siquiera acceder al programa de financiación de estudiantes (FIES), dado que el agente financiador exigía capacidad de crédito, algo habitual en los préstamos bancarios.

Fontele y Crisóstomo (2016) también señalan que un efecto de ProUni fue aumentar la tasa de participación en el ENEM (examen nacional de bachillerato), que saltó de un millón en 2004 a 2,9 millones en 2008.

El portal del MEC también informa que, en 2006, ProUni instituyó la Beca de Permanencia, con el objetivo de ayudar a sufragar los gastos de educación de los estudiantes. Sin embargo, se otorga únicamente a estudiantes becados en su totalidad, matriculados en cursos presenciales con una duración mínima de tres años y una carga horaria promedio igual o superior a seis horas de clase por día. El valor de la beca es de R$ 300,00 (trescientos reales). El proceso de selección se

realiza al inicio de cada período, de forma automática y electrónica, por el sistema ProUni (SisProUni), de acuerdo a la disponibilidad presupuestaria y financiera del MEC.

Para Silva (2014), el contexto de ProUni era:

> (...) la constatación del agotamiento del crecimiento privado, con la cuestión ya no de priorizar la expansión de matrículas, cursos e instituciones privadas, sino de crear condiciones para el sostenimiento financiero de los establecimientos existentes; así, el Programa "surge como una excelente oportunidad de escape para las instituciones amenazadas por el peso del exceso de vacantes, y, nuevamente, se mantiene el incentivo recomendado por el BIRF [Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento] para la iniciativa privada", según Carvalho (2006, pp. 131-132).

Pinto (2013),[33] complementa esta afirmación, afirmando que el escenario para la creación de ProUni fue un discurso de justicia social, en el que el objetivo eran los estudiantes necesitados, además de tener la función de detener la crisis en las universidades privadas y ampliar el acceso de estos estudiantes a la educación superior.

Valente (2005) menciona que la Asociación Nacional de Directivos de la Educación Superior (ANDIFES) critica al ProUni por considerarlo una carga para las arcas públicas. Afirma que los recursos que ya no se recaudan por cuenta del ProUni podrían abrir aproximadamente 400 mil vacantes en docencia nocturna en universidades públicas.

Para Baroni (2010), el modelo ProUni:

> (…) claramente contraviene el principio de poner los recursos públicos a disposición únicamente de las instituciones educativas públicas. No hay duda de que favorece a las instituciones privadas al otorgar exenciones de impuestos a cambio de vacantes. Además, se ha cuestionado la calidad de los cursos ofrecidos por las instituciones participantes (p. 30).

Del mismo modo, piensa Corbucci (2004) cuando afirma que:

> La principal crítica que se le hace a esta iniciativa gubernamental es que los recursos que dejarán de recaudarse con la exención tributaria podrán ser aplicados en la ampliación de

[33] Pinto, Marialva Moog. (2013). Políticas de acceso y democratización de la educación superior: PROUNI.

> la oferta de vacantes en las instituciones públicas. Por tanto, para algunos críticos de la propuesta, el Estado estaría comprando vacantes existentes y ociosas, y al mismo tiempo ofreciendo un servicio de dudosa calidad. A su vez, los líderes del MEC argumentan que el grado de deserción fiscal en este nivel de actividad empresarial es tan alto que lo que no se recaudaría sería insignificante frente al beneficio que podría ofrecer un mayor acceso a la educación superior (pp. 694-695).

Fonseca y Lima (2020) también hacen una crítica importante: el problema de las reducidas posibilidades de aprendizaje que enfrentan los beneficiarios del ProUni, ya que, al estudiar en instituciones privadas, no tienen acceso a oportunidades de participar en investigación, extensión y otras posibilidades de educación superior disponibles en una universidad federal.

En este punto, Jiménez y Rocha (2017, como se citó en Fontele y Crisóstomo, 2016) señalan que cuando se autorizó la provisión de educación superior por el sector privado, también significó el aflojamiento de los "últimos eslabones que salvaguardaban la educación contra los dictados arbitrarios del mercado".

En este sentido, cabe destacar las palabras de Sguissardi (2008, como se citó en Fontele y Crisóstomo, 2016), según las cuales el gobierno brasileño legitimó gradualmente "la enseñanza superior como mercancía negociable en el mercado de cambio y la universidad como una verdadera empresa económica".

Además, Fonseca y Lima (2020) critican la inversión de recursos públicos en el sector privado y el fortalecimiento del capital educativo. Y, citando a Costa y Ferreira (2007), Fonseca y Lima (2020) defienden el gasto en las universidades federales, aunque el costo por alumno para el gobierno sea mayor que para ProUni. La justificación es que el mayor gasto ocurre porque la educación pública es de mejor calidad y, al calcular el costo de un alumno con beca parcial ProUni, no se tienen en cuenta las becas parciales, que se calculan como si fueran becas completas.

Cabe destacar ahora un importante análisis realizado por Fonseca y Lima (2020), que les lleva a afirmar que el ProUni, en la práctica, ayuda en parte a la exclusión, ya que refuerza la idea de una educación apresurada y superficial para la clase trabajadora. De este modo, los herederos tienen garantizados puestos en las mejores instituciones, lo que les permite ascender en la escala

social. A los desheredados les queda el mercado laboral y las profesiones desprestigiadas. Los autores explican que, mediante el ProUni, se interrumpe la segregación de los pobres y las minorías de la enseñanza superior; sin embargo, esto se hace privando a los estudiantes de todas las posibilidades que ofrecen las universidades públicas federales, generando así la exclusión de las clases más pobres y las minorías mediante una falsa inclusión en el sistema.

Leher (2010, como se citó en Fonseca y Lima, 2020) refuerza este argumento, señalando que algunas instituciones privadas vinculadas al ProUni son, de hecho, "escolões" de muy baja calidad. Revela que, en 2013, no menos del 40% de los cursos de licenciatura becados por el ProUni obtuvieron malos resultados en las evaluaciones de los cursos realizadas por el Gobierno.

En la misma línea, Catani *et al.* (2006, como se citó en Segenreich, 2009) afirman que lo que ofrece el ProUni es "una inserción precaria de los pobres en el sector privado" y Carvalho (2006, como se citó en Segenreich, 2009) señala que "el ProUni promueve una política pública de acceso, pero no de permanencia en el curso", ya que muchos estudiantes no pueden pagar la mitad de la matrícula e incluso entre los becados completos hay quienes no pueden costear los estudios.

Otra crítica proviene de un grupo disidente del movimiento estudiantil, la Juventud Libertaria de Resistencia Popular. Según Segenreich (2009), este grupo disidente argumenta que, al cambiar la inversión pública por la compra de plazas privadas, el Gobierno acaba favoreciendo una vez más a las regiones más ricas del país, ya que en ellas se encuentran las universidades privadas.

Segenreich (2009) también señala otro problema: el mantenimiento de la red privada de enseñanza superior con fondos públicos para la enseñanza a distancia y con centros que ni siquiera eran objeto de evaluación local cuando las instituciones privadas estaban acreditadas para este tipo de enseñanza. A su vez, otro crítico de Prouni es Dias Sobrinho. Afirma que es insatisfactorio aumentar el acceso solo a través de dinero público adquiriendo vacantes en instituciones privadas. Reconoce además que:

> Es necesario, social, económica y políticamente, que el Estado amplíe las vacantes en las universidades públicas, especialmente en aquellas de fuerte tradición en investigación y formación de investigadores, para jóvenes de escasos recursos (Dias Sobrinho, 2011, p. 145).

ProUni representa un intento del gobierno de buscar equilibrar los intereses públicos y privados. Al fin y al cabo, el objetivo era ampliar el acceso a la educación superior de las clases sociales de menores ingresos y al mismo tiempo satisfacer las demandas de las empresas privadas. El cumplimiento de estos requisitos de las empresas privadas se produjo a través de fondos públicos que beneficiaron indirectamente a las instituciones del sector privado, que sufrieron reducción de impuestos a cambio de vacantes (Silva, 2014).

Por su parte, Chiroleu (2009) afirma que tanto PROUNI como FIES, cuando aprovechan vacantes ociosas en instituciones privadas, se caracterizan por ser los programas de inclusión de mayor alcance en Brasil.

En este contexto, ProUni ya ha beneficiado a más de 600.000 estudiantes, dando acceso gratuito a la población a cursos de educación superior. Es importante resaltar que la inversión para esto fue significativamente menor a la necesaria para generar dichas vacantes en la red pública de educación superior.

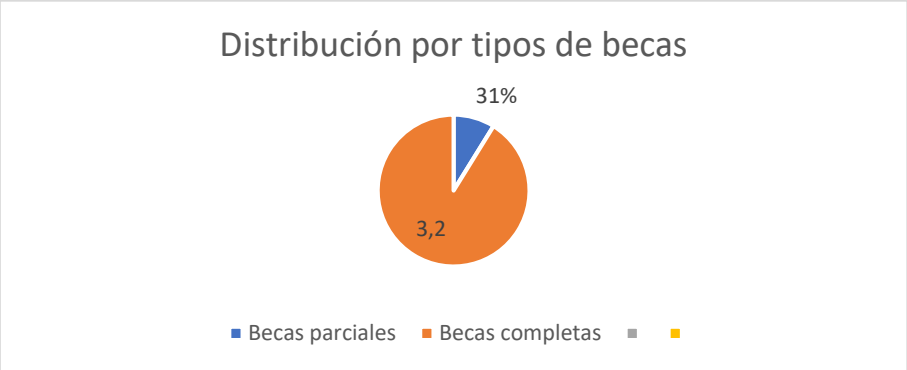
Es claro que este programa efectivamente logra el objetivo de facilitar el acceso a la educación superior en la red privada, haciendo de alguna manera realidad la idea de democratizar el acceso a este nivel educativo.

Muestra de ello es que de 2005 a 2010 se ofrecieron 748.855 becas, el 89% de ellas para cursos presenciales y de estas, el 74% fueron para el turno de noche, el 47% becas para afrodescendientes y el 69% becas completas (Brasil. MEC, 2011a, p. 99). La Comisión Nacional de Vigilancia y Control Social (Conap) de Prouni supervisa el control social a nivel federal, y las Comisiones Locales de Vigilancia y Control Social (Colap) de Prouni realizan el control a nivel regional.

Desde el inicio de este Programa (2005) ya se han otorgado 1,46 millones de becas, incluyendo el 70% completas, es decir, cubren íntegramente las mensualidades de los estudiantes que tienen un ingreso familiar de hasta un salario mínimo y medio mensual.

Figura 5

Distribución de becas del ProUni por tipo

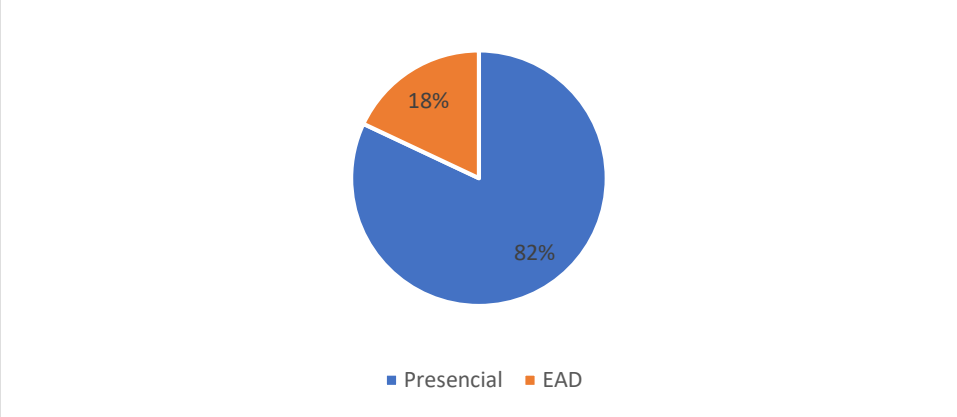


Nota. Adaptado del sitio web: SISPROUNI 2005-2/2018.

En cuanto a la categoría de docencia, predominan las becas a alumnos matriculados en cursos presenciales - 86%. De estos, el 74% pertenecen a cursos nocturnos.

Figura 6

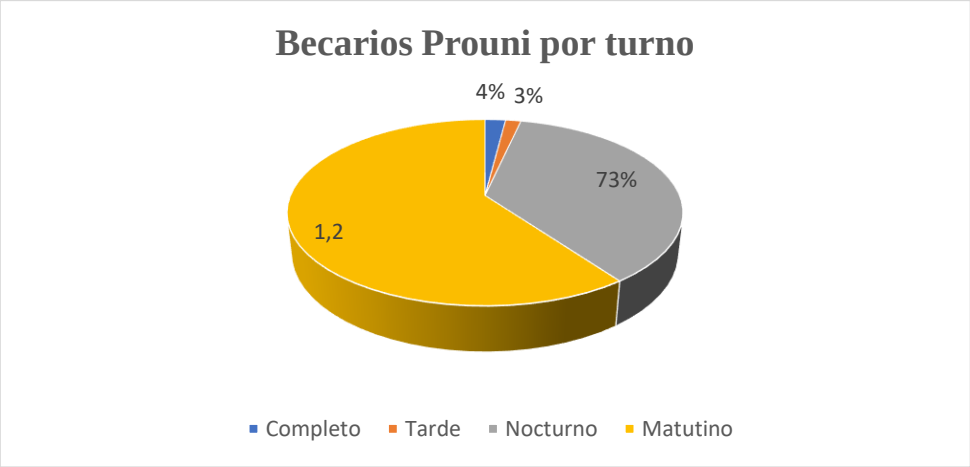
Becarios PROUNI por modalidad de enseñanza



Nota. Adaptado del sitio web: SISPROUNI 2005-2/2018.

Figura 7

Becarios PROUNI por turno[34]



Nota Adaptado del sitio web: SISPROUNI 2005-2/2018.

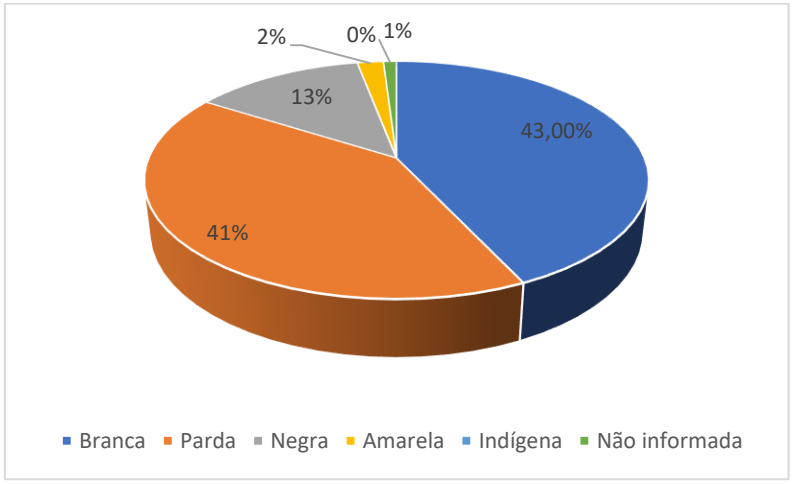
Prouni también contempla acciones de política de inclusión, es decir, ofrece un porcentaje de becas a estudiantes con discapacidad, negros, pardos o indígenas para todos los cursos incluidos en el Programa. Según datos del Censo del IBGE, citado por el equipo de la SESu [35], el número de becas reservadas para políticas de acción afirmativa se calcula de acuerdo con la población de cada estado.

De las becas Prouni, el 50% están reservadas para la población afrodescendiente y lo que demuestra que este programa ha participado en la inclusión de estudiantes, que antes no habrían tenido acceso a la educación superior.

[34] En Brasil, los turnos tienen clases de la siguiente manera: nocturno (clases por la noche), matutino (clases por la mañana), vespertino (clases por la tarde) y tiempo completo (clases por la mañana, por la tarde y por la noche).
[35] Ministerio de Educación – http://prouniportal.mec.gov.br/dados-e-estatisticas/10-representacoes-graficas.

Figura 8

Becarios PROUNI por color/raza



Nota. Adaptado del sitio web: SISPROUNI 2005-2/2018.

En 2018, según el MEC, ProUni presentó una marca histórica de vacantes: 417.276[36], siendo sólo en el Estado de Río de Janeiro hubo 143.711 vacantes.

Sin embargo, es necesario hablar del pensamiento de Carvalho (2006) y Baroni (2010).

Para Carvalho (2006, p. 133), "ProUni promueve una política pública de acceso, pero no de permanencia y finalización del curso", ya que muchos estudiantes no pueden seguir estudiando ni con la beca parcial ni con la beca completa, por no tener los recursos para permanecer hasta el final del curso. Ni siquiera el subsidio de permanencia, creado en 2006, es capaz de solucionar estos problemas.

También para Baroni (2010), queda otro problema sin resolver: el hecho de que ProUni no promueva la ampliación del acceso a una educación pública de calidad. Para este autor, esto: "Es un "parche" encontrado precisamente porque no se han construido alternativas satisfactorias para que esto suceda hasta el momento presente" (p. 30).

[36] Programa Universidad para Todos – PROUNI. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=57001-not-06022017-apresentacao-prouni-pdf&category_slug=fevereiro-2017pdf&Itemid=30192. Recuperado el 16/07/2017.

Considerando el pensamiento de Baroni, al analizar PROUNI y REUNI, se advierte que esta última es más consistente con la idea de democratizar el acceso a la educación superior sin, sin embargo, perder la calidad de la enseñanza.

Después de todo, mientras PROUNI permite que los estudiantes ingresen a universidades de calidad cuestionable, REUNI amplía las universidades públicas (de mucha más calidad), permitiendo que los estudiantes ingresen a ellas sin ningún perjuicio a la calidad de la enseñanza.

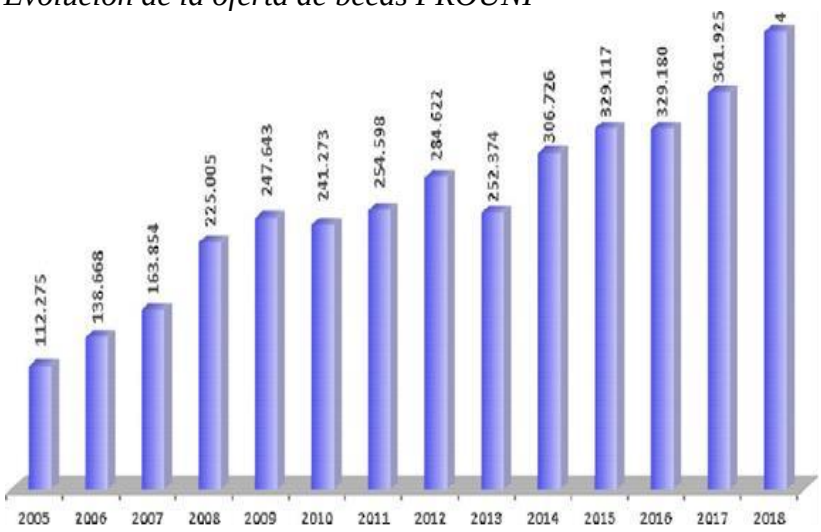
En este sentido, confirmando la calidad de la enseñanza en las universidades públicas, das Neves (2020) afirma que, en la mayoría de los casos, son precisamente las universidades públicas federales las que se distinguen por conseguir crear centros de investigación y extensión reconocidos internacionalmente.

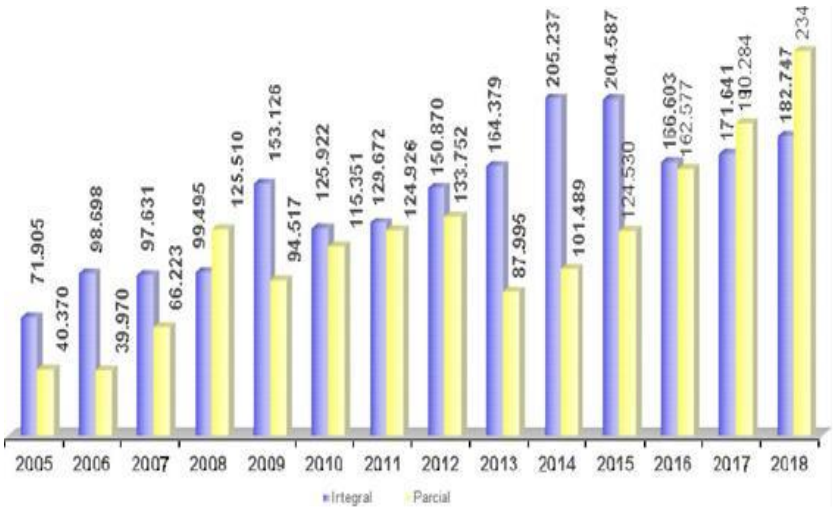
Sin embargo, para el Ministerio de Educación esto no es cierto. Según el equipo de la Sesu, contrario a lo que la mayoría defiende, un estudio comparativo de 2006 a 2008 del Examen Nacional de Rendimiento Estudiantil (Enade) revela que los alumnos favorecidos por Prouni han presentado buenos resultados e incluso, en la mayoría de los casos, mejores que otros alumnos no beneficiados por el Programa.

Para el Ministerio de Educación, esto demuestra que Prouni no solo promueve la inclusión social, sino que también logra la democratización del acceso a la educación superior de calidad.

Figura 9

Evolución de la oferta de becas PROUNI





Nota. Tomado de SISPROUNI 2005-2/2018.

En este punto, vale la pena mencionar la observación de Fontenele y Crisóstomo (2016), quienes afirman que, en Brasil, la evaluación de las políticas educativas se basa comúnmente en parámetros traducidos en números, por lo que el proceso a menudo alcanza resultados desconectados de la contextualización y apreciación de los beneficiarios directos de los proyectos educativos. Por ello, para estos autores, el análisis debe ir más allá de la simple actualización de los números y de la implicación de los destinatarios de las acciones gubernamentales, y al analizar los criterios que fundamentan el diseño de las políticas educativas, debe alcanzar sus aspectos intangibles.

En su estudio -una encuesta- esta cuestión queda clara. Más allá de lo que muestran las cifras, Fontenele y Crisóstomo (2016) aplicaron un cuestionario a 50 becarios ProUni de cuatro instituciones privadas de enseñanza superior de la ciudad de Fortaleza, capital del estado de Ceará. Los resultados revelaron que el 56% de los entrevistados tuvo dificultades académicas, el 30% sufrió discriminación por parte de profesores, personal universitario e incluso compañeros de clase y, en general, el programa ProUni fue bien evaluado por los entrevistados, aunque se detectó que requería ajustes

Cabe destacar otro aspecto del ProUni: según Das Neves (2020), se trata de un programa autolimitado, ya que el número máximo de becas que puede conceder una institución es la cantidad que corresponde a sus obligaciones fiscales, a las que el Gobierno renuncia.

Es importante resaltar, sin embargo, que el crecimiento de la educación superior también se ha dado a través de la Educación a Distancia, ya que esta modalidad de enseñanza también se ha expandido, debido a las mejoras en el sistema de telecomunicaciones y la reducción de costos y burocracia.

Un ejemplo de este crecimiento se puede encontrar en la Universidad Abierta de Brasil, que se estudiará mejor en el tema siguiente.

4.2.4 La Universidad Abierta de Brasil - UAB

La educación a distancia (EAD) comenzó a introducirse en el sistema educativo formal en 1996. Para Segenreich (2009), numerosas universidades iniciaron sus actividades en la educación a distancia o semipresencial, llegando incluso a crear laboratorios y oficinas de coordinación durante este período.

También según Segenreich (2009), en aquella época, es decir, cuando entró en vigor la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley 9394/96), las universidades públicas todavía eran la mayoría de las instituciones de enseñanza autorizadas por el Ministerio de Educación para ofrecer educación a distancia en consorcios que presentaban proyectos de educación semipresencial, en su mayoría destinados a la certificación de profesores de enseñanza primaria. Algunos ejemplos son el Centro de Educación a Distancia del Estado de Río de Janeiro - CEDERJ -, creado en 2000, y el proyecto Veredas, creado en 2002 en el Estado de Minas Gerais.

Segenreich (2009) también señala que, a lo largo de los años, las políticas públicas que regulan la educación a distancia fueron gradualmente mejor definidas y que, paralelamente, el número de instituciones acreditadas para la educación a distancia creció un 350% y los cursos de pregrado a distancia crecieron un 310%. Según el autor, a partir de 2004 se produjo un punto de inflexión en el escenario educativo: la oferta de plazas para la educación a distancia comenzó a provenir principalmente del mercado privado.

Conviene subrayar ahora que la educación a distancia fue presentada en el Plan Nacional de Educación como una forma de acelerar el logro de dos objetivos definidos por el mismo, como son:

Proporcionar, para fines de la década, educación a por lo menos el 30% del grupo de edad de 18 a 24 años y establecer una política de expansión que reduzca las desigualdades de oferta existentes entre las distintas regiones del país (Brasil, 2001).[37]

Según Pinto (2013), los cursos de Educación a Distancia en Brasil:

> (...) suman un total de 349 cursos. De 2003 a 2006 hubo un aumento del 571% en el número de cursos y un aumento del 315% en el número de matrículas en este tipo de educación. En 2005, los estudiantes de educación a distancia representaban el 2,6% del universo de estudiantes. En 2006, esta participación aumentó al 4,4%. En 2006, ya había 77 IES que ofrecían educación a distancia en Brasil. Las matrículas a distancia crecieron 80,7% al pasar de 114.642 a 207.206, mientras que las matrículas presenciales crecieron 5% en el último año, al pasar de 4 millones 452 mil a 4 millones 676 mil (p. 11).

Es importante aclarar, según Segenreich (2009), que la UAB no es una nueva institución educativa, ya que no tiene sede ni dirección. Su nombre hace referencia a una red nacional experimental destinada a la investigación y a la enseñanza superior. Abarca la formación inicial y continua y está constituida por la unión de instituciones públicas de enseñanza superior, que se articulan e integran con el conjunto de centros municipales de apoyo presencial.

La Universidad Abierta de Brasil es un modelo de educación superior a distancia, fue creada por el MEC en 2005. Consiste en un sistema único compuesto por universidades públicas existentes, con el objetivo de ofrecer cursos de educación superior para la población con dificultad en el acceso a la educación de tercer grado (UAB, 2012).

Instituida por el Decreto n°5.800/2006, nació con el objetivo de ampliar e interiorizar los cursos de educación superior, haciendo uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y dando así acceso a la educación superior a estudiantes de regiones lejanas.

Segenreich (2009) llega a decir que la UAB es el resultado de una agresiva política de expansión cuantitativa de vacantes en la red pública de enseñanza superior, dados los números que quiere alcanzar y los mecanismos de adhesión que ha adoptado. De hecho, Segenreich afirma que la UAB puede ser vista como una especie de ProUni, sólo que en la red pública, porque en la UAB

[37] Plan Nacional de Educación – PNE – 2001, pág. 43. Brasilia, Distrito Federal, Tema 4.3. 1 y 3. Disponible en: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf.

hay una promesa de vacantes docentes, mientras que en el ProUni hay una promesa de exención fiscal para los participantes en el Programa.

Segenreich (2009) también comenta que en el programa de la UAB se prestó mucha atención a la definición de los requisitos básicos para la implantación de un centro por parte de los municipios y que quizás se definió así debido a los problemas que existían en los centros de la red privada de educación a distancia.

Según Fonseca y Lima (2020), la UAB está vinculada a las acciones realizadas por UniRede. Citan el siguiente extracto de Silva y Oliveira (2012):

> "UniRede fue un consorcio interuniversitario creado en diciembre de 1999 con el nombre de Universidad Pública Virtual de Brasil. Su lema era iniciar una lucha por una política estatal destinada a democratizar el acceso a la enseñanza superior pública. {...}. Cabe destacar que uno de los papeles importantes de los representantes de UniRede fue proponer políticas públicas, {...} que apoyaron el surgimiento de programas que hoy se implementan en todo el país, como Prolicenciatura 1 y 2 y la propia UAB - Universidade Aberta do Brasil (p. 3).

También según Fonseca y Lima (2020), el sistema UAB se implantó a partir de una serie de acciones, como: a) el curso piloto impartido a 16 centros, con una clase inaugural el 30 de junio de 2006 por videoconferencia y b) la promulgación de la Ley nº 11.273/2006, que regula la oferta de becas de estudio e investigación.

En 2009, la Ordenanza MEC nº318 colocó el funcionamiento de la UAB bajo la responsabilidad de la Coordinación para la Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior – CAPES.

Según la CAPES, la UAB (2016):

> (...) promueve la articulación, interacción e implementación de iniciativas que propicien la alianza de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) con las universidades públicas y demás organismos interesados, al tiempo que habilita mecanismos alternativos para la promoción, implementación y la ejecución de cursos de pregrado y posgrado en consorcio. Al sembrar la semilla de una universidad pública de calidad en lugares distantes

> y aislados, incentiva el desarrollo de municipios con bajo IDH e IDEB. De esa manera, funciona como un instrumento eficaz para el acceso universal a la educación superior y para la recalificación de profesores en otras disciplinas, fortaleciendo la escuela en el interior de Brasil, minimizando la concentración de la oferta de cursos de graduación en los grandes centros urbanos y evitando el flujo migratorio hacia las grandes ciudades.

Para Carvalho *et al.* (2011), este programa tiene como actores responsables: las alcaldías (creación y mantenimiento), las Instituciones Públicas de Educación Superior – IPES (oferta de cursos) y el MEC (organización, financiamiento y evaluación).

Las instituciones públicas integradas en la UAB ya alcanzaban las 103 en 2013. De ellas, 56 eran federales, 30 estatales y 17 institutos federales de tecnología.[38]

Para Fernando Haddad (2006), entonces ministro de Educación, la UAB solucionaría el problema de la escasez de docentes de educación básica –ya que fue creada para formar preferentemente docentes de este nivel– además de hacer pública una educación superior, de calidad y gratuita para todos.

En opinión de Nascimento (2013), la educación a distancia que imparte la UAB genera la ampliación de vacantes en la educación superior pública y contribuye a la democratización de la educación superior.

Melo (2011) confirma este entendimiento cuando dice:

> La intención del gobierno federal es clara: utilizar esta herramienta para expandirse, buscando alcanzar la meta de interiorización y democratización del acceso a la educación superior prevista en el PNE, pero, principalmente, aumentar la oferta de educación pública y gratuita en el país (p. 245).

Sin embargo, cabe señalar que, según Vianey (2017, como se citó en Fonseca y Lima, 2020), el número de matriculaciones en la UAB ha disminuido. Para él, hay una falta de voluntad

[38] Noticias del sitio Andifes.org.br – *CAPES y los Encuentros de los Centros de la Universidad Abierta de Brasil*. Publicación 04 de diciembre de 2013. João Carlos Teatini – Director de Educación a Distancia – DED/CAPES. http://www.andifes.org.br/a-capes-e-os-encontros-dos-polos-da-universidade-aberta-do-brasil-uab/. Recuperado el 07 de abril de 2017.

política para aumentar la matrícula de la UAB. Además, Vianey presenta los puntos positivos de la UAB:

- El hecho de que la UAB lleve funcionando desde 2006, a pesar de enfrentarse a obstáculos presupuestarios;
- Contribución de la UAB a la internalización de las instituciones de enseñanza superior;
- La transparencia de las convocatorias públicas de la UAB;
- La libertad que tiene la UAB para abrir centros y, en consecuencia, hacer posible la inclusión social educativa;
- La contribución de la UAB a la formación del profesorado, aunque insuficiente en las áreas críticas de matemáticas, física y ciencias;
- La importancia de la UAB para el progreso de los estudiantes pobres y de los que viven en los confines de Brasil.

Silva (2011, como se citó en Fonseca y Lima, 2020), sin embargo, al hablar de la UAB, señala que, en la UAB, los tutores son contratados con becas del Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE), por lo que no tienen relación laboral con la universidad donde trabajan, y mucho menos los derechos laborales previstos en la Consolidación de los Derechos Laborales (CLT).

El Sistema UAB, según datos actualizados en enero de 2018, cuenta con 109 Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES), que ofrecen 800 cursos en 771 centros.

4.2.5 FIES

El Fondo de Financiamiento Estudiantil (FIES) no fue un programa que se originó durante el período de expansión, ya que fue creado durante el gobierno de Fernando Henrique Cardoso y modificado por el gobierno de Lula. Sin embargo, fue en este gobierno que el FIES experimentó cambios importantes, para que se adecuara más a las necesidades de la sociedad.

Según Caldas y Araújo (2017, como se citó en Neves, 2020), el gobierno de Fernando Henrique Cardoso adoptó una lógica de mercado y definió una expansión de plazas en la enseñanza superior exclusivamente por instituciones privadas. Esto puede confirmarse cuando observamos que durante este gobierno sólo se creó una universidad pública: la Universidad Federal de Campina Grande, en 2022.

Según Das Neves (2020), el FIES se creó en 1999 como una rama del Programa de Crédito Educativo (Creduc), creado en 1975 durante el régimen militar. El Creduc, según el autor, enfrentó problemas, ya que cuatro años después de su extinción presentaba una tasa de morosidad del 83%, además de los constantes retrasos en las transferencias del gobierno a las instituciones de enseñanza superior.

Das Neves (2020) afirma que el FIES costó nada menos que 35.000 millones de reales en 2017, una cifra superior a la del Programa Bolsa Família, que es la mayor política de asistencia social de Brasil. Además, das Neves (2020) afirma que el FIES adquirió grandes proporciones durante los gobiernos de Lula y Dilma Roussef (2011 a 2016), especialmente en los casi seis años de este último gobierno.

El FIES es un programa de financiamiento de la educación superior para estudiantes matriculados en instituciones privadas y, desde 2010, es administrado por el Fondo Nacional de Fomento de la Educación (FNDE). Desde entonces, las tasas de interés se han reducido y la solicitud de financiación se ha liberado para que los estudiantes la soliciten en cualquier momento durante la graduación (Carmo *et al.,* 2014).

La idea de la financiación estatal de los estudios universitarios no es exclusiva de Brasil. Según Das Neves (2020), existen varios ejemplos similares en todo el mundo, como:

- En Alemania existe la Ley Federal de Ayudas a la Formación y la Educación (BAfög), creada en 1971, que sirve de garantía para que las personas puedan cursar estudios superiores, independientemente de su situación familiar;

- En Australia existe un modelo -compuesto por la Ley de Apoyo a la Educación, un sistema de becas y una plataforma del Programa de Préstamos para la Educación Superior- destinado a financiar los gastos de los estudiantes en las universidades públicas y algunas privadas, siempre que se cumplan los requisitos de acceso;

- En Kenia, los estudiantes de centros privados de enseñanza superior autorizados pueden obtener préstamos a través de la Junta de Préstamos para la Enseñanza Superior;

- En Chile existe el Sistema de Financiamiento Solidario de la Educación Técnico Profesional para la Educación Superior.

Volviendo al FIES, según las normas actuales, de acuerdo con las normas vigentes de la FIES, el estudiante paga, hasta el final del curso, cada tres meses, el valor máximo de R$ 50,00.

Silva (2014) agrega que:

> Creado originalmente en 1999, durante el gobierno de la FHC, para reemplazar el Programa de Crédito Educativo (PCE), el FIES, en 2010, durante el gobierno de Lula, fue reformulado, pasando a operar en un nuevo formato: adoptó el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación (FNDE).) como operador del Programa; el interés disminuyó al 3,4% anual; ahora permite la solicitud de financiamiento en cualquier momento del año y hasta el 100% de la cuota mensual; se ampliaron los períodos de gracia a un año y medio, y los plazos de pago a tres veces el tiempo de graduación; se eliminó el requisito de fiador para los estudiantes con ingreso familiar mensual de hasta un salario mínimo y medio por persona, matriculados en una carrera, y para los becarios parciales ProUni, con la creación del Fondo de Garantía de Operaciones de Crédito Educativo (FGEDUC), que actúa como deudor solidario; y los estudiantes de pregrado y medicina que deseen trabajar en las redes públicas de educación y salud pagan gratuitamente el 1% de la deuda consolidada por mes de trabajo (Fies, 2012).

Das Neves (2020) señala que, con los cambios implementados a partir de 2010, el FIES que entonces se ganó el apodo de "Nuevo FIES"- experimentó una explosión de matriculaciones. Das Neves cita que en 2010 se firmaron 71.611 contratos; en 2014, 732.494; y en total, en 2020, había 3,2 millones de contratos activos.

Y, en relación al crecimiento del FIES, es importante mencionar a Rodrigo Capelato, director ejecutivo del Sindicato de Mantenedores de Educación Superior, presente en el trabajo de Silva (2014), quien afirma que:

> En 2009, solo el 2,4% de los estudiantes se inscribieron con Fies. En 2013, el 30% de los nuevos alumnos llegaron a estudiar a través del Fies. Antes teníamos las clases A y B con condiciones para asistir a una universidad pública o pagar una buena universidad privada y una parte de las clases D y E llegando a la educación superior asistida por Prouni, que es desde 2004. La clase C estaba excluida hasta 2010, pero afortunadamente Fies ha sido reformulado y se está ampliando el acceso (ANDIFES, 2014, como se citó en Silva, 2014, p. 65).

El punto negativo de la FIES es que favorece en cierto modo al sector privado, al trasladar a este sector la responsabilidad de ofrecer educación superior gratuita para todos. Según el autor, FIES se compara con ProUni cuando el gobierno decide optar por "(…) la solución más económica, que es comprar una vacante o financiar el mecanismo de crédito estudiantil, canalizando recursos al sector privado" (Oliveira, 2014, como se citó en Silva, 2014, p. 64).

Otro tema relevante es que, debido a la crisis en Brasil, los estudiantes temen ser obligados por las instituciones educativas privadas a pagar las deudas del FIES que le pertenecen al gobierno. Después de todo, en 2016, según Caram y Calgaro (2016), en noticias del sitio web G1, en la segunda mitad del año, el gobierno retrasó el pago de sus deudas, pagándolas solo después de cuatro meses de retraso[39], lo que, en aquel tiempo, trajo alivio a más de 1,5 millones de estudiantes universitarios en todo el país.[40]

Otra cuestión problemática es planteada por das Neves (2020). ¿Cómo consiguió la FIES multiplicar sus contratos por 409,86% entre 2010 y 2017, mientras que al mismo tiempo las matrículas en la red privada de enseñanza superior sólo aumentaron por 17,54% en el período? La respuesta viene de Bugarelli (2017, como se citó en Neves, 2020), que descubrió que muchas universidades privadas animaban a sus alumnos ya matriculados a no pagar sus propias matrículas, sino a adherirse a la FIES - que pagaba a las instituciones sin demora ni impago.

---

[39] Fies recibe crédito extra y abre inscripción para renovar contrato. Las transferencias del gobierno a las universidades se retrasaron cuatro meses. Ver cómo renovar Fies. Edición del día 19/10/2016. Sitio web: g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2016/10/fiesreceive-credito-extra-e-abre-inscricoes-para-renevar-contrato.html . 19/10/2016 7:57 am - Actualizado 19/10/2016 10:55 am., recuperado el 17/04/2017.

40 Y noticia Mendonça Filho dice que se normalizarán los contratos de Fies atrasados. MEC dice que abrirá el miércoles (19) el sistema de solicitudes de renovación referente al fondo que se ha retrasado durante cuatro meses. Bernardo Caram y Fernanda Calgaro, sitio web: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/10/mendonca-filho-diz-que-contratosatrasados-do-fies-serao-normalizados.html, 18/ 10/2106, actualizado el 24/07/2017 y consultado el 17/04/2017.

Así, a la vista de lo anterior, se observa que el FIES, al menos durante un tiempo, estuvo al servicio no de los alumnos en situación de vulnerabilidad económica, sino a favor de las instituciones educativas privadas.

Otra cuestión problemática, esta vez planteada por Mendes (2015, como se citó en Neves, 2020) es que el monto invertido en el FIES entre 2004 y 2014 fue superior al monto invertido por el gobierno federal para complementar la financiación educativa de los estados y municipios en la educación básica. Es más, Mendes afirma que el FIES se gastó sin probar la calidad de los cursos ofrecidos y sin saber si los estudiantes realmente tenían el rendimiento académico para beneficiarse de la subvención que recibían.

Helene (2013, como se citó en Das Neves, 2020), a su vez, critica el comportamiento del MEC, que en 2012 publicó anuncios destacando los beneficios del FIES como financiación pública que llevaba a los estudiantes a estar exentos de asistir a una institución privada. En otras palabras, Helene sostiene que el comportamiento del MEC en relación con el FIES acabó dando un aire de legitimidad a la propia privatización.

A continuación, se presenta una tabla que permite consultar los cambios fundamentales en los requisitos en los que se otorga la financiación:

Tabla 7

Cambios del nuevo Fies

Tema	FIES 2010	FIES 2015
Tasa de interés	3,4%	6,5%
Plazo de pago	2 veces la duración del curso	3 veces la duración del curso
Limitación de ingresos para contratar	Renta per cápita de hasta 2,5 sueldos mínimos.	Ingreso bruto familiar de hasta 20 sueldos mínimos
Prioridades para cursos en 3 áreas	No hubo definición de criterios.	Prioridades para las áreas de ingeniería, formación docente (licenciaturas, pedagogía o educación superior) y salud.

Calificaciones mínimas en ENEM	Antes sólo era necesario haber realizado el Examen.	Los estudiantes necesitan obtener 450 puntos en el promedio del Examen Nacional de Enseñanza Media (Enem) y una calificación distinta de cero en la redacción.
Las universidades darán descuentos en la matrícula	El estudiante pagaba la cuota mensual más económica cobrada en la institución por el curso.	Las instituciones participantes ofrecen un 5% de descuento en la cuota mensual para estudiantes con contrato Fies.
Prioridad para tres regiones de Brasil	No hubo priorización de regiones o estados y el 60% de las contrataciones fueron con estudiantes de estados del Sur, Sureste o Distrito Federal.	Priorizó atender a estudiantes matriculados en cursos en las regiones Norte, Nordeste y Centro Oeste (excluyendo el Distrito Federal).

*Nota.*Elaborado por la autora, extraído del sitio Web – MEC.

Según el Ministerio de Educación, la mayoría de los cambios tienen justificaciones plausibles, tales como:

- En cuanto a la tasa de interés, el MEC afirma que con el cambio habrá una consolidación del programa, con el objetivo de que, en el mediano plazo, otros estudiantes sean financiados por los egresados;

- En cuanto al cambio en el ingreso familiar, el Ministerio de Educación afirma que el objetivo del Fies es ayudar a los estudiantes más pobres que necesitan financiamiento. El gobierno informa que el 90% de las familias brasileñas están dentro del límite de ingresos actual;

- En cuanto a la prioridad que se da a ciertas áreas, el gobierno defiende que los cursos elegidos son vistos como estratégicos para el avance de la nación o para atender necesidades sociales. Sin embargo, continuaron siendo aceptados estudiantes de otros cursos;

- En cuanto a la exigencia de un puntaje mínimo en el Enem, el gobierno justifica esta regla como condición para mejorar el nivel de los profesionales formados con asistencia gubernamental;

- En cuanto al descuento, el MEC aclaró que el hecho de que el gobierno sea comprador de una gran cantidad de cursos a través del Fies le da garantía de obtener descuentos;

- Por último, pero no menos importante, en cuanto a la prioridad para las tres regiones de Brasil, el gobierno argumenta que esta actitud se suma a otras innumerables políticas sociales federales que se han instituido para reducir las desigualdades regionales. Las otras regiones seguirán siendo atendidas, sin embargo, a niveles más bajos que las regiones conocidas como prioritarias.

Incluso con todos los cambios implementados, en 2017 el Gobierno volvió a ver la necesidad de reformular el FIES, bautizándolo como FIES 2. Esta reformulación, según Das Neves (2020), fue definida por la Medida Provisional 785/2017 y la Ley 13.530/2017, con los objetivos centrales, entre otros, de reducir los costes fiscales, reducir las desigualdades regionales en el acceso a la educación superior y fomentar el mercado privado de crédito estudiantil.

Das Neves (2020) también afirma que el FIES fue un factor clave en la ampliación del acceso a la educación superior y que, de 2011 a 2014, hubo distorsiones que llevaron al endeudamiento de los estudiantes y a un crecimiento vegetativo del número de nuevas matrículas. Aun así, das Neves considera que el FIES es un factor importante para el acceso a la educación superior. El autor también señala que, tras los últimos cambios introducidos en el programa, se ha producido un descenso en el número de contratos.

4.2.6 Institutos Federales

No se puede hablar de los diferentes tipos de programas para la expansión de la Educación Superior sin abarcar también a los Institutos Federales.

La red federal ha experimentado recientemente un importante proceso de expansión. Después de todo, mientras de 1999 a 2002 se construyeron 140 escuelas técnicas en el país, según

datos del MEC (2016), de 2003 a 2016, el Ministerio de Educación construyó más de 500 nuevas unidades.

Antes los institutos federales eran conocidos como Centros Federales de Educación Tecnológica (Cefets), escuelas agrotécnicas y escuelas técnicas. Tras el cambio, la mitad de las vacantes se destinaron a carreras técnicas de educación media integrada y la otra mitad a carreras de educación superior y carreras de ingeniería, tecnología y magisterio. (MEC, 2010).[41]

Actualmente (2019) hay 682 campus en funcionamiento. También hay instituciones que no se han convertido en Institutos Federales, sin embargo, todavía ofrecen educación profesional en todos los niveles (MEC, 2010).

El plan de expansión se llevó a cabo en tres fases:

1. En la primera fase, el objetivo principal fue la construcción de escuelas en estados que aún no las tenían, como: Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul y el Distrito Federal, así como la apertura de instituciones federales de educación profesional en lugares más distantes. Al final de esta fase, se crearon 23 unidades de la federación, habiéndose instalado al menos una institución de educación tecnológica;

2. En 2007 se inició la segunda fase, en la que la Setec/MEC definió como objetivo la creación de más de 150 nuevas instituciones federales de educación tecnológica, que se repartieron entre los 26 estados y en el Distrito Federal;

3. Finalmente, en 2011 se llevó a cabo la tercera fase, en la que se presentó un proyecto para crear 208 nuevas unidades para 2014, continuando así con el objetivo de superar todas y cada una de las desigualdades regionales y propiciar las condiciones de acceso a los cursos de formación profesional y tecnología, así como un instrumento para mejorar la calidad de vida de la población.

Según datos de la web del MEC, este proceso de ampliación e interiorización se inició con 144 unidades en 2006 y finalizó hasta los datos recogidos en 2018, con 643 unidades en funcionamiento, distribuidas de la siguiente manera:

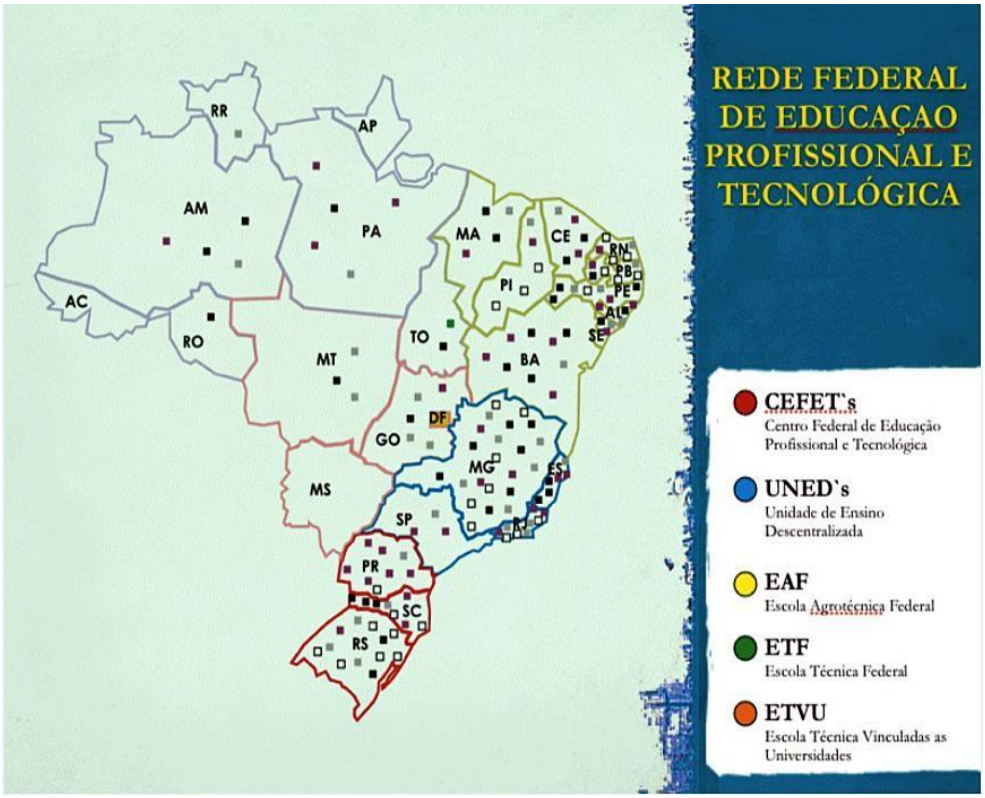
[41] Institutos federales. Un logro para todos los brasileños. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf . Recuperado el 17/04/2017.

- “38 institutos federales de educación, ciencia y tecnología,
- la Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR),
- 2 centros federales de educación tecnológica (Cefet),
- 23 escuelas técnicas vinculadas a universidades federales, y
- Colégio Pedro II, y sus respectivos *campus*”[42].

La imagen a continuación muestra cómo las instituciones federales han crecido en Brasil y con eso, llegaron al proceso de expansión/interiorización.

Figura 10

Crecimiento de las instituciones federales en Brasil



Nota. Expansión de la red federal - MEC (2018).

[42] Datos recopilados del sitio web del MEC/ Ministerio de Educación: http://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/expansaoda-rede-federal consultados el 10/04/2019.

4.2.7 El REUNI

Para esta obra, el programa de gobierno de mayor interés es Reuni (Programa de Apoyo a los Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales), creado por Decreto Presidencial 6.096/07, instituido a través de un contrato de gestión entre el Ministerio de Educación (MEC) y las universidades federales, condicionando el financiamiento a la ejecución de las metas de ampliación de vacantes estudiantiles y reestructuración político-pedagógica en un plazo de cinco años, según Rodrigues (2011).

A través del Reuni, el gobierno de Lula prometió la ampliación de la infraestructura y concursos públicos de profesores y técnicos administrativos, ambos condicionados al logro de objetivos básicos: aumento del número de estudiantes de graduación (ampliación) y cambios (reestructuración) de las políticas político-pedagógicas en universidades federales.

Según su decreto de implementación, el Reuni fue creado con el objetivo principal de ampliar el acceso y la permanencia en la educación superior.

Aún de acuerdo con su decreto, el gobierno federal, a través del Reuni, eligió numerosas medidas para retomar el crecimiento de la educación superior pública, tales como:

- Creación de condiciones para la expansión física de las universidades federales, mediante un mejor aprovechamiento de la estructura física y de los recursos humanos existentes en las universidades federales.

- Creación de condiciones para que las universidades se expandan académicamente, a través de la revisión de la estructura académica. Esta revisión se dio a través de la reorganización de los cursos de pregrado y la actualización de las metodologías de enseñanza-aprendizaje.

- Creación de condiciones para que las universidades se expandan pedagógicamente a través de:

> II - ampliación de la movilidad estudiantil, con la implementación de regímenes curriculares y sistemas de títulos que permitan la construcción de itinerarios de formación, a través del uso de créditos y la circulación de estudiantes entre instituciones, cursos y programas de educación superior;

IV - diversificación de las modalidades de graduación, preferentemente no orientadas a la profesionalización temprana y especializada;

VI - articulación de la graduación con el posgrado y de la enseñanza superior con la enseñanza básica. Arte. 2 del Decreto 6.096/07.

- Incremento de vacantes en carreras de grado, ampliación de la oferta de cursos nocturnos, innovaciones tecnológicas y lucha contra la deserción, entre otras metas que apuntan a reducir las desigualdades en el país.[43]

Según datos del Ministerio de Educación en el sitio Portal Brasil, [44] solo de 2003 a 2014 la red federal creó 18 universidades, además de ampliar el número de campus, llegando a 321.

El número de municipios cubiertos por la expansión pasó de 114 a 289. La expansión llegó a las fronteras del país, con la creación de instituciones como la Universidad Federal de la Frontera Sur (UFFS), la Universidad Federal Rural de la Amazonía (Ufra), la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (Unila) y la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (Unilab), con el objetivo de promover la integración regional y la internacionalización de la educación superior (a través de programas de movilidad internacional).

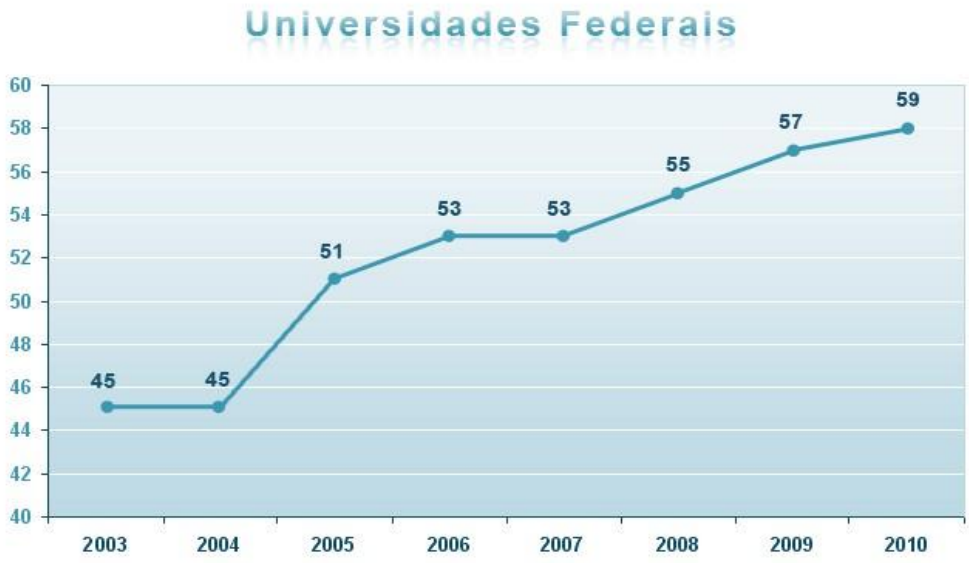
El crecimiento en el número de Universidades se puede observar en las siguientes Figuras:

[43] Datos del sitio web del Ministerio de Educación, MEC, Informe del 24 de febrero de 2010. Sitio web: reuni.mec.gov.br, 9 de febrero de 2016.

[44] Datos del Ministerio de Educación, MEC, Informe del sitio Portal Brasil, Reuni, Educación Superior – Rectores informan crecimiento de universidades a través del Reuni. Publicado el 10/04/2015. Retirado el 10/02/17.

Figura 11

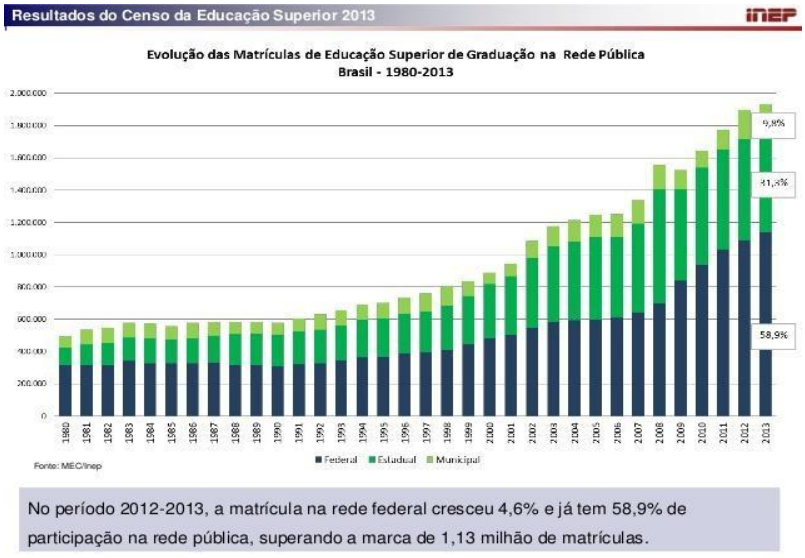
Crecimiento en el número de Universidades – 2003-2010



Nota. Según el INEP/MEC:[45]

Figura 12

Censo Educación Superior - 2013



Nota. Según el INEP/MEC.

[45] Gráfico tomado de la página INEP/MEC, sitio web: http://pt.slideshare.net/BlogDoPlanalto/coletiva-censosuperior-2013-verso-final-alterado, consultado el 10/02/2017.

Para Pinheiro (2010), El REUNI pasó a ser responsable de la nueva etapa de expansión de las Instituciones Federales de Educación Superior – IFES, ya que era una medida para la reestructuración de las universidades.

Según Preste *et al* (2012), esta expansión universitaria se traduciría en el acceso a la educación de la población excluida de la educación. Con esto, estaría la democratización de la Educación Superior.

En otra línea de pensamiento sobre el REUNI, Costa *et al* (2013) afirman que este programa coadyuvó en el desarrollo de la educación en el país de dos maneras: ampliando el acceso a las instituciones federales y estimulando la matrícula en la graduación -debido al aumento de vacantes- e incluso la admisión a la escuela de posgrado, a medida que más personas se gradúan, la tendencia es que más personas busquen una educación superior.

Aún según estos autores, el programa mejoró la gestión organizacional de las universidades, ya que debían planificar y revisar sus acciones, reduciendo las vacantes ociosas y reduciendo la deserción.

Según Rodrigues (2011), los datos del informe de seguimiento del Reuni mostraron que en 2006 se ofrecieron 122.003 vacantes en carreras presenciales de pregrado en universidades federales. En 2010 se ofrecieron 199.282, lo que supuso un aumento del 63% sólo en estos 4 años.

Para el autor en cuestión, la explosión en el número de vacantes para estudiantes en las universidades federales sin que aumenten las vacantes para profesores y técnicos administrativos, además de la falta de inversiones en infraestructura, genera una preocupación por la calidad de la formación de los estudiantes en una gran escala

Los datos que apuntan al aumento del número de vacantes se vuelven más preocupantes, si se considera que en el gobierno de la presidenta Dilma Roussef, sucesora de Lula, hubo un recorte de R$ 3,1 mil millones en el presupuesto de educación.

Además, la Medida Provisional n. 525/11 plantea una preocupación con respecto a la calidad de la educación, en cuanto liberó la contratación del 20% de los profesores de las universidades públicas e instituciones tecnológicas, sin concurso público, es decir, con carácter temporal.

Otro temor surgió con el aumento del número de vacantes: ¿cómo hacer que los estudiantes completen su graduación, es decir, ¿cómo hacer posible que el estudiante permanezca hasta la finalización del curso?

Específicamente considerando el problema de la deserción, en 2008 la Sesu (Secretaría de Educación Superior) junto con los decanos de las universidades federales, crearon el Plan Nacional de Atención Estudiantil, que otorga mayores recursos para mejorar la atención estudiantil.

La preocupación por ayudar al estudiante a permanecer en el curso hasta el final se advierte en el propio Decreto 7.234/2010, en la lectura del epígrafe del artículo 1, que dispone que el Plan Nacional de Atención al Estudiante (PNAES) "tiene por objeto ampliar las condiciones de permanencia de los jóvenes en la educación superior pública federal", a través de: 1. Democratización de las condiciones de permanencia; 2. Reducción de las desigualdades y 3. Disminución de las tasas de deserción y retención.

Para Capuchinho (2013), la ejecución de la interiorización del Reuni encontró dificultades en los nuevos *campus*, principalmente en el interior, porque muchas veces era indispensable la construcción de laboratorios y edificios, así como la contratación de mano de obra, entre ellos profesores, técnicos administrativos, seguridad y estas exigencias no se cumplieron plenamente.

Si bien REUNI ha provocado un aumento en el número de vacantes en las universidades públicas y cambios en las estructuras de las IFES, las metas que se impuso y las formas de alcanzarlas fueron paradójicas, porque no había suficiente infraestructura para llevar a la práctica los requerimientos de la expansión de nuevos cursos y de nuevos espacios, como el levantamiento de edificios (Alberto, 2018).

Para Pereira y Silva (2010), REUNI registra una masificación de la educación superior en Brasil, generando dudas sobre su eficacia y subsistencia.

De la misma manera, Frigotto (2011) critica a REUNI, cuando afirma que el programa mostró una contradicción, ya que, por un lado, duplicó el número de vacantes y, por otro lado, estableció la disrupción de la carrera docente, modificando varios derechos laborales ya conquistados con anterioridad.

Aún en relación al Reuni, Gustavo Balduíno, secretario ejecutivo de la Asociación Nacional de Directivos de las instituciones federales de enseñanza superior – Andifes, en entrevista con Góis,

2015), afirmó que las universidades alcanzaron las metas de crecimiento exigidas por el programa.[46]

En cuanto al tema de la deserción, Balduíno sostiene que no hubo éxito por varios factores. Señala que: 1. Con la oferta de más vacantes, las universidades se enfrentaron a más estudiantes que presentaban necesidad de refuerzo académico y 2. El Reuni priorizó los cursos de formación docente y los cursos nocturnos, cursos en los que la tasa de deserción de matrícula siempre ha sido alta.

En definitiva, se advierte que la resistencia al REUNI se debe a los siguientes hechos, según Alberto (2018):

> (...) implementación por medio de un decreto, sin la participación efectiva de los segmentos involucrados (técnicos administrativos en educación, docentes y estudiantes); irrespeto a la autonomía universitaria al condicionar las transferencias financieras al cumplimiento de metas y plazos establecidos por el gobierno; poner en un segundo plano las actividades de investigación y extensión que son esenciales para la universidad; promover la precariedad del trabajo docente y técnico; y, recién en 2010 mediante el decreto 7.234, se establecieron lineamientos para asegurar la permanencia del PNAES, programa inherente a REUNI, ya que apunta a la igualdad de oportunidades de los estudiantes en condiciones desfavorables. (pp. 79-80).

A pesar de tantos problemas, la interiorización en la educación superior se ha dado de manera paulatina, llevando a estudiantes de ciudades lejanas a acceder a la enseñanza superior.

Según datos más actualizados del Censo de Educación Superior, que se muestran en el siguiente gráfico, el número general de matrículas aumentó de 4.883.852 en 2006 (con 607.180 de instituciones federales), a 8.048.701 en 2016 (de las cuales de instituciones federales fueron 1.249.324). Es decir, en relación a la matrícula general hubo un aumento de aproximadamente

[46] (Reportaje del 18/05/15 en el periódico Globo, Porcentaje de graduados de universidades federales cae incluso después de una inyección de fondos del Reuni).

164,80% y en cuanto a la matrícula total en las instituciones federales hubo un aumento de 205,75%, y toda esta expansión se da desde la creación del REUNI.

Según Sakurada, en 2017 la realidad es que, en gran parte, la adhesión al REUNI se debió a la promesa de un aumento de recursos para el financiamiento y personal de las instituciones federales y por eso la mayoría de los rectores se adhirieron al programa".

La UFF se unió a REUNI en la primera convocatoria en 2007, incluso en medio de numerosas protestas de la comunidad académica. La Universidad Federal Fluminense atravesó un tumultuoso proceso de expansión, y, según Silva (2014), ese proceso ocurrió bajo una lógica precaria, culminando con problemas como la escasez de profesores y personal técnicoadministrativo, ya sea por falta de reemplazo o para satisfacer las nuevas demandas derivadas del crecimiento en el número de estudiantes y cursos, sino también la falta de espacio cualificado para el desarrollo de actividades académicas.

Además, siempre según Sakurada, muchos de los nuevos *campus* creados comenzaron su funcionamiento sin una estructura física básica. Este fue el caso del Campus de Rio das Ostras, objeto de este estudio, que será mejor analizado en otro capítulo.

Desde 2012, por medio del sistema de cuotas sociales, la universidad ha permitido el ingreso de personas de diferentes clases sociales. Sin embargo, la autora entiende que el gobierno considera como "democratización del acceso a la educación superior" lo que ella llama "masificación y depreciación", dado el bajo nivel que ha alcanzado la universidad perjudica el mantenimiento del estudiante en los cursos, por diferentes motivos.

En relación a la depreciación, este es sinónimo de la implementación de cursos que no presentan posibilidades reales de funcionamiento, tales como cursos con falta de espacio, falta de bibliotecas, laboratorios, entre otros. La consecuencia de todo esto es a menudo la deserción, un tema tratado en el capítulo dedicado a la revisión del alcance y límites de la expansión.

Aún en relación al REUNI en la UFF, cabe señalar que el documento de ingreso al programa revela que la expansión universitaria se dio a través de la creación de al menos 25 cursos, con prioridad en los campus del interior y el aumento de vacantes *en* los cursos de pregrado que ya existían en Niterói. Aunque no quedó claro en el documento de adhesión, también sugirió modificar

el plan de estudios de los cursos para que hubiera una disminución en la carga horaria total y los estudiantes se graduaran más rápido, como nos dice Lima (2009), cuando afirma que:

> La organización de las asignaturas en turnos más concentrados permitirá optimizar los espacios físicos y, por tanto, un mayor número de plazas, además de facilitar a los alumnos la organización de su tiempo. También sería interesante preguntar qué incentivo ofrecemos a los buenos estudiantes para profundizar y acelerar sus estudios. Si un alumno, por su cuenta, estudia un determinado tema, que contiene la materia de una o más disciplinas, actualmente no existen instrumentos para prescindir de ellas (…) (p. 8).

Como afirma Lima (2009, como se citó en Nascimento, 2016) en su trabajo de investigación, se hace evidente que la política de expansión y reorganización de la UFF a través de la incorporación a REUNI se fundamenta en seis pilares centrales, que son:

> [...] 1) la reestructuración pedagógica de las carreras de grado a partir de la organización de disciplinas afines o ciclos básicos, a partir del discurso sobre la necesidad de utilizar el paradigma de la interdisciplinariedad; 2) la flexibilización de las estructuras curriculares, reduciendo el número de prerrequisitos y co-requisitos y asignaturas obligatorias y aumentando el número de optativas; 3) el uso intensivo de tecnologías educativas, ya sea a través de cursos de graduación a distancia, cursos semipresenciales, el uso de EAD en cursos presenciales y el uso de teleconferencias; 4) la sustitución del profesor por el estudiante monitor o tutor, de pregrado o posgrado, considerado con "buen desempeño"; 5) la implementación de nuevos itinerarios o regímenes curriculares y un nuevo sistema de títulos que ponga en funcionamiento la emisión de certificados de aprovechamiento, certificados de cursos cortos y diplomas de finalización de cursos de pregrado y, finalmente, 6) movilidad estudiantil entre IES públicas y/o privadas, operacionalizando una posibilidad más de deshacer los límites entre lo público y lo privado en la política educacional (Lima, 2009, p. 10)

Frente a todo esto, es claro que uno de los intereses a través del REUNI es la reformulación de la formación profesional y del trabajo docente en las universidades federales brasileñas.

Por tanto, queda una duda: ¿cuál es el objetivo real del gobierno a través del REUNI? ¿Expandir el acceso a la educación superior a través de la creación de nuevos cursos, así como aumentar el número de inscripciones en las instituciones, o simplemente cumplir con los requisitos internacionales de número mínimo de personas inscritas en la educación superior?

Según Amaro (2015) el principal objetivo del gobierno con el REUNI era promover la igualdad de oportunidades para los estudiantes.

Para García, Silva y Jesús (2013, p. 7), el principal objetivo del REUNI era la expansión universitaria y para que esto realmente suceda, según el PNE 2001-2010, el 30% de los jóvenes de 18 a 24 años.

Sin embargo, para Marques y Cepêda (2012, como se citó en Alberto, 2016) el REUNI siguió dos líneas: la primera fue la interiorización, llevando los *campus universitarios* al interior, con el fin de facilitar el acceso a la educación a la población que vivía lejos de las grandes ciudades. Cabe señalar que la propia interiorización de la educación superior genera desarrollo local para el municipio, porque crea una relación entre la universidad y la comunidad y con eso hay desarrollo local. La segunda línea se refiere a la admisión y la recepción, porque el Reuni también se preocupó por la deserción y, por lo tanto, no solo apuntó a la admisión, sino también a la permanencia de los estudiantes. Así, para promover la inclusión y la democratización en la educación, se adoptaron políticas de atención al estudiante y acciones afirmativas.

Sin embargo, independientemente del objetivo real del gobierno con relación al REUNI, lo importante, para los fines de este trabajo, es saber qué sucedió realmente con la instalación de la UFF en Rio das Ostras. Esta pregunta será respondida en el transcurso de los últimos capítulos.

Otra cuestión, según algunos autores, se refiere a la calidad de la enseñanza con el advenimiento del REUNI. Con los requisitos de crecimiento acelerado impuestos por el programa, el gobierno terminó imponiendo medidas que pusieron en duda la calidad de la educación superior.

Sin embargo, ese cuestionamiento puede ser analizado en el caso de Rio das Ostras, observando los resultados del Examen Nacional de Desempeño Estudiantil (Enade) y también verificando si el curso es considerado de calidad, según el PNE. Por lo tanto, para comprender estas preguntas y descubrir las respuestas, primero se debe comprender el concepto de ENADE y lo que se considera educación de calidad según el PNE.

El Enade es uno de los métodos de evaluación de la calidad que utiliza el INEP [47]/MEC para los cursos de educación superior presenciales ya distancia. Existe una evaluación específica para definir sus calificaciones, es decir, solo los estudiantes de primer año y los graduados de pregrado toman el examen (los estudiantes de primer año son aquellos que no superaron el 25% del total de sus horas curriculares y los graduados son aquellos que cursaron más del 75%). Dichos alumnos realizan una prueba presencial y un cuestionario, y también existe un cuestionario dirigido a los coordinadores de los cursos.

El Enade sirve para medir el conocimiento de los estudiantes de educación superior en relación con el plan de estudios y la preparación para el ingreso a la vida profesional de la carrera en análisis, siendo otorgada una calificación al final del curso.

Esta calificación varía de 1 a 5 y si el curso obtiene calificaciones de 1 o 2, se considera insatisfactorio. Por lo tanto, en esta condición, el curso no cumple con las expectativas del INEP/MEC y, por lo tanto, puede ser cerrado. Cuando la calificación es 3, se considera satisfactoria y significa que el curso cumple con los requisitos del INEP/MEC; cuando las calificaciones son 4 y 5, además de cumplir con las expectativas, se considera que los cursos tienen altos niveles de calidad.

Al final, como se puede observar, el Enade no evalúa la calidad de la institución en general, sino la calidad individual del curso evaluado. Sin embargo, el INEP/MEC también aprovecha las calificaciones del Enade para calificar la educación superior brasileña, haciendo uso de las calificaciones del Enade junto con el Concepto Preliminar de Curso (CPC) y el Índice General de Curso (ICG).

En ese contexto, los cursos del *campus* de la UFF en Rio das Ostras han presentado las calificaciones que se enumeran a continuación en el Enade. En una comparación con las calificaciones de los mismos cursos en Niterói, hay poca diferencia y las calificaciones de los dos

[47] INEP – Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira – Entidad Pública Federal vinculada al Ministerio de Educación, responsable del Enade, del Enem (Examen Nacional de Enseñanza Media y de los censos escolares y universitarios. Datos tomados de la noticia: Entiende qué es Enade y cómo funciona Sitio web: https://www.esab.edu.br/voce-sabe-o-que-ee-como-funciona-o-enade/. 26/11/2015.

lugares, en la mayoría de los casos, son satisfactorias e incluso superiores al nivel de calidad requerido por el MEC.

Así lo demuestra la siguiente tabla cuando muestra el relevamiento de puntajes de ENADE desde el inicio de cada curso en Rio das Ostras:

Tabla 8

Relevamiento de puntajes de ENADE

Inicio del curso y notas - ENADE		
CURSO: CIENCIA DE LA COMPUTACIÓN - INICIO DEL CURSO: 12/04/2004		
Año del ENADE	Nota del curso de la UFF en Rio das Ostras	Nota del curso de la UFF en Niterói
2008	5	5
2011	5	3
2014	4	4
2017	3	5
CURSO: ENFERMERÍA - INICIO DEL CURSO: 23/08/2004		
Año del ENADE	Nota del curso de la UFF en Rio das Ostras	Nota del curso de la UFF en Niterói
2013	3	3
2016	3	4
CURSO: INGENIERÍA DE PRODUCCIÓN - INICIO DEL CURSO: 07/03/2005		
Año del ENADE	Nota del curso de la UFF en Rio das Ostras	Nota del curso de la UFF en Niterói
2011	5	4
2014	4	4
2017	4	5

CURSO: PRODUCCIÓN CULTURAL - INICIO DEL CURSO: 03/07/2005		
Año del ENADE	Nota del curso de la UFF en Rio das Ostras	Nota del curso de la UFF en Niterói
2015	SIN NOTA	SIN NOTA
CURSO: PSICOLOGÍA - INICIO DEL CURSO: 12/04/2004		
Año del ENADE	Nota del curso de la UFF en Rio das Ostras	Nota del curso de la UFF en Niterói
2012	2	1
2015	4	4
CURSO: SERVICIO SOCIAL - INICIO DEL CURSO: 12/04/2004		
Año del ENADE	Nota del curso de la UFF en Rio das Ostras	Nota del curso de la UFF en Niterói
2008	SIN NOTA	SIN NOTA
2010	1	1
2013	4	1
2016	4	4

*Nota.*Elaborado por la autora, extraído del IDUFF.

En cuanto a la caracterización de lo que es la enseñanza de calidad, Scremin y Aimi (2008) citan en su artículo a Davok (2007) quien conceptualiza el término calidad en la educación de diferentes maneras, como la que permite el conocimiento total de los contenidos, o la que proporciona una cultura científica o literaria, o fomente el espíritu crítico, o mejore la capacidad de servir al sistema productivo o también la que dote al individuo de la capacidad de modificar la realidad social.

Existen varios conceptos de calidad docente, pero para que este trabajo no se vaya por la tangente y se pierda, vale la pena evaluar aquí lo que se considera calidad de la educación superior según el PNE.

En 2014, el gobierno federal creó el Plan Nacional de Educación (PNE), con el objetivo de concentrar esfuerzos e inversiones para mejorar la calidad de la educación brasileña. A través de él, se establecieron 20 metas a cumplir al 2024.

La meta número 13 es muy importante porque, según ella, se estableció elevar la calidad de la educación superior mejorando la calificación de los profesores universitarios en ejercicio efectivo, es decir, aumentar el número de doctores y maestros al 75%, y doctores debe tener al menos un 35%.

Con base en ese objetivo, la UFF de Rio das Ostras sería considerada una universidad cuya educación superior es de calidad, ya que según una encuesta de datos[48] con los departamentos de los cursos en esta localidad, del total de 120 profesores, solo tres tienen una maestría, (estos están haciendo doctorado), los otros tienen doctorado y algunos también tienen posdoctorado.

[48] Datos obtenidos por medio de e-mails enviados por la autora a los departamentos de cada curso.

5 La democratización de la educación superior y la deserción universitaria

Como ya se ha observado en el trabajo, la expansión con interiorización formó parte de una política pública orientada a la democratización de la educación superior, especialmente en regiones fuera de los grandes centros urbanos. Sin embargo, un fenómeno que desafía la efectividad de esta política es la deserción, que revela que el simple acceso no garantiza, por sí solo, la permanencia ni la finalización del curso.

En este capítulo se abordarán los conceptos de deserción, sus causas y consecuencias, así como lo que la UFF podría hacer para reducir la ocurrencia de este fenómeno. La evaluación de la gravedad del problema de deserción en el *campus* de la UFF en Rio das Ostras será analizada únicamente en el capítulo de análisis de datos.

5.1 Deserción: conceptos y causas

El análisis de la deserción en el contexto de la expansión con interiorización de la UFF en Rio das Ostras exige un enfoque crítico que vaya más allá de la mera observación estadística. En este escenario, el diálogo entre Bourdieu (1998), Freire (1996) y Souza (2017) contribuye a comprender cómo la democratización de la educación superior, aunque bien intencionada, puede revelarse incompleta.

Bourdieu argumenta que el sistema educativo tiende a reproducir las desigualdades sociales al legitimar un tipo específico de capital cultural —generalmente el de las clases más favorecidas. Así, incluso con el acceso ampliado, los estudiantes de origen popular enfrentan barreras simbólicas y materiales que comprometen su permanencia y rendimiento académico. Freire, por otro lado, destaca que la educación solo se realiza plenamente cuando promueve la liberación y la transformación de la realidad. La falta de escucha y acogida en las universidades las convierte en espacios muchas veces hostiles para los sujetos históricamente excluidos. Souza (2017), por su parte, critica la noción de meritocracia, revelando cómo esta enmascara los privilegios heredados

y culpa al individuo por su propio fracaso, ignorando la estructura social que lo empuja hacia los márgenes.

La deserción, por lo tanto, surge como expresión de un modelo de democratización centrado en el ingreso, pero indiferente a las condiciones necesarias para la permanencia y la calidad. Los estudiantes que superan desigualdades históricas para llegar a la universidad siguen enfrentando desafíos cotidianos —financieros, emocionales, logísticos— que no son reconocidos ni enfrentados institucionalmente.

El término "deserción", en el contexto educativo, puede tener varios significados. Estudiado por varios investigadores, tanto en Brasil como en otros países, el término, si no se comprende bien, puede llevar fácilmente a confusión.

Por lo tanto, primero es necesario delimitar el significado de esta palabra para los efectos de este trabajo.

De acuerdo con la literatura existente sobre la deserción, existen cuatro formas posibles de considerarla:

1º - La deserción ocurre cuando el estudiante interrumpe sus estudios, bloqueando su matrícula en la institución de enseñanza superior. Aun permaneciendo vinculado a la institución, ya que no se encuentra estudiando, en este caso existe la ocurrencia de deserción;

2º - La deserción ocurre cuando el estudiante abandona su curso y también sus estudios de nivel superior. En otras palabras, los casos de transferencia universitaria o cambios de curso no encajarían en este concepto de deserción;

3º - La deserción ocurre cuando el alumno abandona su curso para iniciar otro diferente al primero. Un ejemplo sería el siguiente: un estudiante de historia que abandonaría su carrera para estudiar derecho. Sin embargo, siguiendo esta línea de razonamiento, un estudiante de medicina de la universidad "A", que abandona su carrera para estudiar medicina en la universidad "B", más cercana a su domicilio, no estaría incurriendo en una deserción.

4º - La deserción ocurre cuando el estudiante se retira de su curso. Desde este punto de vista, no importa si el estudiante simplemente deja de asistir a clases sin avisar a nadie -lo que en cuestión de tiempo llevará a la cancelación de la matrícula- o si hace una solicitud formal para darse de baja de la institución educativa.

También cabe señalar que la deserción tiene dos formas de ser considerada: la primera es la deserción anual, definida por Silva Filho (2007, como se citó en Baggi y Lopes, 2011), como lo que ocurre cuando se mide la diferencia entre alumnos matriculados de un año a otro. La segunda forma de considerar la deserción es a través de la deserción total que, según Silva Filho, se logra restando el número de nuevos alumnos del número de alumnos graduados de un determinado curso.

También cabe aclarar que la deserción no puede ser considerada única y exclusivamente bajo el sesgo cuantitativo. Después de todo, es inapropiado equiparar el sistema del proceso de producción industrial al sistema educativo. La deserción es un hecho social que debe entenderse no como un fin en sí mismo, sino para identificar los elementos vinculados a ella y las acciones a realizar para reducir su ocurrencia.

Ahora es el momento de abordar las causas de la deserción. No obstante, cabe destacar que las causas de deserción que se describen a continuación son meras posibilidades. Para poder afirmar cuáles son las causas específicas de la deserción en la UFF de Rio das Ostras, sería necesario realizar un estudio con los alumnos que han abandonado el curso, con el fin de identificar las principales razones señaladas por ellos. Como ese no era uno de los objetivos específicos del trabajo, dicha investigación no fue llevada a cabo.

La deserción no es un fenómeno simple y, por lo tanto, no hay forma de identificar una causa única. De hecho, lo que se observa en los estudios de deserción es la presencia frecuente de varios factores que, actuando solos o en conjunto, contribuyen a la decisión del estudiante de abandonar o llevarlo a abandonar el curso en contra de su deseo real de permanecer en el.

Un ejemplo de esto sería el caso de un estudiante que haya abandonado los estudios en el tercer período debido a que simultáneamente enfrenta problemas psicológicos (ejemplo: depresión) y no se identifica con el curso elegido.

Además, es importante resaltar que tales factores pueden ocurrir en diferentes momentos. A modo de ejemplo, un estudiante puede abandonar su curso porque sus padres se quedaron sin trabajo en el segundo período, mientras que otro estudiante del mismo curso puede haber abandonado los estudios al final del primer período porque, desde el principio, se enfrentó a severas dificultades para mantenerse al día con las clases, debido a su mala formación durante la escuela secundaria.

Aún en el tema de la deserción y sus causas, es importante destacar el discurso de Paredes (1994, como se citó en Biazus, 2004). Afirma que el fenómeno de la deserción es mayor que la forma en que se percibe. Según el autor, los líderes universitarios subestiman la deserción, señalan causas que normalmente no son importantes y, lo que es peor, toman decisiones inapropiadas al punto de incluso comprometer la productividad del sistema educativo.

Aún en cuanto a las causas de la deserción en la educación superior, es posible agruparlas de la siguiente manera, teniendo en cuenta los modelos propuestos por Paredes (1994, como se citó en Biazus, 2004) y Souza (2017), con algunas adaptaciones:

1 - Factores académicos institucionales

- Problemas estructurales (malas condiciones de construcción, laboratorios mal equipados, bibliotecas con material insuficientes);
- Plan de estudios inadecuado;
- Inadecuada enseñanza por parte de los profesores.

2 - Factores personales

- Elección incorrecta del curso;
- Incapacidad para adaptarse a la vida académica;
- Problemas psicológicos (depresión, síndrome de pánico, etc.);
- Problemas familiares;
- Dificultad con los temas del curso;
- El costo de seguir estudiando;
- La incompatibilidad de los horarios de curso con los de trabajo.

3- Factores sociales

- Mercado de trabajo estancado para nuevos profesionales;
- Falta de seguridad pública en el camino al campus o incluso dentro de él;
- Falta de transporte público adecuado para los estudiantes que lo necesiten.

Estos tres conjuntos de factores ejercen, solos o en conjunto, presiones sobre el alumno, que en un momento determinado, por agotamiento, puede abandonar el curso.

En el contexto de las causas de la deserción, existen varios trabajos sobre el tema. Hay estudios que tienen un amplio alcance, no se limitan a instituciones o cursos específicos. Otros, a su vez, adoptan una visión más focalizada, estudiando la deserción en cursos específicos en ciertas instituciones.

Entre los estudios que tienen un mayor alcance, uno de ellos se destaca, siendo una referencia histórica. Se trata de un estudio realizado por el Ministerio de Educación en la década de 1990.

Este estudio fue el resultado del trabajo de una comisión integrada por docentes de escuelas públicas y privadas. Según Martins (2007), esta comisión recibió el nombre de "comisión especial para estudios sobre la deserción en las universidades públicas brasileñas" y el trabajo que desarrolló fue el informe "Diplomación, permanencia y deserción en cursos de graduación en instituciones de enseñanza superior pública".

Según MEC (1996), este estudio reunió un gran volumen de datos sobre el desempeño de las universidades públicas brasileñas, considerando las siguientes variables: graduación, permanencia y deserción de los estudiantes universitarios.

Gracias a este estudio, fue posible medir objetivamente los resultados de las universidades brasileñas y, en consecuencia, tener orientación para definir políticas educativas más eficaces.

La Comisión definió que la deserción puede ser de tres formas: a) curso (generada por la no matrícula, baja, retiro o traslado), b) institución (generada por la salida del estudiante de la universidad) o c) sistema (generada por la salida temporal o abandono permanente de los estudios de educación superior).

Como causas de deserción, el informe de la comisión las dividió en externas e internas.

Las causas externas se manifestaron por aspectos sociopolítico-económicos (mercado de trabajo, reconocimiento social de la carrera y otros) y por aspectos relacionados con el estudiante (personalidad, nivel de conocimiento sobre la carrera elegida y otros).

Las causas internas, por su parte, se vincularon a factores relacionados con la composición del currículo, recursos humanos, calidad del profesorado y otros.

Según Martins (2007), la comisión propuso algunas medidas, entre ellas investigar entre los estudiantes graduados el nivel de satisfacción con la formación obtenida, investigar entre los desertores las causas de la deserción y comparar las tasas de abandono nacional con las tasas de otros países, con el fin de comprender las particularidades del caso nacional.

Otro estudio exhaustivo fue el de Melo (2007, como se citó en Adachi, 2009). Melo estudió la deserción en el período de 1994 a 2001 y su estudio mostró que este fenómeno afectaba principalmente a las familias de menores ingresos.

Un dato más planteado por Melo fue que la variable "nivel de educación del jefe de familia" también influye en la deserción: a menor nivel de educación del jefe de familia, mayor probabilidad de deserción.

Además, en su trabajo Melo afirma que el desempleo y la necesidad de empezar a trabajar después de ingresar a la carrera son factores que generan una alta tasa de deserción.

En relación a los estudios más enfocados, varios fueron los enfocados al tema de la deserción universitaria. Como la deserción no es el foco de esta investigación, sino una posible consecuencia de la falta de democratización de la educación superior, algunos de estos estudios se discutirán a continuación.

Sin embargo, cabe aquí hacer una importante observación. La deserción es un elemento muy significativo para el estudio de la democratización de la enseñanza superior, en función de los objetivos presentados en el primer capítulo y considerando la relación entre el fracaso académico y la ocurrencia de deserción.

Hotza (2000, como se citó en Scalia, 2009) afirma que, entre las posibles causas de la deserción, la incompatibilidad generada por la necesidad de trabajar y estudiar es una de las causas fundamentales, según su investigación en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC).

Por su parte, Levenfus (1997, como se citó en Kullman et al, 2008) destaca la gran relevancia de la existencia de un servicio de seguimiento universitario a los estudiantes universitarios.

Con origen en la década de 1970 en Brasil, este tipo de servicio aún no existe en todas las universidades públicas, especialmente en los campus del interior, donde los recursos son más escasos. Sin embargo, es sumamente relevante, sobre todo si se considera que, según Blower y Grandelle (2018), en un reportaje del diario "O Globo", revelan que los trastornos de salud mental han aumentado en todos los países del mundo.

Veloso (2001, como se citó en Adachi, 2009), al estudiar la deserción en la Universidad Federal de Mato Grosso, afirmó que la mayoría de las deserciones eran hombres, en el rango de 25 años. Además, observó que los cursos con la admisión más competitiva tenían tasas de deserción más bajas.

Como causas de deserción, Veloso destacó: a) el estudiante, b) el profesor, c) la estructura de los cursos, d) la estructura física de los cursos y e) el mercado laboral.

Además, en su estudio Veloso señala que los coordinadores de carrera atribuyen la deserción a los propios problemas de la deserción y que la universidad no está en condiciones de recibir y tratar a los diferentes tipos de estudiantes que ingresan.

Peixoto, Braga y Bogutchi (2003, como se citó en Adachi, 2009) estudiaron la deserción en el ciclo básico de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), de 1990 a 1999.

En el estudio de estos autores se analiza la deserción en tres áreas de conocimiento, en diferentes turnos y por tipo de formación. Se consideró el rendimiento académico, el nivel socioeconómico y se concluyó que la deserción varió según el área, así:

- Área de ciencias exactas: alto nivel de deserción; - Área de ciencias humanas: nivel medio de deserción;
- Área de ciencias biológicas: baja tasa de deserción.

Además, se encontró que la deserción tiene una fuerte conexión con el rendimiento de los estudiantes en los períodos iniciales de graduación. Por lo tanto, los cursos con altas tasas de reprobación en estos períodos exhibieron altas tasas de deserción.

Además, se comprobó que, con la creación del turno de noche para cursos que solo tenían clases en el turno de día, se redujeron las tasas de deserción.

También está el estudio de Tinto, un investigador estadounidense. En su estudio, Tinto (1975, 1982, 1997, como se menciona en Bardagi, 2007) concibe la decisión de abandono del estudiante como resultado de un proceso de interacción que involucra elementos externos al estudiante, cuestiones personales y condiciones de integración académica y social en la universidad.

Tinto creó un modelo que se utilizó en varios estudios internacionales sobre la deserción escolar. Este modelo destaca aspectos del compromiso del estudiante con la institución educativa y el compromiso con la meta de graduarse.

Para este autor, la decisión del estudiante de abandonar el curso estará influenciada por la alianza e interferencia de muchas variables, tales como: la historia de vida del estudiante, variables académicas y variables ambientales.

Si el estudiante considera que los beneficios son mayores que los costos, se mantiene en el curso. Si los costos son mayores que los beneficios, evade.

Tinto señala que la deserción involucra no solo al estudiante, sino también a la institución docente. Necesita crear programas de interacción y servicios de atención al estudiante, promoviendo la integración social e intelectual para combatir la deserción.

Adachi (2009), considerando los trabajos de Bueno (1993), Ristoff (1997) y las enseñanzas de Bordieu (1998), afirma que el estudiante, por regla general, quiere graduarse y difícilmente tiene la opción de elegir cambiar de carrera o de universidad. Por tanto, la deserción no es una mera responsabilidad del estudiante, sino la existencia de un proceso de exclusión del estudiante por parte de la institución.

Adachi considera que varios problemas que enfrenta el estudiante, como la dificultad de adaptación, la inadecuación del plan de estudios, revelan la responsabilidad de la universidad en la ocurrencia de la deserción.

Por lo tanto, el autor argumenta que es la universidad la que necesita usar su posición de liderazgo para combatir la deserción. Siguiendo los pasos de Bordieu (1998), Adachi considera que la deserción traduce el resultado de una política de la institución educativa, institución tal que menosprecia las diferencias sociales, económicas y culturales que existen en la sociedad.

Otro estudio sobre deserción fue el de Gaioso (2005, como se citó en Adachi, 2009). Investigó la deserción en 21 universidades, tanto públicas como privadas.

Luego de analizar datos y entrevistar a líderes y estudiantes desertores, el autor señaló, entre otras cosas, que la visión sobre la deserción es diferente para líderes y estudiantes que abandonaron los estudios.

Mientras que los líderes de las instituciones de educación superior señalaron como causas de la deserción la falta de orientación vocacional, el desconocimiento de la metodología de los cursos, las fallas en la formación básica, el cambio de residencia, los problemas económicos y la dificultad para conciliar el trabajo y el estudio, los estudiantes desertores destacaron como causas de deserción los problemas económicos, la falta de orientación vocacional, la imposibilidad de establecer vínculos afectivos durante la graduación y los matrimonios no planificados.

Finalmente, vale la pena resaltar un punto importante planteado en el estudio de Almeida e Soares y Ribeiro (2003 y 2005, como se menciona en Bardagi, 2007). En este trabajo, los autores señalan que la expansión de la educación superior resultó ser más una democratización del acceso que una democratización del éxito para los estudiantes que ingresaron a este nivel educativo. Para ellos, la universidad tiene que preocuparse más por la formación y desarrollo de los estudiantes, pudiendo tener en cuenta las particularidades de los nuevos estudiantes, que comúnmente provienen de estratos sociales más desfavorecidos. Por tanto, la universidad no puede servir a todos con los mismos recursos, que históricamente siempre han estado destinados a las élites sociales.

Si esto no ocurre, el resultado es la deserción.

5.2 Las consecuencias de la deserción

A primera vista, la deserción solo genera la pérdida del estudiante como consecuencia para la institución educativa. Sin embargo, este es solo uno de los impactos que el fenómeno es capaz de generar.

De hecho, la deserción se asemeja a un tsunami. Las olas de un tsunami no golpean a una sola persona, sino que arrastran árboles, coches, animales, derrumban edificios... Los daños son impresionantes.

Al igual que el tsunami, la deserción es devastadora y no llega a un objetivo específico (el estudiante), sino que termina llegando, en secuencia, a la familia del estudiante, a la institución educativa, al gobierno y, en última instancia, a la sociedad misma.

Esto ocurre porque el estudiante, al evadir, según Bertelli y Duarte (2013), es dominado por un sentimiento de confusión, ya que no es más parte del lugar alcanzado luego de ingresar a la institución educativa. La deserción provoca la pérdida de una forma de estar en el mundo.

En relación a la familia, esta se ve afectada porque la deserción suele afectar a los miembros de la familia, por la frustración de una expectativa no cumplida, una inversión económica en apoyo al estudiante que se pierde, así como el tiempo con la familia que se tuvo que sacrificar a estudios sin diploma.

En cuanto a la institución educativa, tuvo una inversión para instalarse en la localidad y tener allí recursos humanos y materiales para atender clases completas. Este costo es fijo, independientemente del número de estudiantes que tenga la institución. Por lo tanto, cuando hay deserción, se pierde una parte de esa inversión.

Finalmente, la sociedad también sufre con la deserción, ya que con ella hay menos personas calificadas para el mercado laboral. Además, si la deserción genera personas con menor nivel educativo, estas personas tendrán menores ingresos y pagarán menos impuestos sobre la renta, lo que reduce el presupuesto disponible para que el gobierno invierta en servicios públicos de calidad.

Dado que la deserción, como ya se ha visto, puede tener su origen en múltiples causas, hay varias acciones que una institución de educación superior puede tomar con el fin de reducir el número de casos. Una medida que podrían adoptar las unversidades es la creación de un equipo multidisciplinario, en la línea de la propuesta de Mussliner *et al.* (2022), en un artículo sobre la lucha contra la deserción escolar en la educación superior. En la siguiente tabla, adaptada del trabajo de Mussliner et al (2022), se enumeran los profesionales que formarían parte del equipo multidisciplinario y el rol de cada uno.

Tabla 9

Causas de deserción, identificación del cargo y asignación en el equipo multidisciplinario

Causas de deserción en las que el profesional podría intervenir	**Puesto**	**Atribuição na equipe**
- Dudas con respecto a la vocación profesional (Biazus, 2003); - Problemas emocionales (Kullman et al., 2008); - Falta de programas que promuevan la integración social e intelectual de los estudiantes (Tinto, 1993).	Psicólogo	- Realización de investigaciones, diagnósticos e intervenciones psicopedagógicas en grupo o de forma individual; - Elaboración de psicodiagnóstico y aplicación de terapias, con enfoque en la prevención del abandono escolar y/o en el tratamiento de dificultades existentes.
- Dificultad de adaptación a la vida académica (Teóphilo y Moraes, 2005); - Dificultad con las asignaturas del curso (Peixoto, Braga y Bogutchi, 2003); - Dudas en relación con la vocación profesional (Biazus, 2003); - Insatisfacción con la didáctica del curso (Cislaghi, 2008) - Falta de programas que promuevan la integración social e intelectual de los estudiantes (Tinto, 1993); - Falta de información sobre el curso (Francisca et al., 2012).	Pedagogo	- Elaborar manuales de orientación para estudiantes ingresantes; - Participar en estudios de revisión de planes de estudio y programas de enseñanza, con el objetivo de proponer cambios que disminuyan el índice de retención; - Participar en el proceso de admisión de nuevos estudiantes, proporcionando orientación sobre las carreras, la universidad y la vida académica; - Implementar programas de orientación vocacional para los estudiantes que tengan dudas sobre la elección profesional realizada; - Elaborar y desarrollar proyectos de enseñanza, investigación y extensión, con el objetivo de promover la integración entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y el contacto del estudiante con la práctica de su futura carrera;
- Dificultades financieras (MEC, 1997); - Dificultades de adaptación a la vida académica (Theóphilo y Moraes, 2005); - Falta de apoyo por parte de la universidad (Silva Filho et al., 2007).	Trabajador Social	- Orientación a los estudiantes sobre derechos y deberes, rutinas universitarias y recursos sociales disponibles dentro y fuera de la universidad; - Derivación a la red local de apoyo; - Organización de conferencias y charlas informativas;

		- Realización de estudios sobre el perfil de los estudiantes; - Identificación de las necesidades de los estudiantes en situación de vulnerabilidad social o con discapacidad; - Investigación sobre la realidad social del alumnado. - Solicitud de alojamientos y plazas en los servicios sociales universitarios - Elaboración de informes y dictámenes técnicos
- Falta de concienciación, por parte del profesorado, sobre la importancia de su papel en la prevención de casos de deserción académica (Veloso, 2001) - Ausencia de programas que promuevan la integración social e intelectual del estudiantado (Tinto, 1993)	Técnico en asuntos educacionales	- Realizar trabajos estadísticos para el mapeo de casos y causas de deserción en cada carrera - Elaborar proyectos de extensión con el objetivo de reducir la retención y la deserción en los programas académicos - Diseñar materiales educativos para la concienciación del cuerpo docente y técnico-administrativo sobre su papel en la prevención de la deserción estudiantil
Falta de un sector especializado para combatir la deserción (Bardagi, 2005)	Asistente administrativo	- Apoyo en la elaboración de estudios estadísticos - Atención preliminar a estudiantes en situación potencial de deserción, con derivación para atención por parte de otro miembro del equipo multidisciplinario - Organización de archivos - Redacción de actas de reuniones - Establecimiento de contacto con otros sectores de la universidad - Gestión del correo electrónico del departamento

Nota - Elaborado por los autores.

Cabe resaltar que la creación del equipo multidisciplinario propuesto no dependería de un análisis previo sobre el nivel de ocurrencia de la deserción. Esto se debe a que sería una acción no solo correctiva, sino también preventiva, ya que, entre otras atribuciones, el equipo tendría la tarea de monitorear la ocurrencia de los casos de deserción, con el fin de detectar períodos en los que el número de casos esté aumentando y actuar para que el problema no se agrave.

Además, el equipo podría:

- Mapear las causas de deserción en cada carrera;
- Realizar un seguimiento estadístico del fenómeno, por carrera, por semestre, por año o por generación completa[49];
- Identificar a estudiantes en riesgo de deserción, para promover atención especializada;
- Implementar acciones de prevención de la deserción, como el acogimiento estudiantil;
- Realizar acciones de sensibilización con docentes y personal técnico, para que comprendan la importancia de su papel en el combate a la deserción.

[49] El término “generación completa” se refiere al plazo máximo que tiene el estudiante para finalizar el curso. En la UFF, el reglamento establece que dicho plazo máximo es el tiempo regular más la mitad. Por lo tanto, un curso que tiene una duración de cuatro años, tiene una generación completa cada seis años.

6 La UFF en el escenario Fluminense

6.1 Historia de la UFF

Fruto de la idea de la Asociación Fluminense de Profesores Católicos, en 1946, la UFF terminó siendo creada en 1960, por la Ley nº 3.848 e inicialmente se denominó Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro - UFERJ.

A ella se unieron las facultades federales que ya existían en Niterói -Facultad de Derecho de Niterói, Facultad de Medicina Fluminense, Facultad de Farmacia y Odontología y Facultad de Medicina Veterinaria Fluminense-, facultades estatales -Escuela de Enfermería del Estado de Río de Janeiro, Fluminense de Ingeniería y Escuela de Ciencias Sociales Servicio del Estado de Rio de Janeiro – y particulares – Facultad de Filosofía Fluminense y Facultad de Ciencias Económicas de Niterói.

En 1961, estos establecimientos agregados fueron incorporados y federalizados con la Ley 3.958. Y luego, en 1964, el Hospital Municipal Antônio Pedro, actualmente Hospital Universitario Antônio Pedro, fue donado por la ciudad de Niterói, siendo así incorporado con el objetivo de utilizarlo en las áreas de salud y asistencia a la docencia y la investigación.[50]

En ese momento, la recién creada UFERJ contaba con sólo 60 profesores, 170 empleados y 3.000 estudiantes.

El 5 de noviembre de 1965, la UFERJ pasó a llamarse Universidade Federal Fluminense, y tal acto fue ratificado por la Ley n. 4.831/1965.

La UFF es una autarquía de régimen especial, con autonomía didáctico-científica, administrativa, económica, disciplinaria y financiera (Rodrigues, 2011).

Con sede ubicada en el Estado de Río de Janeiro, en la ciudad de Niterói, tiene sus unidades y órganos repartidos por este municipio, más específicamente, en los barrios de: Icaraí, Ingá, Centro, São Domingos, Gragoatá, Boa Viagem, Barreto, Charitas, Vital Brasil y Santa Rosa.

[50] http://www.coseac.uff.br/cidades/nithist.htm, consultado el 27/04/2017.

La UFF tiene tres grandes *campus*: Gragoatá, Praia Vermelha y Valonguinho. Además, cuenta con una zona privilegiada, a orillas de la Bahía de Guanabara.

En el centro de la ciudad de Niterói están ubicados el Campus Valonginho, el PROGER – Ministerio Público, la Escuela de Enfermería, el HUAP – Hospital Universitario Antônio Pedro y la Facultad de Medicina, entre otros.

En el barrio Icaraí, un lugar noble, se encuentra la Rectoría de la Universidad. En este mismo lugar se encuentra el Centro de las Artes de la UFF, la Editorial Universitaria, el Departamento de Asistencia Social, el Núcleo de Comunicación Social, entre otros.

En la Rectoría, en Icaraí, existen órganos consultivos del Rector, las cuatro pro rectorías, órganos auxiliares y complementarios y los consejos superiores.

La misión de la UFF es:

> promover, de manera integrada, la producción y difusión del conocimiento científico, tecnológico, artístico y cultural, y la formación de un ciudadano imbuido de valores éticos que, con competencia técnica, contribuya al desarrollo auto sostenido de Brasil, con responsabilidad social.[51]

Con este enfoque, la UFF se incorporó a REUNI en la primera convocatoria. Creada en 2007 y terminada en 2012, como se vio en el capítulo anterior, REUNI tuvo como objetivo generar condiciones para incrementar el acceso y la permanencia en la educación superior y mejorar las condiciones de la estructura física y los recursos humanos.

Según el Censo de Educación Superior, REUNI también pretendía aumentar la tasa media de finalización de las carreras de grado presenciales al noventa por ciento y aumentar la ratio de alumnos por profesor de las carreras de grado presenciales a dieciocho, a finales de cinco años (Brasil, 2007).[52]

Después de incorporarse al programa, en 2008, la UFF duplicó la oferta de vacantes presenciales y triplicó las vacantes en la graduación a distancia.

---

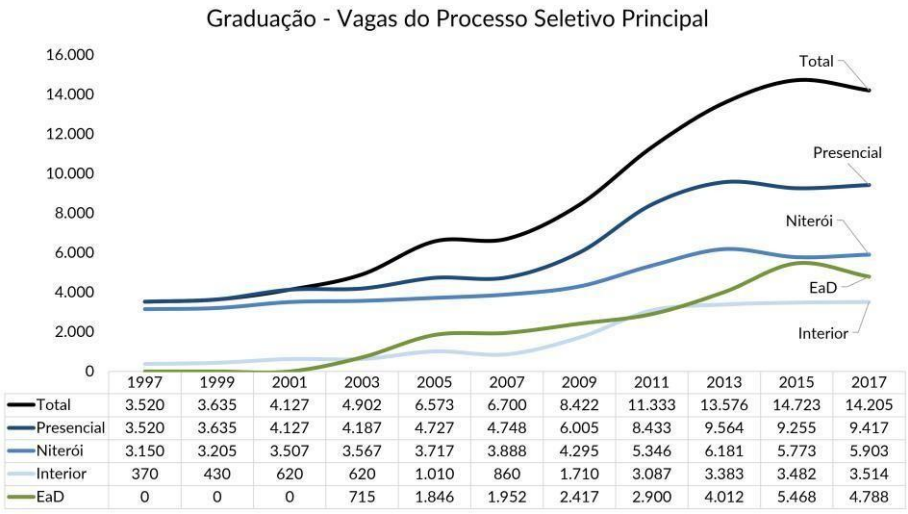
[51] Reporte anual

[52] Brasil. Información extraída del Censo de Educación Superior 2006-2012. INEP/MEC.

El siguiente gráfico muestra la evolución de la oferta de vacantes, en cursos presenciales ya distancia, entre 2007 y 2017, revelando así que hubo un incremento de más del 100% en la oferta de vacantes para carreras de pregrado.

Figura 13

La evolución de la oferta de vacantes en cursos presenciales ya distancia – 2007-2017

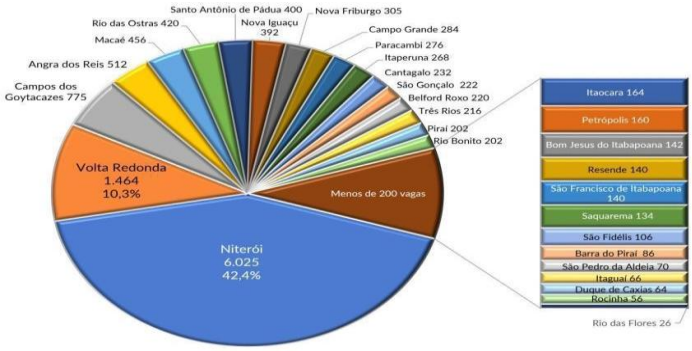


	1997	1999	2001	2003	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017
Total	3.520	3.635	4.127	4.902	6.573	6.700	8.422	11.333	13.576	14.723	14.205
Presencial	3.520	3.635	4.127	4.187	4.727	4.748	6.005	8.433	9.564	9.255	9.417
Niterói	3.150	3.205	3.507	3.567	3.717	3.888	4.295	5.346	6.181	5.773	5.903
Interior	370	430	620	620	1.010	860	1.710	3.087	3.383	3.482	3.514
EaD	0	0	0	715	1.846	1.952	2.417	2.900	4.012	5.468	4.788

Nota. Tomada de la UFF en número, citada no Informe UFF (2019, p. 32).

Figura 14

Evolución de la oferta de vacantes en cursos de graduación - presencial y EAD en todas las unidades de la UFF[53]



Nota. Tomada de la UFF en números, Informe de Autoevaluaciòn (2019, p. 32).

[53] Informe de Autoevaluación UFF 2019. Fuente: UFF en números, disponible en http://www.uff.br/?q=uff-emnumeros-0. Consultado el 28/02/2019. Los datos de 2018 estarán disponibles el 19/09/2019, con el lanzamiento del Censo de Educación de 2018.

De esta forma, la expansión elevó el porcentaje de matrícula, tornando las condiciones más favorables para la implementación del proceso de democratización de la educación superior, ya que, según Ristoff (2013), desde 2004 la expansión ha permitido el acceso de aquellos estudiantes cuyos Los perfiles socioeconómicos están en desventaja en comparación con los estudiantes de clase alta.

La universidad se expandió gradualmente, teniendo actualmente 62.367 alumnos matriculados, 2.642 profesores y 4.718 técnicos, de los cuales 1.940 trabajan en el hospital Antônio Pedro.[54]

Según datos referentes al segundo semestre de 2018, las vacantes en la UFF se distribuyen de la siguiente manera:

Tabla 10

Datos de todos los cursos UFF desde 2/2018

Tipo de curso	Estudiantes
Presencial	44452
Secuencial	261
EAD	17654
Total	62.367

Nota. Datos tomados del sistema académico de pregrado/mayo - 2019.[55]

Según datos del informe anual de 2018, la UFF cuenta con 42 Unidades Docentes. Hay un total de 127 cursos de pregrado presenciales y 6 cursos de pregrado a distancia ofrecidos en 28 centros de la Universidad Abierta de Brasil, en asociación con el CEDERJ (Centro de Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro).[56]

[54] http://www.coseac.uff.br/cidades/nithist.htm , consultado el 27/04/2017.
[55] Web de la UFF. Transparencia. https://app.uff.br/transparencia/graduacao. Restaurada en mayo de 2019.
[56] CEDERJ es un consorcio formado por ocho instituciones de educación superior públicas: UFF, CEFET, UERJ, UFRJ, UFRRJ, IFF y UNIRIO, y actualmente cuenta con más de 45 mil alumnos activos en sus cursos de graduación a distancia.

El 13 de diciembre de 2019, salió una nota del censo de educación superior de 2018, elaborado por el INEP, que indica que la UFF es la universidad federal con mayor número de matrículas de pregrado, como se muestra en el gráfico tomado del sitio web de la UFF:

Figura 15

Principales procesos de selección- universidades federales más grandes en graduación



Nota. Tomado del Censo de educación superior-2018[57]

A continuación, se muestra una lista de los centros y cursos en los que la UFF está presente. Hay 28 municipios, incluido Niterói.

Tabla 11

Lista de los centros y cursos en los que la UFF está presente

	Cursos		
Municipio	**Grado en Matemáticas**	**Tecnología en Sistemas Informáticos**	**Administración Publica**
Angra dos Reis	Sí	Sí	-
Barra do Piraí	-	Sí	-
Belford púrpura	-	Sí	Sí

[57] Noticia Censo Superior: La UFF es la universidad federal con mayor número de matrículas de pregrado. (13 de diciembre de 2019). Disponible en el sitio web de la UFF: http://www.uff.br/?q=censo-superior-uff-e-universidadefederal-com-maior-quantidade-de-matriculas-na-graduacao , consultado el 14 de diciembre de 2019.

Bom Jesús de Itabapoana	Sí	-	-
Cantagalo	Sí	-	-
Duque de Caxias	-	Sí	-
Itaguai	-	Sí	-
Itaocara	Sí	Sí	-
Itaperuna	Sí	Sí	-
Macaé	Sí	-	-
Natividad	Sí	-	-
Niteroi	-	Sí	-
Nova Iguazú	Sí	Sí	-
Paracambi	Sí	-	Sí
Petrópolis	Sí	-	-
Piraí	Sí	Sí	-
Río de Janeiro - Campo Grande	Sí	-	Sí
Resende - Centro	Sí	-	-
Rio Bonito	Sí	Sí	-
Río das Flores	Sí	Sí	-
Santa María Magdalena	Sí	-	-
São Fidélis	Sí	Sí	-
San Francisco de Itabapoana	Sí	-	-
São Gonçalo	-	Sí	-
São Pedro d'Aldeia	Sí	-	-
Saquarema	Sí	Sí	-

Tres Ríos	-	Sí	-
Volta redonda	Sí	Sí	Sí

*Nota.*Elaborada por la autora, extraídos del sitio Web – UFF.

En el posgrado *Lato Sensu*, la UFF cuenta con 154 cursos de especialización y 45 programas de Residencia Médica; en el posgrado *Stricto Sensu*, existen 81 posgrados y 120 cursos, entre ellos 42 cursos de Doctorado, 62 cursos de Maestría Académica y 16 cursos de Maestría Profesional.

La Universidad cuenta actualmente con unidades académicas en ocho municipios del Estado de Río de Janeiro, que se muestran en el siguiente cuadro:

Tabla 12

Unidades académicas en ocho municipios del Estado de Río de Janeiro

Ciudad/Estado	Instituto	Cursos
Angra dos Reis / Rio de Janeiro	Instituto de Educación de Angra dos Reis.	Pedagogía y Políticas Públicas.
Campos dos Goytacazes / Rio de Janeiro	Instituto de Ciencias de la Sociedad y del Desarrollo Regional.	Cursos de Ciencias Económicas, Ciencias Sociales, Geografía, Historia, Psicología y Trabajo Social.
Macaé/ Río de Janeiro	Instituto de Ciencias de la Sociedad.	Cursos de Administración de Empresas, Contabilidad y Derecho.
Nueva Friburgo/ Rio de Janeiro	Instituto de Salud de Nova Friburgo.	Cursos de Odontología, Logopedia y Biomedicina.
Oriximiná / Pará	Campus Avanzado en la Región Amazónica.	Unidad Avanzada José Veríssimo , donde se realizan proyectos de extensión en la Región Amazónica.
Petrópolis/ Río de Janeiro	Escuela de Ingeniería de Petrópolis.	Ingeniería de producción.

Rio das Ostras/ Rio de Janeiro	Instituto de Ciencia y Tecnología e Instituto de Humanidades y Salud.	Cursos de Informática, Psicología, Trabajo Social, Ingeniería de Producción, Enfermería y Producción Cultural.
Santo Antônio de Pádua / Rio de Janeiro	- Instituto del Noroeste Fluminense de Educación Superior.	Licenciatura en Matemáticas y Licenciatura en Matemáticas, Pedagogía, Ciencias Naturales, Computación, Física y Educación Interdisciplinaria en el Campo.
Volta redonda	Instituto de Ciencias Sociales y Humanísticas de Volta Redonda, Escuela de Ingeniería Industrial Metalúrgica de Volta Redonda e Instituto de Ciencias Exactas de Volta Redonda.	Carreras en Administración, Administración Pública, Física (con énfasis en Física Computacional), Matemáticas (con énfasis en Matemática Computacional), Química (con énfasis en Química Computacional), Ingeniería Agronegocios, Ingeniería Metalúrgica, Ingeniería de Producción e Ingeniería Mecánica, Derecho y Psicología.

*Nota.*Elaborada por la autora, extraídos del sitio Web – UFF.

Para hacerse una idea de la extensión territorial en la que la UFF está presente en el Estado a través de estos *campus*, observe la figura 16.

Finalmente, cabe señalar que, para Lück (2003), el hecho de que la UFF tenga como objetivo la inclusión social hace que tenga una característica propia en el proceso de expansión, que es la capacidad de la institución para interiorizarse. Para eso:

> De esta forma, diseñó un plan de desarrollo diferenciado al estimular la ejecución de actividades de docencia, investigación y extensión que se realicen en el ámbito más amplio de contribuir al desarrollo de las regiones donde opera. Cree, por tanto, que contribuye efectivamente a reducir la migración de habitantes hacia los grandes núcleos, favoreciendo su permanencia en la región. Sin embargo, al tiempo que estimula la producción de conocimiento sobre temas regionales, no pierde de vista el contexto general de actividades que la caracterizan como universidad pública. Al asumir esta vocación, cree que los procesos de interiorización contribuyen decisivamente a la expansión de la educación superior, así como al mejoramiento de la función social de la Universidad. Por lo tanto, la formación de profesionales competentes integrados en las actividades económicas, sociales y políticas de la región, que impacten en la economía de los municipios a través del movimiento de un volumen considerable de recursos financieros, no son los únicos productos resultantes de la inserción de la Universidad (Lück, 2003, p. 4).

De esta forma, la UFF cree que, al invertir en el proceso de interiorización, está contribuyendo consecuentemente a la función social de la Universidad, ya que ese proceso también trae desarrollo regional local.

6.2 Expansión e interiorización en el escenario de la UFF

Y por eso, la UFF no se limita a la ciudad de Niterói, pues ha iniciado con fuerza su proceso de interiorización, llevándose el título de la Universidad Federal más interiorizada de todo Brasil. Además, tiene un convenio con Cederj (Centro de Educación a Distancia del Estado de Río de Janeiro) [58]que ofrece varios cursos de educación superior semipresenciales en centros ubicados en todo el Estado de Río de Janeiro.

La institución cuenta con ocho unidades académicas en el interior del Estado de Río de Janeiro.

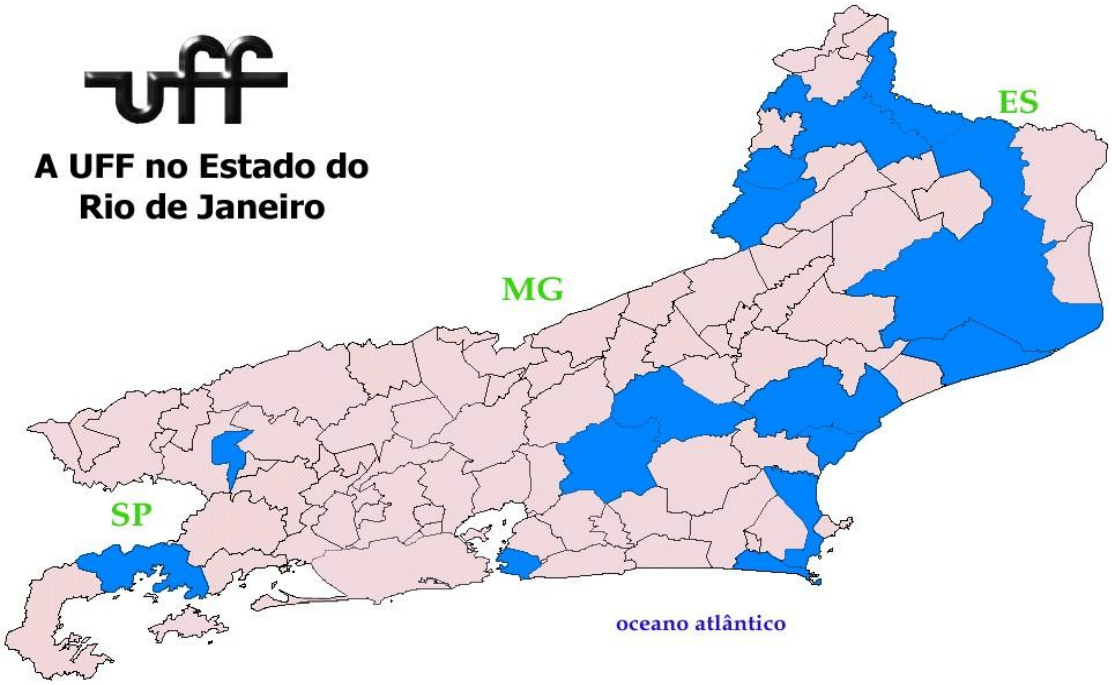
[58] Cederj – Fundación Centro de Ciencias y Educación Superior a Distancia del Estado de Río de Janeiro – Cecierj desarrolla proyectos en las áreas de educación desarrolla proyectos en las áreas de educación superior a distancia y divulgación científica, llegando directamente a más de 60.000 personas al año – todas que residen en los 92 municipios del Estado de Río de Janeiro. Sitio web: http://cederj.edu.br/fundacao/sobre/ . Consultado el 16 de julio de 2019.

Véase en la siguiente tabla las ciudades alcanzadas por la interiorización del interior.

A continuación, se muestra un mapa de Rio de Janeiro, que indica en azul las ciudades en las que la UFF logró expandirse:

Figura 16

Mapa de Rio de Janeiro, que indica las ciudades en que la UFF logró expandirse



Nota. En azul están las ciudades con campus UFF mencionadas anteriormente.[59]

[59] Mapa tomado del sitio web de la Coordinación de Selección Académica – Coseac, sector UFF. Recuperado el 22 de enero de 2019. http://www.coseac.uff.br/cidades/cidades.htm.

7 La interiorización de la UFF en Rio das Ostras

7.1 La Historia de la Ciudad de Rio das Ostras

La historia de Rio das Ostras comenzó a mediados de 1575. Ubicado en la Capitanía de São Vicente y habitado por los indios Tamoios y Goitacazes, Rio das Ostras tenía el nombre de Rio Leripe (molusco u ostra grande), o Seripe.

Parte de las tierras de Sesmaria fueron cedidas por el Capitán-Mor Gobernador Martín Corrêa de Sá, el 20 de noviembre de 1630. Fue delimitado con dos mojones de piedra, colocados en Itapebussus y sobre la barreta del río Leripe, con la insignia del Colegio Jesuita. Los indios y los jesuitas dejaron sus huellas en las obras construidas a lo largo de estos 300 años, como la antigua iglesia de Nossa Senhora da Conceição, el pozo de piedra y el cementerio, con la ayuda de indios y esclavos.

Tras la expulsión de los jesuitas en 1759, la iglesia fue terminada a finales del siglo XVIII, probablemente por benedictinos y carmelitas. La antigua iglesia se derrumbó en los años 50, sin dejar ruinas y en la década siguiente se construyó una nueva iglesia, cerca del lugar donde se ubicaba la primera. El crecimiento de la ciudad se dio alrededor de la Iglesia y del Rio das Ostras, por ser la ruta de los arrieros y comerciantes hacia Campos y Macaé, tuvo un desarrollo progresivo con la actividad pesquera, que fue el pilar económico de la ciudad hasta mediados de este siglo.

La construcción de la Carretera Amaral Peixoto, la expansión del turismo en la Región de los Lagos y la instalación de Petrobrás fueron de suma importancia para el crecimiento y desarrollo de Rio das Ostras, que vio crecer su población hasta llegar al momento de su emancipación político-administrativa del municipio por Casimiro de Abreu, el 10 de abril de 1992.

Con un área total de 230,3 km2, la ciudad se encuentra entre los municipios con mayor tasa de crecimiento demográfico del estado, o sea, 9% anual, según Dias (2013).

Según Lima (1988, como se citó en Dias, 2013), la región norte del estado de Río de Janeiro, en la que se encuentra Rio das Ostras, en el siglo XVI se evidencia por su producción rural. Con el objetivo de ampliar su control, los terratenientes desarrollaron progresivamente la siembra de caña

de azúcar y la ganadería. También cabe señalar que Rio das Ostras fue muy utilizado como ruta durante el período de la colonización para llegar a Campos.

Ubicado en la capitanía de São Vicente, Rio das Ostras inicialmente tenía una población pequeña, ya que no permitía el acceso de embarcaciones grandes y estaba poblado por los indios Tamoios y Goitacazes. La ciudad era más conocida por sus tierras, ya que se ubicaba en los límites de haciendas, sesmarias y capitanías.

En 1861, la ciudad de Rio das Ostras comenzó a ser poblada por pequeñas aldeas y se definieron sus límites territoriales. En 1888, con la manumisión de los esclavos, la ciudad tuvo una caída en sus actividades agrícolas.

En 1970, finalmente Rio das Ostras se presenta oficialmente como el 3er distrito de Barra de São João.

En relación a la actividad económica de la ciudad, una gran parte fue actividad pesquera hasta mediados del siglo XX. Después de 1950, la economía en la zona turística comenzó a desarrollarse. Eventos que ayudaron fueron la construcción de la Carretera Amaral Peixoto y en particular la instalación de Petrobras en Macaé.

Rio das Ostras se ubica entre el sur de la Región de Lagos - polo turístico (compuesto por las ciudades de Búzios, Cabo Frio, Arraial do Cabo, entre otras) y al norte, el polo petrolero y cañero (compuesto, respectivamente, por las ciudades de Macaé y Campos).

El crecimiento de la ciudad de Rio das Ostras se debió en gran medida a su proximidad a la ciudad de Macaé, ya que además de Petrobras, varias otras empresas se instalaron en Macaé y muchos de los que trabajan en esta ciudad optaron por residir en Rio das Ostras.

Esto ocurrió porque el costo de vida es alto en Macaé. Pronto, Rio das Ostras se convirtió en una ciudad conocida como ciudad dormitorio, ya que muchos son los que trabajan en Macaé, pero viven en Rio das Ostras.

También es importante destacar que Rio das Ostras forma parte de la Cuenca de Campos, fuente del 86% de la producción de petróleo y del 47% de la producción de gas natural en Brasil. Como resultado, en virtud de la Ley 9479 de 1997, Rio das Ostras, así como los demás municipios

de la Cuenca de Campos, recibe regalías, pudiendo el Ayuntamiento aplicar el dinero a la ciudad para mejoras.

Según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), en 2000 había 36.149 habitantes en Rio das Ostras y en 2010 había 105.757 personas viviendo en la ciudad, totalizando así un aumento del 190,39%.

Entre 2005 y 2012, Rio das Ostras tuvo el segundo índice de desarrollo demográfico más alto de Brasil, que alcanzó el 9% anual.[60]

Según los datos de 2022 del IBGE – los más recientes disponibles - en el sitio web de la ciudad: a) hay 156.491 habitantes en Rio das Ostras (21ª ciudad del estado); b) la ciudad tiene 59.069 hogares ocupados (21ª del estado); c) el PIB per cápita es de RS40.864,56 (25º del estado); y un IDH-M de 0,773 (3º del estado, datos de 2010).

Rio das Ostras cuenta con numerosos atractivos turísticos, entre ellos: el muelle del barrio de Costazul, el paseo marítimo del centro de la ciudad (que cuenta con bares, restaurantes y quioscos), la Praça da Baleia (zona de ocio que alberga una escultura de una ballena jorobada de 20 metros de largo con una estructura metálica recubierta de placas de bronce y aleación de latón), la laguna de Iriry (donde hay un mirador de 20 metros de altura) y varias playas.

La ciudad también es famosa por acoger cada año los siguientes eventos: ostrascycle (encuentro de motos), el festival de jazz y blues, el festival del marisco y el carnaval.

7.2. Consolidación y ampliación del *Campus Universitario* de Rio das Ostras

El proceso de interiorización del *campus de Rio das Ostras* ocurrió debido a la primera fase de expansión de la universidad federal por el Programa Expandir, del Ministerio de Educación. Además, dicho proceso formaba parte de los objetivos asumidos por la UFF al incorporarse a REUNI.

[60] IBGE - https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/riodejaneiro/riodasostras.pdf , consultado el 21/02/2018.

Según Rodrigues (2011), el proyecto de interiorización de la UFF en Rio das Ostras se destaca entre los demás, por estar aún en fase de construcción –ya que aún presenta cierto nivel de precariedad– y porque fue uno de los más recientes.

Además, según la autora, la decisión de crear una unidad de la UFF en Rio das Ostras fue definida estratégicamente por la propia administración del municipio, para impulsar el progreso de la ciudad y de todos los alrededores, como Macaé, Casimiro de Abreu, Armação de Búzios, Cabo Frio, São Pedro de Aldeia y Arraial do Cabo. En el momento de la implantación del *campus*, la ciudad de Rio das Ostras era uno de los municipios que más evolucionaba con las regalías petroleras.

De esta forma, la llegada de la UFF a Rio das Ostras ocurrió cuando el gobierno municipal firmó un convenio con la universidad, el 26 de noviembre de 2003, luego de la entrega por parte de la institución del "Estudio de Factibilidad de Implementación del Polo Universitario de Rio das Ostras". Esta propuesta tenía como proyecto la implementación de cuatro cursos en el 2004 y dos más en el 2005.[61]

Braga (2003) afirma que el proceso de interiorización de la UFF posibilita que jóvenes del campo obtengan una carrera de calidad cerca de casa. De esta manera, evita la migración a los grandes centros y con ello trae desarrollo económico y social a la región.

El proyecto contemplaba la implementación, en el primer año (2004), de la creación de cuatro carreras: Informática, Enfermería, Psicología y Trabajo Social. La elección de tales cursos partió de una investigación realizada en el municipio, con la población, estudiantes y empleados del ayuntamiento como sujetos involucrados.[62] En 2005 se crearon otras dos carreras: Ingeniería de Producción y Producción Cultural.

Luego, una comisión fue designada por el Rector para supervisar el examen de ingreso aislado y la construcción del *campus universitario*.

---

[61] Braga, Daniel (2003). Noticia: "UFF crea nuevo centro en Rio das Ostras". *Publicación de la Universidade Federal Fluminense* - n° 146 - noviembre/diciembre de 2003 Sitio web: http://webcache. googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.noticias.uff.br/momento/2003/146/momentouff146.pdf, consultado el: 10 de mayo de 2018.

[62] Universidad Federal Fluminense. "UFF crea nuevo Centro en Rio das Ostras". En: Movimiento UFF, n. 146, Niterói, nov./dic. 2003, p. 3.

En primer lugar, la previsión sería que el *campus* se construyera en la Zona Especial Empresarial (ZEN), región fronteriza con la ciudad de Macaé, compuesta por industrias enfocadas en tecnología. Sin embargo, esta promesa no ha sido cumplida por el ayuntamiento hasta 2019. En este espacio, la oferta fue la construcción del campus universitario con 29 mil metros cuadrados, espacio suficiente para la implementación de cursos de grado y posgrado. Actualmente, el Ayuntamiento destina algunas salas del ZEN para la impartición de clases de maestría en el Instituto de Ciencia y Tecnología, pero este no es un espacio construido para la UFF.

A cambio del apoyo del ayuntamiento, la UFF ofrecería los seis cursos de grado previstos, además de aportar mano de obra traída desde Niterói para clases y servicios administrativos. El Municipio otorgaría becas a docentes y personal administrativo, para pago de transporte y *prolabore* y para compensar la falta de bonos para cargos de gestión y liderazgo en la unidad Rio das Ostras.

Al principio, estos cursos eran una expansión de los cursos en Niterói (sede central), por lo que sus planes de estudio eran los mismos. En 2006, cuando se realizaron los primeros concursos para profesores en Rio das Ostras, los profesores que asumieron iniciaron una campaña para reformular los proyectos pedagógicos de los cursos en Rio das Ostras. Rodríguez (2011).

El profesor B, uno de los primeros profesores de este Recinto, confirma este dato en una entrevista dirigida por la autora, relatando que:

> (...) los cursos comenzaron como una extensión de los cursos de la UFF en Niterói (sede), y por lo tanto tenían el mismo plan de estudios. Fue recién en 2006 que se realizó la reformulación de los proyectos pedagógicos curriculares de los cursos, así como los primeros concursos para profesores de la UFF con capacidad en Rio das Ostras.

Es importante destacar la infraestructura disponible en la época. El servidor técnico-administrativo P, nos cuenta que así era:

> (...) Mínima, casi ninguna, (...) Nos dieron el tercer piso de la Escuela Municipal América Abdalla con sólo el mobiliario, pupitres y sillas. Improvisamos una secretaría y una biblioteca mínima. Los recursos audiovisuales -esencialmente programas de datos- se tomaban prestados del Departamento de Planificación, según las solicitudes de programación de los profesores.

En cuanto a los recursos humanos disponibles, el funcionario afirma que

> (...) Al principio, el personal técnico estaba formado exclusivamente por mí -una auxiliar administrativa que había trabajado en todos los sectores de una unidad académica- y un bibliotecario. Las asignaturas las impartían profesores de sus respectivos cursos en la sede central.

De 2004 a 2005, las clases se impartieron en una escuela cedida por la alcaldía, que estaba ubicada en el centro de la ciudad, siendo necesario improvisar los espacios de laboratorio, anatómico y vivero. En el segundo semestre de 2005, aún con las clases de 2004 y 2005 en curso, los alumnos tenían sus clases paralizadas por problemas político-administrativos, y con eso los alumnos tenían dos opciones: continuar sus estudios en Niterói, a 150 km de Rio das Ostras, con un tiempo de viaje de aproximadamente 2 horas, o parada en graduación.

Según el Proyecto Pedagógico de la carrera de Enfermería (2008), lo que en realidad ocurrió fue un incumplimiento de contrato por parte del ayuntamiento, que incumplió su parte del convenio, al no repercutir los fondos para el pago de las becas de los profesores que vinieron de la ciudad de Niterói para impartir clases.

Según el pensamiento de Rodrigues (2011), el argumento utilizado para incumplir el contrato proviene que los cursos no pertenecían al ayuntamiento, sino a la Universidad. Por lo tanto, deberá asumir los gastos con docentes, personal técnico-administrativo, instalaciones, entre otros.

Los estudiantes, atónitos por esta situación, realizaron numerosas protestas. Cabe señalar que aproximadamente 30 de ellos estaban acampados en el *campus* de Rio das Ostras, a la espera de que el alcalde de la ciudad - en ese momento, Carlos Augusto Baltazar - diera una respuesta oficial sobre la situación de la institución, que había sido inactivo durante cuatro meses, según un comunicado del estudiante al responder a una entrevista para el reportero del diario local.

Además, según el estudiante de Servicio Social, el objetivo de esta protesta era llegar a una solución a la situación del *campus.* Según una entrevista, la estudiante Isabela Gregorio dijo: “No tenemos respuestas. Ya cumplimos cuatro meses sin clases y no tenemos perspectivas de volver a

las actividades de PURO. Necesitamos definir la situación de la UFF aquí en Rio das Ostras", argumentó.[63]

En entrevista concedida por un docente, en Nascimento (2016):

> La Universidad Federal Fluminense comenzó en 2004 en Rio das Ostras, era un curso de extensión vinculado al curso de Servicio Social en Niterói y luego todos los profesores en 2004 eran en realidad profesores becados. Era una sociedad con el Ayuntamiento de Rio das Ostras, los profesores venían de Niterói y daban clases. Y entonces hubo una crisis en este convenio, el ayuntamiento dejó de pagar alegando que la UFF no había cumplido con el convenio, no había hecho un uso adecuado de los valores presupuestarios y hubo una crisis y la Universidad, de hecho, la central cerró. Entonces los estudiantes se organizaron, hicieron una gran manifestación, la mayoría de los estudiantes que participaron en la manifestación eran de Trabajo Social, reclamando que la universidad se quedara, entonces el Ministerio Público "metió en el acto" el MEC (Ministerio de Educación) fue accionado e hicieron lo que llamamos una renegociación entre el MEC, la UFF y la Alcaldía de Rio das Ostras, rehicieron el convenio y entonces uno de los compromisos del MEC fue abrir vacantes docentes. Concursos para profesores aquí. Entonces este primero grupo fue en el 2006 y había cinco vacantes para cada curso, entonces en los seis cursos había cinco vacantes para cada uno. Y llegué a ese grupo. Estoy entre los primeros cinco profesores que solicitaron aquí" (Entrevistado D.) (Nascimento, 2016, pp. 42-43).

Recién en 2006, tras una orden judicial, se renegoció el convenio entre el Ayuntamiento y la Universidad. Con el apoyo del Ministerio de Educación, las clases regresaron en el primer semestre de ese año.

[63] Estudiantes de la UFF de Rio das Ostras se manifiestan por la no clausura de PURO. (14/12/2005). La prensa en la ciudad de más rápido crecimiento en Brasil. La historia reciente de Rio das Ostras revisitada en artículos periodísticos producidos entre 2005 y 2007, Editora #ruap, autora Leonor Bianchi. Informe 15 de abril de 2013 – Serie Memoria de La Prensa Riostrense – sección I. https://cadernosdecomunicacao.wordpress.com/2013/04/15/estudantes-da-uffde-rio-das-ostras-fazem-manifestacao- by- no cierre-de-lo-puro/

Con el apoyo del MEC, ocurrieron numerosos cambios, ya que aseguró la aplicación de recursos por valor de R$ 8 millones hasta 2009 y la asignación de docentes y técnicos administrativos de la siguiente manera:

Tabla 13

Número de vacantes para docentes y para técnicos administrativos

Año	Número de vacantes para docentes	Número de vacantes para técnicos administrativos
2006	25	8
2007	35	24
2008	35	no informado
2009	25	no informado

*Nota.*Elaborada por la autora, extraídos del sitio Web – Aduff.

Al final de este período, habría un total de 120 profesores y vacantes de técnicos para atender a todo el centro. Con esto, se resolvió parcialmente el problema de la escasez de mano de obra (Aduff, 2007, p. 14).

Aún en 2006, la unidad dejó su domicilio provisional en el centro de la ciudad y se trasladó al barrio Jardim Bela Vista, pero continuó en una escuela de educación básica donada por el ayuntamiento. En esta nueva dirección, el *campus de la UFF* daba de frente a la carretera estatal RJ 106, también llamada carretera Amaral Peixoto. Una de las carreteras más importantes de la Región de los Lagos, atraviesa varios otros municipios, como: Maricá, Saquarema, Araruama, Iguaba Grande, São Pedro d'Aldeia, Cabo Frio, Armação de Búzios, Rio das Ostras y Macaé.

Recién en septiembre de 2006 comenzaron las clases. El retraso en el calendario se debió a la necesidad de organizar el nuevo entorno y tratar de “rescatar” a los alumnos que tenían su formación interrumpida en 2005.

En cuanto al "rescate" de los estudiantes perdidos, una vez más vale la pena citar las palabras del funcionario P, quien informa que

> (...) Durante el impasse entre UFF y PMRO - que llevó a la paralización de las clases aquí en el CURO - hubo mucha presión por parte de los estudiantes para que la universidad los absorbiera en los cursos ofrecidos en Niterói. Así ocurrió, pero una parte considerable de los alumnos no se acogió a esta iniciativa. Sin embargo, la saga de la vuelta a las clases aquí en el CURO no decayó, y los alumnos restantes mantuvieron la presión y finalmente fueron aceptados. La reanudación de las clases en el CURO abarcó a los alumnos restantes e incorporó a otros nuevos mediante procesos de selección.
>
> Sin embargo, a pesar de todo este movimiento, en 2007 no se ofrecieron vacantes para todas las carreras, sino sólo para las carreras de Producción Cultural y Servicio Social. En 2008, se ofrecieron vacantes para cursos de informática, ingeniería de producción y psicología. Recién en 2009 la carrera de Enfermería volvió a ofrecer vacantes (Rodríguez, 2011).

Para facilitar la comprensión de la secuencia histórica de los hechos narrados, siga el siguiente Tabla:

Tabla 14

Secuencia histórica de los hechos narrados

Año	Evento
1er semestre de 2004	Creación de cursos de informática, enfermería, psicología y trabajo social.
1er semestre de 2005	Creación de cursos de ingeniería de producción y producción cultural.
2do semestre de 2005	Las clases fueron suspendidas en Rio das Ostras y ofrecidas en Niterói.
1er semestre de 2006	Organización del nuevo espacio, rescate de alumnos que vieron interrumpidos sus estudios y concurso de profesores.
2do semestre de 2006	Regreso de los cursos de Servicio Social y Producción Cultural.
1er semestre de 2008	Regreso de cursos de informática, ingeniería de producción y psicología.

1er semestre de 2009	Regreso del curso de enfermería.

*Nota.*Elaborada por la autora.

El *campus* de Rio das Ostras tiene una característica: la cantidad de movimientos estudiantiles y de profesores que buscan mejorar las condiciones de trabajo y estudio. Fueron años de muchas manifestaciones, como se muestra en la siguiente Tabla:

Tabla 15

Campus de Rio das Ostras - años de manifestaciones de estudiantiles y de profesores

Año	Movimiento y motivo
2011	Unas 300 personas (estudiantes y docentes) realizaron una protesta cerrando la vía principal de la ciudad, la carretera RJ 106. Protestaron contra el uso de contenedores, exigieron nuevos concursos públicos para docentes y mejores condiciones laborales, así como la culminación de las obras la residencia de estudiantes y el SPA (Serviço de Psicologia Aplicada).[64]
2016	Jornada de Movilización y Lucha por la Educación Superior. Estudiantes exigen bandejas, becas y más plazas en vivienda[65]
2017	Ocupación del *campus* de Rio das Ostras contra el Proyecto de Enmienda Constitucional (PEC 241) que determina un límite de gasto para el Gobierno Federal. Los alumnos dormían en las aulas, comían y se duchaban en la institución.
2018	50 estudiantes de Rio das Ostras ocuparon el edificio de la rectoría, en la sede, para cobrar la construcción del *bandejão* (restaurante universitario).

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de una noticia en sitio Web.

[64] Walker, Rayane (junio de 2011). Noticia: Estudiantes, profesores y empleados de la UFF Rio das Ostras en la lucha. Sitio web: https://psolriodasostras.wordpress.com/2011/06/03/estudantes-professores-e-funcionarios-da-uff-rio-dasostras-na-luta/ . Consultado el 1 de mayo de 2019.

[65] Aureliano, Niara (julio, 2016). Noticia: Círculo de conversación en Rio das Ostras discute asistencia estudiantil y critica malversación de fondos en la UFF. Sitio web: http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias2016/item/2460-roda-de-conversa-em-rio-das-ostras-discute-assistencia-estudantil-e- critica-mal-uso-de-fondos-nauff . Consultado el 1 de mayo de 2019.

Analizando estos movimientos, es posible ver que los estudiantes y docentes terminaron teniendo éxito y logrando algunas mejoras en el *campus,* aunque no se han resuelto los problemas de clases en contenedores y la falta de laboratorios, entre otros.

Entre estos cambios, podemos mencionar:

1. Construcción de vivienda estudiantil - inaugurada el 10 de enero de 2013, con fondos del MEC, es un edificio de tres pisos con 12 departamentos y un total de 48 plazas para estudiantes de otras ciudades (específicamente, localidades ubicadas a una distancia mínima de 32 km del *campus*). Cada apartamento cuenta con camas, armarios, cómoda, ventiladores de techo, nevera, cocina eléctrica, horno de microondas y licuadora. De los 48 espacios disponibles, 4 son para personas con discapacidad.

Para conseguir una plaza en el alojamiento de estudiantes, el estudiante deberá participar en un proceso de selección, cumpliendo los requisitos según convocatoria.

2. En 2014 se inauguró el edificio del Servicio de Psicología Aplicada (SPA) – Este edificio también fue construido con recursos del MEC y fue un requisito del Proyecto Pedagógico de la Carrera de Psicología.

Atiende tanto a estudiantes de la carrera de psicología, que allí hacen prácticas, como a estudiantes de otras carreras que necesitan apoyo psicológico y a la población que también recibe atención gratuita.

El SPA ofrece psicoterapia individual y grupal, evaluación psicológica, atención psicológica de emergencia, intervenciones en salud mental dentro del campus y en instituciones públicas de la región, así como proyectos orientados a la salud del trabajador, la educación, la asistencia social y la socioeducación.

3. En 2014 el edificio de Usos Múltiples estaba listo, pero por falta de alcantarillado sanitario no se pudo utilizar.

Hubo numerosas protestas de estudiantes y docentes, ya que no había suficiente espacio físico para las clases, por lo que se usaron contenedores como salón de clases y todo esto ocurrió mientras el edificio estaba terminado y vacío.

Finalmente, en 2016, tras varios movimientos, se regularizó la situación del edificio y el Ayuntamiento autorizó su funcionamiento. Luego hubo varias discusiones entre los dos Institutos y se decidió que el antiguo edificio sería con el Instituto de Humanidades y Salud (IHS) y el nuevo edificio con el Instituto de Ciencia y Tecnología (ICT).

Actualmente, el edificio ICT ofrece cursos de pregrado en Ingeniería de Producción y Ciencias de la Computación, además de la maestría profesional en el área de Ingeniería de Producción y Sistemas Computacionales.

El edificio cuenta con 8 salas, un auditorio, 5 laboratorios, una biblioteca -que da servicio a los dos institutos-, una sala para centros académicos, una sala para una empresa de ingeniería junior, una sala para profesores, una sala para departamentos y otras salas pequeñas para otros sectores administrativos.

Sin embargo, cabe señalar que los estudiantes de Ingeniería de Producción y Ciencias de la Computación todavía tienen algunas clases de contenedores en IHS. Esto ocurre porque aún no hay suficientes aulas en el multiuso para la demanda que generan las disciplinas.

Como se desprende de la lectura sobre la génesis y el desarrollo del CURO, hubo muchas dificultades y movimientos. Sin embargo, todo el proceso podría haber sido más sencillo, según P:

> (...) Creo que el consentimiento del MEC - que debería haber sido una premisa en el proceso - que sólo se produjo después de la "ruptura" del protocolo firmado entre las partes, habría evitado los problemas que se produjeron. Asumo también que una comisión tripartita - PMRO/UFF/Comunidad - para supervisar el proceso de aplicación sería muy bienvenida.

7.3 Precariedad en la UFF de Rio das Ostras

Como se vio anteriormente, la UFF en Rio das Ostras comenzó con un edificio cedido por la alcaldía, edificio que en realidad fue diseñado para ser una escuela municipal y cuenta con seis carreras de grado: trabajo social, psicología, ingeniería de producción, enfermería, informática y producción cultural. Esta escuela no tenía la estructura física para recibir a todos los estudiantes, ya que era una escuela pequeña. Por ello, la UFF comenzó a alquilar contenedores para ser

utilizados como aulas, salas de profesores, oficinas departamentales, laboratorios, entre otras funciones.

Aquí debemos hablar un poco sobre los contenedores. Según Santos (2017), el contenedor es visto como una forma de construcción modular, ya que es un producto prefabricado de acero sobredimensionado, capaz de ser apilado y soportar 25 toneladas de carga, con dimensiones ideales para la construcción civil. Santos (2017) señala también que, creado inicialmente con el objetivo de facilitar y evitar pérdidas y desperdicios en el transporte de cargas, el contenedor pasó a ser utilizado para almacenamiento en haciendas y fábricas. Sin embargo, como el coste de devolver los contenedores a su puerto de origen era muy alto empezaron a abandonarse en los almacenes y, con el tiempo, se comprendió que los contenedores podían utilizarse como viviendas.

Como resultado, según el autor, los contenedores se utilizaron como refugios para las víctimas de catástrofes y guerras y más tarde se convirtieron en casas, un tipo de construcción que ha sido bien adoptado en varios países. En Brasil, sin embargo, prevalece la idea de que el contenedor es sólo una opción para almacenes u oficinas temporales.

Santos (2017) destaca que, por ser modular, el contenedor puede adaptarse a casi cualquier tipo de situación y tiene un plazo de ejecución del proyecto hasta un 40% menor que la construcción ordinaria. Además, es una opción sostenible, ya que consiste en utilizar un producto que ya ha sido fabricado y que tal vez no se volvería a utilizar.

En cuanto a la vida útil, Santos (2017) explica que los contenedores bien mantenidos duran entre 40 y 70 años.

Todo lo anterior sobre los contenedores tiene una razón: pueden ser vistos como algo positivo o negativo. Desde el punto de vista de la construcción, pueden ser vistos como algo bueno, pero para el contexto de REUNI, que preveía la expansión de las universidades, el uso de contenedores representaba algo malo, ya que en la cultura brasileña los contenedores aún conllevan la idea de provisionalidad y/o improvisación. De hecho, esta visión negativa queda explícita en los discursos que se exponen a continuación.

Sobre las clases en contenedores, la estudiante Raylane Walker dijo, en una entrevista con UOL: “*Creo que es horrible. El aire acondicionado enfría mucho. Es muy ruidoso porque es una*

caja de hojalata. Un lápiz cae y hace el mayor ruido. El cableado eléctrico está dentro de la habitación...[66]”

Así, en el contexto de la instalación de la UFF en Rio das Ostras, el uso de contenedores ya demostró que la propuesta del REUNI tenía fallos en el proceso de ampliación.

Otros problemas que se enfrentaron en ese momento fueron la falta de internet, falta de agua, falta de energía eléctrica por falta de pago de deudas con la concesionaria de energía eléctrica, entre otros.

En una entrevista concedida por Nascimento (2016) a un profesor de la época, relata sobre los grandes desafíos para el ejercicio de la profesión en este *campus*:

> Es el tema de la infraestructura. El edificio que no tenemos, las habitaciones que no son adecuadas, los ventiladores y el aire acondicionado que no funcionan, una biblioteca precaria. Yo plantearía cuestiones de infraestructura. Clases en contenedores, aunque creo que da vergüenza decirlo porque la mayoría del Servicio Social no da clases en contenedores, porque somos un curso nocturno, entonces usamos la infraestructura del edificio. Ahora con muchas complicaciones, hay muchas complicaciones, aire acondicionado que no funciona, equipos que no tienen una pantalla para escribir, una pizarra que es muy precaria y ya no se puede usar, ahí no es un ordenador para poner un pendrive para poder hacer un reflejo. Entonces todo esto pone una serie de límites, pero nosotros desarrollamos un trabajo (Entrevistado C, por Nascimento, 2016, p. 44).

El *campus* tampoco contaba -y aún no tiene- con un restaurante universitario, lo cual es una de las mayores dificultades para la permanencia de los estudiantes en los cursos. En ese momento tampoco había el Servicio de Psicología Aplicada (SPA) y alojamiento para estudiantes que ya tienen hoy.

---

66 Entrevista en la web de la UOL, realizada por la periodista Carolina Farias. - Ver más en https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/07/alunos-da-federal-fluminense-tem-aulas-dentro-de-conteineres-no-interior-do-rj. htm?cmpid=copiaecola . Consultado el 25 de enero. En https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/03/07/alunos-da-federal-fluminense-tem-aulas-dentro-de-conteineres-nointerior-do-rj.htm

El *campus de Rio das Ostras* tenía, en 2009, 690 alumnos y actualmente tiene 4505. Este aumento fue posible gracias a la oferta de nuevas aulas, con la inauguración del edificio de usos múltiples.

Ante el proceso de precariedad, varias universidades federales promovieron protestas con el objetivo de lograr la mejora de la infraestructura de los *campus*, especialmente en el interior. En Rio das Ostras, no fue diferente.

Además de las manifestaciones descritas en el subtítulo anterior, estudiantes, docentes y técnicos administrativos realizaron otras, siendo las principales:

1. Manifestación "¡No más violaciones en Rio das Ostras!" - que tuvo lugar en 2013, fue liderada por docentes y contó con la participación de estudiantes y vecinos del municipio. Se exigió más seguridad pública en la ciudad, debido al alto índice de violaciones, especialmente en los alrededores de la universidad.

2. Manifestación contra el cierre de la carrera de Ingeniería de Producción: en 2014, los estudiantes, junto con algunos profesores, salieron a las calles para manifestarse contra el cierre de la carrera de Ingeniería de Producción. En ese momento, una minoría de profesores afirmó que el curso en Rio das Ostras no podía continuar funcionando y, por lo tanto, estaban decididos a aceptar la propuesta hecha por el alcalde de la ciudad de Petrópolis, para que el curso fuera trasladado allí. El alcalde de Rio das Ostras, en una reunión con el rector de la UFF, prometió que el edificio de Usos Múltiples estaría listo pronto y, por lo tanto, no habría necesidad de mover el curso.

En un informe, el profesor Ernani Saraiva -uno de los mayores defensores de que el curso no se cierre- dijo que el curso de Ingeniería en Rio das Ostras fue el único que obtuvo el puntaje más alto en ENADE en todo el Estado de Río de Janeiro, lo que demostraba que aún con toda la precariedad, seguía siendo el mejor curso de su área en el estado.

Al ser entrevistado en un reportaje del diario Inter TV (periódico local), el profesor dijo que estaba en contra de cerrar el curso, ya que: "Todos los egresados salen empleados".[67]

[67] Notícia Un ojo en Rio das Ostras- Rio das Ostras puede perder el Curso de Ingeniería de Producción de la UFF para el municipio de Petrópolis. Recuperado el 29 de mayo de 2019. De: http://deolhoemriodasostras-rj.blogspot.com/2014/05/rio-das-ostras-podera-perder-o-curso-de.html y reportaje del diario Inter TV 2da . Edición del 21 de mayo de 2014.

Manifestaciones contra el cierre del curso de Producción Cultural: en 2016, año en que se conmemoraban los 10 años del curso de Producción Cultural en Rio das Ostras, los estudiantes fueron convocados por la coordinación para que supieran de la posibilidad del cierre del curso. Eso es porque el MEC, visitando el campo, hizo algunas demandas de mejoras. Según los profesores, no había posibilidad de atender tales demandas. De esa forma, algunos de los profesores consideraron cerrar el curso o trasladarlo para el campus de la UFF en Niterói.

En el pedido (una lista de firmas) "Fica Procult" (Permanece Procult), realizado por los alumnos del curso Rio das Ostras, afirmaron:

Conscientes de que estudiamos en uno de los pocos cursos de pregrado en Brasil enfocados en el área de las prácticas artísticas y culturales, entendido por nosotros como un instrumento necesario para la transformación social, consideramos inaceptable discutir la posibilidad de retirarse el curso, un retroceso que favorece la centralización del conocimiento y que tiene como resultado impedir el acceso a la educación de los habitantes de la región que no pueden viajar y costear su estancia en los grandes centros para estudiar.

También en el manifiesto, los estudiantes afirman que las dificultades enfrentadas en el *campus* de la UFF en Rio das Ostras son comunes en otros *campus* del interior e incluso en *campus* de las metrópolis. Afirmaron que ese es un problema que enfrentan todas las universidades públicas brasileñas, ya que Brasil atraviesa una gran crisis financiera.

Sin embargo, los estudiantes de producción cultural finalizan el manifiesto afirmando que aún con toda la precariedad que presenta el campus de Rio das Ostras, aún vale la pena continuar con el curso, porque:

La importancia del curso para la sociedad está por encima de las dificultades que enfrentamos a diario y que cualquier decisión sobre el futuro del curso debe involucrar a toda la comunidad académica y la sociedad de Rio das Ostras, además de agotar todas las posibilidades y esfuerzos para garantizar la permanencia del curso y el mantenimiento de condiciones dignas para estudiantes, profesores y demás miembros de la comunidad académica.[68]

[68] Manifiesto Stay Procult (Nov 2016), Recuperado el 29 de mayo de 2019, sitio:

3. Manifestación contra el cierre de la carrera de Psicología: la carrera de Psicología también tuvo un intento de cerrarla. En 2015, algunos profesores, alegando falta de infraestructura, laboratorio de investigación, entre otros, intentaron cerrar el curso en Rio das Ostras y trasladarlo a Niterói. Los alumnos se manifestaron junto a los profesores a favor del curso en Rio das Ostras y, al final, se decidió que el curso no sería cerrado.

https://secure.avaaz.org/en/comunity_petitions/Reitoria_da_UFF_reitoriduffbr_Garantam_a_manutencao_do_Curso_de_Producao_Cultural_da_UFF_Rio_das_Ostras/

8 La Democratización de la Educación Superior en el campus de la UFF de Rio das Ostras

Con el objetivo de ampliar el número de vacantes, la UFF, además de incorporarse a Reuni, en 2013, adoptó el ENEM/Sisu [69] como prácticamente único medio de admisión [70]. Según el profesor Néliton Ventura, coordinador general de la Coordinación de Selección Académica de la UFF (Coseac), en entrevista con la Revista Guia do Estudante, con la incorporación de la UFF al sistema ENEM/Sisu "hay una expectativa de que el acceso a la universidad será democratizado, para que más jóvenes puedan acceder a la educación superior".[71]

Como se puede apreciar, para Alberto (2018), una universidad, al optar por Enem/Sisu, está garantizando la posibilidad de democratizar oportunidades para competir por vacantes en la institución y eso contribuye a la democratización del acceso.

Además, según autores como Flores, Luz y Rosa (2013, citado en Sousa, 2016), es importante considerar que, a través del ENEM, el candidato paga solo una tasa de inscripción y, de esta manera, puede postularse a vacantes en cualquier universidad de Brasil, lo que permite una movilidad en el territorio brasileño en un nivel que no existía en el pasado.

Otro aspecto positivo a considerar con la adopción del ENEM/SISU, combinados con las acciones afirmativas, fue el aumento de la presencia de estudiantes negros, indígenas y provenientes de escuelas públicas en las universidades brasileñas.

Sucede que también hay autores que defienden que, de hecho, el ENEM/Sisu actúan en contra de la democratización. Esto se debe a que, al igual que el examen de ingreso *vestibular*

[69] El ENEM es el examen nacional de la enseñanza secundaria. Aplicado anualmente en Brasil, tiene como objetivo evaluar el desempeño de los estudiantes al término de la educación básica. La nota obtenida por el alumno se utiliza para el SISU, el sistema de selección unificada que regula la competencia a las universidades públicas del país.

[70] En realidad, además del ingreso a través del ENEM/SISU, la UFF adopta tres modalidades de transferencia: interinstitucional, obligatoria y facultativa. Sin embargo, las plazas destinadas a estas modalidades de ingreso son muy limitadas, ya que se ofrecen a partir de vacantes remanentes del proceso selectivo principal.

[71] Notícia UFF adopta Enem como única fase del examen de ingreso 2013; la selección se hará a través de Sisu. Revista Guía del Estudiante. 16 de mayo de 2017, 13:53 - Publicado el 12 de junio de 2012. Sitio web: https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/uff-adota-enem-como-fase-unica-do-vestibular-2013 -selecao-sera- hecho-via-sisu/ . Recuperado el 18 de mayo de 2019.

(sistema anterior), los estudiantes más ricos de la sociedad siguen teniendo la mejor preparación intelectual, ya que pueden asistir a las mejores escuelas y cursos. Por lo tanto, ya tienen enormes ventajas en relación a aquellos estudiantes que egresaron de una educación pública débil, sin ninguna base para rendir el examen ENEM que, aún con las políticas de cuotas, difícilmente podrían ingresar a las carreras más competitivas, como la medicina y derecho.

En esta línea de pensamiento, Oliveira et al. (2008, citado por Silva y Veloso, 2012) afirman que no se producen cambios significativos si las innovaciones en los procesos de selección son incapaces de transformar el panorama de la selectividad social y de la elección elitista, que favorece a los candidatos con mayor capital económico y cultural.

También ha sido objeto de crítica el ENEM. Según Carneiro (2012, citado en Sousa, 2016), el proceso de selección mediante el ENEM va en contra de los principios de una educación emancipadora, formadora de una sociedad verdaderamente democrática. Esto se debe a que la selección a través del ENEM expresa una concepción de evaluación orientada al ranking y la productividad.

Otro crítico del SISU es Barros (2014, citado en Sousa, 2016), para quien la movilidad permitida por este instrumento se manifiesta en la vida real como una situación aún más desigual que el instrumento anterior —el examen de ingreso universitario—, ya que los candidatos más pobres, que antes eran incapaces de presentarse en otras ciudades, tampoco tendrían medios para mudarse a otros lugares con el fin de estudiar.

Esta cuestión se confirma en el artículo de Fischer (2013, citado en Machado, 2014), que reveló que, en realidad, el SISU provocó que los alumnos de los estados más ricos ocuparan los cupos más disputados en los estados más pobres. Es decir, hubo una inversión de la iniciativa democratizadora según la cual, a través del SISU, los estudiantes de zonas más pobres podrían acceder a plazas en instituciones de regiones más ricas.

Además, es necesario considerar que con el surgimiento del SISU, el candidato pasó a tener acceso al puntaje mínimo de cada carrera durante el período de inscripción, lo que puede llevarlo a postularse a una vacante en un curso que inicialmente no deseaba, pero que termina eligiendo únicamente por tener mayores posibilidades de ingreso. Esto, a su vez, aumenta el riesgo de abandono.

Otro problema es que las desigualdades en la preparación entre los estudiantes permanecen inalteradas, ya que la adopción del ENEM/SISU no mejora la educación básica. Además, la lógica del ENEM como "única oportunidad" genera una presión psicológica severa sobre los estudiantes de bajos ingresos, quienes generalmente no cuentan con una buena formación básica.

Ahora bien, cabe destacar la opinión de Oliveira (2013, citado en Machado, 2014). Para él, no importa cuál sea el método de selección para el ingreso a la educación superior. Oliveira afirma que no es posible democratizar la universidad, ya que el problema tiene raíces en la injusticia social. Por lo tanto, según Oliveira, primero debe democratizarse la sociedad. El sistema educativo no es más que un reflejo de una sociedad desigual. Partiendo de este razonamiento, Oliveira sostiene que la democratización de la educación superior pasa necesariamente por ofrecer una educación básica de calidad para todos.

Machado (2014), por su parte, señala que el ENEM en realidad no elimina el examen de ingreso tradicional, sino que se convierte en uno, pero a escala nacional. Además, la autora cuestiona si el uso de una prueba que evalúa la educación básica sería el mejor método de selección para el ingreso a la educación superior, dado que la calidad de la educación básica es desigual entre los Estados y regiones de Brasil.

Esta diferencia de calidad se confirma en el estudio de Viggiano y Matos (2013, citado en Machado, 2014), quienes analizaron el desempeño de los estudiantes en el ENEM del año 2010 en distintas regiones brasileñas. En dicho trabajo, concluyeron que, efectivamente, las condiciones de oferta educativa en las diferentes partes del país influyeron en los resultados obtenidos por los estudiantes en el examen.

Para finalizar la discusión sobre el ENEM/SISU, es pertinente presentar el pensamiento de Machado (2014). Según la autora, la educación debe ser observada de manera global, abarcando desde sus inicios —la educación infantil— hasta la educación superior. En otras palabras, el acceso a la educación superior no puede considerarse como la solución a las deficiencias dejadas por la educación básica. Lo que debe hacerse es una corrección gradual de las carencias históricamente desarrolladas en la educación brasileña, hasta que se alcance la equidad.

Ahora bien, cabe destacar que no importa el tipo de proceso selectivo adoptado, ya que siempre será él quien determine quiénes son los "merecedores" del acceso a la educación superior. Sin embargo, en realidad, todos deberían tener derecho a ese nivel de enseñanza, y solo así se alcanzaría una verdadera igualdad.

Por todo lo ya estudiado en este trabajo, se sabe que para que la democratización de la educación superior tenga éxito, se debe tener en cuenta que además del acceso a la vacante para las clases desfavorecidas y marginadas por la sociedad, también debe existir la garantía de permanencia en la institución.

Durante este estudio sobre la historia de la UFF, se pudo percibir su intención de promover la inclusión. Esto se puede observar cuando la universidad aumentó el número de vacantes al incorporarse a REUNI, implementar Acciones Afirmativas y poner en práctica las determinaciones presentes en el PNAES.

Completa este pensamiento cuando Lück (2004, p. 4) afirma que la UFF "*considera su vocación de interiorización como uno de sus aspectos de inserción social"*.

Por eso, en este capítulo analizaremos más profundamente el papel de la UFF en la expansión y el movimiento hacia el interior de la ciudad de Rio das Ostras, sus acciones para garantizar el ingreso y prevenir la deserción, para que, al final de este trabajo, se puede entender en qué medida se promovi una democratización de la educación superior para los alumnos de este *campus.*

Entre las formas de ampliar el acceso a la educación superior, la UFF ha basado sus prácticas en acciones afirmativas de gran alcance social.

En esta institución se implementaron acciones afirmativas con reservas para vacantes de pregrado, con la Ley 12.711/2012, para brindar oportunidades de acceso a la educación superior a aquellos estudiantes que presentan algún tipo de vulnerabilidad.

Por eso, desde 2016[72] el 50% de las vacantes se han destinado a acciones afirmativas. En 2017, 12.100 alumnos ya se beneficiaron de este tipo de reserva de plaza para alumnos de la

[72] Las acciones afirmativas con reserva de cupos para los ingresantes comenzaron a aplicarse en la Universidad Federal Fluminense (UFF) en el año 2013, y cada año se incrementó el porcentaje de cupos reservados, alcanzando el 50% en el año 2016.

educación pública, de determinadas etnias y en situación de vulnerabilidad económica. Además, 136 se beneficiaron de reservas para personas con discapacidad.

Según el Informe de Evaluación Institucional 2019 de la UFF, esto se debe a que la institución cree: "en la educación superior como un importante agente de movilidad social y de transformación de la sociedad".[73]

Además de Brasil, las acciones afirmativas están presentes en 194 naciones. La UFF viene implementando gradualmente estas acciones y, con la adopción de acciones afirmativas, la universidad pretendía compensar hechos del pasado histórico de la sociedad brasileña como la discriminación y la segregación, incentivar la integración de determinados grupos sociales, para que haya equidad y justicia, apoyar a los ciudadanos desfavorecidos para colaborar con la economía de la sociedad y aumentar la diversidad en *los campus*.

Las cuotas de la UFF se dividen de la siguiente manera, de conformidad con la Ley n. 12.711/2012:

Tabla 16

División de las cuotas de la UFF

Tipo de cuota	Candidatos y solicitantes
Cuota L1	Candidatos con renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos que hayan cursado la enseñanza media en colegios públicos.
Cuota L2	Candidatos autodeclarados negros, pardos o indígenas, con renta familiar bruta per cápita igual o inferior a 1,5 salarios mínimos y que hayan concluido la enseñanza media en colegios públicos.
Cuota L5	Candidatos que, independientemente de sus ingresos (art. 14, II, Ordenanza Normativa nº 18/2012), hayan cursado la enseñanza media completa en escuelas públicas.

[73] Informe de Evaluación Institucional – 2019 de la UFF.

Cuota L6	Candidatos autodeclarados negros, pardos o indígenas que, independientemente de sus ingresos (art. 14, II, Decreto Normativo N° 18/2012), hayan cursado la enseñanza media en escuelas públicas.
Cuota L9	Solicitantes con discapacidad que cuenten con ingreso familiar bruto per cápita igual o menor a 1.5 salarios mínimos y que hayan cursado la enseñanza media en escuelas públicas.
Cuota L10	Solicitantes con discapacidad autodeclarada que sean negros, pardos o indígenas, que tengan un ingreso familiar bruto per cápita igual o menor a 1.5 salarios mínimos y que hayan cursado la enseñanza media completa en escuelas públicas.
Cuota L13	Solicitantes con discapacidad que, independientemente de los ingresos (art. 14, II, Ordenanza Normativa N° 18/2012), hayan cursado la enseñanza media completa en escuelas públicas.
Cuota L14	Candidatos autodeclarados negros, pardos o indígenas con discapacidad que, independientemente de sus ingresos (art. 14, II, Decreto Normativo N° 18/2012), la enseñanza media completa en escuelas públicas.

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web – UFF.

En la propia web de transparencia de la institución se encuentra disponible una encuesta con los números de cupos y número de alumnos beneficiados en todos los cursos. Como el objeto de este estudio es el *Campus* Universitario de la UFF de Rio das Ostras, las tablas a continuación contendrán datos que se refieran solo a los cursos de este *campus*.

En este cuadro se definirá el número total de alumnos por cupo en cada curso y en cada tipo de vacante ofrecida:

Tabla 17

Número total de alumnos cupo en cada curso

Tipo de cuota/ cursos	Ingeniería de producción	Enfermería	Ciencia de la Computación	Servicio Social	Psicología	Producción Cultural
L1	27	20	27	26	26	27
L2	31	34	28	26	46	29
L5	32	22	28	33	35	32
L6	31	32	30	34	37	30
L13	1	1	dos	-	dos	1
L14	-	-	-	1	1	-
Total de estudiant es por curso	122	109	115	120	147	119

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web – sistema de transparencia de la UFF.

En este cuadro quedaron excluidos los estudiantes con amplia competencia, es decir, aquellos que no encajan en ninguna de las cuotas y compiten por vacantes comunes. En una cuenta del número total de estudiantes en cada curso dividido por el número total de estudiantes en el curso, podemos llegar a un porcentaje de cuántos estudiantes en cada curso se benefician de este tipo de acción afirmativa en este *campus*.

Tabla 18

Porcentaje de estudiantes en cada curso que son beneficiados

Curso	Cuota total alumnos	Total de estudiantes por curso	Porcentaje = Cuota alumnos/total alumnos
Ingeniería de Producción	122	295	41,35%
Enfermería	109	235	46,4%
Ciencia de la computación	115	251	46%
Servicio social	120	261	46%
Psicología	147	366	40,4%
Producción cultural	119	266	45%

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web UFF – Informe de Evaluación 2019.

Estos cálculos nos muestran que, de un total de 1.674 estudiantes, el 43,8% se beneficia de las acciones afirmativas implementadas por la UFF en el campus Rio das Ostras.

Sin embargo, según el Informe de Evaluación Institucional 2019, elaborado por la propia institución, a pesar de las acciones afirmativas que brindan acceso a la educación superior a las personas más vulnerables, debido a esta misma vulnerabilidad, la tasa de deserción ha sido muy alta cada semestre. Por lo tanto, la UFF ha estado tratando de ayudar a los estudiantes no solo a ingresar a la institución, sino también a permanecer allí hasta la graduación.

Hay dos factores en el de Rio das Ostras que contribuyen a la deserción estudantil, factores que se dan con menor intensidad en los campus de Niterói debido a que los recursos son más abundantes y los estudiantes, por regla general, viven más cerca. Es el siguiente: a pesar de la existencia de salas y contenedores en el CURO, persiste hasta hoy un problema: la definición del horario de las asignaturas. Debido a la cantidad de espacio disponible, no hay forma de asignar todas las clases en horarios consecutivos, evitando la creación de "agujeros" en la vida académica

diaria de los estudiantes. Por esta razón, muchos alumnos, aunque no hayan suspendido ninguna asignatura, tienen clases en diferentes turnos, con intervalos de una hora entre clase y clase.

La excepción a esta situación es el programa de Trabajo Social. Impartido en horario vespertino, tiene clases exclusivamente entre las 18:00 y las 22:00 horas, mientras que los demás cursos, al estar definido su turno como a tiempo completo, tienen libertad para organizar los horarios de sus asignaturas en los turnos de día, tarde y noche.

Esta situación de "agujero" en el horario genera más gastos para el estudiante -ya que acaba teniendo que almorzar fuera de casa-, además de imposibilitarle tener un trabajo en un horario convencional. Además, naturalmente, hay un desgaste físico, ya que no es raro que un estudiante tenga que esperar cuatro o seis horas entre clase y clase.

Para ilustrar la situación de los horarios, conviene mostrar ahora dos ejemplos: el horario de los alumnos del primer periodo de los programas de ingeniería de producción e informática.

Tabla 19

Horario para estudiantes del primer periodo del curso ciencias de la computación

Disciplina	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Programación de computadores	08:00-11:00		14:00-17:00		
Geometría Analítica y cálculo vectorial	11:00-13:00			11:00-13:00	
Cálculo diferencial		09:00-11:00	09:00-11:00	09:00-11:00	
Fundamentos de arquitectura de computadores		11:00-13:00			09:00-11:00
Matemáticas	14:00-16:00	14:00-16:00			

Discreta					
Introducción a la ciencia de la computación					11:00-13:00

Tabla 20

Horarios de alumnos de 1º período del curso de ingeniería de producción

Disciplina	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Introducción a la Administración y al Emprendimiento I	09:00-11:00				
Geometría analítica y álgebra lineal	16:00-18:00			14:00-16:00	
Informática para la Ingeniería I		09:00-11:00		09:00-11:00	
Cálculo I A		11:00-13:00	11:00-13:00	11:00-13:00	
Expresión gráfica		18:00-22:00			
Metodología Científica y tecnológica			07:00-11:00		

*Nota.*Elaborados por la autora, datos extraídos del sitio Web - IDUFF.

En las dos mallas curriculares mostradas anteriormente, es posible identificar la aparición de "huecos" entre horarios. La situación se agrava si el alumno suspende alguna asignatura durante el curso. Esto se debe a que, por falta de espacio físico y de recursos humanos, no hay forma de

ofrecer más de una clase por asignatura, por lo que el alumno se queda con un horario que cada vez se parece más a un rompecabezas en el que es sencillamente imposible terminar el dibujo porque no hay piezas.

También hay que mencionar el coste de los desplazamientos y las comidas que afrontan los estudiantes que viven fuera de la ciudad de Rio das Ostras.

Tabla de gastos de los estudiantes en transporte y comida (una comida en el único restaurante del campus).

Tabla 21

Gastos de los estudiantes en transporte y comida (una comida en el único restaurante del campus)

Gasto total de los estudiantes de otros municipios para seguir estudiando en la UFF de Rio das Ostras		
Municipios	**Pasaje por día (ida y vuelta)**	**Alimentación**
Macaé	R$ 12,00	Los alumnos gastan una media de 15 reales sólo en el almuerzo.
Búzios	R$ 24,00	
São Pedro da Aldeia	R$ 39,10	
Cabo Frío	R$ 39,10	
Arraial do Cabo	R$ 53,08	
Araruama	R$ 67,20	
Casimiro de Abreu	R$ 21,10	

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web - Google.

Observando la tabla anterior, se puede ver el elevado coste soportado por algunos estudiantes. Por ejemplo, un estudiante que vive en el municipio de Macaé (el más cercano) tiene un coste diario de 24 reales para el transporte por carretera (ida y vuelta) que, sumado al coste diario de la comida (15 reales), asciende a 37 reales al día y 814 reales al mes, considerando un mes con 22 días de clase. Por otro lado, un estudiante que vive en el municipio de Araruama (el

más alejado de Rio das Ostras) tiene un coste diario de transporte por carretera (ida y vuelta) de 134,40 reales, que, sumado al coste diario de alimentación (15,00 reales), asciende a 149,40 reales al día y a 3286,80 reales al mes, considerando un mes con 22 días de clase.

Una comparación con el salario mínimo brasileño (1320,00 reales) muestra que el coste mínimo para los estudiantes que no viven en Río das Ostras es el 53% del salario mínimo y el coste más elevado es 2,15 veces el salario mínimo del país.

De esta manera, a partir de ahora, se verificará el método que la UFF ha utilizado para enfrentar el fenómeno de la deserción, ya que combatirlo es fundamental para lograr la democratización de la educación superior. Aunque al final se llegue a la conclusión de que los medios utilizados para combatir la deserción no funcionan, se descubrirá si al menos hay una reducción en los índices de deserción.

De entrada, cabe señalar que, si bien la deserción es un fenómeno de graves consecuencias para el estudiante, la universidad y la sociedad, no existe un sector específico de la institución dedicado a combatir la deserción.

Aunque todavía no lo hay, en 2018 la UFF creó una comisión encargada de plantear ideas para combatir la deserción. Por lo tanto, por el momento solo existe una actuación de la Pro-rectoría de Asuntos Educativos (PROAES), organismo que, en parte, tiene acciones destinadas a evitar la deserción.

Con sede en Niterói, PROAES es el sector de la UFF responsable de ofrecer diversos tipos de ayudas y becas para los estudiantes que las necesitan para permanecer en la graduación. Además, PROAES cuenta con un equipo de trabajadores sociales que, en casos de riesgo social, otorga asistencia gratuita a los estudiantes.

Es importante resaltar que estos beneficios fueron creados de acuerdo a lo determinado por el PNAES, como se puede apreciar al leer algunos de sus artículos:

> Arte. 2.º Son objetivos del PNAES:
>
> I – democratizar las condiciones de permanencia de los jóvenes en la educación superior pública federal;

II - minimizar los efectos de las desigualdades sociales y regionales en la permanencia y conclusión de la educación superior;

III - reducir las tasas de retención y deserción; y

IV - contribuir a la promoción de la inclusión social a través de la educación.

Arte. 3.º El PNAES debe implementarse en conjunto con las actividades de docencia, investigación y extensión, con el objetivo de atender a los estudiantes matriculados regularmente en cursos presenciales de pregrado en instituciones federales de educación superior.

§ 1º Las acciones de asistencia a los estudiantes del PNAES deben desarrollarse en las siguientes áreas:

I - alojamiento para estudiantes;

II - alimentos;

III - transporte;

IV - atención a la salud;

V - inclusión digital;

VI - cultura;

VII - deporte;

VIII - guardería;

IX - apoyo pedagógico; y

X - acceso, participación y aprendizaje de estudiantes con discapacidad, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades y superdotación.

Tal como se relaciona en la página de PROAES (2017), entre las ayudas y becas existentes para estudiantes en situación de vulnerabilidad social, se pueden mencionar:

1. Alojamiento de estudiantes – como ya se mencionó anteriormente, es un edificio construido por la UFF, está al lado del edificio de las TIC y cerca del IHS, con espacio para 48 estudiantes, que viven todos gratis durante su graduación;

2. Auxilio guardería – es una ayuda económica mensual para estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica, y tiene como finalidad ayudar en el pago de los gastos de guardería de sus hijos;

3. Ayuda alimenticia – ayuda a estudiantes en situación de vulnerabilidad económica que estudien en un *campus* que no cuente con restaurante universitario;

4. Auxilio de vivienda – ayuda a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y su finalidad es ayudar con los gastos de vivienda;

5. Auxilio Salud – ayuda a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y tiene como objetivo ayudar con el gasto en medicamentos para el tratamiento de enfermedades crónicas;

6. Beca minusvalía –ayuda a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y tiene como finalidad ayudar a estudiantes con discapacidad motora, sensorial o múltiple.

7. Beca de Desarrollo Académico – ayuda a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica. A través de esta beca, el estudiante se vincula a un profesor y participa en el proyecto creado por él, además de obtener orientación para la vida académica.

8. Beca de Apoyo al Transporte –ayuda a estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad económica y tiene como finalidad ayudar con los gastos diarios de transporte a la universidad.

9. Beca de acogida para estudiantes de primer año – con el objetivo de asistir a estudiantes de primer año que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeconómica, es similar a una ayuda económica otorgada por seis meses para permitir la permanencia del estudiante en la universidad.

10. Beca de apoyo de emergencia – similar a la ayuda económica, de uno a tres meses, para estudiantes que, por una razón momentánea e impredecible (como un accidente), necesitan ayuda para permanecer en la universidad.

Todas estas ayudas, becas y plazas de alojamiento para estudiantes son ofertadas por PROAES, en un proceso de selección que se anuncia mediante convocatoria pública.

También hay tres programas que PROAES desarrolla para apoyar a los estudiantes. Son ellos:

a) Programa Infra-estudiante – contribuye al mejoramiento de las instalaciones físicas de los centros académicos, con la compra de equipos, mobiliario y materiales de consumo.

b) Programa pro-estudiante – favorece la participación de los estudiantes en eventos realizados fuera de la UFF, como visitas técnicas y eventos estudiantiles o académicocientíficos. Con dicho programa, el estudiante puede obtener transporte al evento o la realización de un poster.

c) Programa de Altos Estudios – tiene como objetivo acelerar los estudios de los estudiantes con altas habilidades. Permite la experimentación del ambiente de investigación y posgrado de forma más breve, ya durante la graduación, acortando así el tiempo necesario para la culminación de los estudios de graduación y posgrado en *strictu sensu*.

d) Programa de apoyo psicopedagógico – se da a través de acciones de apoyo psicopedagógico. Su objetivo es construir un espacio de acogida e intercambio de experiencias para estudiantes de medicina.

Sin embargo, se deben hacer algunas consideraciones.

Primero: PROAES no cuenta con psicólogos en su plantilla. Como se vio en el capítulo de deserción, la deserción es un fenómeno con causas multifactoriales, algunas de las cuales son problemas que pueden ser tratados por psicólogos.

Segundo: PROAES tenía hasta hace poco tiempo, en Rio das Ostras, sólo una empleada permanente y dos internas. Este servidor es el único responsable de la vivienda de los estudiantes de la UFF en Rio das Ostras, que requiere una alta carga de trabajo, dejando poco tiempo para otras demandas, que muchas veces terminan siendo atendidas por los pasantes. Dichos estudiantes, como máximo, son egresados de las carreras de trabajo social y psicología, lo que compromete la efectividad del trabajo. Actualmente, el *campus* ha ganado una trabajadora social, que vino a tratar de reducir la carga de trabajo de este único empleado de PROAES. Cabe señalar que este empleado de PROAES solo trabaja con asuntos relacionados con alojamiento para estudiantes y ningún otro relacionado con becas o ayudas. Pronto, hasta la llegada de la trabajadora social, los alumnos no

contaban con el apoyo presencial de alguien capacitado para ello. Y, de hecho, el propio rectorado de la UFF tiene pocos trabajadores sociales para atender la demanda de toda la universidad.

Con la reciente preocupación por reducir las tasas de deserción, en mayo de 2019 se realizó la primera reunión en la UFF de Rio das Ostras para abordar el tema, pero solo participaron los coordinadores y secretarios de los cursos del Instituto de Ciencia y Tecnología (Cursos de Ciencias de la Computación e Ingeniería de Producción) y el jefe del Departamento de Matemáticas.

Cabe señalar, además, que el 23 de junio de 2019, se realizó el primer taller en la sede de la UFF, convocando a coordinadores de todos los *campus* para discutir el tema "políticas de deserción, permanencia y permanencia estudiantil", lo que contribuyó al intercambio de ideas y la generación de un plan de combate a la deserción en la UFF.

A pesar de proponer discutir tres temas diferentes (deserción, retención y políticas de retención), el evento terminó enfocándose mucho en el tema de la deserción. Se enfatizó la importancia de reducir la deserción, su impacto económico en la universidad, las tasas de deserción más recientes y sugerencias de coordinadores para enfrentar el problema.

9 Análisis de datos

Para comprender mejor hasta qué punto la expansión de la UFF a través de la interiorización en Rio das Ostras contribuyó efectivamente a la democratización de la educación superior para los estudiantes de este *campus* entre los años 2009 y 2019, fue necesario recolectar datos y, en consecuencia, su análisis. Estos datos se refieren al horizonte temporal comprendido entre el primer semestre de 2009 **y** el primero semestre de 2019, y son los siguientes:

1. Número de estudiantes ingresantes por carrera, por año y su situación académica;
2. Datos obtenidos de entrevistas semiestructuradas realizadas durante la etapa de recolección de datos;
3. Datos obtenidos mediante un cuestionario aplicado a los estudiantes que ingresaron entre el primer semestre de 2009 y el primer semestre de 2019.

9.1 Colecta de datos del IDUFF

En cuanto a la recolección de datos de los estudiantes, esta se realizó a través del Sistema de Identificación Única de la UFF - IDUFF y a través del sitio web de transparencia de la propia UFF. El IDUFF es un sistema cuyo principal propósito es concentrar los datos y credenciales de todos los usuarios del sistema UFF, ya sean estudiantes, profesores o técnicos administrativos.

Los datos fueron solicitados a cada coordinador de curso en el *campus de Rio das Ostras*.

A continuación, se muestran los datos referentes a los alumnos ingresados entre el primer semestre de 2009 y el primer semestre de 2019:

Tabla 22

Ingresos del periodo 1.2009 - 1.2019.

	Inscripciones totales para cada curso
Ciencia de la computación	763
Enfermería	654
Ingeniería de Producción	752
Producción cultural	670
Psicología	815
Servicio social	780
Total general	4.434

Nota. Datos tomados del IDUFF y elaborado por la autora.

Estos datos sobre el número de estudiantes entrantes son de suma importancia, ya que se relacionan con el proceso de expansión con interiorización en su esencia, que fue el acceso a la educación superior pública que en Rio das Ostras fue dado a 4.434 personas. Por lo tanto, a esas personas se les permitió asistir a una graduación en este local, que antes no podía asistir a una graduación pública en la ciudad, ya que en el pasado no había tales cursos gratuitos en Rio das Ostras.

Para la mayoría de los autores estudiados en este trabajo, el proceso de democratización no se logra solo con la ampliación de vacantes en las universidades públicas, ya que el proceso de democratización solo se materializa cuando hay acceso y permanencia del estudiante.

Por lo tanto, otro dato importante está relacionado con el número de estudiantes graduados. Aquí está la tabla que revela el número de alumnos graduados por curso y el gran total del *campus* Rio das Ostras:

Tabla 23

Número de alumnos graduados por curso y el gran total

Cursos	Total de graduados de cada curso
Ciencia de la computación	153
Enfermería	323
Ingeniería de Producción	330
Producción cultural	261
Psicología	542
Servicio social	293
Total general	1.902

Nota. Datos tomados del IDUFF y elaborado por la autora.

En un principio, estos datos que fueron extraídos del IDUFF – Sistema de identificación única de la UFF, en relación al total de alumnos entrantes pueden resultar preocupantes, si tenemos en cuenta que la ratio alumnos graduados/alumnos nuevos ronda solo el 42%, es decir, ni siquiera la mitad del total de alumnos entrantes los estudiantes lograron completar. Sin embargo, esta pequeña tasa no puede considerarse alarmante, ya que en el marco temporal analizado se dan varias situaciones diferentes:

a) Estudiantes que por haber ingresado hace poco tiempo simplemente no contaron con el tiempo mínimo necesario para cursar todos los períodos del plan de estudios;
b) Estudiantes que, debido a huelgas ocurridas entre 2009 y 2019, vieron retrasada la finalización de sus cursos debido a la suspensión de clases;
c) Estudiantes que, por su propia elección, suspendieron la matrícula hasta por dos años, lo que retrasó la finalización del curso;
d) Estudiantes que, por dificultades académicas, acumulen suspensos y, en consecuencia, tarden más del plazo normal en completar el curso.

A pesar de estas cuestiones mencionadas anteriormente, 1.902 estudiantes lograron graduarse, es decir, fueron alcanzados por la democratización de la educación superior en la ciudad.

Ahora corresponde analizar de manera más profunda la situación académica de los estudiantes, y aquí cabe hacer una observación importante. Las tablas que se presentarán en este capítulo muestran los números de estudiantes ingresantes y su situación académica; sin embargo, es fundamental comprender qué significa cada término. Por lo tanto, la Tabla abajo indica el significado de cada uno de ellos.

Tabla 24

Terminología

Término	**Significado**
Total de ingressantes	Número total de estudiantes que iniciaron el curso
Inscriptos	Estudiantes oficialmente inscriptos a matérias
Graduados	Estudiantes que finalizaron todas las etapas del curso exitosamente
Estudiantes por concluir	Estudiantes que están cursando el último período y próximos a graduarse
Cancelación por solicitud oficial	Cancelación de matrícula realizada por el estudiante mediante pedido formal
Suspensión de la matrícula	Suspensión iniciada por la institución debido a inactividad o debido a pedido formal del alumno
Cambio de localidade	Transferencia a otro *campus* de la misma institución
Cambio de carrera	Cambio de carrera realizado por el estudiante mediante pedido formal

Cancelación por abandono	Cancelación de matrícula realizada porque el estudiante dejó de asistir sin formalizar la salida
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	Cancelación de matrícula por el estudiante no alcanzar el rendimiento académico mínimo exigido
Cancelación por rematriculación	Cancelación de matrícula seguida de una nueva matrícula en la institución, por pedido formal del alumno
Transferencia a otra institución	Transferencia del estudiante a otra institución de educación superior por pedido formal del propio estudiante
Cancelación de ingresante con suspensión en el semestre inicial	Cancelación porque el estudiante suspendió la matrícula en el semestre de ingreso
Cancelación por fallecimiento	Baja del estudiante debido a fallecimiento

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web – UFF.

Además, los datos de las tablas que fueron extraídos del IDUFF, a continuación, permitirán conocer cuántos estudiantes siguen vinculados a la UFF y cuántos han abandonado, información que será útil para evaluar en qué medida se ha democratizado la educación para los estudiantes que estudiaron en el *campus* de Rio das Ostras. Para los fines de este trabajo, cabe aclarar que:

Para considerar la ocurrencia de deserción, solo se contemplan los casos de estudiantes que realizaron una desvinculación voluntaria de la universidad. Por desvinculación voluntaria se entienden los casos de cancelación por solicitud oficial, cancelación por abandono, transferencia a otra institución y cancelación de ingreso con suspensión en el semestre inicial.

Los casos de cambio de localidad y cambio de carrera no se consideran como deserción, ya que el estudiante sigue vinculado a la UFF, aunque pase a estudiar en otro *campus* de la universidad o en otra carrera dentro del propio *campus* de Rio das Ostras.

El bloqueo de matrícula es una acción voluntaria del estudiante - pues el bloqueo de matrícula ocurre mediante solicitud formal del estudiante o automáticamente cuando el estudiante deja de inscribirse en asignaturas durante el período lectivo -, que interrumpe temporalmente sus estudios y puede retomarlos posteriormente, ya que permanece vinculado a la UFF; por lo tanto, no se considera como deserción.

La cancelación por rematriculación representa el regreso a la universidad del estudiante cuya matrícula fue cancelada voluntaria o involuntariamente. Como el estudiante queda solo temporalmente sin vínculo con la universidad y luego lo retoma, no se considera como deserción.

Cabe aquí una observación: el término “desvinculación voluntaria” es una elaboración personal de la autora del trabajo, basada en el concepto de deserción que considera la ocurrencia del fenómeno únicamente cuando el estudiante abandona el curso y la universidad - en este caso, la UFF. Es decir, si el estudiante cambia de carrera dentro de la propia UFF, no se puede hablar de deserción y esto no representa una falla en el proceso de democratización por parte de la UFF, ya que el estudiante sigue vinculado a la universidad. El mismo razonamiento se aplica al bloqueo de matrícula, ya que, aunque el estudiante deje de estudiar por un tiempo, sigue siendo alumno de la universidad.

Tabla 25

Clases 2009

2009	Ingenieria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	79	61	52	44	79	71
Inscritos	0	0	0	0	0	0
Graduados	46	11	38	28	34	23
Estudiantes por concluir	0	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	3	6	3	2	2	2
Bloqueo de matrícula	0	0	0	0	0	0
Cambio de localidad	2	0	0	1	2	10
Cambio de carrera	1	0	0	0	0	0
Cancelación por abandono	21	16	7	8	25	23
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	5	18	3	2	5	11
Cancelación por rematriculación	1	9	1	0	9	1
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	0	2	1	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	1	0	1	1	1
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 26

Clases 2010

2010	Ingeníeria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	72	70	67	76	73	70
Inscritos	0	0	0	0	0	0
Graduados	48	17	45	62	41	37
Estudiantes por concluir	0	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	4	9	3	1	2	6
Bloqueo de matrícula	0	0	0	0	0	0
Cambio de localidad	0	1	2	0	2	0
Cambio de carrera	0	0	0	0	0	0
Cancelación por abandono	16	24	10	12	23	16
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	3	7	2	0	4	6
Cancelación por rematriculación	1	6	1	1	3	3
Transferencia a outra instituición (IES)	0	1	0	0	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	5	3	0	0	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	1	0	0	0

Tabla 27

Clases 2011

2011	Ingeníeria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	74	81	71	74	70	77
Inscritos	0	0	0	0	0	0
Graduados	45	18	40	58	36	35
Estudiantes por concluir	2	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	7	19	2	2	4	7
Bloqueo de matrícula	0	0	0	0	0	0
Cambio de localidad	0	0	0	0	1	0
Cambio de carrera	0	0	0	0	0	0
Cancelación por abandono	10	21	9	11	19	20
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	6	21	9	11	19	20
Cancelación por rematriculación	2	1	0	0	1	4
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	0	1	1	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	2	5	14	0	0	7
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 28

Clases 2012

2012	Ingeníeria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	69	75	66	79	73	75
Inscritos	0	0	0	0	0	0
Graduados	44	10	33	54	44	24
Estudiantes por concluir	2	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	7	16	6	4	2	13
Bloqueo de matrícula	0	1	0	0	0	0
Cambio de localidad	1	0	0	0	0	0
Cambio de carrera	0	0	1	0	0	1
Cancelación por abandono	10	14	7	17	15	11
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	5	20	5	3	9	13
Cancelación por rematriculación	0	6	0	1	0	6
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	0	0	1	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	8	14	0	0	9
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 29

Clases 2013

2013	Ingeniéria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	71	73	58	78	70	69
Inscritos	0	2	0	0	0	0
Graduados	19	13	34	44	29	33
Estudiantes por concluir	0	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	17	33	10	16	11	15
Bloqueo de matrícula	2	1	0	0	0	0
Cambio de localidad	0	1	0	0	1	0
Cambio de carrera	0	0	0	0	0	0
Cancelación por abandono	15	13	7	10	17	15
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	15	8	3	6	9	4
Cancelación por rematriculación	3	1	2	2	2	2
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	1	0	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	1	1	0	1	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 30

Clases 2014

2014	Ingeniéria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	70	74	60	80	75	66
Inscritos	1	0	0	0	1	2
Graduados	35	14	22	49	25	20
Estudiantes por concluir	2	0	0	1	1	0
Cancelación por solicitud oficial	7	21	12	5	10	7
Bloqueo de matrícula	0	5	1	0	0	0
Cambio de localidad	1	0	0	0	1	0
Cambio de carrera	2	0	0	0	0	0
Cancelación por abandono	8	20	18	13	23	26
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	9	14	4	8	11	11
Cancelación por rematriculación	3	0	1	4	2	0
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	2	0	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	0	0	0	1	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 31

Clases 2015

2015	Ingeniéria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	67	72	64	81	69	66
Inscritos	1	3	0	0	2	0
Graduados	30	12	26	45	21	23
Estudiantes por concluir	3	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	13	20	7	10	10	15
Bloqueo de matrícula	0	2	0	0	0	5
Cambio de localidad	1	1	0	0	4	2
Cambio de carrera	1	1	2	0	3	0
Cancelación por abandono	12	15	13	13	18	12
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	2	14	11	7	8	4
Cancelación por rematriculación	2	2	0	0	0	2
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	0	0	1	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	2	2	5	6	2	3
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 32

Clases 2016

2016	Ingeniéria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	69	69	60	91	74	68
Inscritos	2	3	0	2	2	4
Graduados	21	17	33	64	16	20
Estudiantes por concluir	3	0	0	0	0	0
Cancelación por solicitud oficial	14	8	4	4	16	9
Bloqueo de matrícula	3	10	3	1	5	1
Cambio de localidad	6	4	2	0	2	2
Cambio de carrera	0	3	0	0	3	1
Cancelación por abandono	13	13	13	3	22	21
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	9	8	5	3	11	7
Cancelación por rematriculación	0	1	1	1	0	1
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	1	1	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	0	0	0	0	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 33

Clases 2017

2017	Ingeniéria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	70	78	65	83	85	73
Inscritos	5	1	1	7	0	5
Graduados	18	18	30	61	20	24
Estudiantes por concluir	1	0	3	1	4	0
Cancelación por solicitud oficial	17	14	7	2	17	12
Bloqueo de matrícula	6	6	4	0	11	8
Cambio de localidad	2	3	2	2	2	3
Cambio de carrera	0	1	1	0	3	0
Cancelación por abandono	14	9	6	7	11	15
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	7	14	4	3	7	6
Cancelación por rematriculación	0	6	1	0	0	0
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	0	0	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	6	6	0	0	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 34

Clases 2018

2018	Ingeniéria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	72	71	58	86	67	71
Inscritos	12	12	4	10	6	12
Graduados	22	14	21	55	19	17
Estudiantes por concluir	1	0	6	0	2	0
Cancelación por solicitud oficial	9	12	8	8	13	13
Bloqueo de matrícula	10	9	3	6	13	17
Cambio de localidad	1	2	2	1	1	1
Cambio de carrera	1	0	1	1	3	0
Cancelación por abandono	5	12	10	4	4	8
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	9	8	3	1	5	2
Cancelación por rematriculación	2	1	0	0	1	1
Transferencia a outra instituición (IES)	0	1	0	0	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	0	0	0	0	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 35

Clases 2019

2019	Ingeníeria de producción	Ciencias de la computación	Enfermería	Psicología	Trabajo social	Producción cultural
Total de ingresantes	39	39	33	43	45	35
Inscritos	14	10	6	4	9	11
Graduados	2	9	1	22	8	5
Estudiantes por concluir	3	0	11	0	5	0
Cancelación por solicitud oficial	10	6	7	6	2	3
Bloqueo de matrícula	5	8	4	8	13	5
Cambio de localidad	1	0	2	0	0	1
Cambio de carrera	0	1	0	0	0	1
Cancelación por abandono	1	0	1	0	4	5
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	3	5	1	2	4	4
Cancelación por rematriculación	0	0	0	0	0	0
Transferencia a outra instituición (IES)	0	0	0	1	0	0
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	0	0	0	0	0	0
Cancelación por fallecimiento	0	0	0	0	0	0

Tabla 36

Evolución a lo largo de una década

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	TOTAL
Total de ingresantes	386	428	447	437	419	425	419	431	454	425	234	4505
Inscritos	0	0	0	0	2	4	6	13	19	56	54	154
Graduados	180	250	232	209	172	165	157	171	171	148	47	1902
Estudiantes por concluir	0	0	2	2	0	4	3	3	9	9	19	51
Cancelación por solicitud oficial	18	25	41	48	102	62	75	55	69	63	34	592
Suspensión automática	0	0	0	1	3	6	7	23	35	58	43	176
Cambio de localidad	15	5	1	0	2	2	8	16	14	8	4	75
Cambio de carrera	1	0	0	2	0	2	7	7	5	6	2	32
Cancelación por abandono	1	101	90	74	77	108	83	85	62	43	11	735
Cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico	127	22	86	55	45	57	46	43	41	28	19	569
Cancelación por rematriculación	55	15	8	13	12	10	6	4	7	5	0	135
Transferencia a outra instituición (IES)	3	1	2	1	1	2	1	2	0	1	1	15
Cancelación de igresante con suspensión en el semestre inicial	4	8	28	31	3	1	20	0	12	0	0	107
Cancelación por fallecimiento	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

*Nota. Entre las tabelas 25 - 36. Los d*atos foran tomados del IDUFF y elaborado por la autora.

Los datos revelan que hubo un crecimiento significativo en el acceso a partir del año 2014, y que las principales formas de salida de estudiantes durante el período analizado fueron la cancelación por abandono (forma de desvinculación voluntaria) y la cancelación por insuficiencia en el rendimiento académico (forma de desvinculación que ocurre por acción exclusiva de la universidad, debido a repetidas reprobaciones del estudiante).

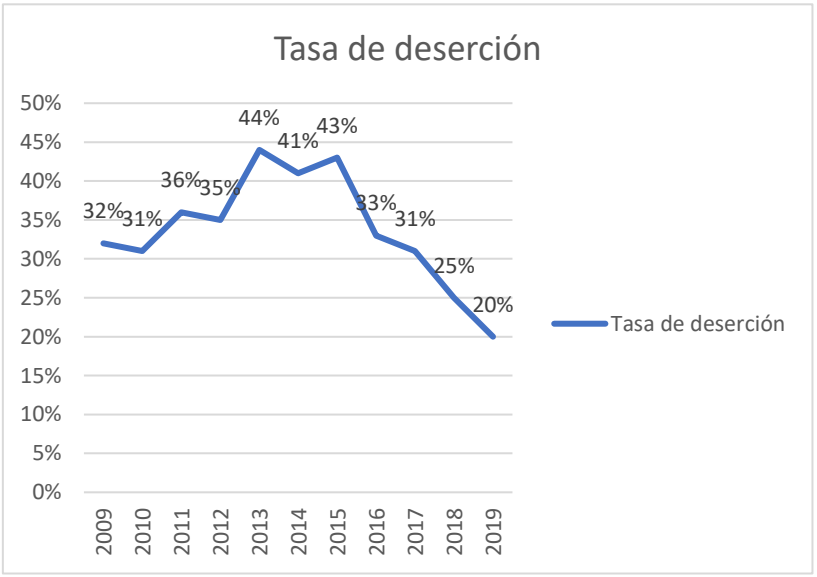
En relación con la deserción, su cálculo se realizó mediante la siguiente fórmula:

$$\boldsymbol{Porcentaje\ de\ abandono} = \frac{\boldsymbol{número\ de\ casos\ de\ cancelación\ voluntaria}}{\boldsymbol{número\ de\ estudiantes\ ingresantes}}$$

Cabe resaltar una vez más que los casos de cancelación voluntaria son la suma de los siguientes: solicitud oficial de cancelación, cancelación por abandono, transferencia a otra institución de educación superior (IES) y cancelación de ingreso con suspensión en el semestre inicial.

Así, las tasas de deserción fueron calculadas por cohortes de cada año, presentándose de la siguiente manera:

Figura 17
Tasa de deserción



Nota. Elaborado por la autora, datos retirados del sitio Web – IDUFF.

De esta forma, se puede observar que la tasa de deserción en el *campus* de Rio das Ostras, desde el primer semestre de 2009 hasta el primer semestre de 2019, osciló entre el 20% y el 44%, siendo las cohortes de ingreso del año 2013 las que presentaron el mayor índice de deserción, y las del año 2019, las que registraron el menor índice.

Además, un factor que puede explicar las altas tasas de deserción en las cohortes de ingreso de los años 2013, 2014 y 2015 fue la ocurrencia de una crisis económica en Brasil entre los años 2014 y 2016. Es decir, los estudiantes de estas cohortes enfrentaron dicha crisis durante los dos primeros años de sus estudios de grado, período considerado por la mayoría de los autores que investigan el tema de la deserción universitária como el más probable a ocurrir la deserción estudiantil. Sin embargo, para confirmar esta hipótesis, sería necesario realizar una investigación con los estudiantes desertores, a fin de conocer las causas reales que los llevaron a desvincularse.

Otro punto que merece ser destacado es el siguiente: en el período analizado en este estudio, hubo 592 casos de cancelación de matrícula por solicitud oficial y nada menos que 569 casos de cancelación de matrícula por insuficiencia en el rendimiento académico. En otras palabras, la diferencia entre ambas categorías fue de apenas un 3,88%, lo que indica que el problema del bajo rendimiento académico es tan grave como los casos de abandono del curso.

Cabe considerar además que esto puede señalar la existencia de dos problemas, los cuales pueden presentarse de forma aislada o conjunta: los estudiantes ingresan a la universidad con una formación escolar deficiente, lo que resulta en un bajo desempeño académico; o la calidad de la enseñanza en la universidad es insuficiente, lo que impide que muchos alumnos comprendan el contenido de las asignaturas y acumulen sucesivas reprobaciones, hasta el punto de tener su matrícula cancelada por la institución.

La cuestión de la calidad de la enseñanza puede ser analizada desde dos perspectivas: una son las calificaciones que los cursos reciben del propio gobierno, a través del ENADE; la otra es la opinión de los propios estudiantes del *campus* de la UFF en Rio das Ostras.

En el capítulo 4 se presentaron las calificaciones de los cursos de la UFF de Rio das Ostras en el ENADE y, como se pudo observar, la mayoría de las evaluaciones fue positiva, habiendo incluso cursos que alcanzaron la nota máxima en más de una ocasión.

En cuanto a la opinión de los propios estudiantes sobre la calidad de la enseñanza, esta será analizada más adelante, cuando se estudien los datos obtenidos mediante el cuestionario aplicado a los alumnos.

Finalmente, otro dato importante es la tasa de éxito de graduación.

Este es un indicador de desempeño creado por el Tribunal Federal de Cuentas, para ser utilizado en la educación superior. Sus indicadores están establecidos en la Resolución del TCU

N° 408/2002 y señalan la relación porcentual entre el número de egresados y el total de ingresantes. Se calcula mediante la siguiente expresión matemática:[74]

$$TSG = \frac{número\ total\ de\ graduados}{número\ total\ de\ estudiantes\ de\ primer\ año}$$

Según datos extraídos del informe anual de la UFF (2019), la universidad viene mostrando un incremento creciente en su tasa de éxito y esto probablemente se deba a numerosos factores, los cuales son:

Acciones como la racionalización curículos, la optimización de horarios escolares, la reposición de vacantes ociosas vía PSA, [75]becas extracurriculares (docencia, investigación y extensión) y becas y ayudas de apoyo estudiantil. Informe anual (p. 34).

Esto se muestra en el siguiente cuadro:

Tabla 37

Tasa de éxito de graduación

Año	Tasa de éxito de graduación
2012	59%
2014	43,62%
2015	42,62%
2016	38,44%
2017	46,62%
2018	60,05%

Nota. Indicadores del Tribunal Federal de Cuentas, disponible en https://www.uff.br/node/11974.

En cuanto a la tasa de éxito en los municipios donde la UFF está presente, el *campus* de la ciudad de Rio das Ostras ocupó el quinto lugar.

[74] MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Entrada TSG (Tasa de Éxito de Graduación). *Diccionario Interactivo de la Educación Brasileña - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponible en: < https://www.educabrasil.com.br/tsg-taxa-de-sucesso-na-graduacao/ >. Consultado el: 22 de junio. 2019.
[75] Informe PSA UFF pág. 31

Tabla 38

Tasa de éxito de graduación por región de RJ en 2018 en la UFF

Región	Estudiantes de primer año	Egresados	TSG
San Antonio de Padua	208	50	24,04%
Campus do Goytacazes	571	232	40,63%
Volta Redonda	974	467	47,95%
Río das Ostras	354	201	56,78%
Macaé	210	130	61,90%
Angra dos Reis	99	63	63,64%
Niterói	5,256	3,447	65,58%
Nova Friburgo	140	101	72,14%
Total general	7,812	4,691	60,05%

Nota. Datos tomados del sitio web: https://app.uff.br/sai.

Es importante resaltar, sin embargo, que, entre los seis *campus* del interior de la UFF, Rio das Ostras ocupa el 4° lugar en la evaluación de la tasa de éxito en la graduación y que la marca alcanzada (56,78%) no está muy lejos – menos de 10% - de la marca presentada por la sede de la UFF (Niterói), que presenta un TSG de 65,58%.

Si bien esto representa un aspecto positivo —ya que el *campus* de Rio das Ostras cuenta con menos recursos y aun así presenta un desempeño cercano al de la UFF de Niterói—, también constituye un motivo de preocupación. Al fin y al cabo, una tasa del 56,78 % no es elevada, y si ciertos factores que causan deserción comienzan a manifestarse (como una crisis económica, por ejemplo), la TSG podría reducirse a menos del 50 %, lo que evidencia un rendimiento claramente insatisfactorio.

En relación a los datos referentes a los índices de éxito en la graduación de los cursos en el *campus* de Rio das Ostras, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 39

Tasa de éxito en la graduación de los cursos de la UFF en Rio das Ostras en 2018.

Cursos	Estudiantes de primer año	Graduados	TSG
Ciencia de la computación	52	12	23,08%
Enfermería	52	31	59,62%
Ingeniería de Producción	58	34	58,62%
Producción cultural	60	49	81,67%
Psicología	69	43	62,32%
Servicio social	63	32	50,79%
Total general	354	201	56,01%

Nota. Datos tomados del sitio web: https://app.UFF.br/sai.

Según el informe anual de la UFF (2019), lo que más influye negativamente en la TSG son los índices de deserción y retención[76].

Aún según el informe, estas dificultades de permanencia encontradas por los estudiantes se deben a algunos factores, que son:

a) Carga del curso mucho más alta que la requerida por la ley;

b) Matriz curricular “inflexible”;

c) Metodología didáctica y de evaluación inadecuada en las disciplinas;

d) Estudiante sin identificación con el curso en el que ingresó;

e) Horario de cursos a tiempo completo, lo que dificulta que los estudiantes puedan compaginar sus estudios con alguna actividad remunerada que financie su estancia en la universidad hasta la graduación. Informe Anual (UFF, 2019, p. 35).

[76] Entre 2009 y 2019, los datos de la TSG (tasa de éxito de graduación) de los cursos de la UFF en Rio das Ostras no estaban disponibles públicamente, ya que solo se enviaban directamente al Tribunal Federal de Cuentas. Fue recién a partir de 2018, cuando este indicador pasó a formar parte del Plan de Desarrollo Institucional y del Sistema de Transparencia de la UFF, que la divulgación de la tasa de éxito de graduación ganó fuerza dentro de la universidad.

En este contexto, llama la atención que hasta 2017 la UFF contaba con 12.236 cupos y, sin embargo, de estos, solo 2.228 recibieron alguna beca o ayuda de apoyo social. Informe Anual (UFF, 2019).

Ante la situación, la Pro-rectoría de Pregrado de la UFF (PROGRAD) viene realizando esfuerzos para reducir las tasas de deserción y retención. El 25 de junio de 2019, por ejemplo, realizó el primer taller "Deserción, retención y políticas de permanencia", en el que se instó a los Colegiados de Carrera a comprometerse a reducir la deserción y la retención a través de las siguientes medidas:

- Disminución de la carga horaria de los cursos;
- Reformulación de los planes de estudios, con el objetivo de reducir la cantidad de prerrequisitos y co-requisitos, para que los estudiantes puedan avanzar más fácilmente período por período en su plan de estudios;
- Identificar e interferir en materias que tienen altos índices de reprobación estudiantil;
- Ofrecimiento de disciplinas en las modalidades a distancia y a través de movilidad interna[77];
- Modificación del horario de los turnos en los que se ofrecen los cursos.

Con respecto a esta última recomendación, corresponde una observación. La gran mayoría de los cursos en la UFF se ofrecen a tiempo completo o mixto (cuando se utilizan dos turnos y no tres, como en tiempo completo), lo que dificulta incluso que los estudiantes soliciten una beca que ofrece el MEC (beca de permanencia), lo que requiere que el curso tenga más de 5 horas de clases diarias. Dentro de este requisito, en la UFF, sólo caben 4 de los 127 cursos.

Todos estos datos sobre la tasa de éxito de la graduación en la UFF, especialmente en Rio das Ostras, muestran los problemas enfrentados para lograr la democratización en este *campus.*

[77] La movilidad interna es la posibilidad de que los estudiantes de la UFF, si cumplen ciertos requisitos, realicen cursos en un curso con el mismo nombre que el suyo, pero ubicado en otro *campus* universitario. Esta es una posibilidad establecida por el Reglamento General de los cursos de graduación de la UFF (Resolución N° 001/2015 del Consejo de Enseñanza e Investigación de la Universidad Federal Fluminense. Disponible en http://www.uff.br/sites/default/files /001-2015_regulacion_do_graduacion_curso_0.pdf .

Otro tipo de recolección de datos realizado en este trabajo fueron las entrevistas.

9.2 Entrevistas

Sobre las entrevistas, Duarte (2004) señala que

> (...) es un procedimiento de recolección de información y corresponde a los investigadores que utilizan la entrevista en sus investigaciones explicar las reglas y supuestos teóricometodológicos que guían su trabajo, con el fin de ampliar el debate sobre la necesaria definición de criterios para evaluar la confiabilidad de la investigación científica que utiliza este recurso. "(...) podemos hacer fotografías o videograbaciones de situaciones significativas; podemos trabajar con listas de cotejo, grupos focales, cuestionarios, entre otras posibilidades". Lo que le da el carácter cualitativo no es necesariamente el recurso que se utiliza, sino el marco teórico/metodológico elegido para la construcción del objeto de investigación y para el análisis del material recolectado en el trabajo de campo (pp. 14).

Las entrevistas fueron grabadas con el permiso de los entrevistados, previa firma de un consentimiento informado y posteriormente transcritas, de manera que se pudiera facilitar el trabajo del investigador en relación a la recolección de información. Además, las entrevistas fueron semiestructuradas, lo que según Berg (2001, como se citó en Silva, 2018) implica la aplicación de una serie de preguntas o temas predeterminados.

Aunque las entrevistas semiestructuradas están parcialmente predefinidas de antemano, durante la entrevista los entrevistadores tienen la libertad de modificar tales preguntas de acuerdo con su progreso.

Los entrevistados seleccionados pertenecían a dos grupos: el primer grupo fue elegido mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional. En otras palabras, este grupo fue resultado de una selección estratégica basada en su relevancia para la investigación. Se destaca que las entrevistas realizadas con los integrantes de este grupo tuvieron como único objetivo aportar elementos nuevos al estudio —informaciones que no estaban disponibles en libros o investigaciones previas, sino en relatos reales vividos en el *campus*—, sin enfocarse en la representatividad estadística.

Este grupo estuvo conformado por funcionarios de la universidad (tres docentes y un técnico administrativo) y un estudiante. Los servidores fueron seleccionados por haber estado vinculados al *campus* desde su creación, lo que les otorgó conocimiento directo sobre la historia de la llegada de la UFF a Río das Ostras, así como sobre los desafíos enfrentados en el proceso de interiorización. Por su parte, el estudiante fue seleccionado debido a que, aunque ingresó a la UFF años después de la creación del campus, desempeñó el rol de representante de un centro académico durante un largo período, lo que le permitió establecer contacto y convivir con diversos alumnos de distintas carreras y épocas. Esta vivencia le otorgó una perspectiva diferenciada sobre el campus en comparación con la mayoría de los estudiantes.

Además, para la elección de los integrantes de este grupo[78], se tuvo en cuenta la trayectoria académica y profesional de cada uno dentro de la UFF.

- El técnico-administrativo P fue seleccionado por su grado de conocimiento del proceso de implementación del *campus Rio das Ostras* y sus experiencias en otros *campus* de la misma institución como servidor;

- El profesor C fue elegido por sus experiencias como alumno del *campus principal* y como profesor y exdirector del *campus* Rio das Ostras;

- La técnica administrativa Z fue elegida por sus experiencias como servidora en Rio das Ostras y por ser la creadora del proyecto de inclusión social “Puro Informa”, además de sus experiencias con estudiantes en el *campus;*

- El estudiante A fue seleccionado por ser representante de uno de los Centros Académicos y becario del proyecto de inclusión social (Examen de ingreso al preuniversitario social).

A continuación, se muestra una tabla con los datos de los encuestados, que fueron identificados mediante letras (por ejemplo: entrevistado A, B, C…), con el fin de garantizar su anonimato durante el análisis de las respuestas.

[78] Se han omitido todos los nombres de los entrevistados con el fin de preservar su anonimato.

Tabla 40

Información sobre los entrevistados – primero grupo.

Dados de los entrevistados	
Nombre	P
Edad	59 años
Tiempo en la UFF	35 años
Cargo o actividad en la institución	Técnico administrativo
Nombre	C
Edad	44 años
Tiempo en la UFF	13 años como docente y 4 años y medio como estudiante
Cargo o actividad en la institución	Maestro
Nombre	Z
Edad	52 años
Tiempo en la UFF	14 años
Cargo o actividad en la institución	Bibliotecario
Nombre	A
Edad	31 años
Tiempo en la UFF	7 años
Cargo o actividad en la institución	Alumno

*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las entrevistas.

En el ámbito universitario, el proceso de democratización de la educación superior para los alumnos que estudiaron en el campus de Río das Ostras comenzó antes de la llegada de la UFF a la ciudad, es decir, con la adhesión de la universidad al programa REUNI. Este proceso enfrentó desafíos, impactó la ciudad y culminó con la creación de un campus con características distintas al campus sede, promoviendo —en mayor o menor grado— la democratización del acceso a la educación superior en Río das Ostras.

Por lo tanto, se establecieron cinco preguntas en el guion de entrevista para este grupo, considerando todos los elementos previamente descritos.

El segundo grupo de entrevistados fue seleccionado mediante una muestra probabilística de tipo aleatoria simple. Según Gil (1995), el muestreo probabilístico garantiza que todos los elementos de la población tengan la misma probabilidad de ser escogidos, lo que asegura mayor representatividad y validez estadística a los resultados. Los seleccionados fueron los ocho estudiantes que aceptaron participar en las entrevistas. El objetivo era dar voz a los alumnos del campus; sin embargo, la participación fue limitada. Esta limitación fue parcialmente compensada por la existencia de otros 193 estudiantes que respondieron al cuestionario, el cual será abordado en el apartado siguiente.

Además, cabe destacar que la mayoría de los entrevistados de este segundo grupo eran alumnos del curso de ciencia de la computación que ya se habían graduado. Esto ocurrió por dos motivos: en primer lugar, por la facilidad de establecer contacto con esos alumnos, cuyos teléfonos y correos electrónicos pudieron ser obtenidos directamente por la investigadora, sin necesidad de requerimientos a los sectores de la UFF, ya que ella tenía acceso directo a los datos de esos alumnos a través de iduff; y en segundo lugar, en la época en que se realizaron esas entrevistas el período lectivo estaba terminando, por lo tanto, los alumnos que aún cursaban estaban ocupados con las evaluaciones finales y difícilmente aceptaban participar en las entrevistas.

A continuación, se muestra una tabla con los datos de los encuestados del segundo grupo, que fueron identificados mediante números, con el fin de garantizar su anonimato durante el análisis de las respuestas.

Tabla 41

Información sobre los entrevistados - segundo grupo.

Dados de los entrevistados	
Estudiante	01
Edad	39 años
Año de ingreso	2011
Situación académica	Graduada

Curso	Psicología
Estudiante	02
Edad	33 años
Año de ingreso	2011
Situación académica	Graduada
Curso	Psicología
Estudiante	03
Edad	31 años
Año de ingreso	2013
Situación académica	Graduado
Curso	Ciéncia de la computación
Estudiante	04
Edad	31 años
Año de ingreso	2015
Situación académica	Inscrito
Curso	Ciéncia de la computación
Estudiante	05
Edad	32 años
Año de ingreso	2011
Situación académica	Graduado
Curso	Ciéncia de la computación

Estudiante	06
Edad	31 años
Año de ingreso	2013
Situación académica	Graduado
Curso	Ciéncia de la computación
Estudiante	07
Edad	31 años
Año de ingreso	2013
Situación académica	Graduado
Curso	Ciéncia de la computación
Estudiante	08
Edad	28 años
Año de ingreso	2016
Situación académica	Graduado
Curso	Ciéncia de la computación

*Nota.*Elaborada por la autora y extraídos de las entrevistas.

La tabla anterior revela que la mayoría de los estudiantes entrevistados eran del curso de Ciencia de la Computación y ya estaban graduados. Esto se debe a dos motivos: a) en el momento de las entrevistas, los estudiantes matriculados en asignaturas estaban rindiendo exámenes y alegaron no tener disponibilidad para participar y b) dado que la autora era secretaria de la coordinación del curso de Ciencia de la Computación, tenía acceso directo a los datos personales de los estudiantes, lo que facilitó el contacto con ellos.

El guion de entrevista aplicado al segundo grupo no fue el mismo utilizado con el primero: dos preguntas fueron excluidas, ya que estaban dirigidas específicamente a servidores de la UFF, y una pregunta fue adaptada.

A continuación, se analizarán las respuestas de los integrantes del primer grupo.

Es importante recordar que este trabajo analizó el concepto de democratización de la educación superior según dos aspectos: el acceso y la permanencia. Tales aspectos fueron definidos por los conceptos resultantes de la opinión de los autores mencionados en el Estado del Arte de este trabajo.

Como se mencionó en capítulos anteriores, existen dos principales líneas de pensamiento en cuanto a la definición de democratización en la educación superior. El primero sostiene que democratizar es sinónimo de expandir, de aumentar el número de vacantes (es la opinión de Scalabrin *et al* (2014), Baroni (2010), entre otros. La segunda vertiente entiende que la definición de democratización es mucho más compleja, porque para que la democratización se produzca, no basta con aumentar el número de vacantes, sino también con lograr que el estudiante permanezca en el curso en el que se matriculó (esta es la opinión en Paula & Lamarra (2011), Ristoff (2011), Dias Sobrinho (2011), Chiroleu (2009), entre otros.

Sobre este tema, el entrevistado P, cuando se le preguntó si, para él, el proceso de interiorización de la UFF en Rio das Ostras fue un intento de democratizar la educación superior, respondió:

> (...) Yo no lo veo como una iniciativa para democratizar, no lo veo: lo veo como algo para aumentar el número de vacantes, solo expansión. De hecho, uno de nuestros mayores problemas (sic), a nivel nacional, no solo aquí, es la no democratización, solo la expansión, y eso no fue una pauta, esa fue una política de gobierno correcta, a mi modo de ver, que amplió el número de vacantes... Ya es algo muy bueno, pero falta algo para democratizar la entrada aquí y allá menciono, por ejemplo, en este campo de la democratización, las cuotas - las cuotas son (sic) importantes (sic) en el tema de la democratización del ingreso de estudiantes y aquí se amplió, la ampliación ya era necesaria y fue fundamental, incluso diría que no fue suficiente. Necesitamos expandirnos más y democratizar la entrada. La deficiencia aquí se debe a que se expande, pero no se democratiza (...).

Según el capítulo de este trabajo sobre políticas públicas, el gobierno, con el objetivo de democratizar la educación superior, creó políticas públicas educativas y una de las más importantes para el desarrollo de este proceso de democratización fue la REUNI.

Cabe recordar que REUNI fue un programa creado con el objetivo de brindar condiciones para que las universidades federales amplíen su acceso y permanencia, siempre y cuando las universidades quisieran adherirse a él.

Sobre este tema, el entrevistado P destacó:

> Me parece que en ese momento[79] la universidad no tenía otra alternativa, con el tiempo ahora creo que tomó la decisión correcta, fue una decisión correcta entrar a la carrera, eso es lo que habilitó hasta la expansión para trabajar aquí, yo Creo que sin la Reuni puede que ya se habría cerrado.

La servidora Z declaró que:

> Mi punto de vista fue positivo porque creo que esta expansión de las universidades públicas con el objetivo de traer a la comunidad del interior a las universidades creo que fue una actitud súper bacán, que realmente vale la pena tener esta posibilidad. Cuantos estudiantes de regiones cercanas se vieron favorecidos, contemplados con estos cursos de aquí en la UFF del interior, fue muy bonito, creo que es súper positivo.

El profesor B agregó cuando explicó que:

> (…) el tema de REUNI, que claramente obligó a las universidades públicas a apostar por ampliar su plantilla, su número de vacantes ofertadas, esto como contrapartida, verdad, para recibir más recursos y poder construir, ampliar universidades, pero me pareció una contraparte muy loable porque ampliamos mucho el acceso a la universidad: el ingreso a la UFF, amplió mucho el acceso a las carreras de pregrado (...).

También añadió que:

> (...) pero en fin, entiendo que era fundamental que la UFF se hubiera sumado a REUNI en cuanto al aumento de ofertas, de que más gente pudiera aprovechar los cursos, ya sabes, entiendo que en algunos manera esto tiene una penalización porque terminas necesitando

[79] En esta charla, el entrevistado se refería al momento en que la UFF se adhirió al REUNI.

> más infraestructura y todo ya veces las cosas se quedan un poco cortas. Pero mi visión es positiva, que el tema de la inversión es para que las universidades tengan una excelente docencia, que esa docencia de excelencia esté al alcance de más personas, creo que eso es fundamental (…) y
>
> (...) hoy soy profesor, tengo maestría y doctorado en el área, pero a la vista de muchos que no defendían a REUNI, yo era esa persona que no iba a poder graduarse y entonces como una persona que se hace profesor y todo más, dice: ah, este tipo no se puede graduar, es una cosa totalmente contradictoria (...).

Y aún sobre el ingreso de la UFF a REUNI, el estudiante A, representante del Centro Académico, afirmó que:

> La expansión de la UFF a través de REUNI fue beneficiosa para ampliar las vacantes, además de permitir que las ciudades del interior tengan acceso a una educación pública de calidad, también brindó a la comunidad local el disfrute de los proyectos que allí se desarrollan.

Otro tema discutido estuvo relacionado con los puntos positivos y negativos para la ciudad de Rio das Ostras, con la instalación del *campus* en esta ciudad.

El servidor P, en su discurso, afirmó que para él no hay un punto negativo, pero en relación al punto positivo, considera que: “(...) No tengo ninguna duda de que eso tuvo un impacto positivo en la economía del municipio (...)”.

La servidora Z considera que hubo puntos positivos y negativos:

> Los puntos positivos fueron (sic) que realmente le dimos esta posibilidad a los estudiantes, cierto, en las escuelas públicas, privadas también, pero principalmente públicas que necesitan más de una información. Y nosotros, cuando organicé el proyecto de extensión 'Puro Informa' y trabajé mucho con estas escuelas públicas y vemos la necesidad que realmente tienen de ver que hay una universidad pública, que pueden estar (sic) entrando en esta universidad, da esta posibilidad a esta comunidad más necesitada y sin posibilidad de información. Entonces, creo que eso fue muy válido, es un punto muy positivo por regiones como Macaé, Rio das Ostras, Cabo Frio y nos dimos a conocer un poco así con

el proyecto en sí y también absorbimos a muchos estudiantes de estas escuelas públicas para dentro de la universidad. ¡Este es un punto muy positivo! Ahora, lo negativo, realmente es que no tenemos una fuerza mayor de Niterói que nos esté (sic) dando una base, dándonos una estructura en términos de laboratorios, en términos de transporte, en términos de comunicación... Siempre hay un defecto, de absorbernos también (sic) como dentro de una universidad y no como un campus separado, dentro de la propia UFF nos sentimos mucho como parte de la sede de la universidad en Niterói.

Para el profesor B:

(...) Rio das Ostras, cuando existe esa cuestión de la invitación a estar trabajando aquí en el municipio, tener esta oportunidad en el municipio es tener la oportunidad de que esa realidad allá se transforme de una manera que no se puede medir, entonces cuando empezamos aquí en la informática tuvimos la iniciativa de difundir la informática aquí en la región (...) y

(...) el alumno que no tenía condiciones, pero que está ahí creyendo y viendo su valor y viendo que puede ser una persona digna, que tiene condiciones para crecer en la vida, aunque hoy su realidad es muy diferente, ¿no?, vamos a las competencias, todos están ahí y es muy bonito. Es el tipo de acción que termina provocando la universidad y yo como profesor creo que la educación es un instrumento transformador y veo estas cosas de manera indirecta y mientras la gente en política quiere actuar de manera tan inmediata, queriendo resultados a corto plazo, no vamos a invertir en educación, porque la educación no es algo que... ya ves que en 1993 entré a la universidad con mucha dificultad y limitaciones económicas y recién hoy, en el 2019, puedo dar retorno a la universidad de toda la inversión de años. Fui becario y estudiante de una universidad pública hasta 1997, y luego fui becario del gobierno, también con una beca de la Capes, para mis maestrías y doctorados. Entonces, son seis años de beca de posgrado, más 4 de doctorado, pero hoy estoy tratando de retribuir de alguna manera, trabajando para transformar la vida de otras personas, así que lo veo como algo positivo.

Como punto negativo, afirma:

Como negativo, al principio pensé en responder que no hay nada negativo, pero todo tiene un pro y un contra. Yo creo que la expansión de la universidad y la forma en que se hizo

> no... en términos de REUNI, pero de alguna manera se dio en general dentro de la UFF. Sucede de una manera muy desorganizada, muy poco planificada, ¿cómo suele suceder? Un grupo de profesores que tienen relación con cierto municipio y el municipio sueña con tener una universidad allí, para así mejorar y crear oportunidades para sus vecinos, personas que viven en ese municipio. Y luego comienza este coqueteo, luego el ayuntamiento comienza a ofrecer muchas facilidades, "oh, tengo un "pequeño edificio" aquí", "ah, puedo alquilar este" y los maestros comienzan a invertir en eso allí y de alguna manera convencen a la Rectoría para hacer ese curso, pero normalmente estas iniciativas no son tan... Ves exactamente el caso de Rio das Ostras, correcto, empiezas con el polo y no tienes el MEC, entonces así la cosa para que ocurra como se planeaba, el Ayuntamiento debería pagar becas para que el maestro quiera enseñar aquí. Es algo que no se sostiene, porque necesitamos acciones que sean más seguras, ya sabes, no podría ocurrir, por ejemplo, que, en un cambio de Ayuntamiento, el alcalde cuestione y pare todo lo que estaba planeado. Y yo creo que esa desorganización nos hizo sufrir más de lo debido, ¿cierto?, en aquel inicio del que hablamos con el inicio del *campus* aquí, pero de alguna manera creo que hay ventaja. Yo creo que el balance es positivo, equivocarse ampliando la educación es mejor que equivocarse con otras cosas, ya sabes, con otras acciones, que no agregan tanto, porque siempre hay gente que se beneficia de la educación.

A juicio del estudiante A, los puntos positivos y negativos para la ciudad fueron:

> Los puntos positivos fueron: posibilidad de acceso a la educación superior para los residentes de la Región de Lagos[80]; desarrollo de investigaciones que atiendan la demanda local y las adyacencias; servicio gratuito de servicio de psicología aplicada.
> Los puntos negativos: falta de infraestructura; falta de ayuda estudiantil.

Al ser consultado sobre la preocupación que ha mostrado la UFF con el tema de la deserción y retención de estudiantes, razón por la cual la institución ha incentivado el traslado de las carreras de pregrado al turno de noche, el servidor público P respondió:

[80] Si bien la ciudad de Rio das Ostras pertenece a la región de Bajadas Costeras dentro del Estado de Río de Janeiro, es común que incluso los propios habitantes de la ciudad afirmen que es parte de la región de Lagos, dada su proximidad a esta.

> Estoy completamente de acuerdo, esta es una de las alternativas que creo que ayudaría. No es la única, pero sería buena para combatir la deserción. Paralelo a esto, es necesario que haya una política gubernamental de asistencia. Aquí por ejemplo no hay bandejão[81] y esto es algo que ayudaría mucho, marcaría la diferencia. Entonces, se necesita política estudiantil, vivienda, alimentación, más becas científicas, más becas de tutoría, más becas sociales, estas medidas creo que cumplirían con la política de democratización, porque la deserción rara vez ocurre en una clase mejor situada económicamente. Este tipo de alumno puede optar incluso por una renuncia, pero no por la deserción, la deserción es por pobreza, falta de recursos, una serie de cosas que no llegan a esta clase superior. En ese sentido, no podemos hablar de democratización, la propia deserción se dirige hacia una parte, un estatus (sic) de la sociedad.

El servidor P también comentó en su entrevista sobre el problema financiero que viene atravesando la Universidad con los recortes en ayudas, becas, entre otros, que: "cada vez que hay un contratiempo, los menos favorecidos son los que pagan, (…) y probablemente con eso, va a ocurrir la renuncia del alumno y si un estudiante, por lo menos, deja de estudiar, ya está mal".

Sobre el proceso de interiorización en Rio das Ostras, el funcionario agregó:

> En relación a la interiorización, aún con la intención de ampliar el número de vacantes para la educación superior, que es lo que propuso REUNI, fue una política de ampliación de vacantes, y por eso tenían varios *campus*, varias universidades *nuevas*. Al principio, no podemos vislumbrar el resultado de esto, pero ¿qué país en la historia de la humanidad ha crecido sin mano de obra calificada, sin investigación? Entonces, eso fue lo que hizo la interiorización, si nosotros aquí en Rio das Ostras no cumplimos con ese papel, es un error... no es que su existencia sea mala, es un error no cumplir con nuestro papel, que creo que se está cumpliendo. No es la implementación lo que está mal, la implementación fue una gran idea, un excelente proyecto y, lamentablemente, esta política fue un período corto de nuestra historia. Fuimos el último país de América Latina en tener una universidad, no es de extrañar que paguemos, nuestros países vecinos también lo están, estamos pagando caro... Entonces yo diría que la interiorización, y la UFF lo hizo de una manera peculiar -

[81] Bandejão es el término coloquial para referirse al Restaurante Universitario.

> fue una de las primeras en Brasil que inició el proceso de interiorización - creo que acertó, hubo una serie de errores que es natural, porque como no tienes recursos, los cursos eran una extensión de los cursos y eran dependientes de la Alcaldía y la Alcaldía no puede con eso[82], la Alcaldía no tiene condiciones presupuestarias para pagar una carrera de tercer nivel".

También cabe señalar que, cuando se les preguntó sobre los mayores desafíos que enfrentó la UFF al crear el *campus de Rio das Ostras*, la respuesta de *todos* los encuestados fue la misma: falta de infraestructura (laboratorios, transporte, restaurante universitario, espacio físico), además a la falta de información, proyectos, prácticas o pasantías, programas de becas y ayudas y vacantes en viviendas para estudiantes.

Teniendo en cuenta que es profesor y ha sido Director del campus, dos preguntas fueron dirigidas específicamente al profesor B. El primero fue si consideraba que había diferencia entre la formación del alumno en la UFF – Niterói y en la UFF – Rio das Ostras.

Al respecto, la docente consideró que

> (...) estos muchachos que tenemos aquí, creo que terminan en igualdad de condiciones y en algunos aspectos incluso mejor que los estudiantes de los grandes centros, ya sabes, por esa aproximación. Y luego vivimos en una ciudad al interior y llega el estudiante y tiene un comportamiento no digo de sumisión, no es una palabra muy buena, pero esa humildad, verdad, de querer aprender y entender que hay alguien ahí que es darte una información que ya tiene algo de experiencia y que te da una (sic) experiencia y esa humildad, es fundamental en el aprendizaje. Y luego, cuando vas al centro grande, los estudiantes a veces llegan con grandes adicciones, ¿no? De la malicia, "ah, este maestro tiene que hacer esto, tiene que hacer aquello para aprobar", también pasa la vanidad. Así es, el alumno aquí, con esa cercanía con el docente hace que tenga una cualidad en el retorno allá en su proceso que lo hace así, a pesar de que tenemos una infraestructura un poco precaria que en los grandes centros, esta interacción lo hace. Termina compensando, verdad, entonces

[82] Como ya se explicó en un capítulo anterior, los cursos de la UFF en Rio das Ostras comenzaron inicialmente como extensiones de los cursos de la UFF en Niterói. Con el tiempo, se convirtieron en cursos independientes, con currículos propios y profesores adscritos a los Departamentos de Rio das Ostras.

> yo creo que, no sé si podremos estar así todo el tiempo, tenemos una maestría, tenemos el sueño de tener un doctorado, entonces tal vez podamos cambiar un poco esta relación. Pero entonces, si bien puedo estar dando esta retroalimentación a los estudiantes, lo estaré haciendo porque eso es lo que necesariamente transforma, entonces, en resumen, creo que hoy en día si los polos del interior tienen una carencia en términos de infraestructura, tienen este diferencial de ser centros menores y así dar apoyo, mayor atención a los alumnos que asisten a estos centros. Entonces, creo que es algo genial, les está dando la realidad en términos de interacción en el curso que tomé, porque comencé en un curso pequeño y, a pesar de estar en Niterói en ese momento, no era un gran curso".

La segunda pregunta fue sobre la incorporación de la UFF a REUNI. Por un lado, se sabe que hay un grupo de autores que son críticos con REUNI (porque piensan que el gobierno debería haber aumentado el número de vacantes, invirtiendo en las carreras *ya existentes* de la universidad); por otro lado, se sabe que la universidad atravesaba problemas financieros, lo que la obligó a incorporarse al programa en ese momento, con el fin de obtener inversión del gobierno. Ante este conflicto, se le preguntó al profesor si estaba de acuerdo con el hecho de que la UFF, en la práctica, no tuviera más remedio que incorporarse a REUNI. Luego respondió:

> No. Ella no tenía opción, porque la contrapartida era esencialmente la creación de nuevos cursos o la ampliación de vacantes en los cursos existentes y así no se puede (...), pero en fin, todo siempre tiene su lado positivo y negativo, pero en general esto La cuestión de REUNI, lo tenía bien claro el gobierno: el gobierno necesitaba números, ya sabes, para mostrar números... Entonces, esta pregunta no era una cosa como: "ah, vamos a difundir educación de calidad", no. Era: yo quiero decir que tengo más universidades, que tengo más gente adentro, pero esto tiene un aspecto muy positivo, porque la experiencia que tuve yo quería que la pudiera tener mucha gente y no la tiene por una falta de visión, falta de perspectiva. Muchas veces escuché "la universidad no es para ti". A menos que tengas contacto con la universidad y decidas por ti mismo que no quieres ir a la universidad, el problema es que no tienes idea de lo que es que alguien te diga: "ah, esto no es para ti". Entonces, es un momento de transformación para que tú estés en una universidad, estar en contacto con otras personas, otras historias y todo lo demás. Entonces, creo que la

importancia de esta expansión fue fundamental, incluso con todos los problemas, pienso que fur válido, es mi punto de vista".

Una pregunta, y quizás la más importante de todas, común a todos los encuestados, fue si la interiorización en este *campus* logró la democratización de la educación superior.

El servidor P afirmó que el proceso de interiorización:

> Ayudó, no democratizó, pero ayudó, ¿en qué sentido? No tengo ninguna duda de que varios estudiantes que hoy se desempeñan como psicólogos, ingenieros, enfermeros, no estarían allí si el *campus* no estuviera aquí. Es decir, más por una cuestión geográfica, porque ya trabajaron varios alumnos aquí y eso hizo posible tomar el curso entonces en ese sentido ayudó y ayudó mucho y seguirá ayudando *ad eternum*, democratización no necesariamente, pero ayudó e hizo posible (...), ayudó mucho, no democratizó, pero ayudó.

Para la servidora Z:

> Creo que incluso ayudó. Hay muchos estudiantes de pregrado que estudian aquí, de instituciones públicas y que no tienen mucho acceso a la información que están estudiando aquí, pero también vemos muchos estudiantes que tienen una mejor condición, también estudiando, pero como es abierta a todos, ya sabes, de repente el estudiante de la clase menos favorecida no tiene la condición de estar estudiando, ya sabes, de tener una mejor educación secundaria para poder competir con estos otros estudiantes que estudian en mejores escuelas. Pero, creo que dentro de la posibilidad, dentro de este enfoque, creo que la UFF aquí en el *campus* logró absorber a muchos estudiantes de la clase menos favorecida.

Aún sobre este tema, el profesor B afirma que

> Yo creo que sí, pero siempre podemos hacer más, como este proyecto de robótica... Este ejemplo que puse, como que tenemos muchos alumnos de escuelas públicas y tienen mucho contacto con el material y los equipos, con una realidad que no es propio de él poder usar una computadora, cierto... tener internet y todo, además de los problemas del robot, efectivamente, directamente desde el proyecto, así que de alguna manera traemos esta realidad y hacemos que ese niño, esa persona, quiera más, ¿cierto?, quiero "ay no, esto

lo quiero para mí, si alguien viene y dice que la universidad no es para ti! ¡¿Cómo no?! Estuve allí, vi que es agradable y que hay gente agradable y ¡vi que es un trabajo interesante!", así que eso es interesante. Otro ejemplo de un proyecto que me parece interesante sin haber tenido ninguna relación o contacto directo es el tema de los exámenes de ingreso a preuniversitarios. El tema del examen de ingreso al preuniversitario social aquí y los estudiantes de pregrado son los que dan clases en este examen de ingreso al preuniversitario social, entonces, hay gente que no puede pagar el curso, pagué una escuela privada para preparar el Enem, pero aquí hay una oportunidad con la gente que ya está en una universidad, que da un contenido que pone a esa gente en igualdad de condiciones con otras instituciones privadas, instituciones que tienen una mejor calidad de preparación para el ingreso, ¿no?, universidad. Entonces, creo que estas iniciativas terminan trayendo y difundiendo de alguna manera, ya sabes, este tema de la democratización, pero medité un poco la respuesta a esta pregunta porque todavía tenemos aquí en Rio das Ostras, a pesar de ser un pueblo pequeño, de 100.000 habitantes, tiene barrios muy pobres, con gente que no sabe lo que es una universidad. Entonces, si por un lado vemos algunos proyectos que están haciendo la universidad más inclusiva, ya sabes, presentando mejor la universidad a la sociedad, pero hay gente que todavía está totalmente excluida, ya sabes, están al margen de este proceso, y luego nos toca a nosotros, el pueblo y el poder público municipal difundir esta información , sembrar esta semilla para que cada vez más personas tomen conciencia de la oportunidad que pueden tener o están dejando de tener , creo que cumplimos nuestro rol, pero si analizamos la realidad de nuestro país, hablando de una manera mucho más generalizada, la realidad de nuestro país es de muchos abismos, ya sabes, hay muchas personas que son parte de este proceso. Y luego nos toca a nosotros, que tenemos esta conciencia y que creemos en la educación como agente transformador, aprovechar esta oportunidad, al menos para presentar y mostrar que existe, entonces, creo que cumplimos nuestro papel, pero aún nos queda por hacer mucho más, porque nuestra realidad es muy crítica. En mi familia, cuando fui a la universidad, nadie tenía un título en nada. Empiezas a creer en algo y muchos de mis familiares aún desconocen cuánto luché, cuánto me transformé y me gustaría mucho que muchas personas tuvieran esta oportunidad y que no se convirtiera en algo tan raro. Me encantaría que esto fuera común.

> Solo un paréntesis que me gustaría comentar, yo mismo vengo de un entorno muy humilde, cuando terminé la primaria, mi madre notó que yo se me hacía fácil el estudio, era un estudiante muy obediente y vio que de repente me estaba yendo para poder cambiar mi realidad y lamentablemente las escuelas públicas de la ciudad de Petrópolis ya tenían una enseñanza muy precaria. Entonces ella decidió ponerme en una escuela privada, la más barata de la ciudad, y luego semanas antes el padre de un gran amigo le dijo a mi madre que me pusiera en una escuela privada que era un poco mejor pero no tan cara y luego mi madre, una costurera, habló con su jefa y le pidió que la despidieran y mi madre tomó todo el dinero que tenía derecho y pagó toda mi enseñanza secundaria. Y luego esta escuela acababa de asociarse con un profesor de Río, que era muy conocido, y él se hizo cargo de la escuela y luego, en el primer año, comenzó a hablar sobre la universidad y siguió pensando en que tenía que irme a una universidad pública, nunca Antes de poner un pie en una universidad pública, no tenía idea de cómo era estudiar en una universidad pública. Solo pisé la universidad cuando fui a hacer el examen de ingreso a la UFF y terminé pisando para no dejar de pisar más.
>
> Y lo que hizo mi madre, fue un acto casi loco porque toda su vida trabajando, más de treinta años y puso todo en mi formación y ahora está jubilada como costurera y tiene un sueldo mínimo de jubilación que no paga ni sus medicinas, pero hoy le pago un plan de salud y la ayudo, hoy ella tiene una jubilación digna porque hoy logro brindarle esta condición. Entonces, esta cuestión de que dejas una realidad y no puedes sostenerte y con la universidad cambias la realidad de tu entorno, entonces es así, no voy a entrar en detalles, pero ayudó a otros niños al ayudar pagar una escuela privada para aumentar sus posibilidades de cambiar sus vidas.

El estudiante A, por otro lado, muestra en su discurso que entiende la democratización en el sentido de ampliar las vacantes, cuando dice: “el *campus* de Rio das Ostras no logró el propósito de expansión, considerando que muchos de los estudiantes no son de Rio das Ostras ni de las ciudades vecinas. El acceso para la población local sigue siendo difícil”.

Además, los entrevistados Z y A fueron cuestionados sobre los proyectos

"Puro informa" y "Pré-vestibular social", considerando que son proyectos que contribuyen al acceso a la universidad, ya que dan visibilidad a la UFF en Rio das Ostras.

El Proyecto "Puro Informa" fue creado por la servidora Z y el estudiante A participó como becario para ayudar a crear el proyecto social preuniversitario. Las preguntas fueron dirigidas a cada uno de acuerdo a sus respectivas funciones.

Respecto al Proyecto "Puro Informa", la servidora Z informó que:

> *Puro informa* fue ideado y creado por mí, en el año 2010, cuando trabajaba, y aún trabajo, en el colegio Casulo y un profesor me pidió que hiciera un proyecto para presentar la universidad pública a los estudiantes. Entonces el profesor de la secundaria privada me pidió que hiciera un proyecto para poder presentar la universidad pública a los alumnos de tercer año de secundaria y luego, pensando y repensando las ideas y lo que podíamos ofrecerles, pensé y creé un proyecto que es el Puro Informa que era en ese momento, "Polo Universitário de Rio das Ostras informa". Hoy es el proyecto "Universidade Rio das Ostras informa", y luego hicimos este proyecto con los estudiantes y terminé involucrando a algunos estudiantes de pregrado y luego pensamos en cada estudiante de pregrado hablando un poco sobre el curso, ¿no? Explicando la duración, las disciplinas que se estudian y campo de trabajo. Entonces, fue un proyecto creado para presentar la universidad con la visión de los estudiantes universitarios, de pregrado. Entonces, fue un proyecto muy bueno, la primera edición fue muy rica y entonces pensamos en presentar también los laboratorios, que tenemos aquí en la universidad. El objetivo siempre ha sido traer escuelas de la ciudad y regiones aledañas para que conozcan la universidad y los cursos que ofrece. Y sucedió y todavía sucede hoy".

En cuanto al Proyecto "Examen de ingreso al preuniversitario social", el estudiante A explicó que:

> La creación del proyecto de ingreso al preuniversitario social aquí en la UFF se debió a la necesidad de ayudar a los estudiantes de la UFF a través de la beca de extensión que ofrece Proex[83]. El proceso de creación que involucró a los estudiantes de la UFF tuvo muchos obstáculos por parte de los propios profesores locales, muchos de los cuales no creían ni

[83] Proex – Pro-rectoría de Extensión de la Universidad Federal Fluminense.

> aportaban al proyecto, y por las dificultades de espacio para realizar clases presenciales para estudiantes de la comunidad. Aún con todas estas adversidades, ofrecemos clases semanales a cerca de 120 alumnos por año y así logramos ganar un pequeño espacio, además de ganar mayor visibilidad como referente de la educación preparatoria. El proyecto de examen de ingreso preuniversitario contribuye mucho a la comunidad local, y más que eso, ayuda a los estudiantes de la UFF a tener una beca que los ayuda a permanecer en Rio das Ostras. El preuniversitario social ayudó y ayuda a varios estudiantes a inscribirse en los cursos deseados y mi mayor alegría fue ver a ex alumnos ingresantes de mi propio curso en la UFF, convirtiéndose en colegas.

Ahora se analizarán las principales declaraciones de los estudiantes del segundo grupo de entrevistados.

Ante la pregunta "¿Cuál es su punto de vista sobre la decisión de la UFF de adherirse al REUNI con el objetivo de llevar la educación superior a Río das Ostras?", las respuestas fueron:

> "Considero esencial para la democratización de la educación superior." (estudiante 01)

> "Creo que fue una decisión muy acertada. Fui directamente beneficiado por ello. Provengo de una familia con pocos recursos y vivía en Macaé, así que estudiar en ciudades como Niterói o Río de Janeiro habría sido prácticamente inviable. La creación del campus en Río das Ostras me brindó la oportunidad real de cursar una universidad pública." (estudiante 02)

> "Llevar educación superior pública de calidad siempre es una iniciativa bien recibida, especialmente en una ciudad en crecimiento como Río das Ostras. Por ello, veo la decisión de la UFF como algo de suma importancia en cuanto a facilitar el acceso universitario en el estado de Río de Janeiro." (estudiante 03)

> "Desde mi perspectiva, la adhesión de la UFF al programa REUNI y su implantación en la región fueron sumamente significativas para la población de la Bajada Costera en su conjunto. Aunque la universidad recibe estudiantes de diversas localidades, una parte considerable proviene de la propia ciudad y de zonas cercanas. Esto contribuyó

> decisivamente a la democratización del acceso a la educación superior, especialmente para alumnos del interior." (estudiante 04)
>
> "Llevar la UFF al interior del estado de Río de Janeiro fue un movimiento excelente para hacer que el acceso a la educación superior pública fuera más viable para personas con ingresos insuficientes como para mantenerse económicamente en los grandes centros urbanos. Saber que podía estudiar la carrera que tanto deseaba en la misma ciudad donde vivía fue motivo de gran alegría, porque, de otro modo, no habría sido posible realizar el sueño de ingresar a una universidad federal." (estudiante 06)

Como se puede observar, las respuestas indicaron que los alumnos aprobaron la decisión de la universidad, considerándola una medida importante para la democratización de la educación superior. Reconocieron que, sin esta medida, no les habría sido posible ingresar a una universidad pública y que la instalación del campus de la UFF en Rio das Ostras, de hecho, trajo beneficios tanto para Rio das Ostras como para la población de la Bajada costera, región de la cual forma parte Rio das Ostras.

Esto revela que, según la perspectiva de estos alumnos, la democratización de la educación superior, en la dimensión del "acceso", fue garantizada mediante la instalación del campus de la UFF en Rio das Ostras.

Ante la pregunta "¿Cuál fue el mayor desafío enfrentado en el proceso de creación de este campus?", los estudiantes respondieron:

> "El mayor desafío, sin duda, fue la cuestión del espacio físico insuficiente para albergar todas las carreras." (estudiante 01)
>
> "…Durante mi experiencia, el desafío más evidente era la infraestructura precaria. La falta de aulas adecuadas, laboratorios equipados y espacios de convivencia afectaba directamente la calidad de las clases y las actividades académicas. La situación comenzó a mejorar con la construcción del nuevo edificio, que aportó más estabilidad y organización, pero aun así, durante un tiempo, la estructura permaneció por debajo de las necesidades de un campus universitario federal. El mayor desafío, sin duda, fue la cuestión del espacio físico insuficiente para albergar todas las carreras." (estudiante 02)

> “No llegué a presenciar la creación del campus, ya que mi ingreso fue años después, pero considero que aún persiste el desafío relacionado con la falta de espacio en las instalaciones universitarias. Contamos con un amplio terreno sin uso, mientras seguimos lidiando con aulas en contenedores, carencia de laboratorios para investigación, falta de comedor universitario, una biblioteca más adecuada, etc.” (estudiante 03)

> “Considero que el mayor desafío fue la conquista del espacio y la infraestructura de la facultad. Las carreras superiores, en su mayoría, requieren equipamiento, laboratorios y herramientas específicas que, junto al cuerpo docente, capacitan y forman a los estudiantes. Nuestro campus ofrece carreras en diversas áreas: tecnología, salud y cultura. Cada una tiene sus particularidades y demanda recursos específicos. Por lo tanto, hay un gran esfuerzo financiero y espacial para satisfacer todas las necesidades.” (entrevistado 06)

> “Desde mi punto de vista, los mayores desafíos en la creación del campus fueron la escasa cantidad de proyectos de iniciación científica y el número limitado de becas de investigación. Muchos estudiantes habrían querido tener esa oportunidad, pero no fue posible, como fue mi caso.” (entrevistado 07)

Aquí, las respuestas señalan mayoritariamente la falta de espacio físico y una infraestructura insuficiente (laboratorios, comedor, etc.). Es decir, los entrevistados revelaron que el proceso de democratización de la educación superior en Rio das Ostras tuvo limitaciones en la dimensión de la calidad, lo que puede impactar en la permanencia.

Cabe destacar, sin embargo, que la escasa cantidad de proyectos de iniciación científica y el número limitado de becas de investigación representan también problemas en la dimensión de la permanencia, lo que puede derivar en casos de deserción, comprometiendo la efectivación de la democratización de la educación superior en la región.

Ante la pregunta “En su opinión, ¿la interiorización de este campus logró democratizar el acceso a la educación superior para ustedes, estudiantes de la UFF en Río das Ostras?”, la respuesta fue:

> “Sí. La interiorización fue excelente para ampliar el acceso a la educación superior a más personas.” (estudiante 01)

> “En mi experiencia, diría que sí. La creación del campus en Río das Ostras abrió puertas para muchas personas como yo, que no tendrían condiciones de estudiar lejos de casa. Veo que estudiantes de varias ciudades vecinas y de familias con menos recursos lograron ingresar a la universidad gracias a la proximidad y a la ampliación de vacantes.” (estudiante 02)

> “Veo la interiorización del campus de Río das Ostras como un gran avance en el proceso de democratización de la educación superior. Al mismo tiempo, es necesario considerar que, dada la realidad político-económica de Brasil, el acceso a una institución federal está acompañado por una serie de factores sociales que muchas veces dificultan el ingreso de las clases menos favorecidas. Incluso cuando acceden, enfrentan obstáculos que perjudican su formación. A pesar de que el ingreso de estas clases ha aumentado en los últimos años, todavía existen muchos desafíos para alcanzar plenamente esa democratización.” (estudiante 04)

> “De cierta forma, sí hubo una democratización de la educación superior, quizás no de manera ideal, pero dentro de lo posible. La instalación del campus de la UFF en Río das Ostras permitió que muchos estudiantes del interior, que no tendrían condiciones de mudarse a otras ciudades, pudieran acceder y aprovechar todo lo que la universidad tiene para ofrecer.” (estudiante 06)

> “Sí, pero destaco que esta tarea es un trabajo continuo y que aún queda mucho por mejorar.” (estudiante 07)

> “Sin duda, la interiorización del campus fue fundamental para la democratización de la educación, acercando principalmente a las familias con menos recursos económicos al logro de la educación superior federal. Estoy sumamente agradecida por esta oportunidad que hizo posible el camino de mi trayectoria profesional, con logros significativos. Deseo que el *campus* de Río das Ostras continúe creciendo.” (estudiante 08)

El análisis de las respuestas a la tercera pregunta revela que, según la visión de los estudiantes, la expansión hacia el interior fue fundamental para mejorar una de las dimensiones de

la democratización de la educación superior, a saber, el “acceso”. Se observa una vez más que los beneficiados con la llegada de la UFF no fueron solo los residentes de Rio das Ostras, sino también los de ciudades vecinas.

En este sentido, estudiantes provenientes de ciudades cercanas, como Macaé y del propio municipio, señalaron que estudiar en grandes centros urbanos, como Niterói o Río de Janeiro, resultaría inviable debido a los costos logísticos y financieros. La frase “me dio la oportunidad real de acceder a una universidad pública” (estudiante 02) evidencia el papel transformador del proceso de interiorización para perfiles históricamente excluidos.

Además, expresiones como “saber que podía cursar la carrera que tanto deseaba en la misma ciudad donde vivía fue motivo de gran alegría” (estudiante 06) refuerzan la percepción de que el campus funciona como un vector de equidad social.

Sin embargo, se destacó que había obstáculos para la implementación de la dimensión de “permanencia”, que existían cuestiones que debían mejorarse y que se consideró que la democratización de la educación superior efectivamente se llevó a cabo, aunque solo dentro de lo posible, es decir, no de la forma ideal

Finalmente, se concluye que la interiorización de la UFF fue reconocida por los estudiantes entrevistados como un hito relevante en la democratización de la educación superior, aunque dicho proceso enfrentó limitaciones considerables.

9.3 Cuestionario

Otra forma de obtener datos relevantes para la investigación fue la aplicación de un cuestionario en línea a los estudiantes que ingresaron en la UFF entre el primer semestre de 2009 y el primer semestre de 2019.

Este instrumento de investigación tuvo tres objetivos:

a. trazar un perfil del estudiante;

b. conocer la visión del estudiante sobre los factores que afectaban la democratización de la educación superior en el campus de la UFF en Río das Ostras;

c. identificar las dificultades enfrentadas por los estudiantes durante la graduación.

Esta información era relevante porque a través de ella sería posible comprender mejor al estudiante, entendiendo su origen social, su motivación para estudiar en la UFF, su opinión sobre la infraestructura y la calidad de la enseñanza, y otros factores que impactan el proceso de democratización de la educación, el cual abarca no sólo el acceso a la enseñanza, sino también la permanencia del estudiante en la institución.

El correo electrónico con el cuestionario no fue enviado de forma individual. Cada curso tenía un correo general, en el cual los alumnos ya estaban registrados y recibían los avisos de la coordinación. Así, el cuestionario fue enviado al correo general de cada curso y, de esta forma, todos los alumnos de los cursos recibieron el documento en el primer semestre de 2019.

El cuestionario fue elaborado con 13 preguntas, divididas en bloques, cada uno con un objetivo, como lo muestra la tabla 39:

Tabla 42
Características del cuestionario

BLOQUE	**OBJETIVO**	**PREGUNTAS SELECCIONADAS**
A	Trazar un perfil del estudiante	1, 2, 3, 4, 5 y 9
B	Conocer la visión de los estudiantes sobre los factores que afectan la democratización de la educación en el campus de UFF en Río das Ostras	7, 8, 12 y 13
C	Conocer las dificultades enfrentadas por los estudiantes durante la graduación	6 y 10

*Nota.*Elaborada por la autora.

El cuestionario fue enviado en el primer semestre de 2019 y respondido por 193 estudiantes de diferentes carreras del *campus*, quienes fueron informados sobre el objetivo de la investigación, tuvieron garantizado el anonimato, fueron notificados de que la participación no era obligatoria y que podían desistir del llenado del documento en cualquier momento.

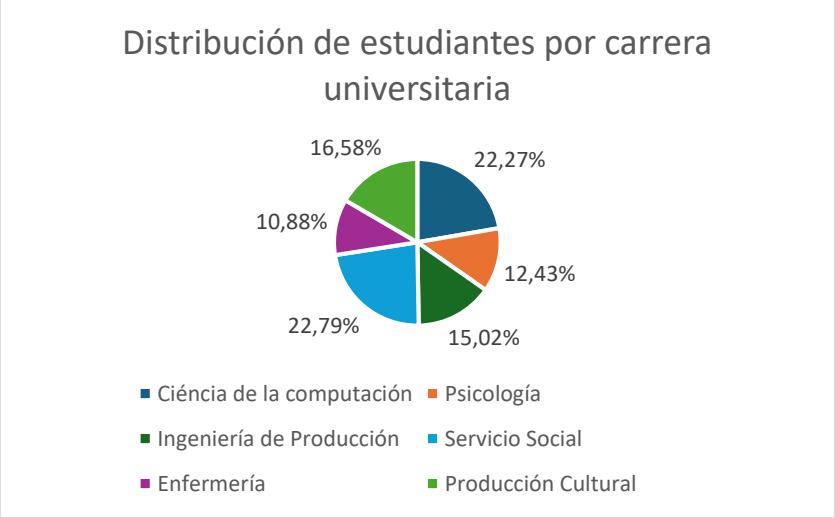
Entre las limitaciones enfrentadas en la aplicación del cuestionario, se destacaron dos problemas: el bajo índice de respuestas y el hecho de que algunos alumnos ya no vinculados a la UFF habían cambiado sus correos electrónicos[84].

Las preguntas del cuestionario se basaron en elementos considerados importantes por autores que estudian el tema de la democratización de la educación superior y de la deserción universitaria, ya que la ocurrencia de este fenómeno puede afectar directamente la democratización de la educación.

Entre los estudiantes que respondieron al cuestionario, la mayoría pertenecía a las carreras de Trabajo Social (22,8%), Ciencias de la Computación (22,3%) y Producción Cultural (16,6%).

Figura 18

Distribución de estudiantes por carrera universitaria



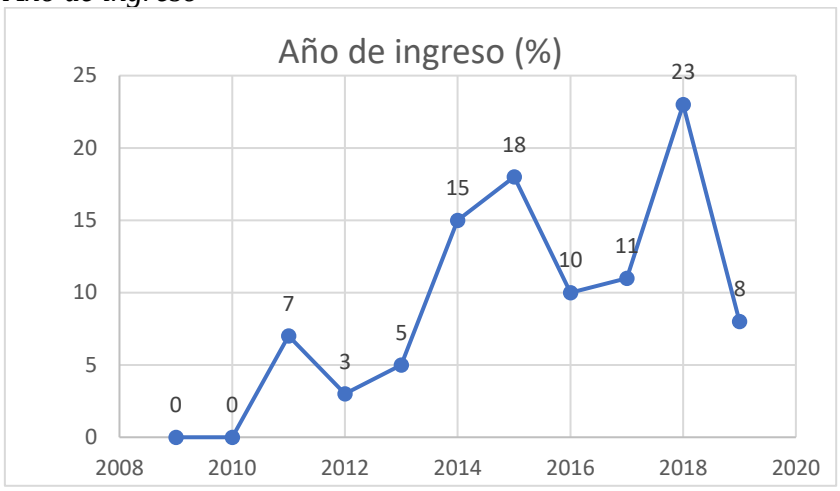
*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

[84] El cambio de correos electrónicos impedía la recepción del cuestionario, ya que el correo general del curso reenviaba el mensaje únicamente al correo antiguo registrado.

En relación al momento en que los estudiantes encuestados ingresaron a los cursos, el cuestionario reveló que la mayoría lo hizo en los años 2014, 2015 y 2019. Cabe señalar que no hubo participantes que hubieran ingresado en los años 2009 o 2010.

Figura 19

Año de ingreso

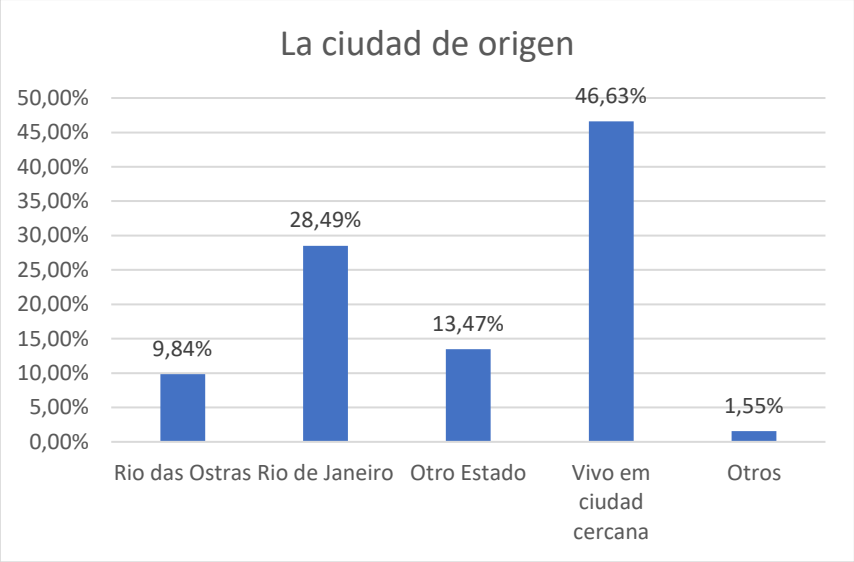


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Con respecto a la ciudad de origen, solo el 9,8% de los estudiantes eran de Río das Ostras, mientras que el 46,6% vivía en ciudades cercanas y el 28,5% provenía de Río de Janeiro, lo que evidencia el papel regional del campus como una alternativa de acceso para estudiantes de localidades periféricas.

Figura 20

La ciudad de origen

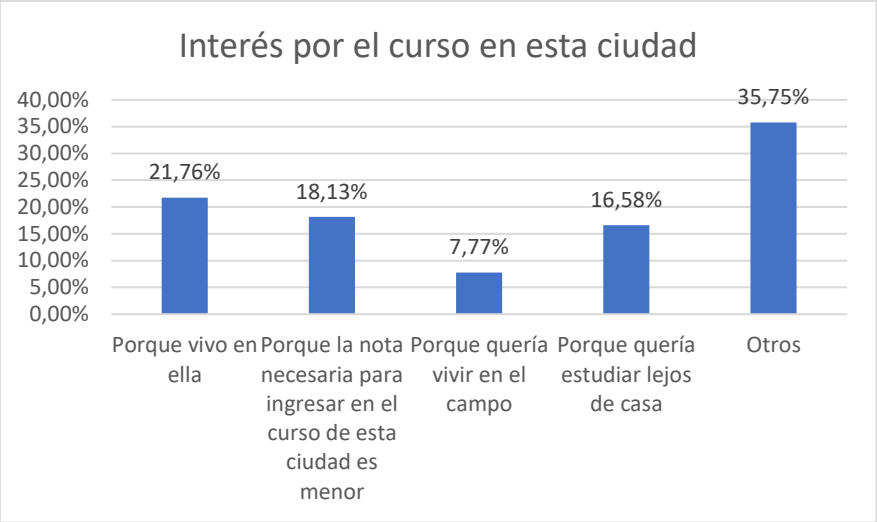


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Con relación al motivo de elección del curso en la ciudad de Río das Ostras, el cuestionario reveló que el 21,7% de los estudiantes optaron por el curso por residir en la ciudad, mientras que el 18,1% destacaron que la nota de corte era más baja en la región. Se destaca que la mayoría (35%) señaló otros motivos para la elección del curso. Entre esos motivos se mencionaron: que Río das Ostras es una ciudad costera (5), que no había universidad federal en la ciudad de origen del estudiante (35), que no existía el curso deseado en su ciudad de origen (4) y que vivían en una ciudad cercana (25).

Figura 21

Interés por el curso en esta ciudad

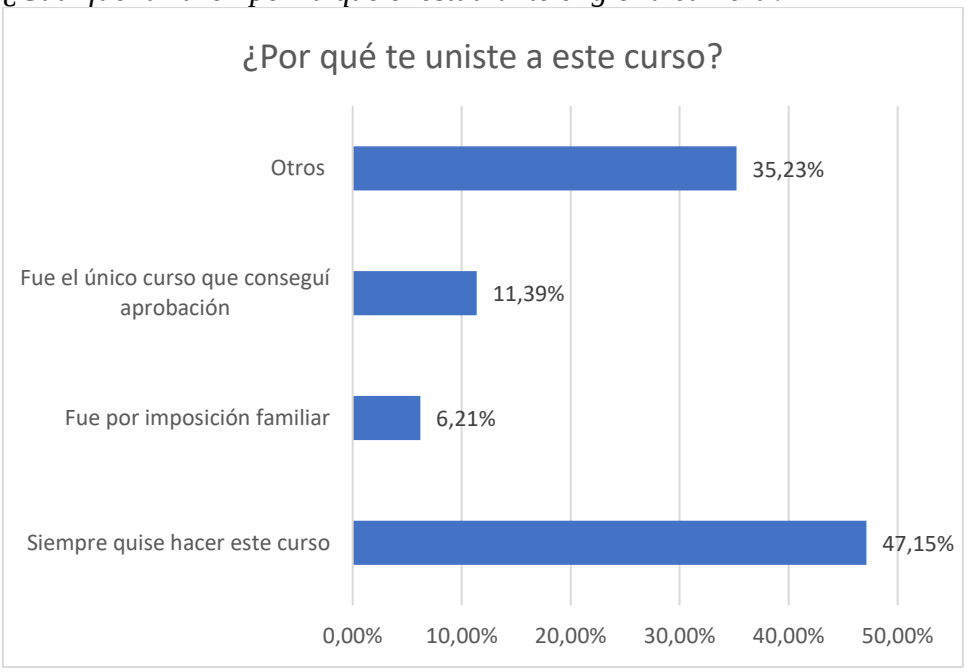


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Al ser consultados sobre el motivo de la elección de la carrera, los estudiantes señalaron como principales razones “siempre quise estudiar esta carrera” y “otros”. Dentro del grupo que seleccionó “otros”, se mencionaron los siguientes motivos: afinidad con algunas asignaturas a pesar de no haber sido su elección original de carrera (32 estudiantes); el hecho de que la carrera se ofrece en el turno nocturno (13); la proximidad del campus al domicilio (8); y “no sé el motivo” (15).

Figura 22

¿Cuál fue la razón por la que el estudiante eligió la carrera?

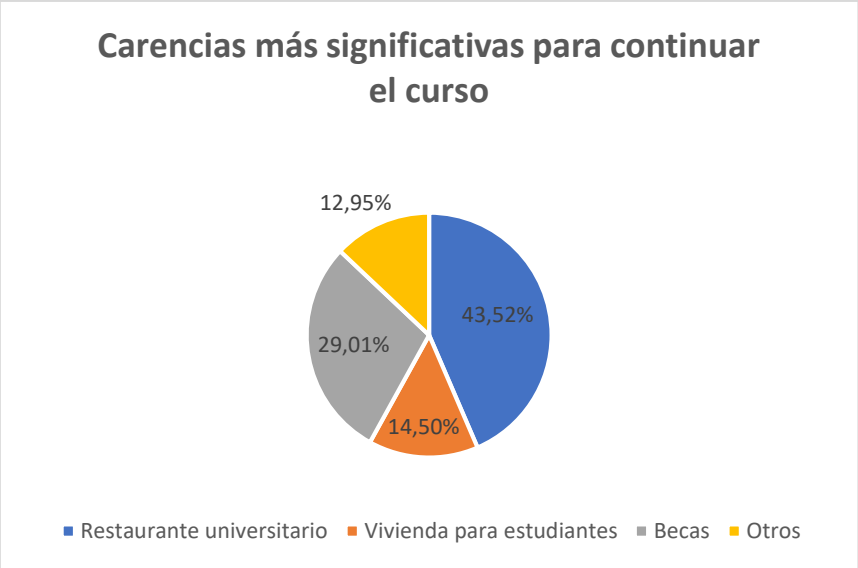


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Con respecto a lo que los estudiantes más echaban en falta en la UFF para poder continuar sus estudios, se destacó la ausencia de estructuras esenciales como el restaurante universitario (reclamado por el 43,5%) y la residencia estudiantil (14,5%).

Figura 23

¿Qué apoyo requiere el estudiante para no abandonar el curso?

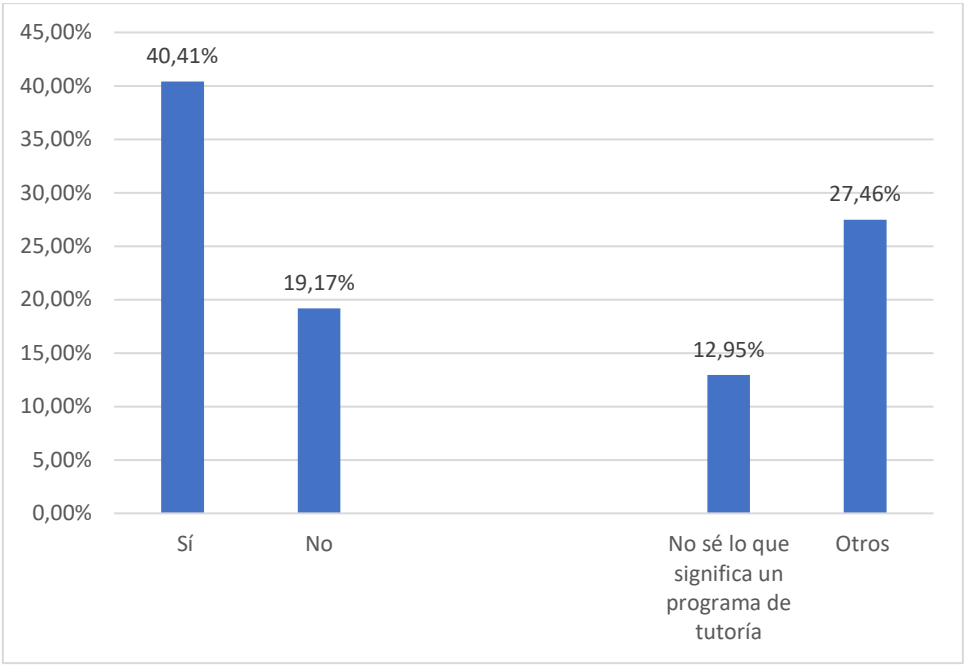


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

En lo que respecta a la tutoría, se preguntó si los estudiantes creían que la creación de un programa de esta naturaleza para apoyar a los ingresantes podría reducir los índices de deserción. La mayoría (40%) respondió afirmativamente; sin embargo, la segunda opción más seleccionada fue “otros”. Curiosamente, quienes eligieron esta opción mencionaron problemas como la “falta de seguridad” (24 respuestas) y la “infraestructura física” (29 respuestas), aspectos no directamente vinculados a un programa de tutoría, sino relacionados con causas de deserción.

Figura 24

Acerca de la necesidad de la tutoría académica

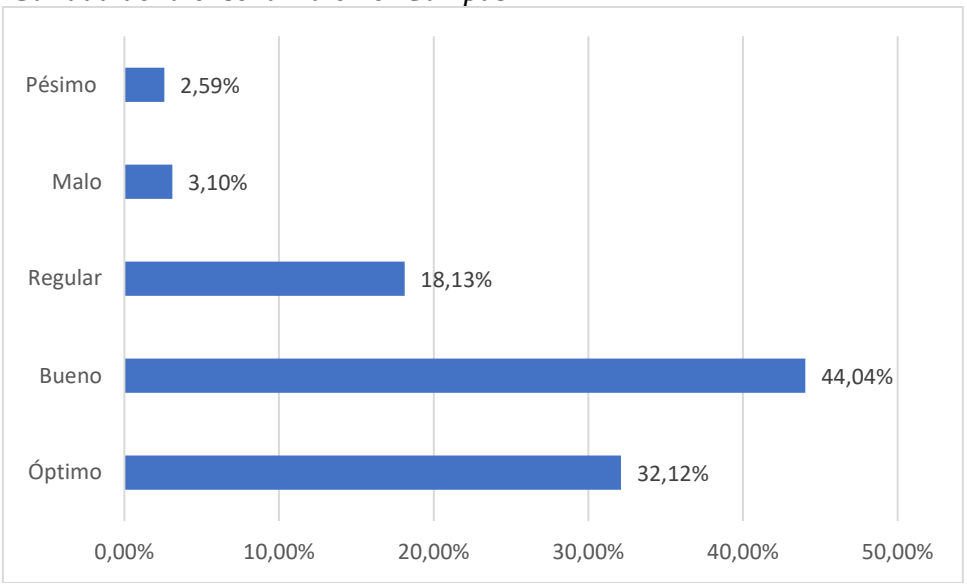


Nota: Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Además, se preguntó cómo los estudiantes evaluaban la enseñanza en el *campus*. La calidad de la enseñanza fue calificada como "buena" por el 44% de los estudiantes y como "excelente" por el 32%, lo que sugiere una percepción positiva de la formación académica.

Figura 25

Calidad de la enseñanza en el Campus

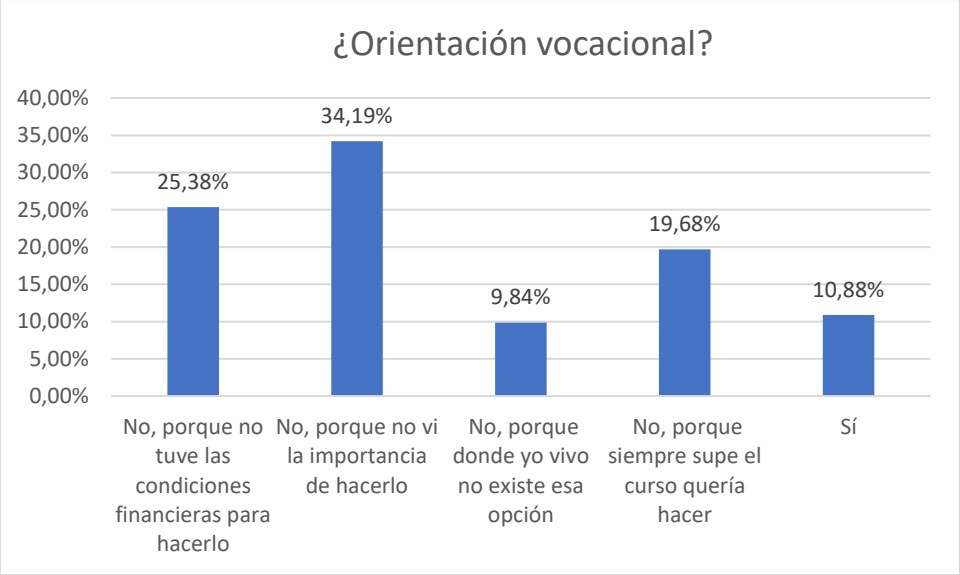


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

También se preguntó si los estudiantes habían pasado por un proceso de orientación vocacional antes de elegir su carrera. Las respuestas mostraron que más del 34% no lo hicieron por no considerar que fuera importante, mientras que el 25% no tuvo condiciones financieras para acceder a dicho servicio.

Figura 26

¿Recibió orientación vocacional?

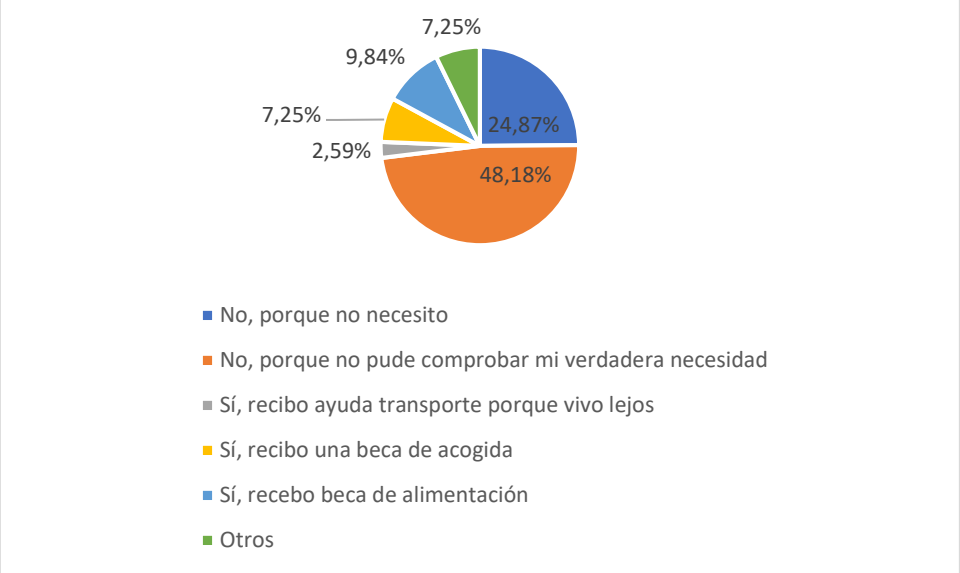


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Con respecto al acceso a becas estudiantiles, se formuló una pregunta sobre si el estudiante era beneficiario de alguna de ellas. Las respuestas indicaron que una proporción significativa —más del 48%— no recibía beca por no poder demostrar necesidad económica, mientras que el 24% manifestó no requerirla. Entre los estudiantes que seleccionaron la opción “Otros”, todos (19) informaron que eran beneficiarios de becas vinculadas a proyectos de extensión.

Figura 27

¿Beneficiario de algún programa de becas?

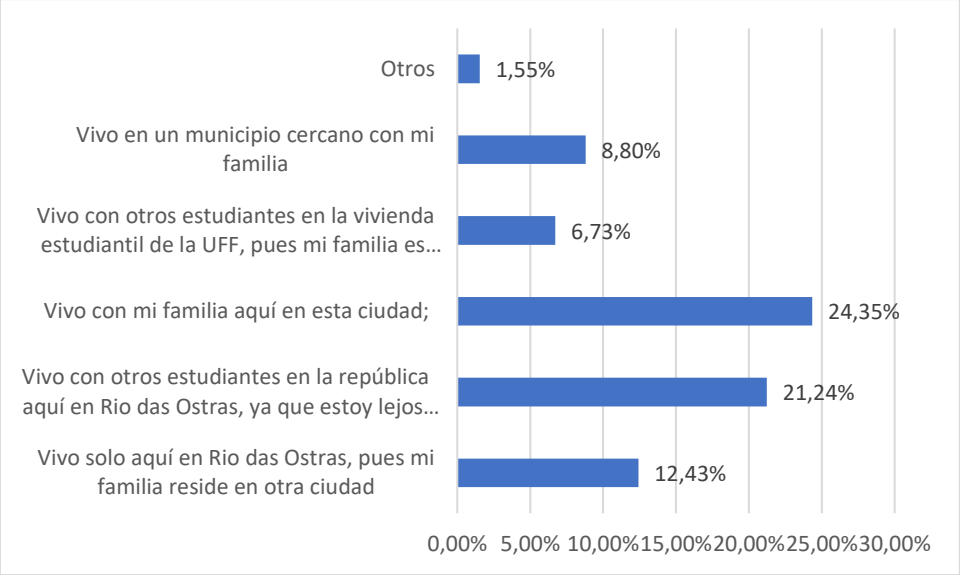


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

En lo que respecta a la localidad y con quién vivía el estudiante, las opciones más seleccionadas fueron: “vivo con mi familia en esta ciudad” (24,35%), “vivo en una residencia compartida con otros estudiantes” (21,24%) y “vivo solo” (12,43%). Entre los estudiantes que marcaron la opción “Otros”, 4 indicaron que vivían gratuitamente en la casa de un amigo.

Figura 28

¿Dónde vives?

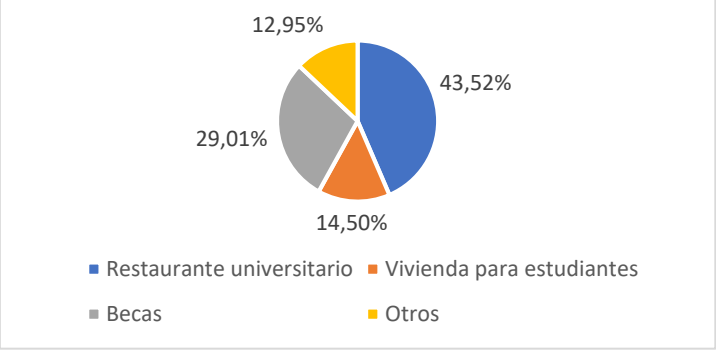


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

A continuación, se preguntó de qué manera la Universidad podría actuar para reducir los casos de deserción en el campus de Río das Ostras. Los factores más señalados fueron la ampliación del número de becas (29,01%) y la implementación de un comedor universitario (43,5%). Entre los estudiantes que seleccionaron la opción "Otros", se mencionaron: mejora de la infraestructura (7 respuestas), apertura de más vacantes de prácticas por parte de la propia universidad (14 respuestas) y mejora de la seguridad (7 respuestas).

Figura 29

Acciones institucionales para fortalecer la permanencia

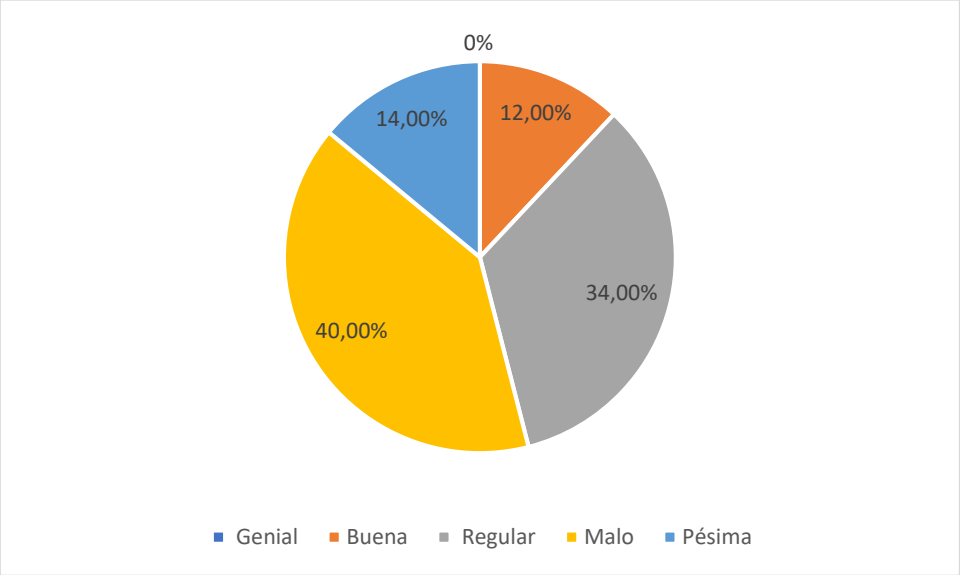


*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

En cuanto a la opinión de los estudiantes respecto a la infraestructura del campus, el 54% la calificó como “mala” o “muy mala”, el 34% como “regular”, apenas 12% como “buena” y ningún estudiante la consideró “excelente”.

Figura 30

Infraestructura



*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos de las respuestas del cuestionario.

Finalizando el análisis del cuestionario, se puede afirmar que su aplicación reveló lo siguiente:

a. De los seis cursos de grado ofrecidos en el campus, tres concentraron el mayor número de participantes: Trabajo Social, Ciencias de la Computación y Producción Cultural.

b. La mayoría de esos estudiantes ingresó en los años 2014, 2015 y 2019.

c. Solo el 9,8% de los estudiantes eran de Río das Ostras, mientras que el 46,6% vivía en ciudades cercanas y el 28,5% provenía de Río de Janeiro, lo que indica que el campus desempeñó, en cierto grado, un papel en la democratización de la educación, principalmente para aquellos que no eran originarios de la ciudad en la que se encuentra el campus.

d. El motivo principal para elegir el curso en la ciudad de Río das Ostras fue, en la mayoría de los casos, residir en la ciudad o en una localidad cercana, o la ausencia de una universidad federal en la ciudad de origen del estudiante. Esto refuerza la importancia de la

interiorización de las universidades, como mecanismo para ampliar el acceso a la educación superior a residentes de ciudades no capitales.

e. La principal razón para elegir el curso fue la vocación, el deseo del estudiante de cursar específicamente esa carrera. No se trató de una segunda opción ni de una imposición familiar. Esta motivación representa un factor que contribuye a la reducción del riesgo de deserción.

f. Las estructuras esenciales cuya ausencia fue más señalada fueron el comedor universitario y la residencia estudiantil, lo que evidencia la necesidad de inversiones significativas por parte de la UFF, así como la situación financiera precaria de muchos estudiantes.

g. La falta de seguridad y la infraestructura física insuficiente fueron considerados factores de alto impacto. Además, se detectó una demanda clara por programas que ayuden al estudiante a adaptarse, superar dificultades iniciales y crear vínculos con el entorno académico — elementos clave para evitar la deserción.

h. La calidad de la enseñanza fue valorada muy positivamente por los estudiantes.

i. La mayoría de los estudiantes no había pasado por un proceso de orientación vocacional antes de elegir su carrera. Esto señala una brecha previa al ingreso que puede influir en el recorrido académico y en la identificación con el curso, aumentando el riesgo de deserción.

j. Muchos estudiantes no recibían becas por no poder acreditar la necesidad económica, lo que puede reflejar un exceso de burocracia y deficiencias en los mecanismos de evaluación de la vulnerabilidad social.

k. Apenas el 24% de los estudiantes vivía con sus familiares, lo que indica que la mayoría experimentaba aislamiento familiar debido a la necesidad de estudiar en otra ciudad — un factor que puede generar desmotivación y favorecer la deserción.

l. Para la mayoría de los estudiantes, la UFF debería actuar reduciendo los costos de manutención para quienes desean continuar estudiando, si se pretende combatir los índices de deserción, fenómeno que afecta la democratización del acceso a la educación.

m. Para la mayoría, la infraestructura del *campus* era considerada muy deficiente, lo que señala fallos en el proceso de interiorización universitaria.

En este contexto, conviene retomar el estudio de Carvalho (2018), quien señala que “la interiorización fue una respuesta parcial a los obstáculos territoriales, pero no superó las barreras socioeconómicas que afectan la permanencia estudiantil”. El análisis de los datos recolectados refuerza esta perspectiva.

9.4 Conectando los datos: reflexiones sobre los hallazgos

El presente capítulo tiene como objetivo realizar un análisis de los datos obtenidos en la investigación. Dichos datos fueron recolectados mediante tres recursos: el sistema IDUFF (sistema académico en línea de la UFF), entrevistas realizadas y la aplicación de un cuestionario a los estudiantes.

Se obtuvieron diversas informaciones y, a partir de ahora, se llevará a cabo un análisis global que integrará los datos obtenidos a través de los tres recursos mencionados, relacionándolos con los conceptos desarrollados en el estado del arte.

El objetivo general de esta tesis fue identificar en qué medida se ha producido una democratización de la educación superior para los estudiantes ingresantes en el *campus* de la UFF en Rio das Ostras durante el período comprendido entre 2009 y 2019.

Cabe destacar que, para los fines de este trabajo, se consideró que la democratización ocurre efectivamente cuando se garantiza tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes; es decir, no hay democratización con la mera ampliación de cupos, hecho que únicamente genera una masificación de la enseñanza. Autores como Ristoff (2011), Chiroleu (2009) y Ezcurra (1998, citado en Paula y Lamarra, 2011, p. 20), refuerzan esta concepción.

Sin embargo, surge aquí una pregunta: si el acceso y la permanencia son elementos que permiten medir la democratización de la educación superior para los estudiantes ingresantes a la UFF entre 2009 y 2019 en Rio das Ostras, ¿cómo es posible medirlos?

La respuesta se encuentra en un modelo adaptado de Silva y Veloso (2012). En dicho trabajo, las autoras intentan atribuir un significado al término “acceso” en el contexto de la democratización de la educación superior y proponen indicadores para evaluarlo. No obstante, Silva y Veloso consideran el ingreso, la permanencia y la calidad de la formación como elementos que conforman la categoría “acceso” y construyen indicadores para cada una de estas dimensiones.

En este trabajo, sin embargo, el acceso será considerado una categoría de análisis y la permanencia, otra categoría distinta. Para el acceso, se tomarán como indicadores el ingreso y el formato de selección; para la permanencia, se considerarán la tasa de titulación, la existencia de programas de apoyo al estudiante y la tasa de alumnos vinculados a la UFF.

9.4.1 El acceso

Para analizar el acceso, es necesario examinar el ingreso de los estudiantes. En el período comprendido entre el primer semestre de 2009 y el primer semestre de 2019, un total de 4505 estudiantes (tabla 36) ingresaron en alguno de los seis cursos ofrecidos por la UFF en Rio das Ostras. Si se divide este total por 21 (número de semestres lectivos), se obtiene un promedio de 214 estudiantes ingresantes por semestre. Además, al dividir este número por seis (número de cursos de la UFF en Rio das Ostras), se llega a un promedio de 35 ingresantes por curso, en cada semestre.

Considerando que en la UFF de Rio das Ostras existen cursos que ofrecen 35 cupos y otros que ofrecen 40 para cada nueva cohorte, lo que revela el número de ingresantes obtenido mediante el cálculo es que la ocupación de los cupos por parte de los estudiantes ingresantes oscila entre el 87% y el 100%. Es decir, el sistema de ingreso fue eficiente para viabilizar la entrada de los candidatos que se convirtieron en estudiantes durante el período analizado, en la medida en que el índice de cupos no ocupados fue mínimo. Si el sistema de ingreso no fuera adecuado, la tasa de vacantes ociosas sería elevada y comprometería la democratización de la educación para quienes deseaban estudiar en la UFF entre 2009 y 2019, dado que el ingreso a la universidad constituye la primera etapa de todo el proceso de democratización.

Ahora corresponde analizar la forma en que se produjo dicho ingreso. La principal vía de entrada es a través del ENEM/SISU; sin embargo, también existen otras modalidades de ingreso. Así, hay estudiantes que no accedieron mediante el ENEM/SISU, ya que ingresaron por medio de los institutos de cambio de localidad, cambio de carrera y transferencia[85], previstos en el Reglamento General de los Cursos de Grado de la UFF.

Considerando que el ingreso es posible por cuatro vías distintas, se observa que existe una democratización del acceso en lo que respecta a las formas mediante las cuales el candidato puede ingresar a uno de los cursos de la UFF en Rio das Ostras.

Sin embargo, cabe plantear la siguiente cuestión: ¿la oferta de cupos termina traduciéndose en el ingreso a la universidad únicamente de candidatos pertenecientes mayoritariamente a la élite social, con alto capital económico y cultural? Es decir, ¿para quién se ha democratizado el acceso?

La respuesta radica en el hecho de que la UFF adoptó el sistema de cuotas de forma progresiva a partir del año 2013. Desde ese año, candidatos en situación de vulnerabilidad social (personas negras, provenientes de escuelas públicas, indígenas y personas con discapacidad) pudieron postularse a cupos reservados para ellos. El resultado fue que, en pocos años, el 50% de las vacantes fueron —y continúan siendo— destinadas a los sectores más necesitados de la sociedad.

En conclusión, el análisis del acceso permite afirmar que este fue eficaz para viabilizar el ingreso de un contingente considerable de interesados, quienes contaron con modalidades diversificadas de entrada y con la reserva de cupos para un segmento social históricamente vulnerable y excluido del acceso a la educación superior pública en Brasil. Todo ello tuvo lugar en una ciudad del interior del estado de Río de Janeiro, donde hasta hoy existe una única universidad gratuita.

---

[85] En el cambio de localidad, el candidato ya es estudiante de la UFF, pero cursa en otro *campus* y solicita ingresar al mismo curso en un *campus* diferente; - En el cambio de carrera, el candidato ya es estudiante de la UFF, pero desea cambiar de un curso a otro con diferente denominación (por ejemplo: cambio del curso de enfermería al curso de psicología) y - En la transferencia, el candidato no es estudiante de la UFF, cursa en otra universidad y desea ingresar a algún curso de la UFF.

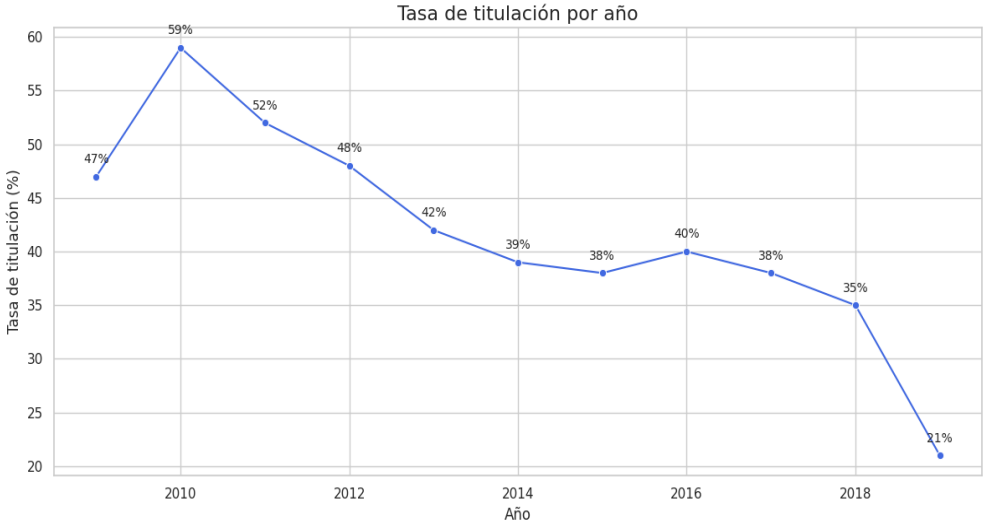
9.4.2 La permanencia

La permanencia del estudiante lo conduce a la conclusión del curso, lo cual representa el objetivo final de la democratización de la educación superior. Por ello, resulta fundamental medirla. Para hacerlo, se adoptaron tres enfoques metodológicos.

El primero fue el cálculo de la tasa de titulación a lo largo del período 2009–2019. Para ello, se reunieron los datos académicos de los estudiantes de las seis cohortes por año, según la tabla 35. Dividiendo el total de titulados por el total de ingresantes anuales, se elaboró la siguiente figura.

Figura 31

Tasa de titulación por año



*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web – IDUFF.

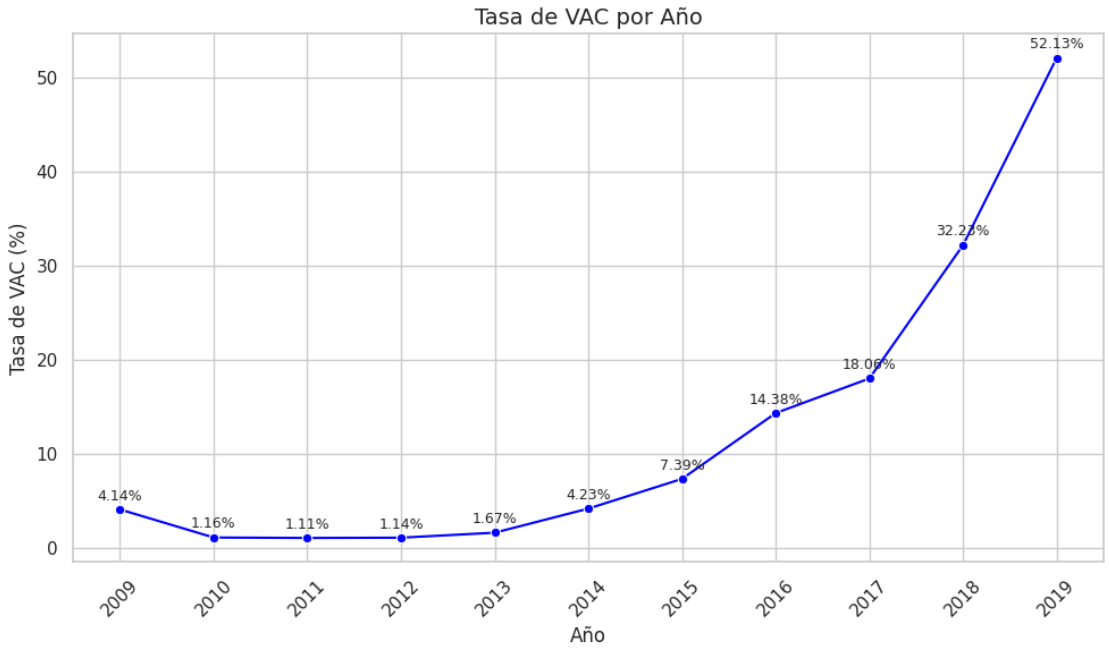
Con los datos del gráfico en mano, se observa que la tasa de titulación durante el período analizado varió entre 21% y 59%.

Otro elemento examinado fue la tasa de vinculación de alumnos al curso (VAC). Esta tasa representa el porcentaje de estudiantes que se mantienen vinculados a la UFF, ya sea en condición de inscritos, con matrícula suspendida, por cambio de localidad o por cambio de carrera. En otras palabras, se trata del grupo de estudiantes que aún tiene condiciones de continuar sus estudios hasta

la conclusión del curso. De la misma manera, los datos recopilados para los cálculos fueron extraídos de la Tabla número 35

La figura 32 presenta la evolución de la tasa VAC a lo largo del período comprendido entre 2009 y 2019.

Figura 32
Tasa de VAC por año



*Nota.*Elaborada por la autora, datos extraídos del sitio Web – IDUFF.

Como se puede observar, la tasa osciló entre 1,11% y 52,13%.

Entonces, considerando los datos de los gráficos sobre la tasa de titulación, la tasa VAC y la tasa de deserción, lo que se evidencia es que la mayoría de los estudiantes analizados no abandonó la universidad. En otras palabras, aunque el índice de deserción haya alcanzado en algunos años cifras cercanas a la mitad de los estudiantes de las cohortes, lo cierto es que la mayor parte logró titularse o continúa con sus estudios académicos.

Ahora corresponde analizar el último elemento relacionado con la permanencia: la existencia de programas de apoyo al estudiante. Como ya se ha mencionado en el capítulo 8, en

cumplimiento de lo dispuesto por el PNAES, la UFF ofrece asistencia estudiantil a través de nueve programas diferentes, además de contar con una residencia universitaria destinada a estudiantes que no tienen condiciones económicas para pagar alojamiento en la ciudad.

Asimismo, aunque no está vinculado formalmente a la PROAES y por tanto no se considera un recurso específico de asistencia estudiantil, es importante destacar que el campus de Rio das Ostras también dispone de un Servicio de Psicología Aplicada (SPA), donde los estudiantes de Psicología realizan sus prácticas y, en muchas ocasiones, atienden a otros alumnos del campus. Este servicio representa un factor de apoyo a la permanencia para aquellos estudiantes que necesitan tratamiento psicológico y no tienen recursos para costearlo.

En resumen, lo que se puede concluir del análisis de la permanencia es que, en el período comprendido entre 2009 y 2019, esta fue garantizada por la UFF en un nivel satisfactorio. No obstante, cabe señalar que existía margen para mejoras, considerando los índices de deserción registrados durante dicho período.

9.4.3 Consideraciones complementarias

A partir de este punto, se presentarán consideraciones tomando en cuenta el cruce de datos obtenidos del sistema IDUFF, de las entrevistas realizadas, del cuestionario aplicado y de todas las reflexiones abordadas en los apartados 9.4.1 y 9.4.2.

La democratización de la educación superior para los estudiantes ingresantes a la UFF en el período de 2009 a 2019 debe ser analizada desde dos perspectivas: el acceso y la permanencia. Desde la perspectiva del acceso, se observa que este fue garantizado; pués desde la perspectiva de la permanencia, también se puede afirmar que hubo garantía, aunque para los estudiantes que ingresaron en determinados años, dicha garantía se vio comprometida en un nivel considerable, lo que generó elevados índices de deserción.

Como no se trataba de uno de los objetivos de la tesis, no se realizó un mapeo de las causas de la deserción, que, según la doctrina sobre el tema, pueden ser muy diversas. Aun así, se puede afirmar que la crisis económica vivida en Brasil entre los años 2014 y 2016 pudo haber sido uno

de esos factores. Las dificultades financieras enfrentadas por las familias de los estudiantes pueden explicar que las mayores carencias señaladas en el cuestionario estén relacionadas con la ausencia de elementos que generan un claro impacto económico para el alumno, como el comedor universitario y la vivienda estudiantil. Además, en las entrevistas hubo quejas sobre la necesidad de ofrecer más becas, lo que demuestra las dificultades económicas que enfrentan los estudiantes. Esta cuestión de las dificultades financieras como factor causante de la deserción fue abordada en el capítulo sobre deserción, más específicamente en los estudios de Gaioso (2005, citado por Adachi, 2009), Paredes (1994, citado por Biazus, 2004) y Souza (2017).

Otro posible factor causante de la deserción en el *campus* de Rio das Ostras fue también la ocurrencia de tres huelgas (2012, 2015 y 2016) en la UFF, que se prolongaron durante varios meses, involucraron a docentes y personal técnico-administrativo, y reflejaban demandas tanto locales como nacionales. Cabe destacar que la doctrina sobre la deserción señala que los dos primeros años de la carrera de grado son aquellos en los que se registra el mayor índice de abandono. Así, al analizar los años en que ocurrieron las huelgas, se observa que los estudiantes que, en teoría, podrían haber sido más afectados fueron los ingresantes de 2011 y 2012 (huelga de 2012), 2014 y 2015 (huelga de 2015), y 2015-2016 (huelga de 2016). Los índices de deserción de estos grupos de ingreso son elevados (tabla 17), siendo el más alto precisamente el del grupo de 2015 (43%), que enfrentó dos huelgas durante sus dos primeros años de formación universitaria.

Además, se observa en las declaraciones de los entrevistados que la adhesión de la UFF al programa de expansión (REUNI) fue considerada positiva, ya que trajo beneficios para Rio das Ostras y favoreció a los estudiantes de la ciudad y de regiones cercanas. Esto también se evidenció en el cuestionario, que indicó que más de la mitad de los encuestados eran de Rio das Ostras o de ciudades próximas.

No obstante, cabe destacar que tanto en las declaraciones de funcionarios, estudiantes como en el cuestionario, se señaló el problema de la falta de infraestructura como algo muy relevante. En este sentido, se incluyen la carencia de espacios físicos, de recursos materiales y de recursos destinados a la asistencia estudiantil. Entre las ausencias mencionadas en relación con la asistencia estudiantil, se destacaron la insuficiencia de viviendas universitarias y la ausencia del comedor universitario. Esto remite al pensamiento de Chiroleu (2009), quien subraya que, más allá de

ampliar el número de plazas, es necesario garantizar la permanencia de los estudiantes para que la democratización de la educación superior se concrete realmente.

También en relación con la asistencia estudiantil, se destaca que tanto las entrevistas como el cuestionario mostraron que muchos estudiantes (48%) no recibían becas por no haber logrado demostrar la necesidad económica correspondiente. Además, tanto funcionarios como estudiantes señalaron que la cantidad de becas era insuficiente. En este punto, se destaca el pensamiento de Dubet (2004), ya que, según él, ampliar el acceso para todos implica pasar de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades, lo que incluye el aumento en la cantidad de becas disponibles.

Un dato preocupante fue la cantidad de cancelaciones por insuficiencia de rendimiento, que casi igualó la de cancelaciones por abandono, según los datos del IDUFF. Esto generó la hipótesis de que la calidad de la enseñanza pudo haber sido comprometida en algún momento. Sin embargo, tanto las entrevistas como el cuestionario indicaron que la calidad de la enseñanza en la UFF de Rio das Ostras era bien valorada por los estudiantes. La calidad educativa también puede confirmarse por el buen desempeño en los cursos en los exámenes del ENADE. Ante todo esto, se supone que las dificultades académicas enfrentadas se originan más bien en otros dos factores.

El primero de estos factores serían las deficiencias en la formación de los estudiantes en el período anterior a su ingreso en la UFF. Esto remite al pensamiento de Machado (2014), presentado en el capítulo siete. La autora señala que la educación debe ser observada de manera global, desde la educación infantil hasta la educación superior. Si esto no se lleva a cabo, el mero acceso a la educación superior no será una solución mágica para las deficiencias dejadas por la educación básica. Si no hay una corrección gradual de las carencias en todos los niveles del sistema educativo brasileño, no habrá equidad.

El otro factor serían las dificultades económicas y la falta de becas enfrentadas por los estudiantes, lo que los obliga a trabajar y estudiar al mismo tiempo, perjudicando gravemente su rendimiento académico. Hotza (2000), como ya se expuso en el capítulo siete, señala que la incompatibilidad generada por la necesidad de trabajar y estudiar es una de las causas fundamentales de la deserción. En la UFF de Rio das Ostras, esta idea se refuerza, ya que, de los seis cursos ofrecidos, solo uno se imparte en el turno nocturno —lo que permite al estudiante

trabajar con mayor tranquilidad—, mientras que los demás pueden tener clases en distintos momentos del día, haciendo imposible la asistencia regular para el estudiante que trabaja.

Otro punto relevante que surge del análisis de los datos de las entrevistas y del cuestionario fue la dificultad que muchos estudiantes enfrentaron, sin éxito, para demostrar la necesidad de recibir becas que les permitieran continuar sus estudios. La burocracia que deben superar los estudiantes quizás tenga un nivel de exigencia excesivo, lo que compromete su permanencia y, en consecuencia, la democratización de la educación.

A pesar de las dificultades que presenta la UFF, tanto en las entrevistas como en el cuestionario quedó clara la percepción de los participantes de que el *campus* de la UFF en Rio das Ostras cumple un papel regional como alternativa de acceso a la educación superior pública para los estudiantes de Rio das Ostras y de las ciudades cercanas. También se percibió que el campus es un vector de equidad social, una de las manifestaciones de la democratización de la educación superior valoradas por Dubet (2015).

Para cerrar esta sección, cabe una observación curiosa: en el testimonio de uno de los estudiantes entrevistados, se mencionó la importancia del curso preuniversitario social, en el cual alumnos de la UFF de Rio das Ostras imparten clases de refuerzo a candidatos de bajos recursos que se esfuerzan por ingresar a la universidad. Este proyecto, al mismo tiempo, es un elemento que favorece el acceso de candidatos históricamente excluidos de la educación superior y también contribuye a la permanencia, ya que los estudiantes de la UFF que participan como docentes en el curso preuniversitario social reciben una beca que les ayuda a mantenerse en la universidad.

9.4.4 Reflexiones generales

La creación del campus de la UFF en Rio das Ostras se dio en el contexto de un proceso de interiorización de la universidad, proceso que fue consecuencia de la expansión de la educación superior en Brasil, promovida por el Gobierno federal mediante políticas públicas, entre las cuales se destaca el REUNI.

En este escenario, la llegada de la UFF a Rio das Ostras fue impactante, ya que en la ciudad no existía ninguna universidad pública. Para muchos residentes de allí y de ciudades vecinas, la UFF representaba la única puerta de entrada a la educación superior, dadas las condiciones económicas desfavorables que les impedían acceder a la educación superior privada.

Sin embargo, es necesario subrayar que la democratización de la educación superior depende de dos elementos que deben avanzar conjuntamente: el acceso y la permanencia. A partir del análisis de las trayectorias académicas de las cohortes de ingreso entre 2009 y 2019, así como de la información obtenida en las entrevistas y el cuestionario, es posible verificar que el acceso fue promovido por la universidad, pero la permanencia se vio parcialmente comprometida, principalmente debido a las condiciones materiales precarias y a la insuficiente asistencia estudiantil presentes en el *campus*.

10 Consideraciones Finales

Como se demuestra en el capítulo 1 de esta tesis, el presente estudio se centró en el análisis de la Universidad Federal Fluminense (UFF), considerando su inserción en el contexto de expansión de la educación superior en Brasil. La investigación se enfocó especialmente en el proceso de interiorización del campus de Rio das Ostras y en las estrategias utilizadas para la democratización de la educación superior dirigidas a los estudiantes que ingresaron en dicho campus entre los años 2009 y 2019. El objetivo principal fue comprender en qué medida esta institución contribuyó a la democratización del acceso a la educación superior para estos alumnos. Por lo tanto, la investigación se orientó por la siguiente pregunta-problema: "¿En qué medida la interiorización de la UFF en Rio das Ostras promovió la democratización de la educación superior para los estudiantes que ingresaron en este campus entre 2009 y 2019?"

La hipótesis que orientó este trabajo fue que la expansión de la UFF hacia Rio das Ostras promovió una democratización parcial, expresada en el acceso de nuevos sectores sociales, aunque limitada por condiciones estructurales que dificultan la permanencia de los alumnos.

El presente trabajo adopta el método de estudio de caso como estrategia central para una comprensión profunda del problema investigado. Para ello, recurre a un enfoque metodológico mixto, que combina técnicas de investigación cuantitativa y cualitativa. Se utilizaron fuentes documentales y bibliográficas, además de la aplicación de entrevistas y cuestionario, con el objetivo de ampliar el análisis y enriquecer la interpretación de los datos.

Con el objetivo de lograr el objetivo general, fueron definidos los siguientes objetivos específicos: 1. Analizar el impacto de la política de interiorización en el acceso y permanencia de estudiantes de la UFF en Rio das Ostras (2009-2019); 2. Examinar las políticas públicas que enmarcaron la creación del campus; 3. Describir trayectorias estudiantiles en base a datos, entrevistas y cuestionario; 4. Trazar, mediante un cuestionario, un perfil del alumno para conocer las dificultades por él enfrentadas para permanecer estudiando durante la graduación.

Con el propósito de responder a las preguntas de investigación y evaluar la validez de la hipótesis formulada, esta tesis se propuso realizar un estudio exhaustivo sobre distintos aspectos vinculados a la educación superior brasileña.

Analizando la historia de la educación superior brasileña, parece que las universidades fueron creadas en beneficio de la élite brasileña, que constituye la minoría de la población. En ese momento, al gobierno brasileño no le interesaba ofrecer educación gratuita y de calidad para todos.

Este era un problema serio, dada la importancia que la educación tiene para una sociedad. Según autores como Melo (2011), Sen (1999), Freire (1996), Vargas (2016) y Becker (1993), la educación posee el poder de reducir la desigualdad social, mejorando las condiciones de vida de los individuos.

Sin embargo, todas estas perspectivas presentan un alto grado de optimismo que, al menos en el contexto brasileño, no se confirma en la práctica. Esto se evidencia en estudios y reportajes cotidianos de la prensa, que muestran que en el país ya existe una masa de trabajadores con educación superior atrapados en empleos de nivel medio, subempleos o incluso en la informalidad.

Para reducir efectivamente la desigualdad social, no basta con democratizar la educación: hay que articular, junto con la democratización educativa, políticas de ingreso, trabajo, salud y vivienda.

Aun así, la educación es sumamente importante en cualquier sociedad. Según Canavez y Donadeli (2016), es innegable que el aumento del nivel educativo proporciona al individuo una serie de beneficios, como la preparación para una profesión, el estímulo al pensamiento reflexivo, el incentivo a la generación de conocimiento y la difusión de la cultura y los valores humanos.

En Brasil, la mayoría de los estudiantes de educación superior se encuentra en instituciones privadas, lo que evidencia una desigualdad estructural. Esta desigualdad se intensifica aún más al observar que, según los datos disponibles, considerando el ingreso de los estudiantes, la mayoría —tanto en instituciones públicas como privadas— pertenece a la raza blanca y a las clases media y alta.

Ante esta realidad, se evidencia la importancia de la democratización de la educación superior. Pero, ¿qué significa realmente este concepto en el contexto de este nivel educativo? Los estudios sobre el tema señalan múltiples posibles interpretaciones:

- El aumento del número de cupos (ampliación del acceso);
- El aumento del número de cupos junto con la garantía de condiciones de permanencia;

- El aumento del número de cupos junto con la garantía de condiciones de permanencia y la calidad de la enseñanza;

- El aumento del número de cupos junto con la garantía de condiciones de permanencia, la calidad de la enseñanza y la inclusión de sectores social e históricamente excluidos;

- El aumento del número de cupos junto con la aplicación de prácticas pedagógicas capaces de formar individuos libres;

- La acción de hacer proporcional el número de graduados a las tasas de inclusión de estudiantes de bajos recursos;

- La acción de garantizar algún grado relevante de igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia de todos los candidatos a la educación superior;

- La ampliación de cupos, la democratización del acceso a los estudios superiores, la democratización interna de la educación superior y la democratización en términos de utilidad de los diplomas.

En este trabajo, el concepto adoptado de democratización fue la promoción del acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación superior, porque sin el acceso, las demás dimensiones de la democratización de la enseñanza (calidad, inclusión, democratización interna, etc.) ni siquiera ocurren; y sin la permanencia, aunque las demás dimensiones puedan ocurrir, se pierden, ya que los estudiantes abandonan la carrera – ocurriendo entonces a inclusión excluyente, como plantea Ezcura (2011, citado por Paula, 2017): la puerta que permite el ingreso de los sectores más pobres a la educación superior se revela, en realidad, como una mera puerta giratoria.

Sin embargo, cabe hacer una observación: en Brasil, el acceso a la educación superior exige que el estudiante pase por un “filtro”, compuesto por el ENEM y el SISU. Este sistema permite al candidato postularse a vacantes en todo el país pagando una sola tasa y realizando una única prueba. Aunque, combinado con acciones afirmativas, ha contribuido a que estudiantes de clases sociales más vulnerables ingresen a la educación superior, representa un obstáculo para la verdadera democratización de la educación superior.

Esto se debe a que el ENEM y el SISU, entre otros factores, no eliminan las desigualdades existentes entre los candidatos en los niveles educativos anteriores. Favorecen a los estudiantes con mayor capital económico y cultural, y hacen que alumnos de los estados más ricos ocupen las vacantes más disputadas en los estados más pobres.

En este momento, es pertinente citar el pensamiento de Oliveira (2013, citado en Machado, 2014), quien sostiene que solo es posible democratizar la universidad si previamente se democratiza la sociedad.

Reconociendo la importancia de la educación, a partir de 2002 el gobierno Lula valorizó significativamente la importancia de promover la educación superior no solo para la élite, sino también para otras capas de la población brasileña. Este cambio de actitud se manifestó en la creación de nuevas políticas educativas.

Entre estas políticas, surgieron políticas públicas que incentivaron la ampliación de vacantes en el ámbito de la educación superior privada, como FIES y PROUNI. Lo mismo sucedió con la educación superior pública, a través de los Programas Expandir y REUNI, enfocados tanto en la expansión como en la democratización de la educación superior pública. Con la implantación de esos programas en la primera década de los años 2000, se nota el interés del gobierno por promover la educación superior para todos.

Estos programas de expansión, en especial REUNI, colaboraron para la democratización de la educación superior, aumentando el número de vacantes en los *campus* existentes, creando nuevos *campus*, nuevas instituciones educativas y vacantes en las ciudades del interior, a través del proceso de interiorización, que se inició con el Programa Expandir. Por lo tanto, con estos programas, hubo aumento en el número de vacantes y expansión con interiorización en todo Brasil.

Con tales programas, el gobierno brasileño estaba promoviendo la democratización, expansión e internalización de la educación superior. Sin embargo, muchas críticas y desafíos se enfrentan hasta el día de hoy. Como puntos problemáticos, entre otros, se destacan los siguientes: a) inversiones realizadas de forma inadecuada, comprometiendo gravemente la infraestructura – después de todo, algunos *campus* ni siquiera contaban con suficientes bibliotecas, laboratorios o servidores; y b) altas tasas de deserción y retención, fenómenos que cuestionan la efectividad de la democratización de la educación superior.

Cabe señalar que el proceso de interiorización - siempre que se garanticen las condiciones de permanencia hasta la finalización del curso para los estudiantes en situación de vulnerabilidad social - puede generar inclusión social, en la medida en que posibilita el ingreso a la universidad de un contingente de personas que antes de la interiorización no podían cursar estudios superiores,

ya sea por falta de condiciones para costearse con cursos privados, o por la misma ausencia de cursos en la región donde vive esta gente.

Entre las críticas dirigidas a REUNI, la más frecuente es que el programa apuntaría exclusivamente a aumentar el número de vacantes en la educación superior pública. Sin embargo, la directriz general de REUNI revela que el objetivo del programa no era solo aumentar el número de vacantes, sino también garantizar la democratización del acceso y la permanencia de los estudiantes con una educación de calidad.

Y es en este proceso de intento de democratización de la educación a través de la expansión con internalización de la educación superior pública que se inserta la implantación del *campus Rio das Ostras* por la UFF, la universidad más interiorizada de todo país.

Como se vio en el capítulo "Consolidación y ampliación del *Campus Universitario* de Rio das Ostras", el proceso de interiorización realizado por la UFF en el municipio se desarrolló con grandes dificultades y limitaciones, entre las que se destacan las siguientes:

- Edificios adaptados;
- Instalaciones físicas improvisadas para recibir estudiantes;
- Clases en contenedores;
- Falta de laboratorios;
- Falta de un restaurante universitario;
- Vacantes insuficientes en la vivienda de los estudiantes;
- Falta de técnicos administrativos en cantidad suficiente;
- Falta de profesores en cantidad suficiente y pérdida de profesores, ya que hay casos de profesores que regresan a la UFF – Niterói y se pierde la vacante.

Hasta hoy, no todos los problemas han sido resueltos. Por ello, aún queda un largo camino por recorrer para mejorar el *campus* y, en consecuencia, garantizar la permanencia de los estudiantes hasta su graduación. A continuación, se señalan algunos de los principales desafíos: - A pesar de la existencia de residencias estudiantiles, no hay suficientes plazas para todos los que las necesitan, ni becas y ayudas en la cantidad adecuada; - No existe un restaurante universitario,

y el costo de la alimentación en la ciudad es elevado; - En el *campus*, hay un terreno ubicado junto al edificio del Instituto de Humanidades y Salud. Existe un proyecto para construir allí dos nuevos bloques, lo que permitiría crear un espacio de convivencia, laboratorios, nuevas aulas y un restaurante universitario. Sin embargo, las obras solo comenzaron en julio de 2025.

En este escenario, con el objetivo de ayudar al estudiante a permanecer en la carrera, la UFF ofrece una serie de ayudas y becas para personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica. Hay ayuda para que el estudiante pueda comer, moverse, sostenerse en situaciones de emergencia... Hoy en día hay incluso una servidora en Rio das Ostras, una trabajadora social de la UFF, cuyo trabajo exclusivo es ayudar a los estudiantes. Sin embargo, tal como se mencionó anteriormente, aún se necesitan más recursos.

No obstante, es importante aún decir que, desde su creación en 2003, el *campus* ha sufrido numerosos cambios. Hoy cuenta con dos edificios (con proyecto de dos manzanas más), un edificio del Servicio de Psicología Aplicada y un edificio de Vivienda para Estudiantes.

En este proceso de consolidación del *campus* en la ciudad, los estudiantes también enfrentaron, y aún enfrentan, dificultades. Los cursos se interrumpieron temporalmente, no hay suficientes becas y ayudas para la demanda existente, todavía no hay restaurante universitario, es difícil para un estudiante conciliar trabajo y estudio y el costo de vida en la ciudad de Rio das Ostras es alto.

Todo esto contribuye a la deserción en el *campus*. A través de un análisis de la situación académica de los estudiantes que ingresaron entre los años 2009 y 2019, se evaluó esta tasa y, en algunos años, se observaron índices significativos.

Aunque aún no se conocen con precisión las causas de la deserción —ya que ello requeriría otro estudio específico—, es evidente que la UFF debe prestar atención al tema, monitorear regularmente el fenómeno y adoptar medidas para reducir su incidencia, dado que la deserción compromete directamente la democratización de la educación.

La democratización de la educación es un fenómeno que, para concretarse, depende tanto del acceso como de la permanencia de los estudiantes. Estos dos elementos deben avanzar juntos, en paralelo, como los rieles de un tren. Sin uno de ellos, la democratización no puede tener lugar.

En este trabajo, el análisis del acceso permite afirmar que este fue eficaz para viabilizar el ingreso de un contingente considerable de interesados, quienes contaron con modalidades diversificadas de entrada y con la reserva de cupos para un segmento social históricamente vulnerable y excluido del acceso a la educación superior pública en Brasil. Todo ello tuvo lugar en una ciudad del interior del estado de Río de Janeiro, donde hasta hoy existe una única universidad gratuita.

Ya en relación con la permanencia, lo que se puede concluir del análisis es que, en el período comprendido entre 2009 y 2019, esta fue garantizada por la UFF en un nivel satisfactorio. No obstante, cabe señalar que existía margen para mejoras, considerando los índices de deserción registrados durante dicho período.

En otras palabras, a partir del análisis de las trayectorias académicas de las cohortes de ingreso entre 2009 y 2019, así como de la información obtenida en las entrevistas y el cuestionario, es posible verificar que el acceso fue promovido por la universidad, pero la permanencia se vio parcialmente comprometida, principalmente debido a las condiciones materiales precarias y a la insuficiente asistencia estudiantil presentes en el *campus*. Así, en virtud de todo lo expuesto anteriormente, queda confirmada la hipótesis planteada en este trabajo, la cual sostiene que la expansión de la UFF hacia Rio das Ostras promovió una democratización parcial, expresada en el acceso de nuevos sectores sociales, aunque limitada por condiciones estructurales que dificultan la permanencia de los alumnos.

Finalmente, es importante mencionar que este estudio no es concluyente, a pesar de ser una contribución empírica relevante y altamente calificada al debate sobre los procesos de interiorización, expansión y permanencia en la educación superior brasileña. Al analizar el caso del *campus* de Rio das Ostras de la UFF entre los años 2009 y 2019, el estudio evidencia los avances y las limitaciones enfrentadas en la democratización de la educación superior para los estudiantes de este campus. Los datos recolectados y analizados permiten comprender con mayor profundidad los impactos de las políticas públicas implementadas, así como los desafíos estructurales que aún comprometen la plena democratización de la educación superior. Se sugieren más estudios, especialmente en lo que respecta a la interiorización del *campus* de la UFF en Rio das Ostras, tema que aún puede ser explorado desde otras perspectivas.

Como puntos que pueden ser estudiados en otro momento, podemos elegir: a) La democratización de la enseñanza para los estudiantes que ingresaron a la UFF de Rio das Ostras en los años siguientes, especialmente durante la pandemia de COVID-19; b) Un análisis más profundo de las tasas de deserción, para conocer las causas de este fenómeno que se produce en el *campus* y qué medidas se podrían tomar para reducir dichas tasas y c) Una comparación entre los procesos de interiorización de otros *campus* de la UFF por parte del Estado del Río de Janeiro.

11 Referencias

Abrahão, J. (26 febrero 2010). A interiorização do ensino superior. In: Ferreira, T. *Universidades – expansão para o interior – Governo inicia o processo de descentralização do ensino superior* (58ª ed., ano 7). http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com.content&view=article&id=1274: reportagens- materias&itemid-39.

Adachi, A. A. C. T. (2009). *Evasão e evadidos nos cursos de graduação da UFMG* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. http://www.bibliotecadigital.ufma.br/dspace/bitstream/handle/1843/HJPB7UPMBA/disserta_o_ana_am_lia_adachi.pdf?sequence=1.

Agostinho, L. O. V. & Brega F. V. (2011). Por um olhar democrático às ações afirmativas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 92(232), 455-476. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812011000300002&lng=es&tlng=pt.

Alberto, T. P. L. (2018). *A expansão, democratização e interiorização da educação superior: impactos dos programas expansionistas na UFU (2003 a 2012)* [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul]. https://www.escavador.com/sobre/6077978/thaienn-paes-leme-alberto.

Andrade, M. M. (2003). *Introdução à metodologia do trabalho científico. Elaboração de trabalhos na graduação* (6ª ed.). Editora Atlas S.A.

André, R. G., Silva, R. O., & Prevot, R. N. (2019). “Precário não é, mas eu acho que é escravo”: Análise do trabalho dos motoristas da Uber sob o enfoque da precarização. Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, 18(1), 1–24. https://doi.org/10.21529/RECADM.2019001

Antunes, R. (2018). *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. São Paulo: Boitempo.

Aprile, M. R. & Barone, R. E. M. (2018). Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 39-55. https://doi.org/10.26843/v2.n1.2009.534.p39-55.

Araújo, M. A. D. & Pinheiro, H. D. (2010). Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional: um exame do REUNI. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 18(69), 647-668. https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000400002.

Arruda, A. L. B. (2011). *Expansão da educação superior: uma análise do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco]. https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3825.

Azevedo, S. (2003). *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: Santos Jr., O. A. (Ed.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. FASE.

Baggi, C. A. D. S. & Lopes, D. A. (2011). Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. *Revista Avaliação*, 16(2), 355-374. www.scielo.br/pdf/aval/v16n2/a07v16n2.pdf.

Baraldi, S. A. (2013). *Dewey: A educação como instrumento para a democracia* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20062013141640/publico/SANDRO_ADRIAN_BARALDI.pdf.

Barbosa, M. L. O. (Ed.). (2014). *Ensino Superior: expansão e democratização.* 7 Letras.

Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? Revista de Educação PUC-Campinas, 24(2), 240–257. https://doi.org/10.24220/2318-0870v24n2a4324

Bardagi, M. P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do

Rio Grande do Sul].
http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10762/000602010.pdf?sequence=1.

Barela, P. C. (2018). *A importância da educação na construção de uma sociedade mais justa*. https://jus.com.br/artigos/69263/a-importancia-da-educacao-na-construcao-de-umasociedade-mais-justa.

Baroni, J. M. B. (2010). *Acesso ao ensino superior público: realidade e alternativas* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde20042010-112755.

Bauer, W. & Gaskell, G. (2000). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. Vozes. https://archive.org/details/BAUERM.W.GASKELLG.PesquisaQualitativaComTextoImagemESom/page/n1/mode/2up.

Becker, G. S. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3rd ed.). University of Chicago Press.

Bertelli, S. B. & Duarte, W. F. (2013). *Universitários em pontes: a problemática da evasão no ensino superior e caminhos em orientação profissional*. Ed. Casa do Psicólogo.

Biazus, C. A. (2004). *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC: um estudo nos cursos de Ciências Contábeis* [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/87138.

Bittar, M. S., Maria, G. M. V. & Teresa, C. M. A. (2003). *Processo de interiorização da educação superior na região Centro-Oeste: particularidades dos estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul* (Série – Estudos (UCDB), no 16, pp. 147-164). http://biblioteca.ricesu.com.br/art_link.php?art_cod=243.

Blower, A. P. & Grandelle, R. (3 de outubro de 2018). Colégio Santo Agostinho, do Rio, suspende uso de livro considerado ‘comunista’ por grupo de pais. *O Globo*. https://oglobo.globo.com/sociedade/colegio-santo-agostinho-do-rio-suspende-uso-delivro-considerado-comunista-por-grupo-de-pais-23122273.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto Editora.

Bourdieu, P. (1998). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vozes.

Braga, D. (novembro/dezembro de 2003). UFF cria novo centro em Rio das Ostras. *Momento: Construindo uma nova universidade,* (146), 3. http://www.noticias.uff.br/momento/2003/146/momentouff146.pdf.

Brasil (1996-1997). *Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. MEC, SESU. http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001613.pdf.

Brasil (2001). *Plano Nacional de Educação* [PNE]. MEC, INEP.

Brasil (2004). *Expandir até ficar do tamanho do Brasil*. MEC. http://www.mec.gov.br.

Brasil (2004). *Reforma da educação superior: reafirmando princípios econsolidando diretrizes da reforma da educação superior*. MEC. <http://portal.mec.gov.br/sesu/index>.

Brasil (2006). *A expansão das universidades federais: o sonho se torna realidade*. MEC, SESu. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/relatorioexecutivo.pdf.

Brasil (2006). *MEC investe R$ 592 milhões na expansão universitária*. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5346&catid=212:educacao-superior.

Brasil (2007). *Diretrizes Gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI*. MEC, SESu. http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ diretrizesreuni.pdf.

Brasil (2008). Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. *REUNI, 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2069reuni-relatorio-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192.

Brasil (2009). *Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais: Reuni 2008 – Relatório de Primeiro Ano*. MEC, SESu, DIFES.

Brasil (2010). *Institutos federais: uma conquista de todos os brasileiros*. MEC, SETEC. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf.

Brasil (2010). *Legislação educacional: de 2003 a 2010* (Coletânea). MEC.

Brasil (2012) *Censo da Educação Superior – 2006-2012*. INEP/MEC.

Brasil (2012). *Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012*. MEC. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386 analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192.

Brasil (2014). *Fundo de financiamento estudantil [FIES]: prestação de contas ordinárias anual – Relatório de gestão do exercício de 2013*. MEC, FIES.

Brasil (2015). *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*. MEC, SESu.

Brasil (2018). *Apuração dos custos das universidades*. MEC. http://forplad.andifes.org.br/sites/default/files/forplad/comissaoplanejamento/NT_04201 8_e_anexos_-_apura%C3%A7%C3%A3o_do_custo_das_universidades.pdf.

Brasil (2019). *Censo da educação superior 2018*. MEC. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo _da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse da Educação Superior*. MEC, INEP. http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior.

Bruno, L. (septiembre-diciembre de 2011). Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 16(48), 545-562. https://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000300002.

Cacete, N. H. (2014). Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. *Educação E Pesquisa*, 40(4), 1061-1076. https://doi.org/10.1590/S1517-9702201400500001.

Calainho, D. B. (2005). Jesuítas e medicina no Brasil colonial. *Tempo*, 10(19), 61-75. https://doi.org/10.1590/S1413-77042005000200005.

Canavez, L. L., & Donadeli, P. H. M. (2016). A gratuidade do ensino superior nas universidades públicas e a tutela do direito ao acesso à educação superior. In II Simpósio Internacional de Planejamento e Desenvolvimento de Políticas Públicas. UNESP Franca. Disponível em https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/-planejamentoeanalisedepoliticaspublicas/iisippedes2016/05.pdf

Candau, V. M. (enero/april de 2008). Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37), 45-46. Autores Associados. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf.

Capes (14 de março de 2016). Fundação CAPES, MEC. http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836.

Capuchinho, C. (junio de 2013). *Expansão do ensino superior priorizou acesso sem garantia de qualidade*. https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/06/10/reuni-priorizou-acesso-semgarantia-de-qualidade-afirmam-professores.htm.

Carmo, E. F., Chagas, J. A. S., Figueiredo Filho, D. B. & Rocha, E. C. (agosto de 2014). Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), 95(240), 304-327. https://www.scielo.br/j/rbeped/a/FT6FCGd3vqZGgcQNJZMzy7G/?lang=pt.

Carvalho, C. H. A. (2006). *Política para o ensino superior no Brasil (1995-2008). Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado*, In: Silva, J. R. S. Jr.; Oliveira, J. F.; Mancebo, D. (Org.). *Reforma universitária: dimensões e perspectivas* (pp. 125-139). Alínea.

Carvalho, F. J. D. & Santos Júnior, A. L. S. (2020). Políticas Públicas para educação superior e criação de novas IFES: revisão sistemática. *Planejamento e Políticas Públicas*, (55), 11-25. https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/940.

Carvalho, J. S. F. (mayo de 2004). "Democratização do ensino" revisitado. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 327-334. https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200011.

Carvalho, L. R. (1978). *As reformas pombalinas da instrução pública*. Universidade de São Paulo, Saraiva. https://pt.slideshare.net/mauriziomarchetti583/as-reformas-pombalinasda-instruo-publica-laerte-ramos-de-carvalho.

Carvalho, M. L. B., Scortegagna, L. & Spanhol, F. (2011). A educação a distância no contexto da reforma da educação superior no Brasil. In: Paula, M. F. C. & Lamarra, N. F. (Eds.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 277-296). Ideias & Letra,

Castro, A. M. D. A. (2011). A expansão e o acesso ao ensino superior: os novos desafios da educação brasileira. In: Souza Junior, L., França, M. & Farias, M. S. B. (Eds.). *Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino*. Liber Livro.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., & Da Silva, R. (2007). Metodologia científica (6ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Chauí, M. (2000). *Cultura e Democracia* (8ª ed.). Cortez.

Chauí, M. (diciembre de 2003). A Universidade Pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, (24), 5-15. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782003000300002&script=sci_arttext.

Chiroleu, A. (1-15 de mayo de 2014,). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. Organizacion de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura (OEI-CAEU). *Revista Iberoamericana de Educación*, (65).

Chiroleu, A. (febrero de 2009). La inclusión en la educación superior como política pública: três experiências en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(48) 1-15.

Collins, J. & Hussey, R. (2005). *Pesquisa em Administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação* (2ª ed.). Bookman.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 [Const]. 5 de outubro de 1988 (Brasil).

Corbucci, P. R. (2004). Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao projeto de reforma. *Educação & Sociedade*, 25(88), 677-701. https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000300003.

Corrêa, F. H. de A. M., Pinto, I. de S., Cordeiro, P. M., Machado, F. S., Silva, M. H. T. da, Gomes, M. de F. C. C., Sobral, A. P. B., & Amaral, M. C. (2024). Estudo sobre a evasão de alunos do curso de engenharia de produção da Universidade Federal Fluminense - Campus Rio das Ostras. Caderno Pedagógico, 21(7), e5589. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n7-091.

Costa, D. M.; Costa, A. M.; Barbosa, F. V. (janeiro de 2013). Financiamento público e expansão da educação superior federal no Brasil: o REUNI e as perspectivas para o REUNI 2. *Revista Gual*, 6(1) 106-127. https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/103286scremin.

Costa, M. R. S. (septiembre-deciembre de 2017). Contextualizando expansão e interiozação no campo da educação brasileira. *Revista Exitus*, 7(3), 250-276. ISSN 2237-9460. http://dx.doi.org/10.24065/2237-9460.2017v7n3ID356.

Coutinho, C. N. (1994). Cidadania, Democracia e Educação. In: *Escola: espaço de construção da cidadania* (Série Ideias, no. 24, pp.13-26). Fundação para o Desenvolvimento da Educação [FDE].

Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto* (2ª ed.). Artmed.

Cunha, L. A. (abril de 2003). O Ensino Superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, 24(82).

Cunha, L. A. (1975). *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil.* Livraria Francisco Alves.

Cunha, L. A. (1983). *A universidade crítica*. Livraria Francisco Alves.

Decreto 6094 de 2007 [Ministério da Educação]. Institui o Plano de metas compromisso todos pela educação. 24 de abril de 2007 (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm

Decreto 6096 de 2007 [Ministério da Educação]. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. 24 de Abril de 2007 (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm.

Decreto 7234 de 2010 [Ministério da Educação]. Estabelece o Programa Nacional de Assistência Estudantil [PNAES]. 19 de julho de 2010 (Brasil).

Decreto Presidencial 6096 de 2007. Institui as Diretrizes do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão Federais das Universidades Federais – REUNI. 24 de abril de 2007 (Brasil).

Decreto s/n. de 2003 [Ministério da Educação]. Institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES. 20 de outubro de 2003 (Brasil).

Descartes, R. (2001). *Discurso do Método*. (Trad. Galvão, M. E.) Martins Fontes. (Original publicado em 1637). http://www.escolapresidentevargas.com.br/base/www/escolapresidentevargas.com.br/media/attachments/251/251/53037545620eaf44406cb2d4031d0154090a9eee7b1f3_discurso-do-metodo-descartes.pdf.

Dias, F. H. (2013). *Direitos Reprodutivos em Rio das Ostras. Legislação, serviços e acesso da população ao Programa de Planejamento* [Monografia - Trabalho de Conclusão de curso, Universidade Federal Fluminense]. https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/4979/TCC%20FABIANA%20HELENA.pdf?s e quence=1&isAllowed=y.

Dias, M. O. L. S. (2005). *A interiorização da metrópole e outros estudos*. Alameda.

Dourado, L. F. (14-19 de deciembre de 1997). *Expansão e interiorização da Universidade Federal de Goiás nos anos 80: A parceria com o poder público municipal – HISTEDBR*

– *Grupos de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"*[Anais] (pp. 539-550). IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" – O Debate Teórico-Metodológico da História e a Pesquisa Educacional. Universidade Estadual de Campinas [UNICAMP], Campinas - SP, Brasil. http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab046.rtf.

Dourado, L. F. (2001). *A interiorização do ensino superior e a privatização do público*. Universidade Federal de Goiás.

Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Educar em Revista*, (24), 213-225. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602004000200012&lng=pt&tlng=pt.

Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, 34(123), 539-555.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000). *En qué sociedad vivimos*? Lousada. (Original publicado em 1998).

Dubet, F. (2015). Qual democratização do ensino superior? Cadernos CRH, 28(73), 9–24. https://doi.org/10.1590/S0103-49792015000100002

Fagundes Neto, U. (17 de janeiro de 2006). *MEC investe R$ 592 milhões na expansão universitária. Entrevista feita pela assessoria de comunicação social do MEC- Ministério da Educação- na época era Reitor da UNIFESP*. http://portal.mec.gov.br/índex.php?option=com_conten&View=article&id=5346&catid=212:educacao-superior.

Faria, S. (2006). *Aumentam para 48 os projetos de expansão universitária*. Portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6729&catid=212&I temid=86.

Faria, S. (4 de agosto de 2006). *Aumenta o número de vagas no ensino superior no interior do país.* http://portal.mec.gov.br/busca-geral/212-noticias/educacao-superior1690610854/6789-sp-574682336.

Fávero, M. L. A. (1980). Universidade & Poder. Análise crítica /fundamentos históricos: 1301945. Achiamé.

Fernandes, F. (2006). *A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 5 ed., Globo.

Fernandes, J. P. M., Araújo, A. F. & Dujo, Á. G. del (2018). Democracia, inteligência e (boa) educação, na perspectiva de John Dewey. *Educação Pesquisa*, (44), e169625. http://dx.doi.org/10.1590/S1678-463420170916925.

Ferreira, A. (24 de setembro de 2016). Reforma. *Dicionário do Aurélio* [online]. Recuperado em 16 de janeiro de 2017, de https://dicionairiodoaurelio.com/reforma.

Filipak, S. T., & Pacheco, E. F. H. (2017). A democratização do acesso à educação superior no Brasil. Revista Diálogo Educacional, 17(54), 1241–1268. https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154957010.pdf

Fonseca, M. & Lima, D. (2020). *PROUNI, UAB e o Processo de Exclusão Social no Brasil: Descontinuidade ou Continuidade?* [Anais]. III Seminário de Educação a Distância da Região Centro-Oeste. Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre, Brasil. https://doi.org/10.5753/seadco.2020.14647.

Fontele, T. L. L. & Crisóstomo, V. L. (2016). *PROUNI - pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, 21(3), 739766. https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000300005.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.

Freitas, M. & Sarmento, R. (2020). *As falas sobre a fraude*: *análise das notícias sobre casos de fraudes nas cotas raciais em universidades em Minas Gerais*. *Revista Brasileira De*

Estudos Pedagógicos, 101(258), 271-294. https://doi.org/10.24109/21766681.rbep.101i258.4262.

Gatti, B. A. (2003). *Pesquisa em educação: desafios e perspectivas*. Cortez.

Genro, T. (2004). *Ministro de Educación Tarso Genro, Carta de Presentación del Anteproyecto de Reforma Universitaria*. www.forumgrad.ufc/arquivos/REFORMA%20DA%20EDU%20SUP%204.doc-cartade presentación del anteproyecto de reforma universitaria.

Gentil, V. K. (2017). *Expansão, interiorização e democratização de acesso a educação superior pública: o caso da Unipampa*, [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul]. http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/7215.

Gentil, D. L. (2017). *Educação superior e desigualdades sociais: desafios da democratização.* Autêntica.

Giannella, V. (7-10 de agosto de 2011). *É para lá que eu vou: O processo de interiorização da Universidade Federal no Brasil e o desafio do diálogo entre visões de mundo*. XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. Universidade Federal da Bahia, Campus de Ondina, Brasil. www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307659283_ARQUIVO_Artigoc o mpletoConLABGiannella.pdf.

Giareta, P. F.; Pfeifer, M. (2009). *Expansão da Educação Superior no Brasil: Panorama e perspectiva para formação de professores.* Observatório da Educação Superior. UFPR, PPGE. http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-02.pdf.

Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed. [1ª ed., 1946)]). Atlas. http://www.urca.br/itec/images/pdfs/modulo%20v%20%20como_elaborar_projeto_de_p e squisa_-_antonio_carlos_gil.pdf.

Goldemberg, J. (1993). *O Repensar da educação no Brasil. Estudos Avançados*, 7(18), 65-137.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141993000200004.

Gray, D. E. (2016). *Pesquisa no Mundo Real* (2ª ed.). Penso.

Haas, C. M., & Linhares, M. (2012). *Políticas públicas de ações afirmativas para ingresso na educação superior se justificam no Brasil*?. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 93(235), 836-863. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217666812012000300015&lng=pt&tlng=pt.

Haddad, F. (4 de setembro de 2006). *Ministro destaca a importância da educação a distância*. http://portal.mec.gov.br/proinfo?task=view&id=1576.

Hofling, E. de M. (noviembre de 2001). *Estado e políticas (públicas) sociais*. Cadernos Cedes, 21(55), 30-41.

Ianni, O. (2003). *Teorias da globalização* (11ª ed.). Civilização Brasileira.

Jesus, J. A. S. D. (2016). *A política de expansão e interiorização do ensino superior através da Universidade Aberta do Brasil: a experiência da UNIVASF no Vale do Submédio São Francisco*. https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR91199G0&p=A+POL%C3%8DTICA+DE+EXPANS%C3%83O+E+INTERIORIZA%C3%87%C3%83O+DO+ENSINO+SUPERIOR+ATRAV%C3%89S+DA+UNIVERSIDADE+ABERTA+DO+BRASIL%3A+A+EXPERI%C3%8ANCIA+DA+UNIVASF+NO+VALE+DO+SUBM%C3%89DIO+S%C3%83O+FRANCISCO.

Julião, E. F. (2016). *O Plano Decenal e o Sistema Nacional de Educação*. In: Julião, E. F., Moraes, B. M., Gonçalves, C. F. & Vicente, D. F. (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação* (pp.43-54). Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense.

Kullmann, G. C., Pozobon, L. L., Domingues, R. M. & Mello, S. T (2008). *Apoio estudantil: reflexões sobre o ingresso e permanência no ensino superior*. Universidade Federal de Santa Maria.

Léda, D. B. & Mancebo, D. (janeiro-abril de 2009). *REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente.* Educação & Realidade, 34(1), 49-64. https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457.

Lei 10172 de 2002. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 09 de janeiro de 2001 (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm.

Lei 11096 de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos [PROUNI]. Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. 13 de janeiro de 2005 (Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm.

Lei 11892 de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 29 de dezembro de 2008 (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11892.htm.

Lei 12711 de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. 29 de agosto de 2012 (Brasil). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.

Lei 13005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação [PNE] e dá outras providências. 25 de junho de 2014 (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm.

Lei 9394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [LDBN]. 20 de dezembro de 1996 (Brasil). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais.

Lima, K. R. S. (2005). *Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal:*

de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. [Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense].

Linha Direta (12 de dezembro de 2018). *Políticas públicas - A porta de entrada para o Ensino Superior*. ABMES. https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3139/-politicas-publicas-a-portade-entrada-para-o-ensino-superior#.

Luck, E. H. (8-10 de dezembro de 2004). *A interiorização na Universidade Federal Fluminense: uma vocação e um desafio.* IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/35675/Esther%20Hermes%20L%c3%bcck%20%20A%20Interioriza%c3%a7%c3%a3o%20na%20Universidade%20Federa.pdf?sequence=4&isAllowed=y.

Machado, B. V. (2014). Acesso à educação superior: o sistema de seleção unificada como mecanismo de ingresso na Universidade de Brasília [Trabalho final de curso, Universidade de Brasília].

Mancebo, D. & Silva Júnior, J. D. R. (Eds.). (2012). *Trabalho docente e expansão da educação superior*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica* (5ª ed.). Atlas.

Marques, A. C. H. & Cepêda, V. A. (julho/dezembro de 2012). Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas*, (42), 161-192.

Marques, W. (2013). Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. *Avaliação*, 18(1), 69-83.

Martins, C. B. N. (2007). *Evasão de alunos nos cursos de graduação em uma instituição de ensino superior* [Dissertação de Mestrado, Fundação Pedro Leopoldo]. http://pt.scribd.com/doc/219195892/Dissertacao-Cleidis.

Mazzotti, A. J. A. (dezembro de 2006). Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 637-651. http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742006000300007.

Medeiros, I. A. (2008). *Inclusão social na universidade: experiências na UNEMAT* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas]. http://C:/Users/monica/Downloads/MedeirosIraciAguiar.pdf.

Mello, M. H. C. S. (27-30 de setembro de 2005). *Avaliação do Impacto da Interiorização da UFF utilizando métodos ordinais multicritério.* XXXVII Simpósio Brasileiro de Pesquisa Operacional, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, Brasil. www.din.uem.br/sbpo/sbpo2005/pdf/arq0198.pdf.

Mello, V. A. (2010). *A expansão da Educação Superior pela estratégia da interiorização: nexos com os bons resultados do IDEB em Mato Grosso do Sul* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados]. https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/82.

Melo, L. V. S. (2009). *Democratização do acesso à educação superior pública no Distrito Federal* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. https://repositorio.unb.br/handle/10482/4094.

Melo, P. A. (2011). Políticas de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. In: Paula, M. F. C. & Lamarra, N. F. (Eds.) *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 245-275). Idéias & Letra.

Michelotto, R. M., Coelho, R. H. & Zainko, M. A. S. (2006). A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. *Educar*, (28), 179-198.

Minayo, M. C. S. (2011). O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde (13ª ed.). Hucitec.

Moehlecke, S. (2002). Ações Afirmativas: histórias e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, (117), 197-217, nov 2002. https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011.

Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del espanõl*. Buenos Aires, Editorial Gredos.

Morais, J. (2014). *Alfabetizar para a democracia*. Ed. Penso.

Moreno, C. & Vanni, C. (2012). *Artigos dos diretores da UNE sobre o interior*.

http://www.une.org.br/2012/05/opiniao-o-ensino-superior-e-a-interiorizacao-dasuniversidades-brasileiras-por-camila-moreno-e-camilo-vanni/.

Mussliner, B. O., Mussliner, M. S. S., Meza, E. B. M. & Rodriguez, G. (2022). O problema da evasão universitária no sistema público de ensino superior: uma proposta de ação com base na atuação de uma equipe multidisciplinar. *Revista Brazilian Journal of Development*, 7(4), 42674–42692. https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-636.

Nascimento, F. dos S. (2013). *Expansão e interiorização das Universidades Federais: uma análise do Processo de Implementação do Campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba]. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/3832.

Nascimento, J. R. (2016). *O Processo de Precarização da Educação Superior Pública no Brasil: as particularidades da UFF de Rio das Ostras* [Monografia - Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal Fluminense].

Neves, C. E. B. (23 a 26 de maio de 2012). Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão [Apresentação]. Congresso da Associação de Estudos Latino Americanos – LASA. São Francisco, Califórnia, EUA. https://biblioteca.flacso.org.br/files/2013/03/1114.pdf.

Neves, R. M. das (2020). Fundo de Financiamento Estudantil Como Política Pública: Implementação e Transformações para a Educação Brasileira (1999-2020) [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. http://hdl.handle.net/10183/214240.

Nunes, M. de L. R. L. & Silva, R. S. R. M. (2005). Perspectiva histórica da educação superior no Brasil. In: Andriola, W. B. (Org.). *Avaliação: múltiplos olhares em torno da educação* (pp. 75-90) Editora UFC. http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/42992.

Oliveira, V. A. N. (2009). *O planejamento de novas estruturas universitárias – o caso da interiorização da UFRJ em Macaé* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Pacheco, E. F. H. (2017). *Democratização do acesso à educação superior no Brasil* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC]. http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/000063/000063d7.pdf.

Padim, D. F. (2014). *A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia: um processo de democratização?* [Dissertação do Mestrado, Universidade Federal de São Carlos - UFISCAR].

Paiva, F. S. (2011). *O Processo Político de Criação dos Institutos Superiores de Educação na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro: trajetória histórica e interesses conflitantes* [Tese de doutorado, Universidade Federal Fluminense].

Paiva, J. (2016). Contradições na formulação das políticas de educação: inclusão/exclusão, autonomia, cidadania, qualidade como consequência dos fatores legais e de Financiamento. In: Moraes, B. M., Gonçalves, C. F., Vicente, D. S. & Julião, (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação – Coletânea de textos*. Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense.

Palácios, M. (17 de janeiro de 2006). *MEC investe R$ 592 milhões na expansão universitária* [Entrevista feita pela assessoria de comunicação social do MEC – na época era diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior do MEC]. Ministério da Educação. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior1690610854/5346-sp-357422275.

Panizzi, W. M. (2004). *Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Paula, M. de F. C. & Lamarra, N. F. (2011). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina.* Idéias & Letras.

Paula, M. de F. C. (2011). Educação superior e inclusão social na América Latina: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: Paula, M. de F. C. & Lamarra, N. F. (Orgs.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 5396). Idéias & Letra.

Paula, M. F. C. de. (2017). Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior, 22(2). https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/3039

Pazzaglini, M. F. (2003). *Princípios constitucionais reguladores da Administração Pública: agentes públicos – discricionariedade administrativa, extensão da atuação do Ministério Público e do controle do poder judiciário* (2ª ed.) Atlas.

Peixoto, M. do C. L. (2011). Políticas para a democratização do acesso e a inclusão social na educação superior do Brasil. In: Paula, M F. C. & Lamarra, N. F. (Orgs.). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 217-244). Idéias & Letras.

Pereira, T. I. & Silva, L. F. S. C. (julho-dezembro de 2010). As Políticas Públicas do Ensino Superior no Governo LULA: Expansão ou Democratização? Dossiê os anos LULA. *Revista Debates*, 4(2), 10-31. http://ser.ufrgs.br/index.php/debates/article/vieww/16316/10573.

Piletti, C. & Piletti, N. (2012). *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. Contexto.

Pinto, M. M. (2013). Política de acesso e democratização da educação superior: o PROUNI. *Revista educação em rede: formação e prática docente*, 2(3), ISSN 2316-8919. http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/educacaoemrede/article/view/434.

Pitano, S. C. (2004). *Desigualdade Social e Educação: Uma abordagem em J-J Rosseau e Paulo Freire* [Dissertação de mestrado, Universidades Federal de Pelotas]. http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Painel/Painel/07_26_31_DESIGUALDADE_SOCIAL_E_EDUCACAO_UMA_ABORDAGEM_EM_J-J_ROUSSEAU.pdf.

Portaria 318 de 2009 [Ministério da Educação]. Transfere à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior [CAPES] a operacionalização do Sistema Universidade Aberta do Brasil [UAB]. 02 de abril de 2009 (Brasil). https://www3.semesp.org.br/portal/pdfs/juridico2009/Portarias/02.04.09/n318_02.04.09.p df.

Portaria Normativa 39 de 2007 [Ministério da Educação]. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil [PNAES]. 12 de Dezembro de 2007 (Brasil).

Portela, A. (2004). *Metodologia científica aplicada à educação*. Vozes.

Prestes, E. M. T., Jezine, E. & Scocuglia, A. C. (2012). Democratização do Ensino Superior Brasileiro: O caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 199-218. http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3088.

Ristoff, D. (2011). *A expansão da educação superior brasileira: tendências e desafios*. In: De Paula, M. de F. C. & Lamarra, N. F. *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 191-216). Idéias& Letras.

Rodrigues, V. de S. (2011). *O REUNI como estratégia da contra-reforma da educação superior* [Tese de mestrado, Universidade Federal Fluminense].

Roza, A. A. F. (2023). As políticas de expansão e democratização da educação superior no Brasil reduziram desigualdades? [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Repositório USP. https://repositorio.usp.br/item/003197029.

Sakurada, P. K. C. (janeiro de 2017). O sucateamento da Universidade Pública: a realidade dos cursos de Serviço Social da UFES e UFF. *Universidade e Sociedade*, (59), ano 27. https://www.andes.org.br/img/midias/7b58579d29466efd39d459fd4dcc3260_1548264693.pdf.

Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo.

Santana de J. J. A. (2016). *A política de expansão e interiorização do ensino superior através da universidade* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia].

Santos, A. P. & Cerqueira, E. A. (25 a 27 de novembro de 2009). *Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes* [Anais]. IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América Latina. Florianópolis, Brasil. http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35836.

Santos, B. S. (1998, 6 setembro). Os fascismos sociais. Folha de S.Paulo. https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz06099808.htm

Santos, B. S. (2010). *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade* (3.ed.). Cortez. (Coleção questões de Nossa Época, Vol. 11).

Santos, C. N. (2017). *Construção modular: utilização de containers como ambiente construído* [Monografia - Especialização Produção e Gestão do Ambiente Construído, Universidade Federal de Minas Gerais]. http://hdl.handle.net/1843/30917.

Saviani, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Editores Associados.

Scalabrin, I. S.; Piaia, C. C. & Favretto, J. (outubro de 2014). *O Ensino Superior e a democratização da educação*. Congresso X ANPED SUL, Florianópolis, Brasil. http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1965-0.pdf.

Scali, D. F. (2009). *Evasão nos cursos superiores de tecnologia: a percepção dos estudantes sobre seus determinantes* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/469631.

Scremin, G. & Aimi, D. S. (dezembro de 2008). Qualidade na Educação Superior: conceitos e visões. *Revista Políticas Educativas*, 2(1), 91-103, https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18355/10808.

Secchi, L. (2010). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises e casos práticos* (2ª ed.). Cengage Learning. http://issuu.com/lenguagebrasil/docs/9788522113538.

Segenreich, S. C. D. (maio-agosto de 2009). ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-Posições*, 20(59), 205-222.

Selber, G. (26 de fevereiro de 2010). A interiorização do ensino superior. In: Ferreira, T. *Universidades – Expansão para o interior – Governo inicia o processo de descentralização do ensino superior*, ano 7, ed. 58. http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1274:report agens-materias&Itemid=39.

Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23ª ed.). Cortez. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4870098/mod_resource/content/3/SEVERINO_Metodologia_do_Trabalho_Cientifico_2007.pdf

Silva, A. F. (2014). *O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. https://doi.org/10.11606/D.48.2014.tde-29012015-153607.

Silva, A. G., Pessanha, J. S. & Costa, M. B. (julho-dezembro de 2018). Políticas Públicas de acesso e permanência no ensino superior público brasileiro: o caso da UFRJ. *Movimento - Revista de Educação*, ano 5, (9). https://www.researchgate.net/publication/340482270_POLITICAS_PUBLICAS_DE_ACESSO_E_PERMANENCIA_NO_ENSINO_SUPERIOR_PUBLICO_BRASILEIRO_o_caso_da_UFRJ

Silva, M. F. (2011). *Expansão do Ensino Superior e Diferenciação Institucional: uma análise comparativa do efeito dos modelos clássicos evocacionais sobre o status ocupacional de seus egressos* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bistream/handle/1843/BUOS-8TNNHH/dissera_o_matheus_faleiros_silva_expans_o_do_ensino_superi.pdf?.

Silveira, A. M., & Córdova, R. (2007). *Pesquisa qualitativa: desafios contemporâneos.* EDUFRGS.

Sobrinho, J. D. (2010). *Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.* Educação & Sociedade, 31(113), 1223–1245. https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010

Sobrinho, J. D. (2011). *Educação Superior: democratização, acesso e permanência*. In: Paula, M. F. C.; Lamarra, N. F. (Eds.) *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina* (pp. 121-152). Idéias& Letra,

Sobrinho, J. D. (2013). Educação superior: bem público, equidade e democratização. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, *18*(1), 15–30. https://doi.org/10.1590/S1414-40772013000100007

Sousa, M. P. S. (2011). *Expansão da educação superior no Pará: programas Expandir e Reuni e a composição de quadros docente dos campi da Universidade Federal do Pará (20012010)* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Pará, Nucleo de Altos Estudos Amazônicos]. http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/3338.

Sousa, M. R. P. de. (2016). *O sistema de seleção unificada e o preenchimento de vagas na Universidade Federal da Grande Dourados* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados].

Souza, C. (julho-dezembro de 2006). *Políticas Públicas: uma revisão da literatura.* Revista Sociologias, ano 8, (16), 20-45. http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.

Souza, J. G. (agosto de 1996). *Evolução histórica da Universidade Brasileira: abordagens preliminares.* Revista da Faculdade de Educação, 1(1), 42-58. https://periodicos.puccampinas.edu.br/reveducacao/article/view/461/441.

Souza, T. S. (2017). *Estudo sobre a evasão em cursos de graduação presenciais na universidade federal de Goiás – UFG.* Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiás, Brasil. Obtida em 10 de fevereiro de 2019.

Tedesco, J. C. (1989). El rol del Estado en la educación. In: Franco, M. L. B. & Zibas, D. M. L. (Orgs.). *Final do Século.* Cortez Editora.

Teixeira, E. C. (2002). *O papel das políticas no desenvolvimento local e na transformação da realidade*. Working paper. http://www.fit.br/home/link/texto/politicas_publicas.pdf.

UFF (1999). Pró-Reitoria de Assuntos Acadêmicos. *Diretrizes para a política de graduação na UFF*. Fórum de Coordenadores dos Cursos de Graduação, Niterói, Brasil.

UFF (2002). *Projeto Pedagógico Institucional*. http://www.proac.uff.br.

UFF (2003). *Estudo de viabilidade para implantação do Pólo Universitário da UFF no Município de Rio das Ostras*. http://www.uff.br.

UFF (2016). *Censo da Educação*. http://www.uff.br/?q=censo-2016.

UFF (2018). *Relatório de Autoavaliação Institucional 2018 – Anos Base 2015-2016-2017*.

http://cpa.sites.uff.br/wpcontent/uploads/sites/76/2018/04/Relat%C3%B3rio_Autoavalia c aoUFF_2018.pdf.

UFF (2020). *Histórico*. http://www.uff.br/?q=historico.

UFF (2022). *Apresentação*. http://www.uff.br/?q=apresentacao.

UFF (2023). *A UFF em números*. http://www.uff.br/?q=uff-em-numeros-0.

UFF. Consolidação e Expansão do Pólo Universitário de Rio das Ostras.

Valente, J. (2005). *Prouni ainda desperta suspeitas e críticas na Universidade*. Ag. Carta Maior. http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/prouni_provoca_suspeitas.htm.

Valente, J. A. (1999). Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o compreender. In. Valente, J. A. (Org.) *O computador na sociedade do conhecimento*. NIED/UNICAMP.

Vargas Carneiro, L. A. & Bridi, F. R. de S. (2020). Políticas públicas de ensino superior no Brasil: um olhar sobre o acesso e a inclusão social. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação,* 15(1), 146-158. https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12059.

Vargas, H. M. & Paula, M. F. C (2013). A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhadorestudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação*, 18(2). Sorocaba. http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772013000200012.

Vargas, H. M. (2007). *Democratização no ensino superior brasileiro: entre a intenção e as posibilidades*. GT11 – Políticas da Educação Superior. 30ª Reunião Anual da Anped. http://www.anped.org.br/biblioteca/item/democratizacao-no-ensino-superior-brasileiroentre-intencao-e-possibilidades.

Vargas, H. M. (2016). Democracia e cidadania: público e privado na educação brasileira. In: Moraes, B. M., Gonçalves, C. F. & Vicente, D. F. (Orgs.). *Políticas Públicas de Educação* Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense.

Vasconcelos, M. F. (2023). *Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década.* Avaliação (Campinas), 22(2). https://www.scielo.br/j/aval/a/KYs6H9L5YpppTCZHpHGd8SK/

Vizim, M. (2009). *Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema* [Tese de Doutorado, Universidade São Paulo]. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-161637/pt-br.php

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (Trad. Daniel Grassi, 2ª ed.). Bookman.

Apéndice A. Cuestionário de investigación

Este cuestionario tiene carácter meramente informativo y está destinado a investigar las características del proceso de interiorización de la Universidad Federal Fluminense de Río das Ostras, de acuerdo con la visión de los alumnos.

No es necesario firmar o poner su nombre en este documento.

1. ¿Cuál es el curso que haces?

(...) Ciéncia de la computación
(...) Psicología
(...) Ingeniería de Producción
(...) Servicio Social
(...) Enfermería
(...) Producción Cultural

2. Indique el año y semestre en el que inició el curso:

_____/_____.

3. ¿Cuál es la ciudad de origen?

(...) Rio das Ostras;
(...) Otro Estado;
(...) Rio de Janeiro;
(...) Vivo em ciudad cercana;
(...) Otros _____

4. ¿Por qué te interesa este curso en esta ciudad?

(...) Porque vivo en ella;
(...) Porque la nota necesaria para ingresar en el curso de esta ciudad es menor.
(...) Porque quería vivir en el campo;

(...) Porque quería estudiar lejos de casa.

5. ¿Por qué te uniste a este curso?

(...) Siempre quise hacer este curso;

(...) Fue por imposición familiar;

(...) Fue el único curso que conseguí aprobación; (...)

Otros

6. ¿Qué más extrañas de esta Universidad para ayudar a continuar tus estudios?

(...) Restaurante universitario;

(...) Vivienda para estudiantes;

(...) Becas;

(...) Otros _____

7. ¿Crees que si la Universidad creara un programa de tutoría para estudiantes de primer año, reduciría el índice de deserción?

(...) Sí;

(...) No;

(...) No sé lo que significa un programa de tutoría;

(...) Otros _____

8. ¿Cómo definirías la enseñanza en este campus?

(...) Óptimo;

(...) Bueno;

(...) Regular;

(...) Malo;

(...) Pésimo

9. ¿Pasó por algún trabajo de orientación vocacional antes de su elección de curso?

(...) No, porque no tuve las condiciones financieras para hacerlo;

(...) No, porque no vi la importancia de hacerlo;

(...) No, porque donde yo vivo no existe esa opción;

(....) No, porque siempre supe el curso quería hacer;

(...) Sí.

10. ¿Eres beneficiario de algún programa de becas de la Universidad?

(...) No, porque no necesito;

(...) No, porque no pude comprobar mi verdadera necesidad;

(...) Sí, recibo ayuda transporte porque vivo lejos;

(...) Sí, recibo una beca de acogida;

(...) Sí, recebo beca de alimentación;

(...) Otros_____

11. ¿Dónde vives y con quién, mientras haces el curso?

(...) Vivo solo aquí en Rio das Ostras, pues mi familia reside en otra ciudad;

(...) Vivo con otros estudiantes en la república aquí en Rio das Ostras, ya que estoy lejos de mi ciudad de origen;

(...) Vivo con mi familia aquí en esta ciudad;

(...) Vivo con otros estudiantes en la vivienda estudiantil de la UFF, pues mi familia es de otra ciudad;

(...) Vivo en un municipio cercano con mi familia;

(...) Otros _____

12. ¿De qué manera cree que la universidad podría actuar para combatir los casos de deserción en esta localidad?

(...) Ampliar el número de ayudas;

(....) Instalar el Restaurante Universitario;

(...) Ofrecer más plazas para vivienda estudiantil;

(...) Abrir más plazas de prácticas en la propia universidad, ya que es muy difícil conseguir prácticas en esta región; (...) Ampliar la oferta de apoyo psicológico

(...) Aumentar la cantidad de becas de investigación y monitoreo;

(...) Otros_____

13. ¿Sobre la infraestructura de este Polo Universitario:

(...) Genial

(...) Buena

(...) Regular

(...) Malo

(...) Pésima

Apéndice B. La entrevista- primer grupo de entrevistados

1. ¿Cuál es su punto de vista sobre la decisión de la UFF de adherirse al REUNI con el objetivo de llevar la educación superior a Rio das Ostras?

2. En el proceso de creación de este campus, ¿cuál fue el mayor desafío enfrentado?

3. En relación con Rio das Ostras, ¿cuáles fueron los aspectos positivos y negativos de la instalación del campus universitario de la UFF en esta ciudad?

4. Usted es un funcionario con años de experiencia tanto en la UFF de Niterói (sede central) como en el campus de Rio das Ostras. Considerando que la interiorización de la UFF en Rio das Ostras representa un intento de democratizar la educación superior en el municipio, en comparación con la sede de la UFF, ¿qué deficiencias observa en el campus de Rio das Ostras?

5. En su opinión, ¿la interiorización de este campus ha logrado democratizar la educación superior? Es decir, ¿ha conseguido llevar la educación a las clases menos favorecidas?

Apéndice C. La entrevista- segundo grupo de entrevistados: los alumnos

1. ¿Cuál es su punto de vista sobre la decisión de la UFF de adherirse al REUNI con el objetivo de llevar la educación superior a Rio das Ostras?

2. En el proceso de creación de este campus, ¿cuál fue el mayor desafío enfrentado?

3. En su opinión, ¿la interiorización de este campus ha logrado democratizar la educación superior?