



FRITZNEL ALPHONSE

**“ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA E INCLUSÃO
SOCIAL (PAAIS) IMPLEMENTADO PELA UNICAMP NO PERÍODO
DE 2005 – 2014”**

**CAMPINAS
2015**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FRITZNEL ALPHONSE

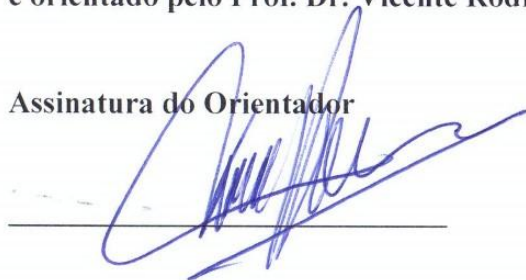
“ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA E INCLUSÃO SOCIAL
(PAAIS) IMPLEMENTADO PELA UNICAMP NO PERÍODO DE 2005-2014”

ORIENTADOR: PROF.DR.VICENTE RODRIGUEZ

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação
defendida pelo aluno Fritznel Alphonse
e orientado pelo Prof. Dr. Vicente Rodriguez

Assinatura do Orientador



Campinas

2015

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

AL74a Alphonse, Fritznel, 1978-
Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014 / Fritznel Alphonse. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Vicente Rodriguez.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Política educacional - Brasil. 2. Desigualdade social - Brasil. 3. Políticas públicas de ação afirmativa - Brasil. 4. Cotas raciais - Brasil - Ensino superior. 5. Racismo - Brasil. I. Rodriguez, Vicente, 1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Analysis of the Program of Affirmative Active and Social Inclusion (PAAIS) implemented by UNICAMP in the period of 2005-2014

Palavras-chave em inglês:

Education politics - Brasil

Social inequalities - Brasil

Public politics of affirmative action - Brasil

Racial quotas - Brasil - Higher education

Brazilian racism

Área de concentração: Ciências Sociais na Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Vicente Rodriguez [Orientador]

Lucilene Reginaldo

Ângela Fátima Soligo

Data de defesa: 10-03-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA E INCLUSÃO SOCIAL
(PAAIS) IMPLEMENTADO PELA UNICAMP NO PERÍODO DE 2005-2014

Autor: FRITZNEL ALPHONSE

Orientador: PROF.DR. VICENTE RODRIGUEZ

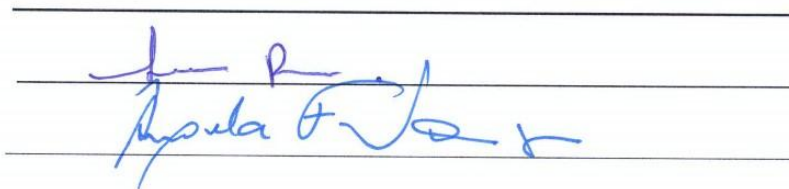
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por FRITZNEL ALPHONSE e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 10/03/2015



ORIENTADOR

COMISSÃO JULGADORA:



2015

RESUMO

ALPHONSE, Fritznel, Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social - PAAIS Implementado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) nos anos de 2005 a 2014. Departamento de Ciências Sociais Na Educação (DECISE), do Programa de Pós-graduação em Educação, 2015, 379f, Dissertação final de Mestrado Acadêmica da UNICAMP.

Esta dissertação de mestrado objetivando a realizar uma análise do programa de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005-2014. Este programa foi estabelecido por meio de deliberação do Conselho Universitário da UNICAMP em 2004, este programa pretende-se incentivar a presença de estudantes de baixa renda oriundos de escolas da rede pública de ensino médio brasileiro e usando como um dos critérios "negro" (pretos, pardos) e indígenas. Por meio de concessão de pontos ou bônus na nota final dos alunos aprovados para a segunda fase das provas no processo seletivo da universidade e também aqueles desse grupo que se identificarem como negro (pretos, pardos) e indígenas receberam uma nota extra a mais além desse bônus. A tomada desta decisão justifica-se que antes houve uma falta enorme de presença desses grupos de estudantes nos cursos de graduação oferecidos pela universidade porque muitas vezes a opinião pública brasileira apontaria que os estudantes que chegaram ao ingressar nas universidades melhores públicas brasileiras sempre são aquelas que vieram de família com melhores condições socioeconômicas da sociedade brasileira.

Esta situação aconteceria no campo de acesso a este setor de ensino devido ao grau elevado das provas que se aplicam no processo seletivo das universidades públicas sejam federais, estaduais ou municipais para selecionar seus quadros de alunos para preencher as vagas em seus cursos de graduação. Quando aos resultados finais desta pesquisa, a análise de dados do PAAIS neste período revelou que os resultados do PAAIS da UNICAMP são bastante tímidas em todos os componentes tanto no universo de dados de acesso da universidade quanto no contexto nacional em que as políticas de ações afirmativas em especial as cotas raciais ou sociais vêm sendo aplicadas no campo de acesso ao ensino superior brasileiro em benefícios dos alunos provenientes da rede pública de ensino médio nas universidades públicas e privadas mas principalmente com a aprovação e implantação a lei federal das cotas nas IFES. Nesta perspectiva, vimos que os resultados alcançados pelo PAAIS da Unicamp ao longo desse período estudado mostram-se com um índice baixo de todos os grupos que foram beneficiários do programa em especial os negros (pretos, pardos) e índios (PPIs) que acessaram a universidade.

Desde 2003, quando o modelo foi adotado, o percentual variou entre o mínimo de 10,7% no primeiro ano e de 16% em 2005. No ano de 2014, apenas 17,81% de pretos, pardos e indígenas (PPIs) entraram na Unicamp devido a multiplicação de bônus do PAAIS no Vestibular Nacional Universitário (VNU) de 2014. Contudo, esses resultados devem ser vistos exclusivamente no contexto socio-histórico em que o PAAIS da UNICAMP foi pensado, formulado e aplicado no campo de acesso da universidade no Estado de São

Paulo em especial na cidade de Campinas e também no contexto nacional de Políticas de Ação Afirmativa Brasileiras implementadas nas IFES para poder compreender melhor este programa.

Palavras chaves: *Política Educacional - Brasil; Desigualdades social - Brasil; Política Pública de Ação Afirmativa- Brasil; Cotas Raciais – Brasil – Ensino Superior; Racismo-Brasil.*

ABSTRACT

ALPHONSE, Fritznel, Analysis of the Program of Affirmative Action and Social Inclusion - PAAIS Implemented by the State University of Campinas (UNICAMP) in the years from 2005 to 2014. Department of Social sciences In the Education (DECISE), of the Program of Masters degree in Education, 2015, 379f, Academic final Dissertation of Master's degree of UNICAMP.

This master's degree dissertation aiming at to accomplish an analysis of the program of affirmative action and social inclusion (PAAIS) implemented by UNICAMP in the period of 2005-2014. This program was established through deliberation of Academical Council of UNICAMP in 2004, this program intends to motivate witnesses her/it of students of low income originating from of schools of the public net of Brazilian medium teaching and using as one of the criteria " black " (blacks, brown) and indigenous. Through concession of points or bonus in the approved students' final note for the second phase of the proofs in the selective process of the university and also those of that group that if they identify as black (blacks, brown) and natives received an extra note beyond the from that bonus. The socket of this decision is justified that before there was an enormous lack of he/she witnesses of those groups of students in the degree courses offered by the university why a lot of times the Brazilian public opinion would appear that the students that arrived to enter in the public better universities Brazilian they are always those that came from family with better socioeconomic conditions of the Brazilian society.

This situation would happen in the access field to this teaching section due to the high degree of the proofs that you/they are applied in the selective process of the public universities are federal, state or municipal to select their pictures of students to fill out the vacancies in their degree courses. When to the final results of this research, the analysis of data of PAAIS in this period revealed that the results of PAAIS of UNICAMP are quite shy in all the components so much in the universe of data of access of the university as in the national context in that the politics of affirmative action's especially the quotas racial or social are being applied in the access field to the Brazilian higher education in the coming students' of the public net of medium teaching benefits in the public and private universities but mainly with the approval and implantation the federal law of the quotas in IFES. In this perspective, we saw that the results reached by PAAIS of Unicamp throughout that studied period is shown with a low index of all of the groups that you/they were beneficiary of the program especially the blacks (blacks, brown) and Indians (PPIs) that accessed the university.

Since 2003, when the model was adopted, the percentile varied among the minimum of 10, 7% in the first year and of 16% in 2005. In the year of 2014, only 17, 81% of blacks, brown and indigenous (PPIs) they entered in Unicamp due to multiplication of bonus of PAAIS in the Academical National College entrance exam (VNU) of 2014. However, those results should be seen exclusively in the partner-historical context in that PAAIS of UNICAMP was thought, formulated and applied in the field of access of the university in the State of São Paulo especially in the city of prairies and also in the national context of

Politics of Affirmative Brazilian Action implemented in IFES to understand better this program.

Key words: *Education politics - Brazil; Social inequalities - Brazil; Public politics of Affirmative Action - Brazil; Racial quotas - Brazil - Higher education; Brazilian Racism.*

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT.....	ix
LISTA DE TABELA.....	xiii
LISTA DE GRÁFICOS.....	xvi
LISTA DE SIGLAS.....	xviii
1. INTRODUÇÃO	1
2. Objetivos da pesquisa	21
2.1. Objetivo Geral	21
2.2. Objetos Específicos	21
3. Justificativa.....	22
4. Hipóteses da pesquisa	23
5. Metodologia da pesquisa.....	624
6. Organização da dissertação.....	25
CAPÍTULO I- HISTORICIDADE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA	28
1.1. Breve Histórico da Universidade Mundial.....	29
1.2. Periodização de Ensino Superior Brasileiro.....	33
1.3. Período de Getúlio Vargas (1930-1945)	36
1.4. Período de democratização Brasileira (1945-1964).....	40
1.5. Período ditadura Brasileira (1964-1984)	47
1.6. Período redemocratizado Brasileiro (1985-1994)	59
CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR SUPERIOR BRASILEIRO NO PERÍODO (1995-2010)	67
2.1. Ensino Superior na Lei n°.9.394, de 20/12/1996.....	68
2.2. Exame Nacional de Curso ENC ou Provão.....	86
2.3. Plano Nacional de Educação – PNE por meio da Lei n° 10.172, em 09/01/2001	100
2.4 AS POLÍTICAS DE ACESSO E A PERMANÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR NOS GOVERNOS DO LULA (2003 - 2010)	115
2.4.1. Programa Universidade para Todos - ProUni.....	122
2.4.2. Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior - FIES	139
2.4.3. Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades	

<i>Federais - REUNI</i>	148
2.4.4. <i>Debate nacional em torno de políticas de Ação Afirmativa e o Racismo nas Universidades Brasileiras</i>	169
CAPÍTULO III - O RACISMO BRASILEIRO E POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR	
3.1. Discriminação Racial no Brasil	179
3.2. Inclusão Social no Brasil	188
3.3. Negros na Universidade Brasileira	191
3.4. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NOS GOVERNOS DO FHC (1995-2002) E DO LULA (2003-2010)	
3.4.1. Reivindicações dos Movimentos Sociais pelas Políticas de Ações Afirmativas	204
3.4.2. Processo de Implementação de Ações Afirmativas no Brasil	213
3.4.3. Lei Federal nº.12.288, de 20/07/2010	236
3.4.4. A Lei Federal Nº 12.711, de 29/08/2012	248
3.4.5. Impactos da Lei Nº12.711 nas IFES	254
3.4.6. A Participação do Poder Legislativo por uma política de ação afirmativa	264
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA INCLUSÃO SOCIAL – PAAIS da UNICAMP implementado no período de 2005 a 2014	
4.1. Breve História e Desenvolvimento da UNICAMP	274
4.2. Histórico de vestibular da UNICAMP no período de 1987 a 2014	282
4.3. Processo de Formulação geral do PAAIS/Unicamp no período de 2003 2004	292
4.4. Implementação do PAAIS no Vestibular Nacional da Unicamp (2005 – 2014)	299
4.5. Apresentação e Análise de dados da inclusão social do PAAIS no período de 2005-2014	303
4.6. Apresentação de Resultados do PAAIS no período de 2005-2014	314
5. CONCLUSÃO FINAL	327
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	340

AGRADECIMENTOS

Nenhum trabalho de pesquisa como essa não pode se realizar sem apoio de outras terceiras pessoas. Neste sentido, ao concluirmos esta etapa, é extremamente necessário direcionar meus agradecimentos com àqueles que estiveram ao nosso lado durante alguns momentos de preparação e realização esta jornada de grande importante tanta na nossa vida pessoal quanta vida acadêmica em quando intelectual ravisado. Nesta perspectiva, os nossos agradecimentos vão na seguinte forma:

1- A Deus pelo tudo que fez na minha vida pessoal desde a minha infância até hoje e aquela da família a respeito de onde que ele me pegou, onde que ele me colocou e até onde que ele vai com comigo.

2- Ao meu querido orientador, Professor Dr. Vicente Rodriguez pela orientação desse trabalho em relação a sua paciência e confiança que tem sido colocado ao meu lado principalmente no momento de apropriação da língua portuguesa, uma língua que não é minha, neste momento sempre tinha algo a ser esclarecido com ele.

3- As Profas. Dras. Lucilene Reginaldo e Ângela Fátima Soligo, membros da banca de exame de qualificação dessa dissertação realizada no meio de mês de outubro de 2014 e pelos apoios que deram no processo de melhoramento da organização desse trabalho e também a Profa Dra Selma Borghi Venco e o Prof. Dr. Leandro Russovski Tessler pela resposta favoravel ao nosso convite para participar nessa banca de defesa da nossa dissertação de mestrado na FE/UNICAMP.

4- A todos (as) Profres (as) Dres. (As) do Programa da Pós-graduação em Educação da FE/UNICAMP em particular: Neri Aparecida de Souza e Débora Mazza e Helena Sampaio e Salvador Antonio Mireles Sandoval pelo apoio na organização deste projeto pesquisa.

5- A ex-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/FE/UNICAMP Prof. Dr. Dario Florentini e todos os servidores da Secretária da Programa da Pós-Graduação em especial à Nadir Aparecida Gomes Camacho, à Luciana Rodrigues e Claudia dos Reis, secretária do Departamento de Ciência Sociais na Educação – DECISE/FE.

6- A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela bolsa concedida após a passagem do Terremoto no Haiti no Programa Emergencial Pro-Haiti durante dezoito (18) meses e mais de dois (2) meses de bolsa de mestrado e também ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pela bolsa de estudo concedida no Programa PEC-PG, Convênio, Brasil – Haiti desde 2010 para realizar esta pesquisa.

7- Ao pessoal da Diretoria Acadêmica da Unicamp em especial ao Sr Antonio Faggiani (coordenador); a Sra Zilda Aparecida Rodriguez (coordenadora adjunta); a Sra Maria Conceição Ribeiro do Camo e Marilda Aparecida da Silva na seção de bolsa da Reitoria

pelo atendimento oferece para nos na DAC e também da Comissão Permanente para o Vestibular – COMVEST da UNICAMP em especial a Assessoria da Comunicação da COMVEST, a Jornalista Juliana Sangion por ter me passado todos os dados em relação ao Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social - PAAIS da UNICAMP.

8- A minha família, Luizana Aristin Bertin Alphonse (esposa) e Fritz Bob Kerman Oliveira Alphonse (filho), a minha mãe Elimène Antoine, meu Orius Alphonse e aos meus/minhas irmãos e irmãs pela unidade da família e inclusive meu/minha sogro/sogra Dieudonné Aristin Bertin e Philomène Bertin Louis pelo carinho e apóios concederam a minha família durante a minha ausência no Haiti.

9- A Actionnel Fleurisma, PDG da Organização de Força Cristão de Bayonnais (OFCB), Gonaives – Haiti pelo apoio que me deu nos dois últimos anos de ensino secundário Bacc I e II e também na minha formação no curso de graduação na Universidade Autônoma de Port-au-principe – UNAP (2005-2010) e sem esquecer o má tratamento que ele me deu durante os meus dois anos de experiências na Instituição Clássica de Bayonnais (ICB) como professor de Ciências Sociais na sessão fundamental até terminal de ensino secundário e Pedogo na Escola Comunitária de Bayonnais –ECBem especial nos primeiro e segundo ciclos da escola fundamental haitiana por que se não fosse isso, eu não estaria aqui para defender a minha dissertação de mestrado em Educação na Unicamp.

10- A meu padrinho e ex-membro e fundador da OFCB e minha padrinha de casamento Rosita Saint-Louis pelos seus conselhos que me deram tanto na vida social quando espiritual, Monsieur Lucner Saint-Louis.

11- Aos meus/minhas amigos (as) que contribuíram de uma maneira ou outro na realização desta pesquisa em especial Maria Neves e Clara Orzechowski do Vice Reitoria de Relações Internacionais (VRERI) da UNICAMP e meus colegas na Unicamp em especial na Faculdade de Educação da UNICAMP e inclusive colegas de fora da UNICAMP.

12- Ao pessoal da Instituição Clássica de Bayonnais (ICB) em especial as minhas colegas de trabalho como Sres Hubert Zamor e Larousse Cenat pelas suas colaborações ao desenvolvimento profissional durante os dois anos de experiências que passamos juntos como professores de Ciências Sociais nesta Instituição.

13- Ao pessoal da Igreja Nazareno de Bayonnais em especial pela ao Rev. Sajous Telusma e a Pasteur Fresnel Saint-Louis e aos irmãos Regène François e Edmond Elidieu Sejour pela união na fé em Jesus Cristo.

14- Aos meus ex-alunos que me motivaram a querer estudar e buscar melhor para eles.

15- A todas as pessoas e amigos (as) não mencionados (as) mas que participaram, contribuíram de alguma forma seja direta ou indireta para realização deste trabalho, meus agradecimentos.

15- A mim, por ter força de vontade, persistência, garra e ânimo para querer continuar em frente nesta profissão tão difícil, me permitido e ousado em muitos momentos. E pela sede de viver!

EPIGRAFIA

Se você conta com alguém que tem menos qualidades que você, isso levará à sua degeneração. Se você conta com alguém com qualidades iguais às suas, você permanece onde está. Somente quando conta com alguém cujas qualidades são superiores às suas é que você atinge uma condição sublime.

Dalai Lama

LISTAS DE TABELAS

Tabela. 1. Evolução de matrícula em IES por Categoria Administração no Brasil de 1960-1974.....	53
Tabela. 2- Evolução de Número de Instituições por Dependência Administrativa no Brasil de 1980 1994.	65
Tabela 3- Evolução de Matrículas por Dependência Administrativa no Brasil de 1980-1994.....	66
Tabela – 4. Principais ações no governo Cardoso na área da educação no governo de FHC (1995-2002).....	75
Tabela. 5- Lista com o número de áreas, cursos e inscritos no Exame Nacional de Cursos nos anos de 1996 a 2003.....	88
Tabela.6. Distribuição percentual dos conceitos obtidos pelas instituições de ensino superior no Exame Nacional de Cursos (1996 a 2003)	90
Tabela 7- Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa – Brasil 1995-2002,	106
Tabela.8-Evolução do Número de Cursos superiores de 1995-2002.....	107
Tabela. 9. Evolução do número de vagas ofertados nos processos seletivos, na graduação presencial, por categoria administrativa. Brasil – 1995-2002.....	108
Tabela 10- Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil 1995/2002).....	109
Tabela. 11: Distribuição Percentual do Número de Funções Docentes em Exercício por Grau de Formação, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 1994, 1998 e 2002	111
Tabela. 12- Alíquotas e base de cálculo dos tributos federais, por categoria de IES. (Brasil, 2005	129
Tabela 13- Evolução de bolsas ocupadas pelo ProUni de 2005-2010.....	137
Tabela .14-Escala de medida: 0 a 100% de financiamentos novos concedidos em Determinado ano em relação ao número de ingressos no ensino superior privada de 2004-2009	145
Tabela. 15- Escala de medida: 0 a 100% de IES participantes do FIES de 2004-2009....	145
Tabela 16- Criação de novas universidades Federais no período de 2003-2010.....	160

<i>Tabela. 17- Valência dos textos opinativos de acordo com o grupo a qual pertence o(s) autor(es).....</i>	<i>174</i>
<i>Tabela. 18- Composição Racial da população e dos diplomados – Brasil: Bahia e São Paulo – Censo de 1950.....</i>	<i>187</i>
<i>Tabela. 19- Pessoas que frequentam o ensino superior por tipo de segundo a cor ou raça no Brasil 2000.....</i>	<i>200</i>
<i>Tabela. 20. Taxas de escolarização líquida por cor ou raça, 1992-2001 Em %.....</i>	<i>201</i>
<i>Tabela-21.Taxas de distorção série–idade por cor ou raça, 1992-2001 Em %.....</i>	<i>202</i>
<i>Tabela.22. Quantidade de universidades públicas (federais e estaduais) com programas de ação afirmativa por região. 2002-2010.....</i>	<i>240</i>
<i>Tabela- 23. Evolução da implantação de programa de ação afirmativa por ano e de acordo com tipo de universidade de 2002-2010.....</i>	<i>240</i>
<i>Tabela. 24. Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição Percentual que frequentavam o ensino superior, Segundo as Grandes Regiões – 2012.....</i>	<i>246</i>
<i>Tabela.25. Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição Percentual que frequentavam o ensino superior por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2012</i>	<i>247</i>
<i>Tabela. 26. Variação no percentual médio do total de vagas reservadas entre 2012 e 2013 de acordo com a região da universidade e Variação no percentual médio das vagas para escola pública e baixa renda entre 2012 e 2013.....</i>	<i>258</i>
<i>Tabela-27. Comparação entre as porcentagens de PPIs reservadas em 2012 e Disponíveis na região; PPIs em 2013 e disponíveis na região; porcentagens esperados e efetivos em 2013, Comparação entre as vagas reservadas para pretos, pardos e Indígenas e as metas finais estipuladas pela lei de cotas para 2013 e porcentagens de IIR 2012 e IIR 2013 e as metas finais estipuladas pela lei de cotas.....</i>	<i>260</i>
<i>Tabela. 28–Evolução número de ingressos de alunos oriundos de escolas públicas UNICAMP que entraram por meio do PAAIS/UNICAMP no período de 2005-2014.....</i>	<i>304</i>
<i>Tabela. 29– Evolução de número de alunos autodeclarados pretos, Pardos e indígenas (PPIs) inscritos e ingressantes pelo PAAIS no período de 2005-2014</i>	<i>309</i>
<i>Tabela 30– Evolução de alunos oriundos de escolas públicas ingressantes pelo</i>	

<i>Período de 2001-2014.....</i>	<i>310</i>
<i>Tabela. 31- Evolução de número de alunos autodeclarados (Pretos, Pardos e indígenas) – PPIs inscritos e ingressantes na UNICAMP pela via do PAAIS no período 2003-2014.....</i>	<i>311</i>
<i>Tabela - 32–Evolução de número de inscrição de isenção de taxas de inscrição de vestibular nacional e de matriculados da UNICAMP de 2001-2014</i>	<i>313</i>

LISTA DE GRÁFICOS

<i>Gráfico.1. Quantidade de estudantes participantes do Provão no período de 1996 a 2003.</i>	91
<i>Gráfico.2- Gasto público em educação superior, em valores constantes no período de FHC (1995-2002) (Em R\$ bilhões)</i>	114
<i>Gráfico.3. Evolução do nº de bolsistas e do dispêndio orçamentário com a Bolsa Permanência do PROUNI no período de 2006-2009.</i>	132
<i>Gráfico.4- Evolução de bolsas oferecidas pelo ProUni por ano e processo seletivo de 2005 a -2013.</i>	133
<i>Gráfico.5- Distribuição de bolsas ocupadas pelo ProUni por raça ou cor no período de 2005 a 2013</i>	135
<i>Gráfico.6- Evolução da distribuídas de bolsistas do ProUni por regiões no período de 2005-2013</i>	136
<i>Gráficos.7– Distribuição de bolsa do ProUni por região no período de 2005-2013</i>	138
<i>Gráfico.8- Evolução de criação de novas Universidade Federais de 2003-2010</i>	161
<i>Gráfico.9 – Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades Federais de 2003 a 2011.</i>	162
<i>Gráfico.10– Número de Matrículas na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011</i>	163
<i>Gráfico. 11 – Orçamento das Universidades Federais de 2003 a 2012 (R\$ bilhões)</i>	165
<i>Gráfico.12 – Número de Docentes nas Universidades Federais de 2003 a 2012.</i>	164
<i>Gráfico.13– Recursos orçamentários do PNAES para as universidades federais de 2008.</i>	165
<i>Gráfico.14 – Benefícios atendidos pelo PNAES de 2008 a 2011</i>	167
<i>Gráfico.15 - Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino 2008 a 2012</i>	168
<i>Gráfico.16- Evolução de escolaridade líquida por Cor ou raça no ensino superior no período de 1992-2001.</i>	199
<i>Gráfico.17. Evolução da população brasileira Segundo os grupos de raça/cor no período de 1940-2000.</i>	202
<i>Gráfico. 18. Proporção das pessoas que frequentavam ensino superior, Segundo a cor ou raça - Brasil - 2000/2010.</i>	239

Gráfico. 19. Taxas de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo cor/etnia (2010) (Em%).....	242
Gráfico. 20. Taxa de frequência líquida na educação superior, Segundo a cor/etnia (2010) (Em %).....	243
<i>Gráfico. 21. Taxa de frequência líquida na educação, Segundo a cor/etnia e faixa de renda (2010) (Em %)</i>	<i>244</i>
<i>Figura. 22. Diagrama de Distribuição de vagas segundo a Lei N.12.771.....</i>	<i>253</i>
Gráfico. 23. Número de universidades e ano de aplicação da ação afirmativa 2003 2013.	254
<i>Gráfico. 24-Variação entre 2012 e 2013 do total de vagas oferecidas, total de vagas reservadas e distribuição das vagas reservadas entre beneficiário.....</i>	<i>255</i>
<i>Gráfico.25-Evolução de número de vagas e de inscrições receberam para a Unicamp n o período de 1988-2014</i>	<i>288</i>
Gráfico. 26– Evolução de número de vagas e de ingressantes na Unicamp no período de 1987 a 2013	289
<i>Gráfico. 27. Evolução de número de inscritos e ingressantes de alunos da rede Pública de ensino médio no período de 1987-2014</i>	<i>290</i>
<i>Gráfico.28. Vestibular de 2012: dados comparativos de vestibulares de 2004 a 2012 da Unicamp.....</i>	<i>314</i>
Gráfico. 29. Evolução de número de inscrito e matrículas do PAAIS e PPI nos anos de 2005 a 2014.....	316
<i>Gráfico. 30. Evolução de número de inscritos alunos de escolas públicas e Matriculados 2001 a 2014 inclusive os alunos negros e indígenas 2003 a 2014.....</i>	<i>318</i>
<i>Gráfico.31. Evolução de número de matrículas de alunos de Escolas Públicas e os do PAAIS e inclusive de Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) ingressados na UNICAMP nos anos de 2004 e 2014 nos cursos considerados de alta demanda.....</i>	<i>320</i>
Gráfico. 32. Evolução de isenção da taxa de inscrição do vestibular e o número de alunos matriculados nos cursos da Unicamp nos anos de 2001 a 2014	321
<i>Gráfico-33. Evolução de número de inscrições, demandas totais, demandas Qualificadas e inscrições concedidas pelo programa nos anos de 2005 a 2014.....</i>	<i>322</i>

LISTA DE SIGLAS

AFROATITUDE – Programa Integrado de Ações Afirmativas para Universitários Negros
ANDES – Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior
ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BID - Banco Internacional de Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFEA – Centro Feminista de Estudos e Assessoria
CINTERFOR - Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE – Conferência Nacional de Avaliação Educacional
CONAES - Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONEN – Coordenação Nacional de Entidades Negra
DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos
CREDUC - Programa de Crédito Educativo
EAPES - Equipe de Assessoria de Planejamento de Ensino Superior
EC - Ementa Constitucional
EF – Estudos Feminista
ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes do SINAES
ENC - Exame Nacional de Curso
ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio
ES - Ensino Superior
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FIES - Fundo de Financiamento de Estudantes de Ensino Superior
FMI - Fundo Monetário Internacional
SNEL - Sindicato Nacional dos Editores de Livros
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento
CONTAP - Conselho de Cooperação Técnica da Aliança para o Progresso
FUVEST- Fundação Universitária para o Vestibular
GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
GERES - Grupo Executivo para Reformulação de Ensino Superior
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
PPIs – Pretos, Pardos, Indígenas
PAAIS – Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
IFETNMS - Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa “Anísio Teixeira”
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômico Aplicada
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil
MARE - Ministério de Administração de Reforma do Aparelho do Estado
MEC - Ministério da Educação do Brasil
BM – Banco Mundial
MJ - Ministério da Justiça Brasileira
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OGNs - Organização não Governamentais
OIT – Organização Internacional de Trabalho
ONU - Organização das Nações Unidas
PAA - Programa de Ação Afirmativa
PAAIS - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação
PIB - Produto Interno Bruto
PNAA - Programa Nacional de Ação Afirmativa
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do IBGE
PNAES – Programa Nacional de Assistência Estudantil
PND - Programa Nacional de Desenvolvimento
PNDH - Programa Nacional de Direito Humano
PNE - Plana Nacional de Educação
PNUD – Programa de Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Parcerias Público-Privadas
PROLIND – Programa de apoio à implementação e desenvolvimento de curso de licenciatura intercultural
FUNAI – Fundação Nacional de Índio
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Programa de Apoio e Expansão das Universidades Federais
RU – Reforma Universitária
SEDH - Secretária Especial de Direito Humanos
SEPPIR – Secretária Especial para Promoção da Igualdade Racial
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SINAPIR - Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial
STF - Supremo Tribunal Federal Brasileiro
TCU - Tribunal da Conta da União
UEMS – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFENF – Universidade Estadual de Norte Fluminense
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UNB - Universidade de Brasília
UNE - União Nacional Estudantes
UNEGRO – União Negro pela Igualdade

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNIAFRO - Programa ações afirmativas para a população negra
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNIFEM – Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher
USAID - United States Agency for International Development
USP - Universidade de São Paulo
SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

1. INTRODUÇÃO

A educação é, sem dúvida, uma atividade fundamental em qualquer sociedade, sendo considerada um dos fatores de desenvolvimento socioeconômico. Ela é um dos componentes fundamentais para o desenvolvimento sociocultural, político e econômico de cidadãos e da sociedade (DELORS, 1996). Segundo Emile Durkheim (1978, p.41) define a educação como:

A ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem como objeto suscitar e desenvolver na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio especial a que a criança particularmente se destine.

Durante o último século o mundo conheceu um desenvolvimento econômico sem precedentes, estes avanços devem-se, em grande parte, à ciência e à educação. A partir daí, vem surgindo a necessidade de definir a educação, não apenas na perspectiva dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, mas com uma visão mais ampla sobre o desenvolvimento humano (DELORS, 1996). Partindo desse pressuposto, Frigotto Gaudêncio (2000) reafirma que o ensino superior, assim com a escola, é visto como um dos motores de desenvolvimento econômico. Para o autor, essa ideia foi e é amplamente disseminada como a “panaceia” para solucionar os problemas das desigualdades existentes entre os países e os indivíduos “mediante os organismos internacionais como (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e os organismos regionais (CEPAL e CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital” (FRIGOTTO, 2000, p.41)

De acordo com Lima (2010), a história do processo da exclusão no ensino superior brasileiro nos leva a olhar para a Educação e em especial para o Ensino Superior, por meio de uma perspectiva sociohistórica, que centralizada na dialética, caracterizando o seu objetivo com a ação de seres humanos no tempo e com o tempo. O movimento histórico da educação brasileira destaca vários elementos que caracterizam os arranjos históricos e ideológicos que evoluíram na sociedade brasileira desde o período colonial até o

capitalismo. A partir dessa perspectiva, Lima (2010) identificou quatro períodos sócio-históricos interligados: i) os arranjos históricos da exclusão educacional no período colonial; ii) o reaparecimento da exclusão educacional na forma de uma educação de elite junto com a inauguração do sistema educacional no período jesuítico e imperial; iii) a permanência desses arranjos enfatizando uma educação de elite; iv) no período republicano em vários segmentos governamentais (LIMA, 2010, p.1).

Com a crítica da ideia da “democracia racial¹”, por meio de desenvolvimento de pesquisas sobre o racismo e desigualdades na sociedade brasileira no final da década de 1970 e durante a década de 1980, os resultados de pesquisas demonstram claramente que esse problema ainda é muito grande e presente em todas as estruturas desta sociedade, tais como: da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do PNAD; da Síntese dos Indicadores Sociais, ambos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do IBGE e do programa de estudos e pesquisas voltado para a questão das desigualdades raciais² do IPEA e do Laboratório de Análises Econômicas, História, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER³) do Instituto de Economia Antidade da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) sobre esta problemática, inclusive outras instituições brasileiras reconhecidas nessa linha de pesquisa.

Na sociedade brasileira, os avanços na admissão da existência do racismo têm como marco reconhecido na Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, que

¹ Esta ideia cria uma falsa consciência de que haveria no Brasil, uma convivência pacífica das etnias, e que todos teriam chances iguais individualmente de sucesso. Sobre essas chances, nega-se toda a história de escravidão do Brasil. Gilberto Freyre, sociólogo brasileiro dos anos 1930, foi reconhecido como pai dessa “ideia”, embora não houvesse dito ou escrito nada diretamente com este nome. Foi através de sua obra que teria surgido esta ideia de que no Brasil não há racismo, então os que a adotaram seguiram repetindo o mesmo erro que o autor cometeu no início do século XX. (SILVA, 2013) <<http://deglutindopensamentos.wordpress.com/>>.16 de ag.de 2013. Acesso em 26 de nov. 2014

²Esta iniciativa foi uma proposta do PNUD ao IPEA no final de ano de 2000 como resposta preliminar ao desafio apresentado e no intuito de subsidiar a posição brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul, em setembro de 2001, o Ipea apresentou à sociedade brasileira, em maio de 2001. (BEGHIN, JACCOUD, 2002)

³Esta antidade foi criada no dia 9 de Março de 2006, aprovado na 96ª reunião do Conselho Deliberativo do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (IE/UFRJ).

estabelece o racismo como crime⁴. As entidades ligadas ao Movimento Social Negro se organizaram em torno desse direito e criaram ao longo dos anos 1990 a judicialização da causa antirracista⁵, com o estabelecimento de serviço jurídico de atendimento às vítimas de discriminação racial. Era como se finalmente se pudesse afirmar com clareza quem é negro no Brasil e quem por outro lado é racista, a partir da relação agressor - agredido. Segundo Lima (2009), na sociedade brasileira, as décadas de 1980 e 1990, têm sido conhecidas como esquema histórico de exclusão na educação superior no Brasil, pois constata-se que depois de muitos anos, os debates sobre medidas para compensar as injustiças sócio-históricas no campo de Ensino Superior Brasileiro, foram desenhadas medidas paliativas pelo governo à medida que ocorriam movimentos sociais organizados em busca de inserção no mundo universitário com o intuito de amenizar os conflitos. É neste contexto histórico que na década de 1990, reapareceram com mais força os debates na sociedade brasileira em torno de políticas de ações afirmativas de garantir o acesso aos serviços de bases para população carente inclusive o acesso nas universidades no Brasil.

É possível verificar que nesse debate a experiência dos Estados Unidos (EUA) na década de 1960 é muito usada pelos atores envolvidos nessa questão. Estes movimentos contribuíram muito no processo de sensibilização dos Movimentos Negros Brasileiros, especificamente em meados da década de 1990 por meio da “Marcha de Zumbi”, e até

⁴ O primeiro dispositivo legal a punir o racismo foi a Lei n. 1.390/51, ao determinar que a recusa de estabelecimentos públicos ou privados em servir, atender ou receber qualquer pessoa em virtude de sua raça ou cor, além de negar acesso à inscrição de alunos aos cargos do funcionalismo público, colocar impeditivos ao emprego, resultantes do preconceito baseado em raça ou cor, constituiriam contravenção penal, com previsão de multa para os culpados. Apesar do avanço da lei conhecida como Afonso Arinos, nome de seu autor, o racismo não era crime, mas contravenção, um delito de menor potencial ofensivo. Somente a partir da Constituição Federal de 1988 e da lei n. 7716, de 05 de janeiro de 1989, "Lei Caó", que recebeu este nome por ter sido apresentada como projeto de lei pelo deputado federal Carlos Alberto “Caó” de Oliveira, do PDT/RJ, o crime de racismo tornou-se inafiançável e imprescritível, circunstância já prevista no Art. 5. da Constituição Federal. É importante ressaltar que a lei não diz respeito apenas a punição contra práticas discriminatórias quanto a raça/cor, mas também contra sexo e estado civil. (PAULA, 2010, p.13)

⁵ Durante a década de 1990, ongs do movimento social negro, com recursos de agências internacionais de cooperação, irão implantar implantaram serviços de atendimento jurídico para vítimas de discriminação racial. No Rio de Janeiro foi criado em 1999, o Centro de Referência Nazareth Cerqueira contra o Racismo e o Antissemitismo – CERENA, do governo estadual, para atendimento multidisciplinar às vítimas. O Disque Racismo foi o serviço pioneiro em nível governamental nessa área. (PAULA, 2010, p.13)

fizeram chegar a denúncia do Brasil à Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 1995, por não implementação da Convenção 111, que estabelece o fim da discriminação no emprego e que tem orientado ações que visam coibir à discriminação no trabalho e na ocupação, inclusive estabelecido a obrigatoriedade do critério como raça/cor nos formulários da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados - CAGED (ATA DO CONSU/UNICAMP, 2004). Diante disso, os diferentes atores desses movimentos e de outros grupos da sociedade vêm apoiando sua proposta através do qual exigem dos governos brasileiros Políticas de Ações Afirmativas para inclusão sociais de segmentos mais vulneráveis na sociedade usando como critérios cor/raça para o povo negro brasileiro, que sofre problemas com o racismo e a desigualdade desde o período colonial brasileiro. Esse jogo político interliga Movimentos Sociais Negros Brasileiros e os governos brasileiros (federal e estadual ou municipais) nas últimas décadas brasileiras.

Cabe destacar a figura do então Presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995 - 2002) que oficialmente foi responsável por ter assumido publicamente, em seu discurso proferido em 1996, dizendo que o Brasil é um país racista de que a sociedade precisa buscar uma solução para reduzir o problema do racismo e de desigualdade crônica sofrido pelos segmentos carentes desta sociedade, especialmente a população negra. Logo em seguida o Presidente FHC instituiu, por meio do decreto presidencial, o Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra (GTI) com a missão principal para elaborar proposta no sentido de Valorização da População Negra exatamente no dia em que comemorava os 300 anos de Zumbi (BRASIL, 1998).

A criação desse GTI, foi considerado como um dos resultados da luta do Movimento Social Negro, que acredita que o Estado é uma das unidades federais mais importantes na luta ao combate por uma construção de uma cidadania completa para a população negra brasileira. Este foi integrado por representantes de oito Ministérios e duas Secretárias⁶, bem como oito representantes da sociedade civil oriundos do Movimento

6 Ministérios: da Justiça, da Cultura, da Educação e do Desporto, Extraordinário dos Esportes, do Planejamento e Orçamento, das Relações Exteriores, da Saúde, do Trabalho. Secretárias: de Comunicação Social da Presidência da República, de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (BRASIL, 1995).

Social Negro brasileiro e como expectativa, ao longo daquele Governo, visou inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional do País (BRASIL, 1998). De acordo com a palavra do então Presidente FHC, em 1998, o problema da valorização da população negra é um problema sociocultural e de participação de cidadania, é preciso buscar ferramentas para valorizá-la porque fazem parte constitutiva da sociedade brasileira, caracterizada por ser multirracial e por sua multiplicidade (BRASIL, 1998, p.5) Entretanto, percebemos que até aqui, o comportamento da sociedade civil brasileira, por parte de políticas públicas raciais, foi parcialmente mudado, tanto na opinião favorável atribuída pela comunidade internacional quanto nas posições do Brasil na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo e Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul em setembro de 2001, porque encontra de fato em Durban, o empenho pessoal do então presidente FHC que levou a chancelaria brasileira a aposentar definitivamente a doutrina da ideia “democracia racial” (GUIMARÃES, 2003, p. 255 - 256). Assim, no nosso entendimento, esta conferência constituiu um evento de maior importância para o Brasil por ter considerado como um momento especial no processo de inauguração de políticas afirmativas no Brasil, como um dos meios de acesso ao mercado de trabalho e de emprego e inclusive o acesso às universidades, tendo como público alvo os estudantes das escolas da rede pública de ensino médio, de baixa renda, inclusive aqueles desse grupo que se autodeclararam pretos, pardos e indígenas, conforme a classificação do IBGE.

A partir daí, percebe-se que este evento traz uma forte conscientização na sociedade brasileira quanto por parte dos governos brasileiros (federal, estaduais e municipais). Neste sentido houve várias propostas de ações afirmativas, que foram elaboradas em benefício de grupos excluídos em decorrência de desigualdades crônicas e práticas de racismo presentes em todas as estruturas da sociedade. É neste caso, Maia (2008) relata que as primeiras propostas de políticas dessa natureza foram feitas nessa época e no sentido de estabelecer

políticas de ações afirmativas dentre elas “as cotas⁷” para atender os estudantes oriundos de escolas públicas de ensino médio (MAIA, 2008, p.1). De acordo com pesquisadores como Pedrosa e Tessler (2008) afirmam que essas propostas foram fortemente apoiadas por setores do Movimento Social Negro Brasileiro por criar cotas (reservas de vagas) para os egressos que estudaram nas redes públicas de educação básica, incluindo, em geral, recortes étnicos/raciais/cor de pele. Para os autores, a utilização dessas expressões gerou polêmicas no debate nacional sobre esta política em torno da existência de raças, conforme a genética e a antropologia (PEDROSA & TESSLER, 2008, p.3).

O processo de adoção das cotas em suas respectivas instituições via participação dos órgãos internos, dos conselhos, a mobilização que ocorria nos espaços, bem como, a presença da sociedade civil no ambiente acadêmico. Segundo Santos (2012), essa singularidade pode ser visualizada, ao longo dos últimos dez anos, na decisão dos percentuais para o ingresso de estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos, pardos) e indígenas (PPI) Provavelmente, são exemplos da reiterada autonomia universitária, mas a grande parte dessas universidades adotou modelos próprios mesmo com objetivos muito similares (SANTOS, 2012, p.7). Para esse autor, o processo de adoção das ações afirmativas e seus significados remetem à emergência de termos definidores do que seriam políticas diferenciadas para grupos e populações excluídas. As universidades públicas tornaram-se lócus privilegiado na sociedade brasileira para se entender a forma como discursos de manutenção de *status* e poder apareciam na esfera pública.

Nessa perspectiva, as universidades públicas configuram-se como o principal meio de reprodução de todas as formas de desigualdades presentes na sociedade brasileira desde a sua fundação até os dias atuais. Nesse sentido, o setor da academia teve que sair das suas vestais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior. Esse sistema foi chamado inicialmente reserva de vagas, depois se

⁷ As cotas raciais como mais conhecidas e definidas como instrumentos de ação afirmativa cujo o objetivo é favorecer grupos considerados historicamente excluídos e discriminados em função da suposta raça a que pertenceriam. Tendo assim, no Brasil, o principal público alvo dessas políticas, são aqueles indivíduos considerados da raça negra. (CARVALHO MEIRA, s/d)

disseminou como política de cotas sejam raciais e sociais na sociedade brasileira (SANTOS, 2012). Desde então, vimos que o número de universidades com alguns tipos de políticas de ações afirmativas vem crescendo cada vez mais na perspectiva de promover a promoção da igualdade racial que tem sido implementada no Brasil, principalmente no sistema de ensino superior. Assim, percebemos que as primeiras Universidades públicas brasileiras com Políticas de Ação Afirmativa adotaram cotas para o ingresso de alunos oriundo das escolas públicas brasileiras, também usando critérios como raça ou cor da pele para implementar as cotas étnicas-raciais ou sociais por força de leis estaduais.

A imposição de um sistema de cotas por meio da legislação estadual encontra fiéis seguidores, como também, oposição na comunidade acadêmica. Dentre as instituições podemos citar algumas delas consideradas como pioneiras na questão da aplicação das políticas de ações afirmativas: a Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS, a Universidade Estadual do Norte de Fluminense/UENF, a Universidade Estadual da Bahia/UEB (PEDROSA: TESSLER, 2008, p.5). Ao longo do processo de implementação de políticas de ações afirmativas e cotas, vimos que várias universidades incluíram em seu sistema de ingresso uma reserva de vagas tanto para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas quanto para os alunos pobres ou portadores de necessidades especiais. E algumas universidades públicas não adotaram o sistema de cotas, mas optaram por um outro sistema chamado de pontos (bônus) sem reserva de vagas para ninguém em seus processos seletivos (SANTOS, 2012).

A respeito disso vale a pena citar dois exemplos paulistas como a Unicamp, que se destacou como pioneira nesta questão implantando seu sistema em 2005 e a USP em 2006. É importante destacar também que esses sistemas visam a estimular o ingresso de alunos oriundos da rede de escolas públicas e inclusive os negros e os indígenas, ao mesmo tempo esses sistemas recebem muitas críticas desde o início da proposta até a implantação em seus vestibulares, porque essas políticas foram consideradas como um desvio ao debate nacional feito nas décadas de XIX e XX em torno de políticas de cotas nas universidades.

Esses dados repercutem para perguntas, tais como: o que são as chamadas políticas de Ações Afirmativas, de onde vêm e para que surgiram na sociedade, quais são os seus objetivos e resultados onde já foram aplicados?

A origem das Políticas de Ações Afirmativas encontra seus fundamentos principais exclusivamente nas desigualdades raciais no Brasil, não são somente frutos de situação de pobreza a qual historicamente estão submetidos os afrodescendentes, mas, sobretudo da existência ativa do racismo e da discriminação racial em todos os espaços da vida social (JACCOUD e THEODORO, In SANTOS 2005, p.111). Ao discutir a questão de “ação afirmativa”, observa-se dois tipos de opositores que compartilham um profundo desprezo pelas pesquisas numéricas sobre desigualdade racial no país: [...] os que a julgam desnecessária num país que “não tem esses problemas” e os que, enxergando alguns problemas dessa natureza entre nós, preferiram utilizar, para enfrentá-los, medidas universalistas, com ênfase em propostas genéricas para “aperfeiçoar a educação pública” ou em campanhas publicitárias para melhorar a imagem do negro (MEDEIROS in SANTOS, 2005, p.127). Gomes (2004) In Walters (1995, p.131) sinaliza que a ação afirmativa é um conceito que se refere, a fim de compensar os negros e outras minorias em desvantagem e as mulheres pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais como emprego, educação, moradia etc., de tal forma a promover o objetivo social final da igualdade. De acordo com Santos (2007), ele aponta que inicialmente

as políticas de ações afirmativas se definiam como um mero “encorajamento”, por parte do Estado, a que as pessoas com poder decisório nas áreas pública e privada levassem em consideração, nas suas decisões relativas a temas sensíveis como o acesso à educação e ao mercado de trabalho, fatores até então tidos como formalmente irrelevantes pela grande maioria dos responsáveis políticos e empresariais, quais sejam: a raça, a cor, o sexo e a origem nacional das pessoas. [...]. (SANTOS, 2007, p.55)

Segundo Faceira (2008), as políticas de ação afirmativa têm como objetivo principal corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado e no presente, tendo por fim:

a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como ensino e emprego. [...] Logo, existe na luta pelo reconhecimento da diferença, a luta pela igualdade, pela implementação de políticas universais, mas que caminhem lado a lado com políticas de ações afirmativas para a população

negra. Nesse sentido, as políticas públicas deveriam sempre trabalhar no âmbito de garantir o acesso universal à educação e também respeitar as diferenças. (FACEIRA, 2008, p.4)

De acordo com Bernadino (2002), ele relata que as ações afirmativas são definidas como políticas públicas que pretendem dar uma resposta para as desigualdades socioeconômicas procedentes de discriminação, atual ou histórica, sofrida por algum grupo de pessoa. Para tanto, concedem-se vantagens competitivas para membros de certos grupos que vivenciam uma situação de inferioridade a fim de que, num futuro estipulado, esta situação seja revertida. Assim, as políticas de ação afirmativa buscam através de um tratamento temporariamente diferenciado, promover a equidade entre os grupos que compõem a sociedade. As maneiras pelas quais as políticas de ação afirmativa podem atuar são várias: desde as políticas sensíveis ao critério racial, em que a raça é um dos critérios ao lado de outros, até as políticas de cotas, em que se reserva uma fração de vagas para minorias políticas e culturais, neste último caso, a raça ou cor passa a ser considerada um critério absoluto para a seleção da pessoa. Em relação a ideia de equidade, ela aparece como possível desigualdade na distribuição de renda e riqueza, devendo se configurar, entretanto, como uma vantagem a todos. Conforme Rawls (1997), em relação a uma teoria da justiça, isto é, quanto aos princípios que garantiriam a distribuição justa das liberdades possíveis para cada pessoa:

1º) Cada pessoa deve ter um direito igual ao mais amplo sistema total de liberdades básicas iguais que seja compatível com um sistema semelhante de liberdade para todos. 2º) As desigualdades econômicas e sociais devem ser ordenadas de tal modo que, ao mesmo tempo, tragam maior benefício possível para os menos favorecidos, obedecendo às restrições do princípio da poupança justa, e sejam vinculadas a cargos e posições abertos a todos em condições de igualdade equitativa de oportunidades. (RAWLS, 1997)

O princípio da equidade ou da diferença, uma vez que há um patamar igualitário e a partir do mesmo, a distribuição se faz por mérito ou atribuições de outra natureza, esvaindo-se o princípio da igualdade formal e real. O autor afirma que a força da justiça como equidade parece derivar de duas coisas: i) a exigência de que todas as desigualdades sejam justificadas para os menos favorecidos e ii) a prioridade da liberdade (RAWLS, 1997).

Segundo Van Parijjs (1997), relata que ao procurar conciliar a preocupação da eficiência com a equidade, elabora uma síntese de três critérios de distribuição equitativa referentes aos níveis de vida: i) a equidade como proporcionalidade, ii) a equidade como máximo e iii) como não inveja. Em relação ao primeiro, este refere-se a sua possibilidade, uma vez que estudos demonstram que “em algumas situações a equidade, longe de se constituir um compromisso honroso entre igualdade e eficiência, se afasta da eficiência e ainda mais da igualdade (VAN PARIJIS, 1997, p.144). Embora sejam muitos os países que aplicaram as políticas de ação afirmativa, a experiência americana tende a ser privilegiada como foco de estudo, por seu passado segregacionista, pelo peso e visibilidade internacional do movimento pelos direitos civis, pelo caráter pioneiro e pelo alcance que as políticas de ação afirmativa assumiram nos EUA e, ainda, pela influência exercida no pensamento intelectual do Movimento Negro no Brasil. Estas são as razões de se empreender um breve resumo sobre as ações afirmativas e sua contextualização histórica na sociedade norte-americana (GOMES, 2004). De acordo com Munanga (1996), as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia antissegregacionista.

Assim, nos países onde as políticas de ações afirmativas já foram aplicadas são seguintes: Índia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia, Cuba, Nigéria, Argentina, África do Sul e Malásia, entre outros, estas visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens devidas à sua situação de vítimas do racismo e de outras formas de discriminação. Daí as terminologias de “equal opportunity policies”, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias. Segundo SABBACH (2004) por sua vez, afirma que as variações de tais políticas nos países onde foram implementadas como já citados alguns deles acima estão relacionadas ou ligadas a: i) identificação de seus beneficiários (ex. étnico, racial, casta, gênero, portadores de deficiência); ii) o formato dos programas/políticas envolvidas (cota, bonificação, políticas focalizadas); iii) o nível das normas legais das quais elas derivam (constitucional, legislativo ou administrativo); iv) se públicas ou privadas; v) a meta final definida pelo programa/ação; vi) e as justificativas que são oferecidas para apoiá-las.

Essas políticas têm origem conhecida internacionalmente na Índia, da década de 1940, país onde a política dessa natureza foi implementada o primeiro sistema de cotas em benefício de representantes de castas inferiores no parlamento por motivos religiosos, quando adveio a Constituição da pós-independência em 1947 à condição de igualdade material (MELLO, 2011; WEISSKOPF, 2004). De acordo com Seenarine (2004) relata que

no contexto indiano, destaca-se quatro princípios justificativos de políticas de ação afirmativa podem ser identificados:

1º) compensação ou reparação, por injustiças cometidas no passado contra um determinado grupo social; 2º) proteção dos segmentos mais fracos da comunidade, cláusula definida do artigo 46º da constituição indiana, que tinha a promoção dos dalit (intocáveis) como principal objetivo, mais tarde alargado para outros segmentos sociais minoritários; 3º) igualdade proporcional a ideia que as oportunidades de educação e emprego devem ser distribuídas em proporção ao tamanho relativo de cada grupo na sociedade total; e 4º) justiça social, no qual o conceito de justiça distributiva se encaixa de acordo com esse princípio, a ação afirmativa se justifica simplesmente pela constatação de desigualdades que são grupo-específicas, e portanto, passíveis de se tornar objeto de políticas públicas (SEENARINE, 2004).

Esse caso pode ser compreendido como uma forma de reparação ou de justiça distributiva, dependendo como a justificação é substantivamente articulada. A igualdade proporcional, por seu turno, pode ser também expressa em termos de justiça social, isto é, a sub-representação consistente de grupos em posições de prestígio e poder que pode certamente ser interpretada como uma forma de distribuição viciada, produto de mecanismos de discriminação que tem tais grupos como objeto. Enfim, tanto a proteção dos segmentos discriminados quanto o princípio da igualdade proporcional podem ser traduzidos em termos de diversidade, um elemento importante de nossa tipologia, contudo essa possibilidade de tradução depende em grande parte da maneira como definimos diversidade, dado que o termo é empregado com significados diversos (FERES JR, 2007).

Nos EUA, na década de 1960, as políticas de ações afirmativas pretenderam oferecer aos afro-americanos a chance de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação de negros (MUNANGA, 1996). Em 1965, o presidente dos EUA, Lyndon Johnson convidou a sociedade americana a “tomarem ações afirmativas” para garantir que candidatos negros sejam empregados e uma vez empregados sejam tratados igualmente, independentemente de sua raça (CHÁVEZ, 2000). Nessa perspectiva, vale destacar que no começo o conceito

aplicava-se apenas no mercado de trabalho, sendo logo depois espalhando às universidades. Já estava claro que o acesso equânime à educação superior de qualidade era um processo fundamental para a formação da cidadania em uma nação. Segundo a definição clássica, ação afirmativa ocorre sempre que pessoas ou instituições saem de seu caminho para aumentar a probabilidade de igualdade verdadeira entre indivíduos de diferentes categorias (CROSBY; CORDOVA 2000). Esse modelo foi norteado por um conjunto de políticas e programas denominados de “Affirmative Action”⁸. Essas ações, apoiada por importantes decisões da Suprema Corte, visando a compensar os efeitos da discriminação sofrida no passado pelos afro-americanos. De acordo com Veríssimo (2003), os principais programas implementados foram:

[...] 1º) o governo federal assegurou por meio de programas objetivos e mensuráveis, em especial, nos altos escalões de sua própria burocracia, a presenças de minorias e de mulheres; 2º) o congresso norte-americano incluiu um dispositivo na lei sobre obras públicas, estabelecendo que cada governo local ou estadual usasse 10% dos fundos federais destinados a obras para agenciar serviços de empresas controladas por minorias; 3º) o governo federal passou a exigir que as instituições educacionais que tivessem praticado discriminações adotassem programas especiais para admissão de minorias e mulheres como condição para que se habilitasse a ajuda federal; 4º) incentivo às ações voluntárias de emprego e educação: essas ações correspondiam ao que se passou a chamar de quotas [...] tendo por base a discriminação sofrida em tempos passados. (VERÍSSIMO, 2003, p.6 In SILVÉRIO, 2001)

Nesta perspectiva, é provável perceber duas matrizes na política de ação afirmativa implementada pelos Estados Unidos. Uma preocupada com a inserção mais igualitária no mercado de trabalho e outra voltada para qualificação educacional;

1º) caso: o alvo foi o combate às discriminações de qualquer espécie que se antepunham como obstáculo ao desenvolvimento profissional e à conquista de um emprego; 2º) caso: o objetivo foi criar condição especial de acesso à universidade, a partir do reconhecimento de haver impedimentos legais e extra legais que serviam como obstáculos para grupos minoritários alcançarem posições estratégicas na estrutura ocupacional e nos cargos de decisão política. (SILVERIO, 2001)

Carvalho (2005) relata que o sistema de cota americano tem caráter individual e predomina a lógica do vendedor-perdedor em busca de uma minoria de excelência; enquanto no Brasil, o caráter é coletivo, pois o ingresso é por meio do vestibular,

⁸ Na Europa as mesmas políticas são denominadas por discriminação positiva.

possibilitando a entrada de um grande contingente de negros e indígenas ao mesmo tempo, com o objeto de universalizar o ensino superior. Quando na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão ação ou discriminação positiva. Em 1982, a discriminação positiva foi inserida no primeiro Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades da Comunidade Econômica Europeia (CFEA, 1995; EF, 1996).

As Políticas de Ações Afirmativas são entendidas como políticas de tipos voluntárias, de caráter obrigatório ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação. Seu público-alvo variou de acordo com as situações existentes e abrangeu grupos como minorias étnicas, raciais e mulheres. As principais áreas contempladas são o mercado de trabalho, com a contratação, qualificação e promoção de funcionários; o sistema educacional, especialmente o ensino superior; e a representação política. O mais conhecido dessa política é o sistema de cotas, que consiste em estabelecer um determinado número ou percentual de vagas a ser ocupado em área específica por grupo(s) definido(s), o que pode ocorrer de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível. Existem ainda as taxas e metas, que seriam basicamente um parâmetro estabelecido para a mensuração de progressos obtidos em relação aos objetivos propostos, e os cronogramas, como etapas a serem observadas em um planejamento em médio prazo (MOEHLECKE, 2002).

De acordo com Guimarães (1997, p. 233), a convicção que se estabelece na Filosofia do Direito, de que tratar pessoas de fato desiguais como iguais, somente amplia a desigualdade inicial entre elas, expressa uma crítica ao formalismo legal e também tem fundamentado políticas de ação afirmativa. Estas consistiriam em “promover privilégios de acesso a meios fundamentais educação e emprego, principalmente a minorias étnicas, raciais ou sexuais que, de outro modo, estariam deles excluídas, total ou parcialmente”. Para este autor, esta política estaria ligada a sociedades democráticas, que tenham baseado no mérito individual e na equidade de oportunidades seus principais valores. Desse modo, ela surge “como aprimoramento jurídico de uma sociedade cujas normas e mores pautam-se

pelo princípio da igualdade de oportunidades na competição entre indivíduos livres”, justificando-se a desigualdade de tratamento no acesso aos bens e aos meios apenas como forma de restituir tal igualdade, devendo, por isso, tal ação ter caráter temporário, dentro de um âmbito e escopo restrito (GUIMARÃES, 1997, p.233). Para Moehlecke (2002) essa definição resume o que há de semelhante nas várias experiências onde a política de ação afirmativa foi aplicada, qual quer que seja, a ideia de restituição de uma igualdade que foi rompida ou que nunca existiu (MOEHLECKE, 2002, p.200).

Em termo de resultado da política de ação afirmativa, as oportunidades de acesso ao ensino superior para a população negra melhoraram ao longo dos últimos 40 anos. Durante o período de 1960 a 2000, os dados mostram um quadro positivo e um aumento significativo daqueles que ingressaram na educação superior.

A proporção de negros na idade ideal na faixa etária entre 18 e 25 anos, matriculados nesse nível de ensino passou de 13% em 1963 para 30,3% em 2000, sendo o período de maior crescimento os anos de 1967 a 1979, quando praticamente dobrou a percentagem daqueles ingressantes. A população negra matriculada no ensino superior representava 4,4% do total em 1966; dez anos depois, o número de negros subiu para 1 milhão e 33 mil e sua proporção para 9,6%. (PACHECO; SILVA, 2007).

Nos EUA, a política de ação afirmativa tem contribuído um pouco para levar o crescimento de uma classe média afro-americana, de que chega cerca de 3% de sua população; sua representação no Congresso Nacional e nas Assembleias Estaduais; mais estudantes nos liceus e nas universidades; mais advogados e professores nas universidades, até nas mais conceituadas; mais médicos nos grandes hospitais e profissionais em todos os setores da sociedade americana (MUNANGA, 2001). O objetivo da ação afirmativa é tornar a igualdade de oportunidades uma realidade, através do nivelamento do campo (BABARA, 1997). No que se refere às políticas dessa natureza no Brasil, a primeira definição de Ação Afirmativa foi elaborada pelo Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) para a Valorização da População Negra, órgão criado pelo então presidente FHC em 20/11/1995, tem como missão principal “propor políticas públicas de promoção da população negra, admitindo ser esta uma tarefa do Estado brasileiro”. Para o GTI (1997) define as ações afirmativas como: medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar

desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos e religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam a combater os efeitos acumulados em virtude de discriminações ocorridas no passado⁹.

De acordo pesquisadores como Joaquim Barbosa Gomes, ex-ministro do STF (2001) e Heringer Rosana (1999) entendem-se “as ações afirmativas” como políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego. Ao contrário de políticas governamentais antidiscriminatórias baseadas em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção *ex post facto*, as ações afirmativas têm natureza multifacetária (HERINGER, 1999; GOMES, 2001). Nessa perspectiva, a igualdade passa ser considerada como um princípio jurídico a ser respeitado por todos, portanto, um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade.

Quanto aos objetivos das políticas de ações afirmativas, de uma forma geral e breve, pretendem concretizar a igualdade de oportunidades; transformar cultural, psicológica e pedagogicamente; implantar o pluralismo e a diversidade de representatividade dos grupos “minoritários”; eliminar barreiras artificiais e invisíveis que emperram os avanços dos negros, das mulheres e de outras minorias; criar as personalidades emblemáticas, exemplos vivos da mobilidade social ascendentes para as gerações mais jovens; aumentar a qualificação; promover melhoria de acesso ao mercado de trabalho; apoiar empresas e outros atores sociais que promovam a diversidade; garantir visibilidade e participação nos distintos meios de comunicação (ALMEIDA, 2007, p. 3).

⁹ Relatório do GTI. Doc. Mimeo.1997

Quanto as universidades pioneiras citadas nesta questão, estas Instituições encontraram-se em forte imposição de elaborar propostas de cotas em conformidade com as normas estabelecidas pelo sistema de cotas introduzido por meio de legislação estadual ou federal, que enquadrou-se muitas vezes em grande oposição por parte da comunidade acadêmica. Mas embora as críticas direcionadas contra essas universidades por terem adotado estas políticas em seus processos seletivos para selecionar os seus quadros de docentes para preencher suas vagas nos cursos de graduação. Constatamos que depois de tudo que aconteceu nesse meio acadêmico, houve várias outras universidades ou instituições que tomaram decisões de elaborar algumas propostas ou tipos de políticas de inclusões sociais no sentido de atender as demandas da sociedade em termo acesso ao ensino superior brasileiro que foi sempre considerado como um dos espaços ou lugares mais privilegiados na história da educação brasileira desde sua instalação no século XVIII até os dias atuais (PEDROSA; TESSLER, 2008).

Logo em seguida no período do governo do então Presidente Lula (2003-2010), por sua vez, vimos que essas políticas se estenderem rapidamente pelo sistema de ensino superior brasileiro tanto nas universidades ou IES público quanto nas universidades privadas que possuíam alguns tipos de ação afirmativa usando como critérios de seleção cor/raça para os seguimentos pretos, pardos e indígenas incluindo-se a esses critérios a obrigatoriedade dos estudantes de terem cursado o ensino médio integralmente nas escolas da rede pública. No final deste período, descobrimos que tais políticas chegaram a alcançar até 70% das IES da rede pública fora as privadas. Sendo assim, constatamos que a grande maioria das IES possui políticas de ação afirmativa em seus processos seletivos de vestibular, adotando-se por decisão autônoma de seus conselhos universitários (FERES, JR. et. al, 2012).

Destaca-se que desde a introdução da política de ação afirmativa nas universidades no início da década de 2000, não houve nenhuma lei federal por parte dessa política. Mas embora isso, essas políticas se estenderam rapidamente no sistema de ensino superior brasileiro depois da aprovação da primeira lei de cota no Estado do Rio de Janeiro como instrumento de regularização o acesso nas Universidades como UERJ e UENF. Desde então, a grande maioria das universidades (estaduais ou federais) com políticas dessa

natureza tem sido resultados por iniciativas próprias de seus Conselhos Universitários ou de Leis Estaduais de alguns Estados brasileiros (PEDROSA; TESLER, 2008). Vale destacar que a partir de 2012, os programas de ações afirmativa passaram por uma grande mudança com a aprovação da Lei Federal de cotas nº12.711, 29/08/2012, pela então Presidente Dilma (2010 - 2014), que estabelece a reserva de 50% das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior/IFES e Instituições Federais de Ensino técnico de nível Médio/IFETNMS para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No caso das IFETNMs é o ensino fundamental que deve ser cursado também na rede pública.

Constata-se a partir daí que o poder deu um passo mais consistente no que se refere à política de acesso nessas instituições vinculadas ao Ministério da Educação - MEC. Com isso destaca-se que, antes da aprovação da lei, identificamos que 40 das 58 universidades federais já praticavam algum tipo de ação afirmativa tal como cotas, bônus, reserva de vagas e processos seletivos especiais, tendo em vista grupos heterogêneos de beneficiários como a exemplo de egressos de escolas públicas, negros (pretos, pardos), indígenas, deficientes físicos, quilombolas, pessoas de baixa renda, refugiados políticos, etc. (GEMAA, 2012). Desse modo, os representantes das universidades tiveram que se adaptar aos critérios da lei. Estas universidades, que até esta data não possuíam nenhum tipo de ação afirmativa representavam na proporção de 31%, ou seja, 18 universidades, mas logo após da divulgação da Lei Federal de cotas nº 12.711, 29/08/2012, em 2013, quando todas essas universidades ou instituições passaram a adotar medidas de inclusão social e racial devidamente ao caráter de obrigatoriedade da Lei na rede de ensino superior federal brasileiro (FERES JR. et. al, 2013).

Esta dissertação de mestrado foi intitulada: Análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social implementada pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP no período de 2005-2014, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, no curso de Mestrado Acadêmico em Educação na Área de Ciências Sociais na Educação – DECISE no Grupo Política Pública e Educação - GPPE. Esta pesquisa, procura fazer uma exploração geral sobre o problema de acesso de jovens brasileiros encontrados na faixa etária de 18 a 24 anos nas Universidades

públicas brasileiras (Federais ou Estaduais) em busca de uma compreensão sobre o acesso de estudantes oriundos das escolas da rede pública de ensino médio nas universidades públicas brasileiras com ênfase específico acesso desse grupo de estudantes na Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP por meio do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS).

De acordo com Ata 87º do CONSU/UNICAMP, o Programa foi amplamente debatido e finalmente aprovado com 62 votos favoráveis e 02 abstenções. Este foi instituído por deliberação do CONSU-A-012/2004, de 25/05/2004. Assim, o Programa Ação Afirmativa e Inclusão Social/PAAIS, constituído em duas medidas, visando estimular o ingresso para os concluintes oriundos de escolas da rede pública do Ensino Médio¹⁰ no ensino superior sendo:

a) Programa de bônus ou de acréscimo de pontos extra para os candidatos na nota final do Vestibular implementado no vestibular nacional da UNICAMP em 2005; b) Programa de isenção das taxas do vestibular. (ANUÁRIO DE VESTIBULAR/UNICAMP, 2012). Essas propostas têm como objetivo principal estimular o ingresso de estudantes oriundos da rede pública de ensino médio: 1º) o PAAIS consiste a conceder de bônus de 30 pontos na nota final do vestibular padronizada para chegar a uma nota média de 500 pontos e um desvio de padrão de 100 pontos para os candidatos que cursaram o ensino médio exclusivamente em escolas da rede pública de ensino médio e inclusive aqueles que fizeram o supletivo presencial da Educação de Jovens e Adultos/EJA também na rede pública e mais 10 pontos para aqueles, desse grupo, que se autodeclararem negro (pretos, pardos) e indígenas segundo a classificação adotada pelo IBGE; 2º) O programa de isenção compromete a conceder das taxas de inscrição no vestibular universitário da UNICAMP e expandiu fortemente o processo de assistência estudantil para garantir a permanência dos beneficiados.(ANUÁRIO DE VESTIBULAR/UNICAMP, 2012)

¹⁰ De acordo com o site oficial da Comissão Permanente para o Vestibular da UNICAMP (COMVEST), os alunos que serão considerados como egressos da rede pública são todos aqueles que tenham cursado o ensino médio na forma integral nessa rede de ensino e também aqueles que fizeram o supletivo presencial na forma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e também na mesma rede. Não são aceitas os que fizeram cursos supletivos na forma de frequência flexível e atendimento individualizado, mesmo que estes tenham sido cursados em estabelecimento público. No mesmo modo, são consideradas escolas públicas apenas aquelas que mantidas pela administração municipal, estadual ou federal. [www.comvest.unicamp.br, acesso em 15 de out.2013]

Tendo assim, o programa de isenção de taxas que existe no sistema de vestibular da UNICAMP desde 2000, foi gradativamente ampliado até estabilizar no vestibular de 2005. O referido programa se opera em três modalidades sendo:

1º) uma quantidade de isenções até o dobro do número de vagas (em 2006, 5908 isenções) oferecidas para candidatos que cursaram o ensino fundamental e médio integralmente em escolas da rede pública no estado de São Paulo, com renda familiar per capita inferior a um limite fixado pela Comvest com base em indicadores socioeconômicos. Em 2005 esse limite foi R\$ 399,00 mensais; 2º) um número ilimitado de isenções para candidatos que cursaram o ensino fundamental e médio integralmente em escolas da rede pública e se candidataram aos cursos noturnos de licenciatura (Ciências Biológicas, Letras, Integrado em Química e Física, Matemática); 3º) com isenções para funcionários da Unicamp e da Funcamp. (PEDROSA; TESSLER, 2005, p. 1)

O PAAIS é definido como um Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social sem cotas raciais ou sociais implementado em uma universidade brasileira não reservando a vaga aos candidatos. Este Programa é instituído em 2004, por deliberação do CONSU/UNICAMP após aprovação no Conselho Universitário da UNICAMP, o PAAIS visa a estimular o ingresso de estudante da rede pública na UNICAMP ao mesmo tempo em que estimula a diversidade étnica e cultural. O aspecto mais importante do PAAIS é a concessão de pontos extra à nota final dos candidatos no vestibular aos candidatos que cursaram o ensino médio completo ou supletivo presencial sobre a forma da EJA nas escolas públicas e também aqueles que se autodeclararem negro (pretos, pardos) e indígenas recebendo bônus em pontos que são computados na nota final do vestibular¹¹. De acordo com Tessler (2006, p.2) reafirma por sua vez que além do PAAIS não reservar vaga para ninguém, ele acrescenta muito as chances ou possibilidades de aprovação aos seus beneficiados ou participantes, principalmente nos cursos considerados como mais concorridos da UNICAMP. Vale a pena de destacar que o PAAIS foi alterado pelo CONSU/UNICAMP em 2013, para se implementar no vestibular de 2014, desde então a pontuação do Programa foi dobrada no vestibular de 2014, daí os alunos de escolas da rede pública de ensino médio já passaram a receber 60 pontos (no lugar de 30) na nota final do vestibular e os estudantes dessa rede de ensino que se autodeclararem negro (pretos, pardos) e indígenas conforme com a classificação utilizada pelo IBGE, receberão

¹¹ www.comvest.unicamp.br. Acesso em 10 de jan. 2012

também, após realizar a segunda fase das provas do vestibular nacional da UNICAMP, mais 20 (antigamente 10) totalizando 80 pontos (SANGION, 2013).

Porém, a média de nota da universidade de Campinas é de 500 pontos, chegando a 700 pontos em cursos como o de Medicina. Embora isso, o PAAIS possui outro aspecto considerado muito importante nessa medida, é que a participação desses alunos ao PAAIS não é automática nem obrigatória, assim, para se candidatar ao PAAIS, sempre o aluno deve obrigatoriamente informar seu interesse indicado no formulário de inscrição. Ainda o aluno aprovado no vestibular nacional da Unicamp deverá ser apresentado, no dia da matrícula os seguintes documentos, o histórico escolar completo que justifica ter feito realmente o ensino médio ou o supletivo presencial integralmente nas escolas da rede pública (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012). Assim, nessa perspectiva, nosso trabalho de pesquisa objetiva analisar o programa de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) implementado pela UNICAMP no período de 2005 a 2014. No quadro desta pesquisa é necessário chamar a atenção para os programas de inclusão social da universidade no campo de ensino superior no estado, os processos de formulação e elaboração desta política que passa a ser implementada pela universidade, particularmente na UNICAMP no período de 2005 a 2014. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa procurou problematizar as seguintes perguntas:

1º) Qual é o impacto de programa de ação afirmativa e inclusão social que se implementou na UNICAMP no processo de acesso ao ensino superior no Estado de São Paulo, na sociedade brasileira e na América Latina. Será que este programa tem contribuído para a redução das desigualdades racial e para o desenvolvimento social, político, econômico e cultural nas principais regiões? 2º) Como se dá a implementação do PAAIS no Vestibular Nacional da UNICAMP no que diz respeito de acesso ao ensino superior da UNICAMP no Estado de São Paulo e no País? 3º) Qual é a participação dela no Estado e no país através deste programa e que tipo de inclusão que a UNICAMP está fazendo no Estado de São Paulo e no Brasil. Para tanto, embora essas perguntas colocadas acima, a problemática dessa pesquisa está estruturada na seguinte pergunta-chave: qual foi a política de ação afirmativa e inclusão social implementada pela Universidade Estadual de Campinas

- UNICAMP no campo de acesso ao ensino superior no período de 2005 – 2014 e quais as orientações dessa política tomadas pela administração/Reitoria da Unicamp neste período?

2. Objetivos do trabalho

2.1. Objetivo Geral

Analisar a política de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) implementada pela UNICAMP nas regiões paulistas no período de 2005 a 2014, verificando o processo de formulação desse programa por meio do trabalho do Grupo de Trabalho de Inclusão Social GTIS da UNICAMP e de pesquisa da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) da Unicamp até sua implementação. Analisando os resultados obtidos pelos alunos oriundos da rede pública de ensino médio, sobretudo os que se autodeclaram negros (pretos, pardos) e indígenas, bem como, avaliam os atores envolvidos no programa. Com isso pretende-se contribuir no sentido de iniciar a discussão sobre as políticas para inclusão social nas universidades do Haiti.

2.2. Objetivos Específicos

A dissertação pretende analisar: 1º) a problemática da política de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) nas universidades públicas do Estado de São Paulo em particular na UNICAMP por intermédio dos documentos produzidos pela Universidade; a partir dos discursos dos diferentes atores que construíram e implementaram o programa de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) na UNICAMP de 2005 a 2014. E verificar como as pessoas envolvidas avaliam esse programa neste período escolhido; 2º) os meios mobilizados para implementar este programa na rede Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) neste período; 3º) verificar em que contexto que a política ação afirmativa e inclusão social na UNICAMP surgiu no meio acadêmico da Universidade, bem como, as discussões feitas em torno dessa política; 4º) os resultados produzidos do PAAIS mediante de avaliações produzidas por pessoas envolvidas com esta política no sentido de verificar se a Unicamp contribuiu realmente na luta da redução da desigualdade racial na sociedade em torno de acesso ao ensino superior brasileiro por meio do PAAIS.

2. Justificativa

A pesquisa ancora-se na necessidade de se conhecer políticas públicas de ensino superior brasileiro por meio da UNICAMP, bem como, como melhorar seus impactos dessas políticas na sociedade brasileira para o qual elas são exclusivamente destinadas. A escolha da UNICAMP como um campo de estudo se sustenta pelo seu contexto histórico, situada na próspera cidade de Campinas, que se sobressai como modelo de universidade moderna em âmbito nacional e na América Latina, conforme avaliações feitas por instituições regionais e internacionais de desempenho de Ensino Superior. Entende-se que a análise proposta pela pesquisa poderá ajudar a compreender os processos de um modelo de política pública para inclusão social de acesso ao ensino superior brasileiro, oferecendo subsídios para pensar o sistema de ensino haitiano, do ponto de vista dos problemas teóricos e práticos, tendo em vista os agravos em decorrência dos cataclismas naturais, sobretudo, os ocorridos no Haiti a partir de 12 de janeiro de 2010, que agravaram muito mais tanto a situação socioeconômica¹² e política quanto a educação em todos os níveis de

¹² [...] os governos haitianos junto com as instituições internacionais vigentes no Haiti trabalham com o número oficial de 300 000 mortos¹, 300 000 feridos entre os quais 5 000 amputados. Quanto ao balanço das perdas materiais, promete-se demorar anos para ter-se uma avaliação que se aproxima do real. No entanto, O *Plan d'action pour le relèvement et le développement d'Haiti*/Plano de Ação para a Recuperação e o Desenvolvimento o Haiti (PARDN), documento oficial do governo detalhando, em março de 2010, aos seus parceiros internacionais as necessidades a serem atendidas, estimava em “8 bilhões de dólares as perdas e danos” (p. 5) resultando do abalo. Esse número pouco depois foi reavaliado a 11.5 bilhões de dólares. [...] números: “105 000 residências totalmente destruídas e outras 208.000 irreversivelmente danificadas. 1300 edificios educacionais, 50 hospitais e centros de saúde desabaram ou são inutilizáveis (...)”. (PARDN, 2010, p.7). Para ter uma noção da proporção desses números e o seu significado social, é bom ressaltar que em março de 2009, a população total do Haiti (27 750 km²) era de 9 923 243 habitantes, dos quais 3 664 620 moravam na região Oeste, onde fica a capital, Porto Príncipe. (IHSI, 2009, p. 11). Quer dizer, os 300 000 mortos representam cerca de 10% da população da região mais atingida. (SEGUY, 2014).

Segundo Gender Action, citaremos dados chaves antes da passagem do terremoto da própria ONU descrevendo a situação estrutural do Haiti na maneira seguinte: 1º) 78% da população vivia em situação de pobreza (< 2 USD por dia); 2º) 54% da população vivia em pobreza extrema (< US \$ 1 por dia). 3º) A mais alta taxa de mortalidade entre as crianças menores de cinco anos na região foi de 78 óbitos por mil nascidos vivos. 4º) A taxa de mortalidade materna foi de 630 mortes por 100.000 nascidos vivos, a taxa mais elevada da região. 5º) 47,7 % dos jovens estavam desempregados em nível nacional. 6º) Apenas 58 % das crianças eram vacinadas contra o sarampo. 7º) 40% das famílias não tinham acesso fiável aos alimentos. 8º) 30% das crianças sofriam de desnutrição crônica e 9º) 58 % da população não tinham acesso à água potável. (UN Integrated Strategic Framework for Haiti, 2010, p. 8)

ensino. Entende-se que compreender outras políticas públicas educacionais pode ajudar a tratar de problemas semelhantes existentes em outras realidades sociais.

E a partir dessas competências sociopolíticas educacionais que desenvolveremos ao longo deste estudo, por meio do domínio de conceitos e pela observação do real de modo a pensar a situação do Haiti. Esse elemento constitui a principal motivação e que me leva à proposição desta pesquisa no Brasil tendo como escopo a UNICAMP. Esperaremos aplicar os resultados desta pesquisa na formação de professores e gestores de políticas educacionais na perspectiva de buscar uma verdadeira construção de políticas públicas para o sistema de ensino superior do Haiti. Por que a formação desses profissionais sempre consideradas muito importante para estruturar o nosso sistema de ensino superior quanto na elaboração e tanto na implementação e avaliação de políticas que também considerada como um dos desafios colocados para chegar a um verdadeiro processo de reconstrução e desenvolvimento duravel do Haiti, que sobretudo após os cataclismos mencionados.

4. Hipóteses da pesquisa

De acordo com Gorgulho (2012) ele relata que a USP foi considerada como a melhor instituição de educação superior latino-americana pela segunda vez consecutiva no ranking regional divulgado pela instituição britânica Quacquarelli Symonds (QS). A UNICAMP aparece em terceiro lugar, mesma posição ocupada na edição de 2011, em seguida vem a UFRJ, que subiu da 19ª para a oitava colocação. Entre as 20 melhores instituições que se destacam na América Latina oito (8) delas são brasileiras, quatro (4) chilenas, quatro (4) mexicanas, duas (2) argentinas e duas (2) colombianas. Segundo Pedrosa (2012) por sua vez sinaliza que nos dois rankings internacionais (THE e QS) realizado para universidades fundadas nos últimos 50 anos indicam que o Brasil está mal, e a América Latina ainda pior, segundo os critérios adotados. Nesses rankings, vale a pena de destacar que apenas a UNICAMP aparece (44 no THE e 22 no QS) e a UNESP (99 no THE), entre todas as instituições brasileiras ou da América Latina (PEDROSA, 2012). De acordo com essas pesquisas a UNICAMP ocupou posições destacadas nos diferentes rankings tanto regionais quando internacionais na classificação de melhores universidades.

Partindo desses pressupostos, a nossa investigação levanta várias hipóteses que sustentam a nossa análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão - PAAIS implementado pela UNICAMP no período de 2005 a 2014. Nessa perspectiva, procura-se saber o que levou a UNICAMP enquanto uma das universidades públicas e elitistas no Brasil e na América Latina a se preocupar com política de ação afirmativa e inclusão social no Estado de São Paulo e no Brasil e como se dá a formulação e a implementação desse programa do PAAIS em seu vestibular nacional como meio de promover o acesso no campo de ensino superior aos egressos de ensino médio público brasileiro e também aqueles desse grupo que declarem negros (preto, pardos) e indígenas no Brasil neste período? Desse jeito, qual seria o papel fundamental da UNICAMP no processo de acesso ao ensino superior por meio de programa de Programa Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS no que diz respeito a qualidade de ensino superior e pesquisa no processo de formação dos universitários? Que tipo de inclusão social e de formação acadêmica que a UNICAMP está oferecendo aos participantes desse programa implementado no campo de ensino superior da UNICAMP durante o período de 2005 a 2014 e quais foram os cursos acessados por eles no conjunto de cursos oferecidos por ela neste período e também os próximos passos desse programa para seus egressos?

5. Metodologia da pesquisa

A metodologia adotada para a realização desta pesquisa opera numa perspectiva sociohistórica e trabalha com fontes documentais oficiais e não oficiais. As fontes documentais oficiais visaram localizar, sistematizar e compreender as informações disponíveis sobre as características da política pública de ensino superior do Brasil e da Unicamp; trabalhamos com uma bibliografia composta por livros, artigos e trabalhos apresentados em congressos e outros; também trabalhamos com os documentos disponíveis no Arquivo Edgar Leuenroth e no Sistema Integrado de Arquivo da Unicamp/SIARQ (Sistema Integrado de Arquivo da UNICAMP); bem como, na página da Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest) e nos sites oficiais da UNICAMP. As fontes não oficiais incluíram entrevistas, questionários, documentos pessoais, fotos levantadas junto às pessoas envolvidas no programa de ação afirmativa e inclusão social/PAAIS nos processos educativos analisados. Os dados coletados na busca foram organizados,

processados nos softwares (MS Word, MS Excel) e analisados de acordo com temas de interesse no estudo.

6. Organização da dissertação

A partir dos resultados colhidos neste percurso proposto para sistematização, informamos que a organização da dissertação é dividida em quatro (4) capítulos. O primeiro (1) capítulo considerando-se como um capítulo introdutório ao trabalho apresentamos uma análise geral das políticas educacionais brasileiras com ênfase de ensino superior no período de 1808 até 1994. Para uma compreensão mais racional destas políticas, iremos fazer um resgate geral deste setor de ensino pautando-nos do período da sua instalação oficial de ensino superior que deu com a criação de escolas superiores isoladas no período de 1808 - 1889 com a chegada da família real portuguesa no Brasil com forte grau de elitização que poderia ser confirmada pelo seu caráter de exclusão na sociedade brasileira que vamos ver passo a passo em todo o processo histórico deste setor de ensino, passando depois pelos anos republicanos que se enquadraram no período de 1889 - 1930, este vem se mantendo na reprodução de escolas autônomas superiores brasileiras criadas nos anos anteriores como sistema de ensino superior. Os períodos seguintes por sua vez são 1930 - 1945, conhecidos como a Era Vargas quando teve início a criação da universidade brasileira com a aprovação de Estatuto da Universidade, com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, em seguida os anos de 1945-1964, destacado como período de desenvolvimento da universidade com o início do processo da ampliação das universidades brasileiras e enfim os anos de 1964-1984 foi conhecido como período no qual foi aprovada a primeira LDB em 1961 e a universidade brasileira foi reformada com a instalação do golpe militar brasileiro, neste último houve uma expansão acelerada do setor de ensino superior privado em relação ao do público. Esta foi sucedida pelas Leis nº 5.692/71 e nº 5.540/78 esse modelo veio se consolidando num sistema em que o ensino superior ficou sob a tutela da União e o ensino de 1º e 2º graus a cargo dos Estados.

O período, que se enquadraram nos anos de 1985–1994, foi marcado primeiramente pela publicação da Constituição da República Federativa do Brasil - CF/1988 e o início da reforma neoliberal no Brasil no início da década de 1990 onde foi implementado o Projeto

Plano Real Brasileiro conhecido como uma das maiores marcas do governo de Itamar Franco em 1994 considerado como uma resposta adequada para tentar resolver a crise econômica ou a hiperinflação que o Brasil viveu nas décadas de 1980 e início de 1990 e também as políticas de ensino superior promovidos para esses governos nos anos de 1985 a 1994.

O segundo (2) capítulo destina-se a analisar as políticas educacionais brasileiras envolvidas no período de 1995-2010 com ênfase nas políticas de ensino superior brasileiro promovidas nos governos dos Presidentes FHC (1995-2002) e Lula (2003-2010). Nesse conjunto de políticas, pretendemos analisar nos governos de FHC (1995-2002) as seguintes políticas sendo: 1º) O sistema de avaliação por meio o Exame Nacional de Curso/ENC estabelecido em 1996; 2º) a política de ensino superior na LDB/1996; 3º) o Plano Nacional de Educação/PNE aprovado em 2001. Quanto aos governos do Presidente Lula (2003 - 2010), pretende-se estudar também as políticas de acesso e a permanência ao ensino superior com ênfase de três principais políticas promovidas pelo governo Lula sendo: 1º) o Programa de Universidade para Todos/PROUNI; 2º) o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais/REUNI e 3º) o Programa de Fundo de Financiamento ao Estudantes de Ensino Superior/FIES; 4º) Debate nacional em torno de políticas de Ação Afirmativa e o Racismo nas Universidades Brasileiras.

O terceiro (3) capítulo consagra-se a analisar o racismo brasileiro e as políticas de ações afirmativas brasileiras, no qual estudaremos a discriminação racial no Brasil presente nas estruturas da sociedade; inclusão social e educacional da população negra e a definição e origem mundial de políticas de ações afirmativas e políticas de ações afirmativas brasileiras em especial nas gestões de FHC (1995 - 2002) e de Lula (2003 - 2010). Neste item, pretende-se analisar as reivindicações dos movimentos negros brasileiros por políticas de inclusão social em particular de ação afirmativa; processo de implementação dessas políticas no Brasil, a exemplo da lei federal de cotas e seus impactos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES); a participação do poder legislativo.

No quarto (4) capítulo, trata-se de uma análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS/UNICAMP) implementada pela UNICAMP no período de 2005 a

2014, que introduzimos com um breve histórico da UNICAMP e de seu vestibular no período de 1987 a 2014, no qual analisando o acesso ao ensino superior na Unicamp, o processo de formulação do PAAIS por meio do Grupo de Trabalho de Inclusão Social-GTIS da UNICAMP instituído pela Resolução GR-055/2003, de 06/08/2003 na gestão do então Reitor Prof. Dr. Carlos Henrique de Brito Cruz, seu relatório final e proposta para o PAAIS. Seguindo-se de uma análise sobre o processo de implementação do PAAIS no vestibular da UNICAMP no período de 2005 a 2014. Finalizamos com a análise dos dados do programa e apresentação de resultados alcançados pelo programa neste período em termo de acesso de alunos oriundos de escolas da rede pública de ensino inclusive aqueles desse grupo que autodeclararam negro (pretos, pardos) e indígenas e também os que fizeram o supletivo presencial integralmente na forma de Educação Jovens e Adultos dessa rede nos cursos de graduação da UNICAMP e elaboramos uma conclusão final através de um mapeamento de todos os capítulos que compõem esta dissertação final.

CAPÍTULO I – HISTORICIDADE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Em geral, a educação é destacada como um dos elementos extremamente importantes para o desenvolvimento durável de qualquer sociedade ou nação que sonha com desenvolvimento sócio-histórico, político e econômico pleno. Esse desenvolvimento passaria obrigatoriamente para um processo histórico da sociedade e da cultura humana, sendo necessário aqui usar a noção de periodização que indica cada período histórico como tendo deixado suas marcas e sua veracidade, através de suas interpretações e abordagens sobre um determinado elemento estejam fazendo parte dentro de uma ordem de tempo determinado (MONROE, 1979). No caso do Brasil, a educação revela-se como principal fonte de problemas na sociedade dentre eles podemos citar: preconceito; desigualdade; discriminação racial e racismo presentes em todos os níveis de ensino brasileiro (ANCHIETA, 2008, p.29). De acordo com Santos & Crequeiro (2009), baseando-nos no entendimento de Scheinvar (2007), o Brasil é um país marcado por desigualdades sociais:

Quando el tema es a desigualdad, entre un sin fin de injusticias y realidades inaceptables em el mundo, Brasil há sido, en las últimas décadas, la gran referencia. Reconocido como el país con las mayores dispridades del planeta, presenta, al mismo tiempo que logros tecnológicos, productivos, académicos, científicos, culturales, un conjunto de miserias igualables a los de naciones que han vivido bajo regimeres absolutistas de opresión, impidiendo el acceso de la mayor parte de su pueblo a condiciones de vida mínimamente aceptables. [...] (SANTOS; CREQUEIRO, 2009 In SCHEINVAR, 2007, p.7-8)

Partindo desse ponto de vista educacional, é importante destacar que quanto mais elevado o nível, maior é a sua capacidade de diferenciar-se no sistema. Neste sentido, a história da educação brasileira, registra uma evolução marcada pelas desigualdades, desde tempos remotos até os dias atuais, conforme nos mostram Santos & Crequeiro (2009) in SAVIANI (2007, p. 441). Nessa perspectiva Lima (2010) por sua vez reafirma que a educação brasileira fora explicitamente voltada ao controle social por meio do poder político e para a formação de elites pertinentes desde sua implementação. No começo a organização de estudos se realizou em duas dimensões ainda na colônia, sendo:

1ª) Studia Superiora (formação dos sacerdotes); 2ª) Studia Inferiora (equivalente ao ensino secundário ou propedêutico à universidade) pela Companhia de Jesus num primeiro momento e depois nos distintos arranjos políticos organizacionais. Werebe (1994, p. 261); Saviani (2004, p. 51) destacam que havia ter sido um significativo avanço em relação ao número de matrículas, que toma medidas que

venham sanar deficiências dessa expansão, posto que “não basta abrir as portas das escolas; é preciso que eles aí possam permanecer até concluírem os estudos que aspiram e para os quais têm capacidade. (WEREBE, 1994, p. 261).

De acordo com Casassus (2007) relata para quem “[...] a escola faz sim uma diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade” (CASASSUS, 2007, p. 140). Esse ponto de vista, encontra-se ressonância na determinação do MEC, segundo a qual “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2005, p.3). Já Cury (2008, p. 9) assevera que a “[...] produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal.” (CURY, 2008, p.9)

1.1 Breve histórico da Universidade Mundial

Em cada momento histórico, seja da nossa vida, seja da sociedade ou a da educação, a Universidade colaborou com nosso saber e contribuiu na produção de novo conhecimentos tendo também exercido um papel evolutivo. O mundo antigo promoveu a fixação de papéis sexuais e sociais, principalmente, com o incremento dos locais de aprendizagem. Esta civilização possibilitou o surgimento das Sociedades Hidráulicas, fortemente marcadas pela divisão do trabalho e pela nítida distinção entre as classes sociais. Neste contexto, a educação muda profundamente: clama por uma “institucionalização da aprendizagem num local destinado a transmitir a tradição na sua articulação de saberes diversos: a escola” (CAMBI, 1999, p.61). Assim como a educação reclamou este espaço, também reclamou pelo nascimento das instituições superiores.

Segundo Barreto & Filgueira (2007, p.3) nos esclarecem que a primeira instituição que mais se aproxima com o conceito de universidade, embora nunca tenha sido assim designada formalmente, foi o conjunto constituído pela Biblioteca e pelo Museu de Alexandria. Que funcionaram como um centro de ensino e pesquisa, de certa forma antecipando nossa visão moderna de uma universidade de pesquisa. Castro (1985), baseando-se em Monroe, afirma que a gênese da universidade deu-se tanto na Grécia através da Universidade de Atenas resultante da combinação de três escolas: “Academia,

Escola Peripatética e a Estoica e a Universidade de Alexandria tida como Centro Intelectual do Mundo, quanto em Roma através da Universidade de Roma, cuja origem se deu com a biblioteca fundada por Vespasiano em (69 - 79 d.C.) no Templo da Paz, construído após o incêndio de Nero” (CASTRO, 1985, p.16). Ainda Castro ressalta que o emprego da palavra universidade no mundo clássico não teria a mesma origem do termo usado na Idade Média e recorre então a Nunes (1979) que esclarece:

Entre os romanos o termo *universitas* designava um colégio, uma associação. Na Idade Média aplicou-se a um conjunto de pessoas, usou-se como fórmula de tratamento no início das cartas *universitas vestra*, 'a todos nós', que soava com a nossa fórmula 'prezados senhores' e também serviu para designar uma pessoa jurídica tal como *universitas mercatorum*, a corporação de comerciantes [...] (NUNES, 1979, p. 212)

A universidade apareceu na Idade Média, logo depois se espalhou por toda a Europa posteriormente pelo mundo. Desde tempos remotos, a instituição cultivou e transmitiu o saber humano acumulado historicamente, desempenhando um importante papel social (WANDERLEY, 2003). Durheim (S/d) por sua vez aponta que a de Bolonha e de Paris foram as primeiras universidades na Europa. Bolonha criada em 1088, era caracterizada como a Universidade dos estudantes por sua organização como nações. A de Paris, a mais importante, fundada no século XII, serviu de modelo para outras instituições, oficializada em 1200, implantada dentro dos estabelecimentos religiosos, igrejas ou mosteiros, sendo submetida aos regulamentos e disciplinas da Igreja. Durante todo o período da Idade Média, a religião predominou de forma hegemônica na vida pública e privada da população, assim como, a concepção do indivíduo, tal como a conhecemos na era Moderna, tendo se incumbido de “educar a humanidade”. A Igreja direcionava o ensino para suas verdades e dogmas cristãos, fazendo prevalecer o aumento de autoridade de filósofos cristãos e da Antiguidade Clássica, controlando, deste modo, o ensino e pesquisa (SANTOS, 2000, p. 17 -19).

A Universidade de Paris¹³ estimulou o seu desenvolvimento pela localização geográfica e pela presença da administração real. A *corporação*, denominação que era

¹³ Esta universidade é um caso exemplar, e merece uma menção especial porque foi o modelo que se generalizou mais amplamente na Europa e demonstra como a questão da autonomia já estava presente no início da história das universidades. (DURHAM, 2005)

outorgada à Universidade, se forma em 1150 e adquire o título de Estudos Gerais, onde a Teologia é a mais importante de todos. Já no século XIII a instituição se encontrava consolidada, formando em 1262 a Corporação dos Mestres Parisienses ou *Universitas Magistrorum et Scholarium* composta por alunos e professores, mas os mestres predominavam. Este local de estudos recebe alunos de todas as nações tendo então o reconhecimento oficial da mais alta autoridade civil, o Papa, normalmente por meio de uma bula (ROSSATO, 2005). As instituições que possuíam as faculdades: Artes, Teologia, Direito e Medicina eram denominadas de *studium generale*. Era consenso que nesta época, “a universidade era uma escola de fundação pontifícia”. Para esse autor, as Universidades de Paris, na época possuíam um governo democrático, estavam localizadas em centros de população e possuíam privilégios especiais legais e pecuniários, destacando-se entre eles a colação de grau que era a licença para ensinar, e, o mais importante, o de jurisdição interna, ou seja, o de julgar seus membros em todos os casos civis e em muitos criminais. Quanto à autonomia universitária na época, a Universidade de Paris foi a primeira a adotar esta estratégia de “libertação”, tornando-se marco de uma progressiva conquista de autonomia desta instituição. Segundo a análise de Renaut (1995) sinaliza que esta teria sido a primeira transformação revolucionária da universidade em sua trajetória histórica (SANTOS, 2000, p.19).

No século XII, a educação superior, era feita através de uma seleção muito limitada de livros em cada campo, livros que eram aceitos como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Era dirigida muito mais para o domínio do poder dos discursos formais, especialmente argumentação, do que para a aquisição de conhecimento (MONOE, 1979). Nesta perspectiva, vimos que o próprio currículo das universidades tem como base o ensino universitário que exige sempre o conhecimento prévio do latim e da escrita e se organiza no Trivium e no Quadrivium sendo: 1º) incluía originalmente Gramática, Retórica e Lógica, todas estas disciplinas da Linguagem; e 2º) Aritmética, Geometria, Astronomia e Música, voltadas, mesmo que indiretamente, para a interpretação do mundo natural. Os estudos avançados incluíam as chamadas artes liberais. (DURHAM, 2005, pp.11-12) De acordo com Trindade (2000, p. 122), numa perspectiva retrospectiva da instituição universitária, é possível identificar quatro grandes períodos:

1º) se estende de século XII até o Renascimento, caracterizado como “período da invenção da universidade em plena Idade Média em que se constituiu o modelo da universidade tradicional, a partir das experiências precursoras de Paris e Bolonha, da sua implantação em todo território europeu sob a proteção da Igreja.” 2º) iniciou-se no século XV, época em que a universidade renascentista¹⁴ recebe o impacto das transformações comerciais do capitalismo e do humanismo literário e artístico, mas sofre também os efeitos da Reforma e da Contrarreforma. 3º) a partir do século XVII, período marcado por descobertas científicas em vários campos do saber, e do Iluminismo do XVIII, a universidade começou a institucionalizar a ciência. 4º) a partir do século XIX, implantou-se a universidade estatal moderna, e essa etapa, que se desdobra até hoje, introduz uma nova relação entre Estado e universidade. (TRINDADE, 2002, p. 122)

Observa-se que a partir dessa periodização, que os respectivos contextos políticos, econômicos, sociais e culturais influenciaram, em maior ou menor grau, a trajetória da instituição universidade. Isso ocorrerá também na história do ensino superior brasileiro, como veremos a seguir. O processo de desenvolvimento do ensino superior na América, diferentemente do que ocorreu no Brasil colonizado pelos portugueses, contou com uma colonização espanhola marcada por fundação de universidades, já no início do século XVI, transportou para o Caribe “a primeira universidade que se instalou na América, foi criada em 1538 na capital da República Dominicana, em Santo Domingo sendo a Universidade Autônoma de Santo Domingo a primeira que se instalou na América, na capital da República Dominicana, em Santo Domingo. A universidade foi inspirada no modelo de Salamanca e até fins do século XVII os espanhóis constituíram uma rede de mais de duas dezenas de universidades públicas e católicas (TRINDADE, 2000, p. 123 In DURHAM, 1998).

As instituições de ensino superior da América do norte, segundo Benjamin (1964), Trindade (2000) esclarecem que “[...] as colônias norte-americanas da costa leste, após enviarem seus filhos para estudar em Oxford e Cambridge - de 1650 a 1750 - adotaram o modelo dos colégios ingleses, a partir de 1636, em Cambridge (Harvard), Philadelphia, Yale e Princeton e Columbia” (TRINDADE 2000, p. 123). Assim, as instituições da América inglesa, que até o fim do século XVIII ainda não utilizavam o nome universidade,

¹⁴ A universidade renascentista resultou, pois, de uma profunda transformação, a partir do século XV, decorrente do fortalecimento do poder real, da afirmação do Estado nacional e da expansão ultramarina. A universidade, como instituição social, se abre ao humanismo e às ciências e, mais tarde, mesmo as que se alinharam com a Contrarreforma, abandonam seu padrão tradicional teológico-jurídico-filosófico. [TRINDADE, 2000, p.123]

guardavam laços estreitos com a religião dominante, sobretudo a puritana ou a presbiteriana. No século XIX, esses *colleges* passaram gradualmente a ser denominados universidades, pelo aumento de sua abrangência e a introdução de cursos de pós-graduação. Em relação ao Canadá francófono havia colégios jesuítas também desde o século XVII. Quando a região anglófono canadense, havia somente escolas de nível elementar ou médio. Sendo que as universidades canadenses mais antigas datam do século XIX¹⁵.

A trajetória histórica da universidade desde sua origem até hoje parece evidenciar que a sua capacidade de adaptação ao contexto foi fundamental para sua sobrevivência ao longo dos séculos. Como ressalta Minogue (1977):

O fator-chave em relação as Universidades, é o fato delas terem de ser capazes de criar seu próprio interesse na busca do conhecimento, e de esta paixão em que se baseia correr sempre o risco de ser engolfada por outros tipos de excitação-política, religiosa, patriótica, e talvez até mesmo a excitação do desenvolvimento. [...] A Universidade constitui um pequeno lugar de desprendimento e ponderação sobre as ideias da época corrente. [...] (MONIGUE, 1977, p. 5)

2.2 Periodização de Ensino Superior Brasileiro

A história do ensino superior brasileiro foi marcada no século XIX, conforme com os estudos feitos por Cunha (1980); Durham (2005), Teixeira (1969) e outros, por seu nascimento tardio no subcontinente Sul-americano. Para contextualizar essa longa história, faremos um grande regaste sobre algumas características do ensino superior brasileiro, tendo como principal referência a periodização proposta por Durham (2003; 2005). Também utilizaremos ainda contribuições de outros autores para organizar este trabalho. De acordo com Durham (2003; 2005), a história educacional brasileira é dividida em quatro grandes períodos históricos ou pode ser subdividido também em seis que, em grande parte, acompanham as marcas e transformações políticas que ocorreram no Brasil:

1º) O primeiro refere-se ao período monárquico brasileiro, tendo início em 1808 e se estendendo até a República, em 1889. Este período é caracterizado pela implantação de

¹⁵ Ruegg, ref. cit., vol II, pp. 260 - 261.

um modelo de escolas autônomas para formação de profissionais liberais, de exclusiva iniciativa da Coroa portuguesa; 2º) O segundo período, começou na Primeira República de 1889 a 1930. Este foi marcado pela descentralização do sistema educacional dividindo-se as esferas (Federal, Estadual ou Municipal), nesse contexto, apareceram escolas privadas. Naquele período, assistimos apenas a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1920 e a ampliação de modelos de escolas autônomas implantadas no período anterior; 3º) O terceiro período vai de 1930 a 1945, chamado de Era Vargas, foi marcado pela criação das primeiras universidades brasileiras, e dividido em três momentos: i) de 1930 a 1934, coincide com o governo provisório; ii) de 1934 a 1937, se refere ao governo constitucional; e iii) de 1937 a 1945 é chamado de “estado novo”; 4º) O período seguinte transcorreu de 1945 a 1964, chamado de redemocratização brasileira e conhecido como período de ampliação do número de universidades, foi marcado pela promulgação da primeira LDB/1961 que estabelecia as normas gerais para o funcionamento educacional; 5º) o período que se estende entre os anos de 1964 e 1985, conhecido como ditadura militar brasileira, trata-se daquela em que o modelo de universidade foi reformado em 1968 e também houve uma expansão no sistema de ensino superior privado tanto no sentido da criação de Universidades quanto na evolução de número de matrículas, o que Geiger denomina “mass private sector” (GEIGER, 1986); 6º) O período mais recente (1985 - 1994) se inicia com o novo processo de redemocratização gradual do país, em 1985 e é marcado com a promulgação da Constituição República Federal de 1988, esta publicação simbolizava uma nova etapa na história de sistema da educação brasileira.

O período que estende nos anos de (1995 - 2010) é dividido em dois grandes governos em: A) do Presidente FHC (1995 - 2002) no qual foi marcado: 1º) pela aprovação e a publicação da nova LDB/1996 por meio da Lei nº 9.394, de 20/12/1996 coexistindo também com profundas transformações políticas econômicas e educacionais; 2º) pela reforma do estado neoliberal e da educação superior com ênfase da privatização desse setor de ensino, transformando o ensino superior em mercadoria, este período também foi marcado com a maior crise universitária brasileira tanto no setor federal quanto o privado em 2002. B) o governo do Presidente Lula (2003 - 2010) iniciou com uma reforma de ensino superior por meio de um Grupo de Trabalho Interministerial - GTI -, no sentido de

dar uma resposta à crise que o sistema de ensino superior público viveu nas décadas anteriores. Durante essa reforma, o Brasil registrou uma forte onda de democratização no acesso ao ensino superior e permanência neste setor de ensino tanto na esfera privada através do Programa Universidade para Todos – PROUNI –, das Bolsas de permanência (BP) e o Fundo de Financiamento de Ensino (FIES) quanto na esfera pública por meio do REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - e Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Em cada um desses períodos que citamos acima, referindo-nos ao próprio processo de transformação política-institucional do Brasil que definem, em linhas gerais, os períodos de mudanças de formato do sistema de ensino superior ao longo de seus quase duzentos anos de existência (SAMPAIO, 1991).

Para dar continuidade a esta jornada, nesta sessão não vamos apresentar os primeiros períodos que marcaram a história da infância do ensino superior brasileiro que estendem nos anos de 1808 a 1930, mas nessa perspectiva, pretendemos fazer um raciocínio dessa história iniciando-se com os anos da década de 30 até os de 1994 a fim de compreender o processo histórico do ensino superior brasileiro. No Brasil, a educação superior foi desenvolvida de maneira bastante diferente comparadamente a dos outros países do continente sul-americano, Isso pode se explicar na história da educação brasileira em relação a esses países em particular à educação superior. Quando a relação às suas origens e características, o desenvolvimento do sistema de ensino superior brasileiro pode ser considerado como um caso diferente no contexto da América Latina em relação aos vizinhos. Segundo Sampaio (1991), o ensino superior brasileiro só veio a adquirir nível universitário apenas nos anos 1930 correspondente aos períodos do então Presidente Getúlio Vargas (1930 - 1945) - enquanto as primeiras universidades da América remontam ao século XVI. Mesmo vários autores como Oliven (2002); Fávero (1977) por sua vez apontaram que a primeira universidade brasileira foi criada em 1920 com a instalação da Universidade do Rio de Janeiro tendo a partir deste momento leis que regulamentassem a criação e o funcionamento de instituições de ensino superior nos Estados. Mesmo assim, a ideia da universidade só veio a ser concretizada nos anos de 30, período que se refere ao regime Vargas que será exposto a seguir.

1.3. Período de Getúlio Vargas (1930 - 1945)

De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), a Revolução de 1930 mudou a realidade brasileira, passando o Brasil a viver uma nova fase, dividida em três momentos históricos: 1º) Getúlio Vargas esteve no poder como membro importante do governo revolucionário pós-outubro de 1930 à 1934; 2º) Vargas governou após a publicação da Constituição de 1934 a 1937; 3º) Vargas exerceu o poder de 1937 - 1945 como ditador, à frente do que denominado de “Estado Novo”. Com a proclamação de Vargas na Presidência do Brasil, o país se destacou como diferente em relação aos outros países sul-americanos, no que se refere à Igreja que não conseguiu implantar o domínio desejado no setor de ensino superior. A reforma universitária brasileira foi marcada por uma intensa discussão pela hegemonia em relação à educação, especialmente o ensino superior, que então se travava entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais (DURHAM, 2005 In SCHAWARTZMAN, et al.1991).

Durante a presidência de Getúlio Vargas¹⁶ (1930-1945), foi criado o Ministério de Educação e Saúde. Segundo Cunha (2004):

A Era de Vargas foi pródiga para com o setor privado em expansão. Além de estabelecer a imunidade fiscal para as instituições educacionais privadas em todos os níveis, reconheceu a primeira universidade privada, a Católica do Rio de Janeiro. No setor público do ensino superior, a atuação varguista foi predominantemente de caráter controlador. Centralista ao extremo, transformou a Universidade do Rio de Janeiro em Universidade do Brasil, com a pretensão de fazê-la parâmetro destinado a submeter as iniciativas federalistas que despontavam em São Paulo, no Rio Grande do Sul e no próprio Distrito Federal”. (CUNHA, 2004, p.801) A Reforma do Ensino Superior em 1931 é dividida em três partes sendo: ‘1ª) que trata da “organização das universidades brasileiras”; a 2ª) “contém a reorganização da Universidade do Rio de Janeiro - URJ”; e 3ª) por sua vez “cria o Conselho Nacional de Educação - CNE e define suas funções”. Em 1931, com Francisco Campos, seu primeiro titular, foi aprovado o Estatuto das Universidades Brasileiras, no Decreto 19.851, de 11/1931, o qual uniformizou a organização da educação superior, desejada pelo MEC. que vigorou até 1961: o Estatuto estabeleceu que a universidade poderia ser oficial, ou seja federal, estadual ou municipal ou livre, isto é, particular; deveria, também, incluir quatro cursos sendo eles: Direito, Medicina, Engenharia e Educação. Essas faculdades seriam ligadas, por meio de uma reitoria, por

¹⁶Esta Revolução foi liderada por frações dissidentes da oligarquia e atacou as bases de dominação dos cafeicultores. As reformas sociais e econômicas, levadas a efeito a partir de 1930, criaram as pré-condições para a expansão do capitalismo no Brasil.

vínculos administrativos, mantendo, no entanto, a sua autonomia jurídica. (OLIVEN, 2002, p. 34).

Nessa perspectiva, o Governo Federal elabora seu projeto universitário, articulando medidas que se estendem desde a publicação do Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto lei nº 19.851/1931) à organização da Universidade do Rio de Janeiro (Decreto lei nº 19.852/31) e à criação do CNE (Decreto lei nº 19.850/31).

Referindo-se às finalidades da Universidade, Campos insiste em não reduzi-las apenas à sua função didática. Para o Ministro, “sua finalidade transcende o exclusivo propósito do ensino, envolvendo preocupações de pura ciência e de cultura desinteressada” (CAMPOS, 1931, p. 4)¹⁷.

Conforme Jacob (1997) enfatizou embora o estatuto tratasse a universidade como padrão para a organização do ensino superior, permitia também a existência de estabelecimentos isolados. Assim, as universidades brasileiras não passavam de um aglomerado de faculdades isoladas que podiam, inclusive, manter sua autonomia jurídica. Oliven, 2002, por sua vez afirma que:

[...]. Os principais pontos da discórdia relacionavam-se ao papel do governo federal como normatizador do ensino superior e - à atuação da Igreja Católica como formadora do caráter humanista da elite brasileira. (OLIVEN, 2002, p. 34)

Cunha (2000) alerta que em 1935 foi criada por Anísio Teixeira a Universidade do Distrito Federal, a qual teve vida curta, sendo dissolvida durante o Estado Novo, em 1939, e incorporada pela Universidade do Brasil, antiga Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920. Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde do governo de Getúlio Vargas, no período de 1930 - 1945, aproveitou o autoritarismo do Estado Novo para implantar seu projeto universitário: a criação da Universidade do Brasil, que serviria como modelo único de ensino superior em todo o território nacional. Essa realização constitui-se no exemplo mais significativo da centralização autoritária do ensino superior brasileiro. Schwartzman (1982) relata que até 1946, satisfeitas as normas legais, com o Decreto nº 8.681, de 15/3/1946, criou-se a primeira universidade católica do Brasil. No ano seguinte, foi-lhe

¹⁷ CAMPOS, F. Exposição de Motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o projeto de Reforma do Ensino Superior. In: Ministério da Educação e Saúde Pública. Organização Universitária Brasileira. Decretos n.ºs. 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

outorgado, pela Santa Sé, o título de Pontifícia. Similar a outras congêneres no mundo, ela introduziu, em seus currículos, a frequência ao curso de cultura religiosa e tornou-se referência para a criação de outras universidades católicas no Brasil¹⁸. Quando ao movimento pela instalação de universidade foi liderado por Fernando de Azevedo e incentivado pelo jornal do Estado de São Paulo, tendo recebido o apoio do governo estadual. Por ser o estado brasileiro mais rico, criou sua própria universidade pública estadual, livre do controle direto do governo federal, constituindo-se como uma tentativa de reconquistar a hegemonia política, que gozara até a Revolução de 1930¹⁹. É nesse contexto, que Morosini (2005) nos esclarece que a Universidade Católica do Rio Grande do Sul é criada em 1948, e que após dois anos passa a chamar-se Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, a primeira universidade marista do mundo. Assim, nos anos de 1930, as universidades existentes no Brasil eram:

Universidade de Porto Alegre (1934), Universidade do Rio de Janeiro em 1920²⁰ e Universidade de Minas Gerais, que foram as universidades bem sucedidas. (CUNHA,1986, p. 232). A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 1934, no Estado de São Paulo que mais se destacava política e economicamente na década de 1930²¹, surge como um marco na história de ensino superior brasileiro, pois era na época considerada a melhor Universidade do País, e, ainda hoje, se consolida como referência de universidade latino americana. (MOROSINI, 2005) É importante apontar o referendado por Oliven (2002), no que se refere a Universidade de São Paulo: USP, criada em 1934, representou um elemento importante na história do sistema de educação superior brasileira. Para concretizar esse plano político, foram reunidas faculdades tradicionais²² e

¹⁸ Ibidem, 1982.

¹⁹ Conforme Sguissardi (2004) foi após o advento da “revolução de 1930”, com seus ares modernizantes, que tomaram corpo dois projetos até certo ponto assemelhados nos seus propósitos básicos: o da Universidade de São Paulo – USP (1934) – e o da Universidade do Distrito Federal – UDF (1935). Nesta, fez-se presente o espírito liberal-progressista de Anísio Teixeira. Mas a obra de Anísio, a UDF, pouco tempo depois iria sucumbir ao elitismo conservador representado pelo Ministro Capanema, a serviço, entre outros, dos interesses da ordem estabelecida e sob pressão da Igreja. A perspectiva de uma universidade autônoma, produtora de saber desinteressado, formadora de indivíduos teórica e politicamente críticos, cultores da liberdade, foi vista como ameaça à “ordem” e às “boas relações” Universidade-Estado.

²⁰ De acordo com Gomes (2007, p. 52) Nessa década, já havia 78 universidades espalhando nos Estados – Unidos e 20 na América Latina.

²¹ O Estado de São Paulo foi o maior produtor e exportador de café do país. O café era o principal responsável pela economia agroexportadora no Brasil durante a primeira república. Fonte de riqueza do país e agregava consigo um valor incalculável perante a sociedade brasileira, pois era o precursor de todos os outros fatores da sociedade local. [OLIVEN, 2002]

²² Conforme MOROSINI. A USP incorporou a Faculdade de Direito do Largo São Francisco, de 1827, a Escola Politécnica, a Faculdade de Medicina, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, o Instituto de

independentes, dando origem à nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que contou com professores pesquisadores estrangeiros, principalmente da Europa. A USP tornou-se o maior centro de pesquisa do Brasil, concretizando o ideal de seus fundadores. (OLIVEN, 2002, p. 31)

Morosini (2005) afirma que a USP se destaca pelo grau de diferenciação entre as instituições universitárias da época. Hoje inclusive, considerada a maior universidade do Brasil e da América Latina, criada por meio do decreto estadual nº. 6.283, de 25/01/34, do governador de São Paulo, Armando de Salles Oliveira obedecendo ao Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Nessa época foram convidados para dar aulas na universidade diversos professores estrangeiros, a maioria vindos da Europa de países como a França, Itália e Alemanha. Sguissardi (2004) por sua vez afirma que por meio do Fernando de Azevedo e seus pares vê-se representado na criação da Faculdade de Filosofia assim como da própria universidade como marca do modelo germânico. De acordo com Jacob (1997) afirma que essa época foi caracterizada por uma relativa abertura dos canais de acesso ao ensino superior, com o crescimento de cursos, que proporcionou o aumento do número de estudantes oriundos das “camadas médias”. Esse fato contribuiu para que as escolas superiores se constituíssem num espaço privilegiado de discussões. É nesse contexto, que nasce a União Nacional dos Estudantes - UNE, criada em 1937, a qual ocupou lugar preponderante na luta contra o Estado Novo e o fascismo, propondo um novo projeto para o ensino superior que se contrapõe à política autoritária do Estado. As principais bandeiras de luta, dessa época, eram pela liberdade democrática e anistia ampla. Assim, os estudantes, organizados através da UNE, tiveram uma participação ativa na queda do Estado Novo (AZEVEDO, 1958). De acordo com Barreyro (2008) afirma que de 1920 até 1939, o Brasil conta com cinco universidades sendo:

1º) a Universidade do Rio de Janeiro (1920); 2º) a Universidade de Minas Gerais (1927); 3º) a universidade Técnica do Rio Grande do Sul (1932); 4º) a Universidade de São Paulo (1934); 5º) a Universidade do distrito Federal (1935 - 1939)

A partir da década de 40, apareceram novos cursos de ensino superior pertencentes às Faculdades de Filosofia, cursos esses que passaram a ser frequentados pelas moças que

Educação e a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, de Piracicaba, e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Maria Antônia. 2005

ingressavam na universidade e aspiravam a dedicar-se o magistério de nível médio. Essas Faculdades disseminaram-se por todo Brasil, sendo que, a maioria delas, não passava por processo de aglomerado de escolas, nas quais cada curso preparava um tipo específico de professor: de história, de matemática, de química etc. (OLIVEN, 2002). Sobre as mudanças que ocorreram no campo da educação superior nas primeiras décadas da república brasileira, (Cunha, 1980), afirma que:

[...] 1º) foi o aumento de procura de ensino superior produzido, por sua vez, pelas transformações econômicas e institucionais. 2º) foi a luta de liberais e positivistas pelo “ensino livre”. (CUNHA, 1980)

Quanto à evolução do número de alunos matriculados no setor de ensino superior, Durham, 2003 esclarece que o durante todo período Vargas (1930 - 1945), o sistema cresce lentamente sendo que até desse período, este setor do sistema contava com cerca de 42.000 alunos sendo: 48,0% dos quais se matriculavam no setor privado. Por fim, diante de tudo isso, é importante concluir que o período de democracia na qual apareceu o “Estado Novo” conviveu com apenas a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e com certa organização do ensino, deixadas pelos governos Varguistas, conseguindo chegar apenas com poucas alterações na estrutura do sistema de ensino superior no sentido de leva-lo a um processo de transformação real. É neste sentido Ghiraldelli Junior (2008) aponta que as transformações mais visíveis e significativas nesse setor de ensino somente seriam possíveis com a promulgação da LDB/1961 e depois com a lei da reforma universitária de 1968 até os períodos mais recentes da história educacional brasileira que pretendemos analisar a seguir.

1.4 Período de democratização brasileira 1945 - 1964

Com o processo de abertura de política brasileira que começava no primeiro governo do presidente Vargas (1930 - 1934), e no início do governo do então Presidente Dutra em 1945, havia como atores importantes os estudantes, especificamente através da União Nacional dos Estudantes - UNE fundada em 1937. Assim, apareceu, a luta pela gratuidade e qualidade de ensino superior público, que teve com objetivo principal a democratização a expansão de acesso e a atenuação do rigor nos concursos de admissão, assim como à proposta de universidade a serviço da população (BARREYRO, 2008). Em 1945, o Brasil contava somente com cinco universidades sendo:

1º) a Universidade do Rio de Janeiro, 2º) a universidade de Minas Gerais, 3º) a Universidade do Rio Grande do Sul, 4º) a universidade de São Paulo e, por fim 5º) a PUC/Rio criada em 1946. A organização de universidades a partir do reencontro e, em certos casos, da federalização de faculdades isoladas, veio a tornar-se prática corrente no Brasil, sendo responsável pelo aparecimento de grande parte das instituições universitárias brasileiras. (BARROS, 2007)

Com o fim da Era Vargas em 1945, o Brasil viveu uma situação muito delicada em relação à instabilidade política e à necessidade de concessões para contemplar as classes e dirimir tensões sugeridas pelo processo de desenvolvimento capitalista brasileiro. Assim, o Estado brasileiro em resposta a essa situação implementou uma série de medidas no ensino superior no sentido de atender as pressões pelo acesso ao ensino superior de um lado e, em outros momentos, objetivando sua contenção (BARROS, 2007). Neste cenário encontrava um jogo entre os movimentos pela reforma universitária, quanto no debate que se estendeu, desde a Constituição liberal de 1946 até 1961, em torno da Lei Diretrizes e Bases de Educação Brasileira - LDB. Diante essas pressões, o governo editou a lei 1.076/50 a qual estabelece no artigo 2º, que os egressos de cursos comerciais técnicos poderiam se matricular nos cursos superiores mediante a aprovação, através de concursos de admissão, desde que possuíram o nível de conhecimentos indispensável à realização dos referidos estudos. Em seguida, a Lei 1.821/53, no art. 2º também dá direito à matrícula no ensino superior a todos que tivessem concluído o curso secundário, clássico ou científico, cursos técnicos comercial, industrial ou agrícola, o segundo ciclo do ensino normal e ainda os de seminários equivalentes ao ensino secundário. (BARROS, 2007) E a lei 3.1004/57 estabelece no artigo 2º lei 1.821/53 os cursos de formação de oficiais e os ministrados em estabelecimentos estrangeiros. Já o decreto 34.330/53, que regulamenta a lei n.1.821, menciona no artigo 5º os cursos superiores correspondentes à formação no secundário autorizando cada um desses egressos como:

de ensino comercial, de escolas secundárias de ensino técnico industrial; os técnicos do ensino agrícola e os concluintes do segundo ciclo da escola normal, com exceção da filosofia a candidatar-se aos concursos de admissão para alguns cursos da educação superior de maneira discriminatória. Essas leis são denominadas “leis equivalentes” que vão antecipar-se a LDB/1961 (BARROS 2007 In CUNHA, 1989, p.82) dando um aspecto legal e formal, ao acesso em qualquer vestibular de quaisquer cursos superiores brasileiros ministrados em IES. O processo de interiorização industrial no país e, em especial, em São Paulo, nesse período, segue-se de uma também intensa expansão e interiorização do campo educacional. Depois a grande expansão produzido no ensino ginasial em

quase todos os municípios dos Estados²³, na década de 1950²⁴, a partir da segunda metade da década de 60 verifica-se a multiplicação de Faculdades em dezenas de cidades do interior. Se, em 1940, o interior contribuía com 10% das matrículas no ensino superior, em 1968, irá contribuir com 47% do total das matrículas no Estado. (SGUISSARDI, 1993).

Quanto ao processo de expansão da educação superior e a interiorização desse setor de ensino no Estado de São Paulo, especificamente na década de 1960, foi denominado de “explosão educacional”. Em 1960, Lauro Monteiro da Cruz propõe a criação de uma Universidade Federal no Estado de São Paulo, com sede em São Carlos (UFSCAR), havia, no Estado, apenas 26.000 estudantes de nível superior. Oito anos depois, quando pelo decreto 62.758/68, é estabelecida a Fundação Universidade São Carlos, em 1968, estimando-se que aí eram mais de 80.000 estudantes universitários no Estado (PASTORE, 1971, p. 7). Embora isso, o Estado de São Paulo registrou uma consequência da interiorização do desenvolvimento industrial, segundo Bianchi & Pastore, (1972) apontam que a interiorização das Faculdades no Estado refletia a nova política inaugurada com a LDB/1961, a qual liberaliza o processo de criação de Faculdades e ainda prevê amparo legal e financeiro à iniciativa privada no setor de no ensino superior. De fato, a expansão do ensino particular já se fará sentir em 1968 dos mais 80.000 estudantes do ensino superior do Estado, nesse ano, apenas 37% estavam em Escolas públicas e 63% pagavam seus estudos, matriculando-se em Escolas particulares. Conforme Pastore (1971, p. 36) pode se ver por outro lado, que esta tendência se verifica mesmo antes da chegada dos governos autoritários ao poder em 1964, embora seja certo também que daí em diante essa tendência irá se acentuar muito mais. Esse processo de interiorização se explica por vários fatores quais sejam:

a) a descentralização do desenvolvimento; b) a educação vista então como investimento com retornos econômico e como fator de mudança social; c) as facilidades legais e subsídios oficiais para a iniciativa privada; d) a ideia de

²³ Cf. SPÓSITO, M.P. O povo vai à escola. São Paulo: Ed. Loyal, 1984.

²⁴ Nessa década ocorre a federalização de muitas universidades estaduais, com exceção da USP, que permanece estadual. Em 1961, a Universidade de Brasília (UnB) concretiza o projeto de universidade como instituição de pesquisa e centro cultural, concebido por Darcy Ribeiro e sintetizado em seu livro Universidade necessária. Seria uma universidade que objetivava manter junto ao humanismo e a livre criação cultural a ciência e a tecnologia modernas e manter junto ao governo uma reserva de especialistas altamente qualificados. (Morosini, 2005).

“fixação de homem ao meio” no caso, o profissional de nível superior. (PASTORE, 1971, p. 36)

Quanto à qualidade da educação superior no Estado mais desenvolvido no Brasil e pensando na sua velocidade de interiorização, deve-se ressaltar a ausência de muitas condições mínimas para que tanto a expansão quanto a interiorização do ensino superior se fizessem com padrões aceitáveis de qualidade. Mais de 50% de todas as escolas superiores existentes em 1968 haviam sido criadas depois de 1961 e do total de Faculdades existentes nessa data, 80% não estavam integradas a nenhuma das cinco universidades do Estado, “vivendo em um isolamento institucional que também afeta, em certa escala, as Faculdades integradas a universidades” (BIANCHI & PASTORE, 1971, p.5). Cabe ressaltar que Cunha (2000) relata que com a criação das Faculdades Católicas no Rio de Janeiro em 1940, as mesmas se configuram como as primeiras universidades privadas brasileiras, só reconhecidas pelo Estado em 1946, já que o decreto nº 5.616 praticamente veta a criação desta modalidade de universidade, pois exige para a sua criação uma lei estadual e a nomeação do reitor dar-se-á pelo Estado. Além disso as faculdades profissionais resistiam a este processo de aglomeração de faculdade em universidade porque elas não desejavam perder a autonomia, ocorrendo, no período populista (1945/1964), um processo de integração do ensino superior. Como resultado disso surgiram mais universidades, as quais vincularam administrativamente faculdades preexistentes, e a federalização de grande parte delas. Quanto à relação da expansão do ensino superior público no Brasil, Olive (2002) afirma que:

Durante a Nova República, foram criadas 22 universidades federais, constituindo-se o sistema de universidades públicas federais. (...) Durante esse mesmo período, foram, também, criadas 9 universidades religiosas, 8 católicas e 1 presbiteriana. Concomitantemente a esse processo de integração, ocorreu uma expressiva expansão das matrículas acentuando-se, com isso, a mobilização dos universitários, que tiveram, na criação da UNE, em 1938, um elemento importante para a sua organização. (OLIVEN, 2002, p. 37)

Quando ao crescimento da demanda de ensino superior, este levou sem dúvida à expansão das matrículas. Além disso, houve várias pressões internas do sistema educacional também se faziam sentir e resultavam da expansão do ensino médio (SAMPAIO, 2000). Nessa perspectiva, vimos que durante esse período, o sistema de ensino

superior continuou crescendo lentamente até 1960, época da formação da rede de universidades federais; da criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro; expansão do sistema universitário estadual paulista e o surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Nestes 15 anos, o número de aluno passou de 41.000 para 95.000 estudantes. Tratava-se de um ajustamento à demanda crescente dos setores médios em expansão, que resultou do processo de desenvolvimento urbano-industrial. Entre 1946 e 1960, foram criadas dezoito (18) universidades públicas e dez (10) particulares de maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000).

De acordo com Durham (2003), afirma que em 1933, houve 33.723 estudantes no sistema de ensino superior deste 18.986 são matriculados em IESP representa 56,3% contra 14.737 no setor privado representa uma porcentagem de 43,7%. Em 1945, o número de estudantes subiu a 40.975 alunos sendo 21.307 equivalentes 52,0% dos matriculados em IESP contra 19.968 representa 48,0% nas privadas. Em 1960, houve que este número chegou a 95.691, destes 59.624 no setor público equivalente a 56,0% contra 42.067 alunos representando 44,0%. Nos anos de 1960, houve um grande aumento de demanda para o ensino superior, pois na década anterior foram adotadas medidas para que o ensino secundário propedêutico e o profissionalizante fossem equivalentes. Desta forma, na década de 50 e no início dos anos 60, o Brasil vivia um momento de desenvolvimento nacional (SGUISSARDI, 2006). Esse é o período das “Reformas de Base”, entre elas a Reforma Universitária. Nos congressos da União Nacional de Estudante - UNE, as teses defendidas foram imprescindíveis para as mudanças que viriam a acontecer na universidade, pois a UNE, com o apoio dos intelectuais de esquerda, comandou a luta pela Reforma Universitária. Para Stallivieri (2007), a história da educação superior assim se faz:

[...] Nos 1930 e 1964 foram criadas mais de 20 universidades federais no Brasil. O surgimento das universidades públicas, o novo modelo como a Universidade de São Paulo, em 1934, com a contratação de grande número de professores europeus, marcou a forte expansão do sistema público federal de educação superior. Nesse mesmo período, surgem algumas universidades religiosas (católicas e presbiterianas). STALLIVIERI (2007, p. 3)

A respeito disso, vale a pena destacar o período democrático brasileiro (1954 - 1964) no qual aconteceu alguma coisa na educação brasileira no sentido de pensar-se a erradicar definitivamente o analfabetismo através de um programa nacional, levando-se em conta as diferenças sociais, econômicas e culturais de cada região, e também com a criação da Universidade de Brasília (UNB) em 1961, isto permitiu vislumbrar uma nova proposta universitária, com o planejamento, inclusive, do fim do exame vestibular, valendo, para o ingresso na Universidade, o rendimento do aluno durante o curso de 2º grau. Nesta perspectiva, este período se destaque como o mais fértil da história da educação brasileira²⁵. Segundo Morosini (2005), por sua vez, afirma que no período pós-Varguista, as legislações universitárias são reflexo da democratização política e econômica vigente na nação brasileira. Tal conjuntura, em nível educacional, propiciou uma mudança nos canais de ascensão social. Assim, os cursos superiores passam a ser buscados como estratégia de ascensão social (MOROSINI, 2005).

Segundo Jacob (1997), este período é marcado pela ascensão dos movimentos sociais pelas liberdades democráticas. Porém, no Brasil, o controle do Estado sobre a Universidade é mantido através de legislação sobre temas específicos. Assim nasce a Universidade Brasileira, tendo como espelho de estruturação do sistema universitário europeu e norte-americano, cuja influência perpassaria o Estado Novo (1937 - 1945) e a República²⁶ Populista (1945 - 1964). Quando a expansão da educação superior no período que precede a ditadura militar de 1964 se dava por meio das IES público, através de aceleração da criação de diversas universidades federais o que em grande parte se deu por meio da federalização de instituições (escolas e faculdades) estaduais, municipais e privadas.

[...] Nesta perspectiva, encontra-se um dos “argumentos” principais dos privatistas, no que tange ao financiamento, era o de que o Estado, ao invés de criar escolas, deveria financiar as particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito à escolha da escola para seus filhos, alegação

²⁵ Ver os Slides da Profa. Dra. Denise Silva Araújo sobre Educação no Regime Militar, S/d. Disponível em: professor.ucg.br. Acesso em 10 de fev. 2014

²⁶ Nesse período Cunha (1988) lembra que o ensino superior brasileiro estava num enorme estado de contradições: demanda dos profissionais diplomados, sua remuneração, seu prestígio profissional; a própria função e missão estavam obnubiladas. (CUNHA, 1988, p. 37)

esta que se somava à defesa da “liberdade de ensino” pelos católicos [...]. (RIBEIRO, 2001a, p.168-9 e CUNHA, 1983, p. 118-9). Essas premissas foram consagradas na LDB de 1961, sobretudo nos artigos 2º, 3º (incisos I e II), 4º e 5º, garantindo, portanto, que prevalecessem os “direitos da família” e a tão reivindicada igualdade entre escolas públicas e privadas. (Cf. ROMANELLI, 1984, p. 182).

Conforme Barros (2007) mostrou neste período foram criadas 20 universidades federais, dentre as quais onze foram oriundas da federalização e aglutinação de escolas e faculdades estaduais, municipais e privadas; uma por transformação mista; outra que já era uma instituição federal e tornou-se universidade federal; e sete foram criadas sem passar pelo processo de aglutinação de escolas e faculdades existentes (incluindo neste grupo a universidade de Brasília). Neste período encontramos as seguintes universidades mantidas pelo poder público (federal ou estadual) e setor privado:

a Universidade do Recife que vai se transformar em UFPE em 1965, a Universidade Rural de Minas Gerais (UF de Viçosa, em 1969), a Universidade de São Paulo, a Universidade Rural do Sul (UF de Pelotas, em 1969), a Universidade do Maranhão, a Universidade Federal de São Paulo (UFSCAR, em 1968) e a Universidade de Pelotas. E também às Universidades Católicas brasileiras: com as de Pernambuco, de Minas Gerais, de Salvador, de Petrópolis, de Campinas, do Paraná, de Pelotas, de Goiás, PUCRJ, PUCSP, PCRGS e à além presbiteriana Universidade Mackenzie. Com essa lista, temos 39 Universidades até 1963. (BARROS, 2007).

Em suma com este crescimento que operou no número de universidade brasileira, observamos que o número total de estudantes matriculados na educação superior, em 1964 eram 64,4 % nas universidades, sendo que 81% encontravam-se nas universidades públicas. Os 35,6% de alunos matriculados restantes equivalente à 50.000 se encontravam nos estabelecimentos isolados, privados e públicos. Até o fim deste período, o ensino superior brasileiro estava sobre controle do estado no que se refere ao número de alunos matriculados na rede pública de educação superior em relação ao setor privado. Mas a expansão deste ocorreu no regime militar a partir 1964 que nós vamos analisar a partir desse ponto.

1.5 Período da ditadura militar brasileira (1964 - 1984)

Durante o período militar (1964 - 1984)²⁷, as universidades passaram a ser objeto de ingerência do governo federal, nesse período muitos professores foram afastados e o sistema educacional (alunos e professores constantemente ‘vigiados’ pelos sistemas de informação implantados). Vê-se, então, que a educação passa por um momento delicado deixando a má qualidade da educação e suas marcas evidentes. Nos anos de 1960 - 1964 constituem-se como período muito rico na História do Brasil, de grande efervescência política e cultural, de grandes formulações e propostas para a universidade brasileira e, em geral, para a educação superior. Desenvolvia-se cada qual em perspectivas distintas e em experiências históricas diferenciadas, de onde nasceram também projetos de universidade. Da “universidade crítica”, que produzia o modelo francês e se inspirava na evolução de maio de 1968, ao modelo que provinha do trabalho de Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, do qual resultou a universidade de Brasília (UnB), inspirada na experiência norte-americana (Cf.FERNANDES, 1989, p. 106). Quanto à história da educação, é importante destacar que as formulações teóricas que resultaram na Teoria do Capital Humano, se constituíram nos pilares essenciais daquelas que seriam as políticas educacionais do período da Ditadura Militar. Em grande parte, foram essas concepções que introduziram a linguagem técnica na educação, que seria a base dos importantes acordos de “ajuda externa” para a educação brasileira, sobretudo, nas décadas de 60 e 70, ~~sobretudo~~. Da mesma maneira, muitas das mais significativas propostas para a educação superior no período que vai do Golpe de 1964 aos anos 90, foram também formuladas dentro desses marcos teóricos, que mais tarde facilitariam, direta e amplamente, o processo de expansão do setor privado (MINTO, 2005).

Conforme a LDB/1961, em seus dispositivos, foi consagrada a possibilidade de certas práticas que se tornariam muito comuns na educação brasileira, práticas estas

²⁷ Na tipologia dos sistemas políticos, são chamados de autoritários os regimes que privilegiam a autoridade de formas mais ou menos radical o consenso, concentrando o poder político nas mãos de uma só pessoa ou de um só órgão e colocando em posição secundária as instituições representativas. Nesse contexto, a oposição e a autonomia dos subsistemas políticos são reduzidos à expressão mínima e as instituições destinadas a representar a autoridade de baixo para cima ou são aniquiladas ou substancialmente esvaziadas (STOPPINO, 1986, p. 94). Além, disso, importante observar que nos regimes de tipo autoritários, “a penetração – mobilização a sociedade é limitada: entre Estado e Sociedade permanece uma linha de fronteira muito precisa” (STOPPINO, 1986, p. 100).

reveladoras da relação entre as políticas educacionais e a utilização de recursos públicos para benefício do setor privado. Assim, LDB constituiu-se numa espécie de “abertura de portas” para o processo de privatização que se seguiria na educação superior brasileira com o Regime Militar (Cf. CUNHA, 1991). No que se refere a organização do ensino superior, a legitimidade se confere aos atores de interesses privados ficou patente na medida em que se consagrou uma concepção de universidade como sendo pressuposto de faculdades, escolas e/ou institutos preexistentes, vetando a possibilidade da constituição direta de universidades, de forma integrada e a partir de projetos específicos acabou por reforçar ainda mais a concepção arcaica da organização universitária a partir da aglomeração de faculdades, sem a função integradora, pelo menos em tese, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da USP. Essa concepção atomizada do ensino superior presidiu a expansão desse ensino verificada na república populista e, com mais força ainda, a que veio a se processar depois de 1964 (CUNHA, 1983). A “Reforma universitária” brasileira gestada em 1968 na opinião de Luiz A. Cunha denomina-se de “americanização” do ensino superior, que não resultou de um processo único, nem o fruto de uma conspiração imposta ao Brasil:

Nas tentativas de buscar determinações ao ensino superior, encontramos ao mesmo tempo a subordinação da universidade à empresa capitalista. [...] a organização e a avaliação da universidade em função da produtividade, da organização racional do trabalho e das linhas de comando, conceitos essenciais às doutrinas de F. Taylor e de Henry Fayol (CUNHA, 1988, p. 19). [...] o que viria a ser confirmado com o golpe de 1964. [...] teria encontrado no Brasil um terreno fértil para fazer valer as suas propostas para a educação. “[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. (CUNHA, 1988, p. 22)

De acordo com Minto (2005), o caráter essencialmente privado do ensino superior brasileiro já era visível quando o processo de expansão a que foi submetido, nos anos do regime militar, levou a um aprofundamento desta tendência histórica. Este processo escapa às simples determinações políticas emanadas de dentro do próprio campo educacional, bem como das intenções declaradas de seus formuladores, mas que faz sentido quando posto em seu solo material, em sua objetividade, no bojo de uma sociedade inserida no plano

internacional e caudatário das mudanças que se processaram nos padrões de acumulação do capitalismo mundial após a década de 1960. Para esse autor, o golpe militar brasileiro tem sido semeado o setor de ensino superior privado, no sentido de facilitar sua expansão e fazendo deste um período muito frutuoso para este setor de ensino de maneira por haver na ditadura se iniciado um novo período na história educacional brasileira em que a contrarreforma da universidade viria a selar de vez a intenção das elites em eliminar o caráter crítico da universidade, da produção autônoma do conhecimento, enfim da já parca função pública da universidade, consolidando para este ensino um modelo pautado, via de regra, nos moldes das antigas escolas superiores (MINTO, p.2005, p.129). Com o início do regime militar, a lógica de beneficiar o grande capital monopolista, assim como muitas das diretrizes e práticas políticas que já estavam presentes na história educacional antes do Golpe de 1964 foram então institucionalizadas como políticas de Estado:

[...] quando o governo federal precisou de recursos para modernizar sua burocracia, subsidiar o setor privado e fazer investimentos que favorecessem a acumulação de capital, não hesitou em cortar as verbas das universidades e protelar a entrega de verbas constantes do orçamento (CUNHA, 1988).

Neste contexto de um conjunto de discursos e práticas questionáveis, de um movimento estudantil que ganhava força, de precárias condições do ensino superior público formou-se um tipo de consenso pró-reforma, generalizando a ideia de que todo o ensino superior brasileiro precisava ser reformado, ainda que por motivos completamente distintos. Por isso é que a reforma universitária executiva no regime militar representa, sobretudo, uma incorporação desfigurada de experiências e demandas anteriores acrescida das recomendações privatistas de Atcon, dos assessores da USAID e de outras comissões como a comissão Meira Mattos criadas para analisar e propor modificações do ensino superior brasileiro (GERMANO, 2000). De acordo com Atcon 1965 & Mattos, 1969 em seus relatórios nas quais propõem a implementação de uma nova estrutura administrativa nas universidades brasileiras, de cunho empresarial, com elemento base na produtividade acadêmica, no rendimento e na eficiência. Essa estrutura administrativa deixaria fora a produção científica universitária, pois haveria uma divisão entre os órgãos universitários responsáveis pela política educacional e aqueles que a administram. Fávero (1991) nos esclarece sobre essas duas medidas.

Ambos os documentos recomendam a implantação de uma nova estrutura administrativa baseada no modelo empresarial, cuja finalidade é o rendimento, a eficiência, [...] o esquema administrativo ideal apresentado por Atcon se baseia numa separação completa entre os órgãos que formulam a política universitária e os que a executam. Isso vai implicar conseqüentemente uma separação entre as atividades universitárias de ensino e pesquisa e sua direção ou controle. (FÁVERO, 1991)

De acordo com Cunha, 2000 a publicação da LDB/61 marca a necessidade de expandir o ensino superior brasileiro. Tendo assim, o governo adotasse três ações sendo:

1ª) foi a criação de novas faculdades onde não havia instituição de ensino superior ou só havia instituições de caráter privado; 2ª) instituir a gratuidade de fato; mesmo que ainda existisse uma legislação que determinava a cobrança de taxas, o governo acabou com a taxa nos cursos das instituições federais; 3ª) a federalização das faculdades estaduais e privadas, as quais foram reunidas e, em seguida, transformadas em universidades.

A Reforma Universitária no regime militar inaugura em 1966 a política de pós-graduação com ênfase acadêmica em mestrados e doutorados científicos ou *stricto sensu*²⁸. A Lei n.º.5.540/68 é promulgada, ficando conhecida como Lei da Reforma Universitária, que foi complementada em 11/02/1969 pelo Decreto-Lei n.º.464. A base da Reforma universitária foi conhecida a partir da estrutura da universidade brasileira (MOREL, 1979, p. 59)²⁹. Carlos Benedito Martins (2009, p.16) afirma entanto que essa reforma trata-se de incorporar a experiência dos cursos de formação de professores e dos *community Colleges*. Esta Lei n.º.5540/68³⁰, trouxe algumas importantes modificações para o ensino superior no sentido de modernizar uma parte significativa das Universidades federais e determinadas instituições estaduais e confesionais, que incorporam gradualmente as modificações³¹

²⁸ <http://www.schwartzman.org.br/>

²⁹ Os principais pontos da Reforma Universitária que já haviam sido formulados para a UnB pelo antropólogo Darcy Ribeiro eram: “a) a indissociabilidade do ensino e da pesquisa; b) não duplicação dos meios para fins idênticos; c) extinção da cátedra; d) o departamento como a menor fração da estrutura universitária; f) os cursos de pós- graduação; g) os estudos básicos”. [MOREL. 1979, p. 59].

³⁰ Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e outras providências.

³¹ Para Czerniaski, Lizandra Felippi (2014) Essas transformações são muitos interesses não podiam ser desfeitos, muitas políticas precisaram ser revistas, mas são nas últimas duas décadas que o ensino superior vem atingindo mudanças significativas no que tange ao acesso da população à universidade pública. (CZERNIASKI, 2014, p.40)

acadêmicas propostas pela Reforma. Para este autor esta reforma possibilitaram condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades como ensino e pesquisa, que até hoje conseguiu salvar raras exceções que estavam relativamente desconectadas das quais destaca-se as seguintes:

Aboliam as cátedras vitalícias e criaram o regime departamental, o sistema de créditos; o vestibular começa a ser classificatório. Entram em vigor os cursos de curta duração; Estabelece-se a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; institucionalizou-se a carreira acadêmica na criação de regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos docentes, possibilitando assim, a profissionalização docente, a legislação Pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas Agências de Fomento do governo Federal (MARTINS, 2009 p.16; CZERNIASKI, 2014, pp.38-39)

Neste processo de mudança, identificamos que essa reforma ocorreu sobretudo em instituições públicas mas também conseguiu abrir mão de um espaço para ampliar progressivamente do ensino superior privado que, ao longo desse período, foi ocupando um lugar cada vez maior no processo de atendimento à demanda para ensino superior que o sistema público não conseguia atender, e de uma forma diferente do que previa a lei de 1968. Quando a Lei nº. 5.539 e o Decreto-Lei nº. 467 são aprovados determina-se que apenas aqueles que possuíam título de pós-graduação poderiam integrar o magistério superior. A política de Pós-Graduação se consolida com a Reforma Universitária de 1968, que adota (e adapta) o formato institucional da *research university*: a organização das universidades em institutos científicos e escolas profissionais, todos com estrutura departamental e a possibilidade de criar seus programas de pós-graduação; o regime de ensino por sistema de créditos e de professores com dedicação em tempo integral e o requisito de titulação acadêmica para a promoção na carreira³². Por fim, podemos dizer que a ação dos governos militares no sistema universitário reflete as duas características mais importantes deste regime: a política desenvolvimentista e a repressão social. Nesse sentido,

A Reforma Universitária vai se caracterizar por medidas técnicas, visando a tornar o sistema de ensino superior mais eficiente, restringindo, ao mesmo tempo, os aspectos políticos e críticos da universidade. Simultaneamente às medidas de

³² <http://www.schwartzman.org.br/>

caráter técnico, serão implementadas outras de caráter punitivo, que vão atingir a comunidade científica. (MOREL, 1979, p. 61)

Entre os anos de 1964 e 1968, em razão da influência política e econômica que os Estados Unidos possuíam no país, foram firmados doze acordos denominados de MEC/USAID³³. Estes, por sua vez, representavam a fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). O objetivo dessa reforma era simplesmente “aperfeiçoar” o modelo educacional brasileiro, planejando uma nova ordem para o país (ARAPIRACA, 1982). De acordo com Meira Mattos, 1966 que essas medidas serviram de estímulos ao AI-5/68, o decreto-lei 477/69 e influenciaram sobremaneira a Reforma Universitária de 1968, juntamente com os acordos MEC/USAID. Este era um convênio entre o MEC, por sua Diretoria do Ensino Superior, o representante do governo para a Cooperação Técnica e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional, a USAID, com a participação do Conselho Federal de Educação - CFE que, por meio da assessoria de uma instituição educacional norte-americana de alto nível, pretendiam realizar “planejamentos” no sistema educacional superior, tornando-o mais “eficiente” quanto aos seus programas e métodos de ensino. Observemos o que pretendia a Comissão Meira Mattos.

[...] com o Ato Institucional nº 5, de 13/12/1968, e com o Decreto-lei nº 477, de 26/02/1969, outorgado com base no § 1º do art. 2º do AI-5. [...] fica claro que as medidas propostas nos dois documentos, aliadas à recomendação dos Acordos MEC/USAID, serviram como pano de fundo à reforma universitária institucionalizada em 1968 e implementada sob a égide daqueles dispositivos, que tão bem configuram o regime de arbítrio no país nesse período. (FÁVERO, 1991, p. 60 - 61)

Dentre os principais pilares do acordo MEC-USAID, destaca-se a estreita relação entre educação e desenvolvimento nacional. Segundo o Relatório da EAPES, “a Educação não é apenas uma responsabilidade social, mas também um fator de desenvolvimento” (Relatório EAPES, MEC-USAID, 1969). É importante observar que o discurso de modernização do período estava intimamente ligado à educação, pois para o desenvolvimento de um país, também seriam necessários investimentos do plano

³³ MEC-USAID significa a fusão das siglas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Sobre a relação dos Acordos MEC-USAID, ver: (ARAPIRACA, 1982); (CUNHA, 1988); (SANTOS, 2005); (FÁVERO, 1977); (FERNANDES, 1975); (ROMANELLI, 1999) e (GERMANO, 2005).

educacional. Assim, o desenvolvimento ocorreria devido ao avanço da tecnologia no período, pois, para os governantes, fazia-se necessário formar profissionais o mais rápido possível para atender às novas demandas de trabalho. A ideia fundamental era formar mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado do mercado de trabalho. Cabe ressaltar que no Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior (EAPES) aponta ainda que os problemas a serem enfrentados pelas instituições de ensino superior do país e sugere a autonomia e heterogeneidade educacional;

1º) o aumento da capacidade de matrícula no ensino superior; 2º) a revisão do problema dos exames vestibulares e dos currículos; 3º) a organização departamental e carreira docente; a organização dos cursos integrados; 4º) a criação, na Administração Central, de serviços de aconselhamento vocacional; a redefinição do período letivo; 5º) a instituição de cursos de Pós-Graduação; o estabelecimento de novas diretrizes a política de seleção e recrutamento de pessoal do magistério superior; 6º) o estabelecimento de uma política de incentivo ao ensino e à pesquisa científica com o apoio solidário do trinômio Estado-Universidade-Empresa; 7º) a intensificação dos programas de extensão universitária e de atualização de conhecimentos; 8º) a criação de um sistema de aperfeiçoamento financeiro; 9º) a comissão permanente de assessoramento; 10º) o Governo da Universidade; o reconhecimento e os serviços oficiais de rádio e televisão (RELATÓRIO EAPES, MEC-USAID, 1969).

Tabela. 1. Evolução de matrícula em IES por Categoria Administração no Brasil de 1960 – 1974

Ano	T.Matriculas	Público	Privado	%	Privado%	%
1960	93.202	51.915	41.287	-----	55,7	44,3
1961	98.892	56.332	42.560	6,11	55,7	43
1962	107.299	64.024	43.275	8,5	59,7	40,3
1963	124.214	76.788	47.428	15,76	61,8	38,2
1964	142.386	87.665	54.721	14,63	61,8	38,4
1965	155.781	87.587	68.194	9,41	56,2	43,8
1966	180.109	98.442	81.667	15,62	54,7	45,3
1967	212.882	121.274	91.608	18,2	57	43
1968	278.295	153.799	124.496	30,73	55,3	44,7
1969	342.886	185.060	157.826	23,21	54	46
1970	425.478	425.478	210.613	24,09	49,5	50,5
1971	561.378	561.397	252.263	31,95	44,9	55,1
1972	688.386	688.386	278.411	22,62	40,4	59,6
1973	772.800	772.800	300.079	12,26	38,8	61,2
1974	939.593	937.593	341.028	21,32	36,4	63,6

Fontes: BARROS, 2007 Apud CARVALHO, 2002

Analisando os dados postos nessa tabela em relação a evolução do número de matrícula no setor público de ensino superior ao longo desses anos, percebemos que até em 1969, a participação desse sistema era significativa no que se refere a proporção de estudantes matriculados comparativamente ao setor privado de ensino superior mesmo que este setor tenha registrado algumas variações no número de matrículas, além disso, ele continuou superar a do ensino privado até os dias atuais. Enquanto ao setor privado de ensino superior, percebemos que este setor teve seu crescimento iniciado no ano de 1969 tendo no ano seguinte começado a superar a rede pública de ensino superior em relação ao número de estudantes matriculados e continuando o dominar até hoje, posto por que este setor ainda não conseguiu reverter essa situação (BARROS, 2007 In CARVALHO, 2002).

Nos anos de 1970, foi criado um programa chamado Plano Institucional de Capacitação de Docentes (PICD) reconhecimento como complementariedade do sistema de bolsas já existente e financia a formação pós-graduada de grande número de docentes da rede pública no país e no exterior. Amplia-se a rede universitária pública para todos os Estados e adota-se uma política liberal de autorização da criação de estabelecimentos privados de ensino superior³⁴. A rede privada cresce rapidamente e, no final da década, já arca com a maior parte da expansão das matrículas. Apenas a rede pública (e as universidades católicas) se enquadra ao modelo de research university e contam com o apoio do sistema de fomento à Ciência e Tecnologia, que é instituído simultaneamente à Reforma, sob a gerência da área de planejamento do governo federal. Este sistema opera com grande abundância de recursos para financiar projetos e montagem de infraestrutura de pesquisa. Os Sistemas de ensino superior se diferenciam em suas funções e composição, mas gera novas desigualdades: de qualidade entre a rede pública e privada e de prestígio e recursos entre a pesquisa e pós-graduação, de um lado, e a atividade de ensino, principalmente, de graduação, de outro³⁵. Nesta perspectiva, a reforma universitária, implementada nesse período, encontrava-se a serviço dos interesses governamentais. Assim, deve-se destacar que durante o regime militar, a reforma universitária foi

³⁴ <http://www.schwartzman.org.br/Acesso> em 13 de maio 2014

³⁵ <http://www.schwartzman.org.br/>. Acesso em 20 de abril 2014

incorporada às recomendações da USAID e Aton e influenciada também pelos estudos de Meira Mattos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Sendo assim, podemos afirmar que dentre todos os atores envolvidos nesta reforma, cada um deles deu seu apoio, tanto na formulação quanto na implantação dos novos ditames das instituições de ensino superior brasileira.

Tendo assim, a legislação da reforma universitária é entendida como um conjunto de medidas como leis, decretos, portarias e outros que visam a reformular o ensino superior nos anos pós-64, tomando como referência central a lei n.5.540/1968. Quanto a lei da reforma vimos que ela se estende até 1972. Em relação a essas medidas, encontramos vinte e quatro de leis e decretos no período que se estendem entre 1964 - 1972, destes, onze foram editados nos anos de 1968 – 1969, e muitos são atos complementares de outras leis e decretos. Esse conjunto de medidas se divide em quatro grupo sendo:

1º) referente com às mudanças das universidades e do ensino superior de maneira geral (seis); 2º) sobre a organização e representação estudantil (três e incluindo o decreto n° 477/1979, são quatro); 3º) sobre a questão de aumento de disciplina como a educação moral e cívica e estudos dos problemas brasileiros, apesar da criação da Comissão Nacional de Moral e Cívico (CNMC): decretos n° 869/09/1969 e decreto n° 68.065/14/01/1971; em seguida, houve um conjunto que tratava de diversas questões, como FNDE, a fundação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (lei 5.537/21/11/1968, dia que coincide a lei de reforma; decreto de lei 872/21/09/1969; decreto de lei 1.053/21/10/1969); decreto-lei 917/31/07/1969; cria o Fundo de Desenvolvimento Científico e Tecnológico; decreto 63.281/25/09/1968, este decreto estabelece a criação do Centro Nacional de Recursos Humanos e a lei 4.440/27/10/1964, que estabelece o Salário Educação. Enfim, o decreto n. 68.908/13//1971 que estabelece o vestibular classificatório³⁶ em todo Brasil e igual para todas as universidades e baseando nas questões relativas ao ensino médio. (BARROS, 2007, p.50)

No que diz respeito, a influência dos EUA nas políticas educacionais brasileiras no período da ditadura, encontramos vários acordos assinados nos anos de 1964 a 1968, entre os dois governos nas quais explicitavam a condição consentida do governo brasileiro que cobria a totalidade dos níveis educacionais em especial a educação superior, [...]. Em

³⁶ Este é entendido como o vestibular que elimina os estudantes que mesmo obtendo notas que lhes garantiriam a aprovação na universidade, excedam o número de vagas disponíveis

relação a cobertura dessa influência convém lembrar Cunha & Góes (2002) resumem uma lista das ementas dos Acordo MEC-USAID e respectivas datas seguintes:

[...] e proposta de reformulação da Faculdade de Filosofia do Brasil (a) 30/06/1966 - Acordo MEC-USAID, de assessoria para a modernização da administração universitária; (b) 30/12/1966 – Acordo MEC-INEP-CONTAP-USAID, sob a forma de termo aditivo dos acordos para aperfeiçoamento do ensino [...] e a superior”; (c) 30/12/1966 – Acordo MEC-SUDENE-CONTAP-USAID, para a criação do Centro de Treinamento Educacional de Pernambuco; (d) 10/06/1966, vigente até 30 de junho de 1969 - Acordo MECUSAID reformulação do primeiro acordo de assessoria à modernização das universidades, então substituído por assessoria do planejamento do ensino superior; (e) 06/01/1967 – Acordo MEC-SNEL - USAID, de cooperação para publicações técnicas, científicas e educacionais. (CUNHA & GÓES, 2002, p. 32).

No contexto da época, a década de 70 impulsionou o desenvolvimento de programa de pós-graduação no Brasil e a possibilidade de realização de cursos de pós-graduação no exterior, com vistas à capacitação avançada do corpo docente brasileiro. Mas a partir dos anos 90, inicia-se uma quarta fase de ponto de vista educacional, em especial o ensino superior com a publicação da Constituição República Federativa Brasileira (1988) e a homologação de leis que passaram a regular a educação superior. Nessa época, apareceu a necessidade de flexibilização do sistema, redução do papel exercido pelo governo, ampliação do sistema e melhoria nos processos de avaliação com vistas à elevação da qualidade (LAUS & MOROSINI, 2005). Nesse contexto, surgiram e desenvolveram-se as IES no Brasil, buscando atender ao mercado que solicitava profissionais qualificados, ao mesmo tempo, em que buscava criar sua própria identidade enquanto sistema de educação, considerado até hoje como uma das mais preciosas construções do Brasil República. Com a Lei nº 5540/68, que reestrutura o ensino superior, não havia qualquer interesse por parte do governo autoritário em se elaborar uma nova LDB. A Lei nº 5692/71, por sua vez acaba atingindo alguns dos seus objetivos, a exemplo reforma de mão de obra barata para o mercado de trabalho, exigido, naquele momento, pelo capital internacional (MINTO, 2005).

Quanto ao processo de expansão do ensino superior em moldes mais “flexíveis” era uma demanda do setor privado, que se aproveitava da escassez de vagas no setor como forma de promover um ensino de tipo barato, rápido e muito lucrativo. Sem prescindir, é claro, das transferências de recursos públicos, sem os quais não poderiam viabilizar seus

empreendimentos (CUNHA & GÓES, 1985.³⁷). Assim é que, no âmbito do financiamento, destaca-se a presença mesmo que não aprovada de duas emendas: uma, em que se previa a possibilidade de inclusão das dotações orçamentárias consignadas ao MEC em fundos de reserva e/ou medidas de contenção ou economia; a outra, que previa a fixação de recursos às IES de modo a garantir-lhes autonomia (CUNHA,1988). A proposta de criar um sistema de bolsas restituíveis representou uma abertura para o Brasil não apenas para o Estado que se desobrigou com a educação pública, mas também isto abriu um caminho para a expansão da rede privada, como exemplo a transferência de recursos públicos para as escolas particulares (GERMANO, 2000). Soma-se a isso as intensas campanhas do setor privado com o objetivo de obter recursos para si a realidade que teve como consequência a redução progressiva do financiamento público às universidades públicas, dos anos 1970 para os anos 1980³⁸.

De acordo com Barros (2007) alerta que durante o período 1967 - 1974, houve um aumento de 155.968 matrículas, o que representa um crescimento de 60,1% em relação ao período anterior 1964 - 1969. No mesmo período, o setor privado cresceu 425,5% em relação ao período anterior o que representa, em números absolutos, 437.739 novas matrículas. De 1964 a 1984, foram fundadas 15 universidades federais, 8 delas apenas no ano de 1969 (UF do Sergipe, UF de Piauí, UFSCAR, UF de Viçosa, UF de Ouro Preto, UF de Rio Grande, UF de Pelotas e UF de Uberlândia), ou seja, logo após da reforma universitária. Tal crescimento não impediu que a relação entre público e privado, em relação ao número de matrículas, se alterasse profundamente, passando de 61,8% do setor público contra 38,2% do setor privado em 1963, para 55,3% contra 44% em 1968, chegando em 1974 a 36,4% de participação do setor público e 63,6% do privado.

No final da década de 1970, o sistema de ensino superior brasileiro havia se modificado profundamente com a ampliação das matrículas, os novos estímulos para a

³⁷ Como uma espécie de reação ideológica à necessidade de expansão de vagas, o GTRU chegou mesmo a propor que o ensino de 2º grau tivesse um caráter terminal, o que se pautava pela ideia de que o mercado também demandava um tipo de trabalhador “menos qualificado”, ou seja, uma forma de institucionalizar a não ampliação do ensino superior para todos, denotando uma concepção elitista de educação superior.

³⁸ Cf. CUNHA e GÓES (1985, p. 88); GERMANO (2000, p. 206) e RIBEIRO (2001a, p. 182).

titulação, a pesquisa no setor público e com a criação de um novo setor privado empresarial lucrativo, sem maiores compromissos nem com a pesquisa, nem com a qualidade do ensino, o qual coexistia com um setor não lucrativo, que seguia mais de perto o modelo do sistema público (DURHAM, 2003). Entre os anos de 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142.000 para 885.000 alunos, passando de 44% do total das matrículas para 64% nesse período. Em sua fase inicial, ou seja, desde o final dos anos de 1960 até a década de 1970, a expansão do setor privado laico ocorreu basicamente através da proliferação de estabelecimentos isolados de pequeno porte. A partir da segunda metade da década de 1970, o processo de organização institucional do setor privado sofreu uma transformação gradual (MARTINS, 2009, p.9).

Nas décadas de 1980 e 1990, teve continuidade uma forte expansão no campo da educação superior, centralizada nas instituições de caráter privado, sobretudo nas faculdades desse setor. Em relação às instituições públicas, registraram-se perdas orçamentárias, o que se refletiu no sucateamento dessas instituições, bem como na redução de recursos humanos. Nessa perspectiva nos referimos aos pesquisadores como Eunice Durham, Fernando Henrique Cardoso (FHC), José Goldemberg, Simon Schwartzman que direcionaram várias críticas ao modelo de pesquisa, ser mantido pelo governo. Nessa época, a ideia, até os dias atuais, vem sendo defendida e, na última década, posta em prática, oficial e extra oficialmente, de um sistema dual composto de algumas universidades de pesquisa, alguns centros de excelência, e uma maioria de universidades de ensino compreendidas de todas as faculdades isoladas e faculdades integradas ou federações de faculdades (SGUISSARDI, 2006, p. 363).

De acordo com Martins (2009) relata que na década de 1980, ocorreu uma desaceleração da expansão do ensino superior em consonância a crise econômica que o Brasil viveu nessa década. Essa crise econômica não impediu o surgimento de várias críticas em torno da qualidade do ensino privado por parte de associações profissionais e de outros segmentos da sociedade civil. Diante desse descontentamento, o governo, por meio de seus órgãos competentes, adotou medidas legais com o propósito de suspender temporariamente a criação de novos cursos nos estabelecimentos existentes no País. Neste sentido, o Banco Mundial (BM) e o Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e as

agências da Organização das Nações Unidas (ONU) configuram-se como importantes interlocutores multilaterais da agenda brasileira. No campo educacional, esses interlocutores, particularmente o Banco Mundial, revigoraram a sua atuação no país a partir da década de 1980 (DOURADO, 2002). Entre as orientações gerais do Banco Mundial é possível depreender a prescrição de políticas educacionais que induzem as reformas concernentes ao ideário neoliberal, cuja ótica de racionalização do campo educativo deveria acompanhar a lógica do campo econômico, sobretudo, a partir da adoção de programas de ajuste estrutural. Neste sentido, podemos sinalizar que a atuação do Banco Mundial no âmbito das políticas educacionais tem indicado o papel deste organismo internacional como importante interlocutor da política macroeconômica, em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI). A redefinição da função do Estado no Brasil, por meio da adoção das diretrizes do Banco Mundial, segundo Leher (2001), efetiva-se na medida em que “os empréstimos estão condicionados à adoção pelo país das diretrizes dos organismos. Sendo o MEC, o equivalente a uma subseção do banco, a convergência é completa” (LEHER, 2001, p.162). A expansão de ensino superior vai se dando num primeiro momento, através de um processo de fusão, em que alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas.

1.6. Período de Redemocratização Brasileira de 1985 - 1994

Com o fim do golpe militar brasileiro em 1985, o movimento de criação de novas universidades particulares foi impulsionado pela nova legislação do ensino superior. Ao dispor sobre o princípio da autonomia para as universidades e da publicação da Constituição Federal – CF, em 5 de outubro de 1988, a política dos governos que se estabeleceram, teve por característica uma reconfiguração da concepção de Estado, de suas funções e de suas instituições (LIMA, 2007; LIMA, 2011; SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001). Na referida Lei mencionada acima, identifica-se que do ponto de vista jurídico, o processo reformista da educação nacional começou a se configurar a partir do ano de 1988, depois que a Assembleia Constituinte de 1987/1988 aprovou uma nova Constituição Federal, tem que se destacar o capítulo III chamada Da Educação, da Cultura e do Desporto, na qual trata-se da educação nacional bastante detalhada em seus artigos 205 a 214, do Título VIII – Da ordem social. Nesta perspectiva, a CF é considerada avançada e

denominada na questão de noção da cidadão brasileira, ao mencionar a Educação como direito de todos e dever do Estado (Cf.1988, art.205).

O ensino, por sua vez, deverá ser ministrado baseado nos princípios da igualdade de condições para acesso e permanência na escola, com coexistência de instituições públicas e privadas, garantindo a gratuidade e a gestão democrática do ensino público (CF.BRASIL, 1988, art.206, I a VIII). E também na LDB/1996 vem reafirmando e assegurando a questão da “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, sem explicar, contudo, quais são tais estabelecimentos (Art. 3º, inciso VI). Em seguida, o instituto de autonomia universitária:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. “O art.208. Cf. BRASIL, 1988, estabelece o papel do como ator importante para garantir o acesso: “O dever do Estado com a educação será efetivado através de [...] acesso aos mais altos de ensino, de pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (BRASIL, 1988, art. 207)

No art.7º da LDB/96, menciona que o ensino é livre à iniciativa privada desde que atenda as normas gerais da educação nacional e do respectivo sistema de ensino; autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo Poder Público; capacidade de autofinanciamento, ressalvado o previsto no Art. 213º da Constituição Federal. É importante observar que o artigo 209º da Constituição Federal, deixa livre o ensino em instituições privadas, desde que atenda aos critérios estabelecidos pelo poder público, bem como, passe por processos de avaliação de qualidade do poder público (BRASIL, 1988). De acordo com Ordorika Sacristan (2001) in Leite (2011), por sua vez, defende que as concepções da educação enquanto um cenário de conflitos apresenta um marco conceitual para a análise do poder na administração das instituições de educação superior. Nelas as universidades são analisadas como instituições do Estado, ou seja, como espaços de luta e disputa; por conseguinte, sua natureza reprodutiva é questionada, mas como produto de lutas e movimentos sociais, além de ser entendida também como um espaço de igualdade e democratização das relações sociais no conjunto da sociedade.

Os sistemas de ensino no Brasil são organizados em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal conforme art. 211, alínea § 1 a 4 dessa CRF de 88.

As políticas educacionais e as reformas delas decorrentes, efetivadas no ensino acadêmico brasileiro a partir da década de 1990, têm suscitado fervorosos debates como aqueles relativos ao modo de concepção e implementação de tais políticas e reformas, sobretudo quanto aos pressupostos e às finalidades que procuram contemplar. Antes as transformações em processo na sociedade brasileira, distintas vertentes teóricas procuram apreender o significado das reformas do sistema de ensino superior e dos novos papéis a serem assumidos pela educação. As reformas têm mostrado que seus propósitos procuram adequar o sistema educacional aos novos tempos, atribuindo à universidade nova função e novo significado no contexto do chamado processo de globalização (MEDINA DA SILVA; NETTO, 2007).

Nessa década, a preocupação se estende relacionando avaliação institucional, autonomia universitária e qualidade de ensino, tanto que em 1996 foi publicado, pela secretaria de Políticas Educacionais do MEC, um documento mostrando o diagnóstico do ensino superior no Brasil, juntamente com medidas para orientar a reformulação da política para este nível da educação. A avaliação do sistema educacional superior leva em consideração necessidade de aumentar a autonomia das instituições e a urgência do país de superar os problemas que comprometem a qualidade do ensino, pois a expansão das instituições universitárias provocou um imprevisto de recursos pedagógicos, físicos, materiais, além de uma inadequada fiscalização por parte Poder Público e abuso de algumas entidades mantenedoras que ofertam cursos que não atendem os padrões mínimos de qualidade. Consequentemente a oferta do ensino tornou mais mercantilista do que proposta de desenvolvimento de nação, com comprometimento ético, distanciando-se da proposta qualidade da Lei nº 5.540/1968 (SANTOS MAURANO, 2003).

Nesta perspectiva teórico-metodológica tem como referência as formulações de Popkewitz, sobre as reformas contemporâneas como manifestações de padrões históricos que possibilitam refletir sobre as mesmas, tendo-se em vista as intenções e práticas político-pedagógicas direcionadas a proposições e processos de mudanças que acompanham as inovações educacionais articuladas com as relações de poder e como parte do processo de regulação social que permite postular uma epistemologia das reformas na relação entre conhecimento, instituições e poder (POPKEWITZ, 1997, p. 39). Para Claus Offe (1990), as

políticas sociais também têm em sua base uma concepção teórica que reflete sempre o desenvolvimento histórico da estrutura social e econômica capitalista de tal forma que o Estado utiliza-se das políticas de estado de bem-estar como uma estratégia para garantir o equilíbrio e a lógica entre força de trabalho e setor produtivo. Nesse contexto, verifica-se que as recomendações, diretrizes e metas das políticas de reformas em âmbito externo orientadas pelos organismos internacionais, bem como outras medidas legais, abriram caminho para a perspectiva modernizadora da universidade.

Para esse autor outros procedimentos podem entrar em jogo como planos e projetos foram instituídos no âmbito nacional para dar encaminhamento à reforma do ensino pela implementação de novas diretrizes curriculares. A reforma nessa época, na maioria das vezes, articula-se com a ideia de inovação e modernização, movida por imperativos operacionais coerentes com a racionalização e a eficiência econômica. Nesse sentido, impõe-se a importância e relevância de uma reflexão sobre as proposições que integram as propostas de reformas para o ensino superior, tendo em vista a relação entre modernização do Estado e transformação da universidade.

No período dos governos de Fernando Collor (1990 - 1992) e Itamar Franco (1993 - 1994), começou-se um processo de liberalização do comércio e de privatizações, através do Programa Nacional de Desestatização (PND) estabelecido por meio da Lei 8.031/1990, bem como, de contenção da hiperinflação, redução da circulação da moeda mediante o confisco das cadernetas de poupança, entre outras medidas que viriam a configurar a expressão do neoliberalismo nesse início de redemocratização do Estado brasileiro (LIMA, 2007). É importante destacar também que nos anos de 1975 a 1985, houve um momento de estagnação no que se refere a evolução de número de universidades privadas, nesse período o número de universidade permaneceu estável com apenas 20 ao todo. Entretanto, vimos que, nesse período, cresceram muito as Federações de Faculdades ou Faculdades Integradas. Esta nova forma de organização é reconhecida oficialmente apenas nas estatísticas de 1980, que indicam 10 estabelecimentos deste tipo. Cinco anos depois eram 58, e em 1990 atingiram 74 estabelecimentos.

O aumento do número de universidades, por outro lado, é um fenômeno da segunda metade da década. Entre 1985 e 1990, o crescimento é de 100,0%, passando de 20% a 40% (DURHAN, 2003). De acordo com Lima (2007), afirma que no governo de Fernando Collor (1990 - 1992), o programa educacional foi orientado pelos pressupostos de equidade, competitividade e eficiência, numa lógica de modernização no sentido enfrentar os desafios da economia globalizada (LIMA, 2007, p. 131). Sucessivas medidas incluindo dois projetos de emenda constitucional com vistas à redução do percentual dos recursos da União destinado ao financiamento das universidades, e uma proposta de transformação das universidades públicas em organizações sociais foram submetidas ao Congresso Nacional, sendo abandonadas após críticas e protestos de organizações representativas da comunidade acadêmica. No que se refere ao tema de equidade no ensino superior tem o seguinte conceito:

O conceito de equidade no acesso é definida como um fator inicial de debate no Ensino Superior, no entanto ela só ocorre a partir do momento que todos têm as mesmas condições de competir, isto é, quando o ensino anterior ao Ensino Superior é oferecido em qualidades iguais a todos, proporcionando então, uma competição justa.(...) Dessa forma as barreiras ou dificuldades encontradas por cada estudante não podem estar associadas a questões consideradas como fora de controle, ou seja, aquelas que existem independentes do querer de cada um, tais como raça, sexo, idade, deficiências, família ou situação socioeconômica. [...]. Assim, a equidade de resultados é ligada a medidas de apoio e acompanhamento para ajudar os alunos que têm maiores dificuldades, principalmente se estas forem de origem socioeconômica. (ROEMER, 1998)

Destacando a continuidade de política do governo de Fernando Collor, o governo de Itamar Franco (1993 - 1994) no que se refere ao projeto de modernização da educação superior detém uma lógica de expansão da globalização econômica de orientação neoliberal. Dentre suas principais medidas, destaca-se a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e a publicação da Lei 8.598/1994, que permitiu às IFES a contratação de instituições privadas para dar apoio às atividades de ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse mútuo. Essa lei viabilizou o ingresso de recursos privados nas universidades públicas, desresponsabilizando o Estado de seu financiamento (LIMA, 2007). Essa década foi marcada por forte influência de organismos multilaterais, dentre eles o Fundo Monetário

Internacional (FMI), o Banco Mundial³⁹ (BM), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esses organismos influenciaram decisivamente as políticas educacionais para que acatassem os “pacotes” de financiamento, que vinham seguidos de recomendações a serem cumpridas. Análises têm sido feitas no sentido de que sua influência é no sentido de difundir e reafirmar o projeto neoliberal por meio da diminuição dos gastos públicos, incentivo às privatizações, abertura do mercado ao capital mundial, desregulamentação do mercado, flexibilização das relações trabalhistas, que provocam a precarização do trabalho. ANTUNES (1999); MÉSZÁROS (2008)

Segundo Lima (2008), por sua vez, apontou que partir de orientações e exigências de grandes organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização Mundial do Comércio (OMC), o Estado brasileiro reconfigura a política de educação superior, com objetivo de “ampliar o acesso à educação” e, ao mesmo tempo, atender as exigências do capital internacional. Segundo esses organismos, para que ocorra essa expansão do acesso à educação, é indispensável a expansão do ensino privado, além de outras ações.

³⁹ Organismo internacional criado em 1944 para financiar projetos de infraestrutura e recuperação dos países destruídos pela II Guerra Mundial, inclusive financiamentos de projetos voltados à educação. Atualmente o Banco Mundial atua mais direcionado para as questões econômicas dos Estados em desenvolvimento, impondo programas de ajuste que visam a inserção capitalista global. A partir da década de 1980, o Banco Mundial passou a ter mais presença no cenário mundial, ditando regras de reestruturação econômica, agindo como protetor dos interesses dos credores. Os países endividados deveriam seguir a “cartilha” do Banco Mundial, o que, além de garantir o pagamento da dívida também promovia o ajuste interno para a inserção do país na nova ordem global. LLIBRANTE, 2008)

Tabela. 2 - Evolução de Número de Instituições por Dependência Administrativa no Brasil de 1980 – 1994

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	882	56	53	91	682
1981	876	52	78	129	617
1982	873	53	80	126	614
1983	861	53	79	114	615
1984	847	53	74	111	609
1985	859	53	75	105	626
1986	855	53	90	120	592
1987	853	54	83	103	613
1988	871	54	87	92	638
1989	902	54	84	82	682
1990	918	55	83	84	696
1991	893	56	82	84	671
1992	893	57	82	88	666
1993	873	57	77	87	652
1994	851	57	73	88	633

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

No entanto, a expansão do ensino superior que o Brasil viveu nos últimos 24 anos, mostrou-se refratária à pretendida homogeneidade institucional almejada pela legislação. Como se pode observar, no período que se estende de 1980-1994, o sistema conta atualmente com 851 instituições, sendo que 127 universidades ocupam uma posição irrelevante, em termos quantitativos no conjunto dos estabelecimentos, nelas se encontrava 39 na rede federal; 25 na estadual; 4 na municipal e 59 na rede privada. Ao contrário do pretendido pela legislação, a expressiva maioria do sistema superior é constituída pelos 724 estabelecimentos isolados da totalidade das instituições de ensino.

Tabela 3 - Evolução de Matrículas por Dependência Administrativa no Brasil de 1980 – 1994

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1980	1.377.286	316.715	109.252	66.265	885.054
1981	1.386.792	313.217	129.659	92.934	850.982
1982	1.407.987	316.940	134.901	96.547	859.599
1983	1.438.992	340.118	147.197	89.374	862.303
1984	1.399.539	326.199	156.013	89.667	827.660
1985	1.367.609	326.522	146.816	83.342	810.929
1986	1.418.196	325.734	153.789	98.109	840.564
1987	1.470.555	329.423	186.039	87.503	885.590
1988	1.503.555	317.831	190.736	76.784	918.204
1989	1.518.904	315.283	193.697	75.434	934.490
1990	1.540.080	308.867	194.417	75.341	961.455
1991	1.565.056	320.135	202.315	83.286	959.320
1992	1.535.788	325.884	210.133	93.645	906.126
1993	1.594.668	344.387	216.535	92.594	941.156
1994	1.661.034	363.543	231.936	94.971	970.584
84/94(%)	18,7	11,4	48,7	5,9	17,3

Fonte: MEC/SEDIAE/SEEC.

Como se pode observar na tabela 5 referente à evolução de número de matrículas no mesmo período, vimos que o número total de matrículas no sistema de ensino superior brasileiro chegou a 1.661.034 de alunos sendo 363.543 de alunos na rede federal, 231.936 alunos o do setor estadual; 94.971 a de municipal e 970.584 alunos da rede privada. Neste conjunto de número de matrículas, destacamos que as redes públicas são poucas representadas com 690.450 de alunos em relação a rede privada que se encontrava com 970.584 de alunos. Assim podemos deduzir que a rede privada registrou uma forte expansão em relação ao setor público desde a instalação da ditadura brasileira de 1964 e até esta data vimos que o setor público de ensino superior não conseguiu se recuperar a situação em terma de ofertas de vagas e matrículas. No que se refere de políticas educacionais para ensino superior no período conhecimento como mais recente, nós vamos analisar elas no capítulo seguinte deste trabalho a seguir.

CAPÍTULO II - AS POLÍTICAS PARA O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO NO PERÍODO DE (1995 - 2010)

Durante a década de 1990, as políticas sociais e econômicas estiveram sob a influência de uma Agenda denominada Neoliberal⁴⁰. As propostas assumiram um caráter abrangente, com implicações tanto das fronteiras nacionais quando internacionais, o que se comprova a especificidade dessa década. A parte daí a relevância de uma investigação que procure apreender a singularidade deste momento histórico, no que se refere à política para o ensino superior e suas tentativas de reformas educativas. A Política Pública é entendida como um conjunto de medidas que conforma um determinado programa de ação governamental, que procura responder a demandas de grupos de interesse. Sob o enfoque concreto, implica considerar os recursos de poder que operam na sua definição e que têm nas instituições do Estado, sobretudo na máquina governamental, o seu principal referente. Neste sentido, a política educacional traduz-se em política pública de corte social. (AZEVEDO Apud GISI, 2003)

Nessa perspectiva, pretende-se analisar tanto o processo decisório como produto da ação desigual dos atores, à luz de questões da agenda neoliberal, cujos resultados se manifestam através das modificações produzidas no quadro legislativo e nos mecanismos de incentivo e financiamento da educação superior. Quando o da formulação e a execução das políticas públicas são duas dimensões no que se refere ao processo decisório, no qual se revela o jogo estratégico de poder, os acordos, o consenso e a acomodação de interesses diversos. (CAVALHO, 2006, p.5). O projeto ou formulação da política pública é definida

⁴⁰ Este conceito faz referência a dois tipos de Agenda. A agenda governamental é entendida como uma lista de problemas, assuntos e temas que chamam à atenção do governo e dos participantes visíveis (Presidente, altos burocratas, congressistas e outros) que atuam junto ao governo. (Kingdon, 1995). Mas, é importante evidenciar a distinção estabelecida por Cobb e Elder (1995) entre a agenda sistêmica e a governamental. A primeira consiste nas questões que são comumente percebidas pelos membros da comunidade política como merecedoras da atenção pública e como assuntos incluídos dentro da jurisdição legítima da autoridade governamental existente. Neste sentido é definida como a Agenda Sistêmica Neoliberal. A segunda, também chamada de agenda institucional ou formal é definida como aquele conjunto de pontos explícitos elevados à consideração ativa e séria dos decision-makers. Os policy-markers participam da construção de ambas, entretanto, a natureza é substancialmente diferente. A agenda sistêmica é composta nitidamente de pontos abstratos e gerais, enquanto que a política ou governamental tende a ser mais específica, concreta e limitada a um certo número de questões em pauta.

no espaço político, concebido como um processo extra-racional de trocas e indeterminações, conflito e poder. A implementação é demarcada pelo espaço administrativo, concebido como um processo racionalizado de procedimentos e rotinas. (VIANA, 1988). Nesse contexto, as alterações substantivas que sofrem as universidades nas últimas décadas expressam um movimento dialético que envolve os aspectos tanto internos quanto externos dessas instituições e levam a que se situem não somente no contexto nacional, mas também no contexto da internacionalização de ensino superior. Assim, o debate da época acentua-se sobre a necessidade das universidades se readequarem e assumirem novos fins consonantes com as aceleradas transformações decorrentes da reestruturação produtiva do capital e da própria reconfiguração dos estados em vários países do globo, sobretudo a partir dos anos 1980. Ao mesmo tempo, ganha expressão na perspectiva de que a sociedade e a economia devem estar assentadas no conhecimento como estratégia de competitividade, tanto no cenário local quanto no internacional (FERREIRA, 2012).

Partindo desse referencial, a existência da universidade [...] é discutido o papel do ensino superior tem sido significativamente influenciada por considerações econômicas (TEIXEIRA, 2009, p.9), na medida em que a ciência e o ensino superior passaram a ser consideradas como fatores de produção e fazendo parte integrante da economia, mercadorias em países centrais, da periferia e da semiperiferia (SGUISSARDI, 2006). Partindo desses pressupostos, neste capítulo, pretende-se analisar as seguintes: 1º) Política de avaliação de ensino superior – ENC ou Provão; 2º) Ensino superior na Lei n.9.394, de 20 dez.1996; 3º) o Plano Nacional de Educação - PNE (2001-2010). Nessa linha de políticas, poderia observar que cada uma dessas políticas têm sido como marca principal que é abrir o grande espaço ao fenômeno de privatizado de ensino superior brasileiro desde os anos de meado da década 60 e que vem continuando no governo do então FHC em 1995 com mais determinação nos objetivos de fortalecer este setor de ensino em detrimento ao do público.

Com o sucesso do Plano Real e a vitória do candidato do PSDB, Fernando Henrique Cardoso (FHC) à eleição presidencial brasileira em 1994 e sua posse na Presidência do Brasil em 01/01/1995. Hermida, 2012 relata que a educação passou a se destacar como elemento preponderante no conjunto de políticas públicas desenvolvidas pelo governo

nacional. O programa político executado pelo governo FHC baseou-se na concretização de reformas, em especial a de Estado e de Ensino Superior incluindo-se aquelas que já estavam em andamento após a aprovação da Constituição Federal de 1988. A ação política do governo direcionada às universidades públicas federais de maior importância foi o projeto de autonomia apresentado, em 1995, o MARE⁴¹ visando transformar o status jurídico das universidades públicas para organizações sociais, entidades públicas não estatais, fundações de direito privado ou sociedades civis sem fins lucrativos. A interação entre o Estado e estas organizações sociais se daria, por meio de um contrato de gestão, no qual estariam previstos os serviços que seriam prestados, as metas a serem atingidas e os recursos financeiros que deveriam ser transferidos a cada ano, do governo para a organização. Este mecanismo preconizava a adoção de um modelo de administração gerencial⁴² para as instituições públicas. O ministro Bresser Pereira, mentor das reformas conduzidas pelo MARE, propôs que o Estado moderno deveria se constituir, basicamente, de quatro esferas de atuação com:

1) núcleo burocrático-estratégico, 2) atividades exclusivas do Estado, 3) serviços não exclusivos e competitivos, e 4) produção de bens e serviços para o mercado. Nessa nova configuração, o Estado “deixaria de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social, por meio da produção de bens e serviços, [...] (LIMA, 2011, p.86). Segundo Lima (2007, p.98) afirma por sua vez que isso ocorreria mediante a transferência da responsabilidade por essa produção ao “setor privado, por meio da política de privatização, e para o setor público não-estatal, um setor parcialmente subsidiado pelo Estado e que executaria serviços não-exclusivos do Estado”.

De acordo com Bresser Pereira (1998), no Brasil, a ideia desse modelo é antiga. Em 1936 aconteceu a primeira reforma administrativa brasileira por meio do Departamento

⁴¹ O Ministério Administrativo da Reforma do aparelho do Estado é publicado o Plano Diretor da Reforma do Estado, um programa de ações que definiu os objetivos e estabeleceu as diretrizes para a reforma da administração pública brasileira, com vistas à modernização do aparelho estatal. Esse plano foi fundamentado nos pilares da administração gerencial, orientada predominantemente sobre os valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e pelo desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações (LIMA, 2011).

⁴² Esta proposta de reforma para o sistema federal ancorou-se em quatro características fundamentais: privatização, diferenciação, flexibilização e descentralização das estruturas e centralização de controle das IFES. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 1997).

Administrativa de Serviço Público (DASP). Em 1938, temos um primeiro sinal de administração pública gerencial, com a criação da primeira autarquia. A primeira tentativa de reforma gerencial da administração pública brasileira aconteceu por meio do Decreto-Lei nº 200, de 1967, sob o comando de Amaral Peixoto e a inspiração de Hélio Beltrão, conhecido como pioneiro das novas ideias no Brasil e podendo ser considerado como um 1º momento da administração gerencial no Brasil baseado na descentralização mediante a autonomia da administração indireta, a partir do pressuposto da rigidez da administração direta e da maior eficiência da administração descentralizada. Este decreto-Lei nº 200 teve duas consequências inesperadas e indesejáveis.

1º) De um lado, ao permitir a contratação de empregados sem concurso público, facilitou a sobrevivência de práticas patrimonialistas e fisiológicas. 2º) De outro lado, ao não se preocupar com mudanças no âmbito da administração direta ou central, que foi vista pejorativamente como “burocrática” ou rígida, deixou de realizar concursos e de desenvolver carreiras de altos administradores. [BRASIL, 1967]

Este modelo emergiu como o modelo-ideal para o gerenciamento do Estado reformado pela sua adequação ao diagnóstico da crise do Estado realizado pela aliança social liberal e por seu alinhamento em relação às recomendações do Consenso de Washington para os países latino-americanos. Assim, ao ser indicado para dirigir o Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o ex-ministro Bresser-Pereira manifestou seu interesse pelas experiências gerencialistas realizadas em outros países, viajando para o Reino Unido a fim de estudá-las e formular uma proposta de adaptação desse modelo ao contexto nacional (Bresser-Pereira, 1996, 1997, 1998a, 1998b). No Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, conduzido na perspectiva gerencial, o Estado passa a ser entendido como empresa que presta serviços para a população, essa entendida como cliente.

A administração pública gerencial vê o cidadão como contribuinte de impostos e como cliente dos seus serviços. Os resultados da ação do Estado são considerados bons não porque os processos administrativos estão sob controle e são seguros, como quer a administração pública burocrática, mas porque as necessidades do cidadão-cliente estão sendo atendidas. (BRASIL, 1995, p.17) Nesta administração ocorre a descentralização de certos serviços públicos essenciais,

que são transferidos para iniciativa privada (influenciadas pelo mercado), o que é designado por Organizações Sociais⁴³ [...]

Esta reforma retoma o marco gerencial do Decreto-Lei nº 200 e propõe a criação de órgãos autônomos para a execução e fiscalização de políticas públicas e restabelece a alternativa do vínculo celetista. Paralelamente, rompeu-se com o princípio de estabilidade do servidor concursado e, para a administração direta, foram criadas carreiras típicas de Estado. Os resultados da reforma, em relação ao plano inicial, foram incompletos ou muito reduzidos em certos aspectos, tais como a criação de novas modalidades organizacionais e a reimplantação do vínculo celetista no governo. (CADOSO JR, 2011). De acordo com Bresser Pereira apontava que esta reforma deveria ser orientada pela flexibilização do estatuto da estabilidade dos servidores públicos e pela transformação da administração pública brasileira em gerencial (Lima, 2005). Nesta perspectiva Lima (2009, p.40) In Barreto (1999, p.112) destaca que a reforma ou reconstrução do Estado brasileiro conjugava em quatro processos interdependentes sendo:

(1) a redefinição das funções do Estado orientada para a redução de seu tamanho e, principalmente, de seu contingente de pessoal, mediante adoção de programas de privatização, terceirização e “publicização”; (2) A redução do grau de interferência do Estado, mediante adoção de programas de desregulação e realização de reformas econômicas orientadas para o mercado, visando sobretudo à promoção da capacidade de competição internacional do país; (3) O aumento da governança do Estado – aqui entendida como a capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, [...] (4) o aumento da governabilidade, que consiste no fortalecimento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade de governar.

Como aponta Lima (2011), essa reforma se trata de um modelo que já implantado na Inglaterra, Nova Zelândia e Austrália, na década de 1980, e nos Estados Unidos, nos anos de 1990 (LIMA, 2011, p.87). De acordo com Anderson (1995), afirmou as principais medidas de efetivação dessa política neoliberal foram o corte de gastos sociais, desmobilização de sindicatos, a criação de índices de desemprego massivos, elevação de taxa de juros, liberalização de fluxos financeiros e, posteriormente, as privatizações.

⁴³ Segundo o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado Organizações Sociais são as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária. (BRASIL, 1995, p. 60).

Constata-se nessas diretrizes, algo parecido com as recomendações do Relatório Attali em relação das universidades europeias com os Estados-nação, que trata-se uma relação que seria estabelecida por meio de contratos quadrienais, os quais vinculariam o repasse de recursos ao cumprimento de metas estabelecidas pelos governos e ao desempenho das IES em avaliações periódicas realizadas por agências externas. Desse ponto de vista é possível identificar alguns pontos de contato entre as recomendações do BIRD e a proposta do MARE. Segundo Dourado, (2002), afirma que neste sentido, é fundamental destacarmos as recomendações do Banco Mundial para a educação superior contidas no documento “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), cujas prescrições são claras no sentido de:

1) privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, [...] 2) estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico-institucionais, [...] 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias; entre outras”. (DOURADO, 2002, p.7)

Este ator associado ao MEC desempenhou um papel importante na formulação da agenda de reformas do governo de FHC. Entretanto, a reação da comunidade acadêmica a este projeto foi de tal monta que a conversão das universidades de autarquias ou fundações em organizações sociais passou a ter caráter voluntário. Vale a pena de destacar USP, UNESP e UNICAMP como três universidades paulistas autônomas permanecem autarquias estaduais⁴⁴. O governo de FHC se destacou pela reforma do Estado promovida durante a sua gestão, pela reforma Administrativa, pela implementação de mudanças profundas tanto na vida econômica do país, quanto pela reforma educativa. (CUNHA, 2003). De acordo com Hermida (2012), relata que a “era do FHC” é uma ideia que vem tomando força no âmbito acadêmico. Também ocorreram medidas de ajustes estruturais e fiscais, bem como reformas orientadas para o mercado, visando à integração do Brasil à economia mundial, ao

⁴⁴ No caso das três universidades estaduais paulistas, que gozam de autonomia orçamentária, administrativa e financeira implantada em 1989, o financiamento governamental baseia-se em percentual fixo do ICMS. No entanto, estas são responsáveis por quase a totalidade da pesquisa científica produzida em São Paulo e, em grande parte, pela formação de mestres e doutores para o sistema público e privado, o que implica na reduzida capacidade de sustentação própria diante dos elevados gastos em ciência e tecnologia.

mesmo tempo em que se enfatizava o novo papel atribuído ao mercado para alocação dos recursos e se diminuía as funções do Estado como provedor dos serviços. Ainda levou avante o processo de “modernização” conservadora iniciado pelo governo de Collor de Mello e de Itamar Franco⁴⁵.

De acordo com Cunha (2003) a característica mais marcante da educação como meta prioritária da proposta é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade, entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico⁴⁶. De acordo com Cadoso (1994, p.50) afirma que a educação superior federal precisa ser efetivamente prevista. Por que o autor identifica-se que as IFES consomem hoje de 70% a 80% de todas as verbas do MEC, mas atendendo apenas a 22% dos jovens matriculados no ensino superior, 13% estão em escolas estaduais e o restante, cerca de 66%, paga pelos seus estudos em instituições privadas. Nesta perspectiva, a política para a educação superior deveria promover uma “revolução administrativa”:

o objetivo seria a administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. Nessa avaliação, seriam levados em conta, especialmente, o número de estudantes efetivamente formados, as pesquisas realizadas e os serviços prestados. A racionalização dos gastos e o aumento da produtividade deveriam se refletir em aumentos salariais de professores e de funcionários (CUNHA, 2003, p.39 In CADOSO,1994). Para Cadoso, 2008 é

⁴⁵ Em relação ao discurso da “modernização da universidade”, Chauí explica que o referencial era “criar a ‘universidade de serviços’, baseada na docência e pesquisa “de resultados” (2001, p.166).

⁴⁶ Esta era uma referência à política que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pretendia desenvolver há anos, no sentido de aumentar os gastos em C&T com aportes das empresas. Em contrapartida, as instituições de pesquisa dedicar-se-iam mais e mais à pesquisa aplicada.

preciso uma política para o ensino particular, que hoje absorve a maioria dos estudantes. Uma nova política educacional para o setor privado deve incluir: “(1) Completa reformulação do sistema de autorização para criação de estabelecimentos e cursos. (2) Fixação de critérios transparentes e objetivos para a distribuição de auxílio federal às instituições comunitárias, condicionando-a a um sistema de avaliação de qualidade. (3) Reformulação do crédito educativo, condicionando-o a um sistema de avaliação da qualidade do ensino, incluindo as escolas particulares que queiram aderir a esse sistema, e avaliação da relação custo-benefício. [...]” [CADOSO, 2008, pp. 50-51]

O projeto do Senador Darcy Ribeiro foi recebido com maior receptividade no governo do FHC para modificar o texto original no sentido para adequar-se com às políticas governamentais, como já havia sido demonstrado no governo Collor, mas em vez de buscar incluir dispositivos específico, o MEC preferiu que o projeto deixasse de tratar dos temas que seriam objeto de projeto lei específicos assim ele foi sendo adaptado, com admirável plasticidade, às políticas que o Poder Executivo elaborava. Também o ministério elaborou projetos de lei, encaminhados pelo presidente da República ao Congresso, mediante projetos de reforma constitucional, projetos de lei e decretos que serão analisados mais para frente. (CUNHA, 2003) Tendo assim, na reconstrução da lógica intrínseca ao processo de reforma do ensino superior em curso no Brasil, os elementos apresentados revelam que há um modelo concebido em meados da década de 1980, cuja versão paradigmática foi expressa pelo Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES)⁴⁷.

Dessa maneira, observa-se a continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, desde então, deve ser entendida como produto, também, da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, o que permite traçar um elemento de continuidade entre os governos José Sarney, Fernando Collor, Itamar Franco e FHC, pelo menos no que se refere às políticas educacionais conduzidas pelo MEC, em especial aquelas da educação superior. Quanto as políticas para a educação superior, o MEC traçou uma estratégia de enfrentamento parcial de problemas e de adversários que não é diferente a do governo como um todo no que se refere às reformas constitucionais. No caso educacional, ela foi ainda mais elaborada do que as outras. [CUNHA, 2003]. Conforme

⁴⁷ Este foi criado grupo interno no MEC - o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior - GERES – pela Portaria no. 100, de 6 de fevereiro de 1986, e instalado pela Portaria no. 170, de 3 de março de 1986.

Dermeval Saviani (2008), por sua vez, relata que a década de 90 surge, marcada por um clima de perplexidade e descrença.

A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor vem sendo consolidada no governo FHC caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea “boa vontade pública”. (SAVIANI, 2008, p.xxxvi, online). Segundo Paulo Gomes Lima (2009) afirma que essa orientação entendida como” uma reestruturação produtiva, nesse sentido, solicitava a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de “cidadão globalizado para a “inclusão social brasileira” das “benfeitorias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito, orientando as políticas públicas para educação sob essa ótica”. (Lima, 2009, p. 31)

Tendo assim, as medidas regulatórias estabelecidas no governo de FHC, no setor de ensino superior, sedimentaram a arquitetura da reforma, que teve expressivas repercussões nesse nível de ensino. Conforme Araújo (2011, p.52-54) in Lima (2007, p.141-144) resume na tabela abaixo as principais ações e programas desenvolvidos do governo de FHC, no campo educacional, com ênfase particular no ensino superior:

Tabela – 4. Principais ações no governo Cardoso na área da educação no governo de FHC (1995 - 2002)

DOCUMENTOS	EIXOS NORTEADORES
Lei nº 9.192/95. Regulamenta o processo de escolha de dirigentes universitários.	Reduz a participação democrática de servidores técnicos e administrativos e estudantes das IFES na escolha dos dirigentes.
Lei nº 9.131/95. Criação do Exame Nacional de Cursos de Graduação (ENC).	Avalia as instituições e cursos de nível superior. Todos os alunos que estão concluindo o curso durante o ano têm de prestar o exame. Com sua lógica meritocrática e subsidiando o ranking das IES, era condição obrigatória para obtenção do registro do diploma.
Lei nº 9.257/96. Criação do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia	Estabelece co-financiamento público e privado para a política de C&T, estrutura a inovação tecnológica e estimula a parceria das universidades públicas e centros de pesquisa com o setor privado.

Leis nº 9.288/96 e nº 10.207/2001. Tratam do Programa de Crédito Educativo.	Regulamenta o financiamento público ao estudante do ensino superior privado e dispõe sobre a renegociação de dívidas no âmbito do Programa de Crédito Educativo.
Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997.	Estabelece que o Sistema Federal de Ensino é composto por universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Implementa a diversificação das IES e desmonta na prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, na medida em que esta indissociabilidade é exigida apenas para as universidades.
Programa de Modernização e Qualificação do Ensino superior, lançado em março de 1997.	Objetiva a recuperação das IES públicas e seus hospitais universitários e as IES privadas, tratadas em um mesmo nível. Por meio deste programa, o governo financia a recuperação e ampliação infraestrutural física das instituições privadas, por intermédio do BNDES.
Decreto nº 2.236, de 19 de agosto de 1997.	Com esse decreto, as IES privadas não necessitam de representação acadêmica no conselho fiscal das mantenedoras, não necessitam publicar seu balanço financeiro anual, têm prazo indeterminado para definirem-se como sendo ou não com fins lucrativos.
Lei nº 9.678/98. Institui a gratificação de estímulo a docência no magistério superior.	Os valores da gratificação corresponderão à pontuação atribuída ao servidor docente em exercício efetivo. O aposentado ou beneficiário de pensão receberá percentual desta gratificação. Esta gratificação é uma importante referência a lógica produtivista e meritocrática da política do MEC para avaliação do trabalho docente.
Programa Avanço Brasil: mais quatro anos de desenvolvimento para todos (1999-2002).	Para a política de ciência e tecnologia, ratifica o incentivo à inovação tecnológica, concebido como absorção e adaptação de tecnologias produzidas nos países centrais, integração universidades-empresas e financiamento público para investimentos do setor privado em P&D. Para a educação superior, indica o estímulo à diversificação das IES e das suas fontes de financiamento, bem como o aperfeiçoamento do sistema produtivista de avaliação e do Fies, mantendo o subsídio público às instituições privadas de ensino superior.
Decreto 3.276/99. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica.	Por meio deste decreto, criam-se os institutos superiores de educação como instância de formação e qualificação de professores, retirando das universidades o papel de instância por excelência de formação e capacitação de professores e dissociando ensino, pesquisa e extensão como elementos constitutivos desta forma/capacitação.
Estabelece os Fundos de	O financiamento da política da C&T é realizado por fontes não

<p>Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Fundos Setoriais) em 1999.</p>	<p>orçamentárias, formadas por diversas contribuições como royalties, parte das receitas das empresas beneficiadas com isenções fiscais, doações, entre outros. Setenta por cento dos fundos são destinados para a pesquisa aplicada e 30% para pesquisa científica. O Fundo Verde e Amarelo tem como foco incentivar parcerias entre universidades, centros de pesquisa e setor privado. Constitui-se em mais uma estratégia de privatização da C&T e da educação superior.</p>
<p>Medida provisória nº 1.827/99. Institui o Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior (Fies).</p>	<p>Cria o Fies, com as mesmas fontes de recursos do Programa de Crédito Educativo (Creduc), ou seja, recursos orçamentários do MEC.</p> <p>Não só mantém como estimula a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas.</p>
<p>Lei nº 10.168, de 29 de dezembro de 2000. Institui o Programa de Estímulo à interação Universidade-Empresa para o apoio à inovação.</p>	<p>O objetivo principal do programa é estimular o desenvolvimento tecnológico brasileiro, mediante programas de pesquisa científica e tecnológica cooperativa entre universidades, centros de pesquisa e o setor privado.</p>
<p>Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação.</p>	<p>O PNE aprovado, em completa oposição ao PNE elaborado por um amplo conjunto de entidades ligadas à educação brasileira, reafirma a transferência de responsabilidades do Poder público para a sociedade do financiamento da educação e sua concepção de gestão educacional com ênfase na informatização, controle e gerenciamento profissional. Em relação à educação superior, reafirma sua política de diversificação das IES e de suas fontes de financiamento.</p>
<p>Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições.</p>	<p>Classifica as IES em universidades, centros federais de educação tecnológica e centros universitários, faculdades integradas, faculdades de tecnologia, faculdades, institutos e escolas superiores. Somente universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Este decreto revoga os decretos nº 2.096/96 e 2.306/97. A lógica de diversificação das instituições de ensino superior não será somente mantida, mas ampliada. Também garante que as entidades mantenedoras com finalidade lucrativa deverão apenas elaborar, a cada exercício, demonstrações financeiras atestadas por seus contadores, não se submetendo mais, a qualquer tempo, a auditoria pelo Poder Público.</p>
<p>Lei nº 10.187/2001. Institui a Gratificação de Incentivo à Docência.</p>	<p>Gratificação de Incentivo à Docência, devida aos ocupantes dos cargos efetivos de professor de primeiro e segundos graus nas instituições federais de ensino. Mantém a mesma lógica produtivista</p>

	e meritocrática da GED.
PL nº 7.282/2002. Lei de Inovação Tecnológica.	Estímulo a participação de professores pesquisadores das universidades públicas em projetos desenvolvidos pelo setor privado e a permissão de participação deste setor em atividades realizadas nas universidades públicas, ampliando sua privatização interna.

Fonte: ARAÚJO, 2011 in LIMA, 2007

2.1 Ensino Superior na Lei nº 9.394, de 20 dez.1996.

A política educacional executada pelo governo de FHC (1995 - 2002) revela o caráter ideologicamente privado assumido na reforma da educação superior brasileira. Essa reforma foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo como marco de referência a LDB, e ainda ela é entendida como lei complementar que regulamenta as diretrizes e bases para a educação nacional, foi promulgada sob a égide da Constituição Federal de 1988, que trouxe consigo um conjunto de dispositivos em seu capítulo que trata da educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros, e foi precedida por edição de leis, de decretos e de portarias que a nortearam.(DOURADO, 2002). Com a aprovação da Lei nº 9.394 em 20/12/1996⁴⁸, na qual o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais⁴⁹. Essa aprovação da LDB, no

⁴⁸ Esta lei vem fortalecer a tendencia a descentralizacao normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competencia entre as instancias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municipios para com a universalizacao do ensino fundamental, que passou a ser responsabilidade de ambos.Com maior repercussao na organizacao do sistema educacional foi a alteracao do pacto federativo, que concedeu autonomia aos municipios para organizar seus proprios sistemas de ensino,independentemente de supervisao dos estados ou da Uniao. (DURHAM, 2010)

⁴⁹ Dentre as outras medidas legais baixadas para a educação superior aprovadas nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso destacam-se: a Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995 (que estabeleceu normas para a escolha de dirigentes das universidades federais); a Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995 (que criou o Conselho Nacional de Educação – CNE, ao mesmo tempo em que instituiu o exame nacional de cursos para os alunos que concluem a graduação); o Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, logo alterado pelo Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 (que alterou artigos da LDB em especial no que se refere a diversificação das instituições de ensino superior); o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 (que revogou os dois decretos anteriores alterando as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições) .

entanto, favoreceu não apenas as instituições ditas não-lucrativas, mas também o setor empresarial que almeja somente o lucro. Essa referida lei passou por várias alterações, exigidas pela matriz neoliberal, que se expressam no ajuste fiscal e na reestruturação educacional impostos aos países da América Latina pelos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), UNESCO, BID etc.

Em 1996, passou a vigorar a Lei nº 9.394 - LDB, conhecida como Lei de Darcy Ribeiro. Pode-se dizer que, no conjunto, as mudanças promovidas pela referida legislação contribuíram para o crescimento significativo de instituições de caráter privado. O capítulo IV da referida lei trata-se da educação superior de uma maneira bastante detalhada nos quinze (15) artigos 43º até 57º, estes representando de 16,3% do conjunto dos 92 artigos. Os artigos 43 - 50 cuidam a educação superior de maneira geral e os restantes desses artigos se dedicam com a prerrogativa universitária. Também foi visto o item 4 do PNE, aprovado pela Lei nº 10.172, de 09/01/2001. Este item trata de um diagnóstico, diretrizes, objetivos, metas e financiamento da educação superior. Em seu Art.43º. Estabelece sete (7) finalidades clássicas da Educação Superior, que se centram, fundamentalmente, tanto na promoção da cultura, quanto na formação profissional e no desenvolvimento da pesquisa nos incisos I a VII, tal como se encontra no art.207 da Constituição Federal menciona a indissociabilidade entre essas três funções e essa indissociabilidade só reaparecerá no decreto federal n.2.207/97 ao distinguir explicitamente a universidade de outras distintas formas de ser da educação superior. O poder do Estado no âmbito do ensino superior foi reassegurado em novas bases, mediante a dupla reconhecimento/credenciamento e avaliação.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o reconhecimento de instituições de ensino superior, passaram a ter prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação. Caso existissem deficiências, a lei previa que, no caso em que a avaliação fosse negativa, o curso ou a instituição receberiam um “prazo de saneamento”, após o que nova avaliação mostraria a reabilitação do curso ou da instituição, caso contrário haveria intervenção na instituição, suspensão temporária da autonomia (se se tratasse de universidade) ou, ainda, o descredenciamento. Caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação

das deficiências. As IES credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (Art.51º). A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”.

Mas ela deveria cumprir requisitos bem específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deveria ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deveria atuar na instituição em tempo integral. A universalidade de campo foi eliminada pela LDB/1996, que facultou a existência de universidades especializadas por campo do saber. Embora disso, outro elemento até então exclusivo da universidade foi alterado: a autonomia, na qual a LDB permitiu que fosse estendida a instituições que comprovassem alta qualificação para o ensino ou a pesquisa, constatada em avaliação pelo Poder Público⁵⁰. A LDB de 1996 tratou detalhadamente da autonomia universitária, estabelecendo, nos artigos 53º e 54º. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as atribuições nos incisos I a X. Em seguida, no parágrafo único deste artigo trata a maneira para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir dentro dos recursos orçamentários disponíveis nos incisos I a VI. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão ser materializadas, conforme no Art.54º, incisos I a VII.

A LDB/1996 possibilitou um novo ordenamento jurídico para a educação e introduziu inúmeras modificações no campo da educação superior. Dentre delas, devem-se ressaltar as seguintes: a existência de instituições de ensino superior públicas ou privadas⁵¹,

⁵⁰ Como veremos adiante, nessa possibilidade foi assentada a criação por decreto de um novo tipo de instituição de ensino superior, o centro universitário.

⁵¹ O Decreto nº 2.207, de 15 de abril de 1997, o Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e o Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001 classificavam as instituições de ensino superior, quanto à organização acadêmica, em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades; institutos superiores ou escolas superiores. Cada decreto foi revogando o anterior e, em 9 de maio de 2006, foi aprovado o Decreto nº 5.773 que revogou o último Decreto nº 3.860/01 e passou a classificar as IES em faculdades, centros

com variados graus de abrangência ou especialização (art. 45º. da LDB); a distinção entre as IES públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos (Decreto nº 2.306, de 19/08/1997); a diversificação das IES, ao mudar sua organização acadêmica para universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (art.4º do Decreto nº 2.306/1997). Também o parágrafo único do art. 52º da LDB/96 propiciou nova possibilidade de caracterização para as universidades: “É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber”. Esse novo tipo de IES introduziu uma modificação substantiva em relação à natureza e à identidade das universidades tradicionais. Quanto aos centros universitários, foram criados com objetivo de se constituírem em instituições de ensino pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, caracterizando-se pela excelência de ensino, ganhando autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior, além de outras atribuições. Essa nova organização das IES tende, por meio da sua diversificação, a romper com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, uma vez que se exige somente das instituições universitárias essa articulação. Vale ressaltar que a LDB, em seu art. 44º, inciso I, introduziu também um novo tipo de curso, os chamados cursos sequenciais, por campo de saber, por diferentes níveis de abrangência. Os argumentos que defendiam sua criação asseguravam que esse novo percurso seria uma alternativa aos tradicionais cursos de graduação, promovendo a flexibilidade e a sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Nos Artigos 56º e 57º da LDB, as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. No parágrafo único, em qualquer caso, os docentes ocuparão 70% dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. Nas Instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de 8

horas semanais de aulas. No decreto n.9.131/1995⁵², relativo à composição dos órgãos colegiados das instituições federais de ensino superior, foi estendido pela LDB a todas as congêneres estaduais e municipais, universitárias e não. Essa lei obriga que elas devem obedecer ao princípio da gestão democrática, que consiste na existência de órgãos colegiados deliberativos, dos quais devem participar os segmentos da comunidade institucional, local e regional. [CUNHA, 2003]. Em qualquer órgão colegiado e que seja sua atribuição, os docentes devem ocupar 70% dos lugares. Essa composição foi destacada para os órgãos colegiados que têm a atribuição de elaborar e modificar estatutos e regimentos, assim como escolher diretores das unidades e reitores das universidades. Além dos cursos de graduação, pós-graduação e extensão, que as instituições de ensino superior brasileiras vinham oferecendo, a LDB introduziu um tipo novo, o dos cursos sequenciais, por campo de saber. Como a lei não os definiu, o CNE viu-se com a ingrata tarefa de dar conteúdo a uma expressão desconhecida⁵³.

Em sua concepção original, os cursos sequenciais por campo de saber deveriam ser uma alternativa à rigidez dos cursos de graduação, em especial quando eles estavam submetidos a currículos mínimos, que, segundo se criticava, eram muito exigentes, além de não permitirem a indispensável flexibilidade diante das mudanças no mundo do trabalho. Assim, os estudantes poderiam definir trajetórias individuais ou coletivas que, sem buscarem graus acadêmicos, permitissem complementar estudos realizados no ensino médio, ou, então, obter formação específica em tempo mais curto e com maior especificidade do que os cursos de graduação exigiriam. (CUNHA, 2003). De acordo com a Portaria 612, de 12/04/1999, que estabelece sobre os cursos sequenciais, estes podem ser oferecidos por universidades e centros universitários, caracterizando-se aquelas pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão; já estes, conforme o Decreto nº 2.306/19.08.1997, que regulamenta o sistema federal de ensino, não tem

⁵² A lei nº 9.131/95 criou o Conselho Nacional de Educação. Este conselho ficou com a função de homologar as políticas gerais do ministério, assim como o que se refere ao reconhecimento de instituições de ensino superior, de cursos de graduação, avaliação de universidades e emissões de parecer sobre os resultados dos processos de avaliação.

⁵³ O próprio senador Darcy Ribeiro, patrono da LDB, que veio a ter seu nome, não deixou a definição concernente. Sua morte, logo depois, veio a complicar o trabalho do CNE.

obrigatoriedade da pesquisa. Llibrante (2008) Apud Saviani (2002, p.146)⁵⁴ explicita que na verdade os centros universitários são “universidades de segunda classe”, destinados a “democratizar a universidade a baixo custo”, enquanto as universidades de pesquisa destinam-se às elites. Destinam-se os cursos sequenciais a atender uma fatia da população, ou seja, os que não podem entrar numa universidade porque necessitam trabalhar, fato que interrompe a continuidade dos estudos. Assim, os cursos sequenciais são uma resposta à educação para todos, ou, no mínimo, a possibilidade de acesso ao terceiro grau. Com a edição desses cursos, reforça-se o comando da CRF de educação como qualificação para o trabalho. A formação recebida nos cursos sequenciais não permite uma reflexão crítica, acadêmica, que possibilite o desenvolvimento intelectual, ou pesquisa por novos saberes. Apenas qualifica para o mercado, abrindo um leque de opções de atuação para instituições privadas. [LLIBRANTE, 2008]. Na sustentação dessa modalidade de ensino encontram-se as políticas “sugeridas” pelos organismos internacionais. Os cursos sequenciais foram inspirados nos junior colleges e community colleges norte-americanos, “concebidos como solução adequada ao processo de massificação do ensino superior, que teve lugar naquele país logo após o fim da segunda grande guerra mundial” (PEREIRA DE SOUZA, 2001, p.169).

Assim, a educação já vem se configurar como mercantilista, virou mercado lucrativo. Tanto na expansão das IES privadas, quando a criação de cursos de curta duração, que embora inseridos como curso superior, destinam-se a prover o mundo do trabalho de profissionais técnicos mais capacitados, preparados para a competitividade. Neste sentido, a globalização exige pessoas dotadas de habilidades e competências, então os cursos sequenciais têm razão de existir para prepará-las ao ofício e garantir a obtenção de maior “produtividade”. A Lei nº 9.131/95 criou, então, o Conselho Nacional de Educação - CNE com efetivo de 24 membros sendo até a metade dos membros é escolhida livremente pelo presidente do país e também incluído dois membros natos, aos Secretários de Ensino Fundamental e Ensino Superior, pelo menos metade dos membros é escolhida pelo Presidente da República em listas apresentadas por entidades da sociedade

⁵⁴ A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIANCHETTI, Lucídio & MACHADO, Ana Maria Netto. A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações Florianópolis: Ed. UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

civil, relacionada às áreas de atuação da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior. Esta Lei define bem claro as atribuições do MEC, do Conselho Nacional de Educação - CNE, das Câmaras de Educação brasileira em a Educação Superior; institui, também, o Exame Nacional de Cursos – ENC ou Provão como um dos procedimentos para avaliação dos cursos de graduação; extingue os mandatos dos membros do Conselho Federal de Educação; e estipula um prazo de 90 dias para a instalação do CNE. A Lei nº 9.192/95 altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28/11/1968, que regulamenta o processo de escolha dos dirigentes universitários. Conforme com a normatização do Conselho Nacional de Educação (CNE), os cursos sequenciais configuram-se em uma nova modalidade de curso, normalizados na LDB organizados por campo de saber, de diferentes de abrangência e podem ser divididos em dois tipos, destinados a graduandos do ensino médio.

1º) curso sequencial de formação complementar de estudos. Esses cursos não são sujeitos a autorização nem reconhecimento pelo MEC, embora devam estar ligados academicamente a cursos de graduação reconhecidos. 2º) os cursos sequenciais de formação específica, estão sujeitos ao MEC e ligados a cursos de graduação, tendo, portanto, carga horária e duração mínimas (1600 horários e 400 dias letivos). Estes cursos objetivando assegurar uma formação básica adequada num campo de saber. Dentre as atribuições do CNE, destacam-se as seguintes: (a) analisar e emitir parecer sobre os resultados dos processos de avaliação da educação superior; (b) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo MEC, com base na avaliação dos cursos. As seguintes três atribuições o conselho poderá exercer diretamente ou delegá-las aos seus homólogos estaduais: (c) deliberar sobre os relatórios encaminhados pelo MEC sobre o reconhecimento de cursos e habilitações oferecidos por instituições de ensino superior, assim como sobre a autorização prévia daqueles oferecidos por instituições não-universitárias; (d) deliberar sobre a autorização, o credenciamento e o recredenciamento periódico de instituições de educação superior, inclusive de universidades, com base em relatórios e avaliações apresentados pelo MEC; (f) deliberar sobre os estatutos das universidades e o regimento das demais IES que fazem parte do sistema federal. (g) deliberar sobre os relatórios para reconhecimento periódico de cursos de mestrado e doutorado, elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, com base na avaliação dos cursos (BRASIL, 1995, LEI Nº 9.131/12/1995. Art.9º.)

Cunha (2003) por sua vez aponta que as atribuições do CNE ficam muito dependentes de relatórios e avaliações realizados pelos órgãos técnicos do MEC, comparativamente com as de seu antecessor, o que para uns, pode resultar em decisões limitadas pelos termos propostos; para outros, em proteção ao próprio Conselho, impedindo

que seu quadro técnico volte a ser mera agência de intermediação das instituições interessadas, especialmente das privadas com o Poder Público. De acordo com Chaves et. al (2008) apontaram que dentre as diversas alterações adotadas na educação superior brasileira a partir da LDB, merece destaque, a flexibilização/fragmentação por meio da diversificação institucional e a expansão pela via do setor privado, acentuando a privatização desse nível de ensino. A LDB/1996 define nos artigos: 19º e 20º. As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado. Em seguida. Segundo, art. 20º estabelece três (3) tipos de instituições privadas de ensino: 1) “as particulares em sentido estrito (empresariais); 2) as comunitárias; 3) as confessionais e filantrópicas. Constata-se, no entanto, uma imprecisão na definição das instituições confessionais e comunitárias como IES de direito privado. São consideradas comunitárias as IES que tiverem a presença de representantes da comunidade na sua entidade mantenedora. As confessionais é exigida, além da presença de representantes da comunidade, que tenham orientação confessional e ideologia específicas. Essa imprecisão contribuiu para que a maioria das IES, consideradas sem fins lucrativos, se autodenominem, simultaneamente, de comunitárias, confessionais e filantrópicas, favorecendo as grandes empresas de ensino superior que, por serem julgadas filantrópicas, continuem a receber subsídios públicos”. (BRASIL, LDB/1996)

Quanto a característica flexível, a LDB, no referido 45º, possibilita a diversificação das IES com vários graus de abrangência ou especialização, conforme nos artigos 9º e 12º, onde se encontra. No Art.9º a educação superior é livre a iniciativa privada, observadas as normas gerais da educação nacional e mediante a autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. No Art.12º estabelece que as IES, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas como:

I- faculdades; II- centros universitários; e III- universidades. (BRASIL, 1996) Essa subdivisão do setor privado pode ser compreendida em duas vertentes diferenciadas sendo: (1) os tidos como não-lucrativos e, (2) os que se apresentam como empresas lucrativas; oferece nova configuração à disputa clássica entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada. Ao distinguir-se das instituições lucrativas, as confessionais ou filantrópicas visam aproximar-se do setor público reivindicando o acesso a verbas públicas. Utilizando a justificativa do caráter não lucrativo essas instituições se autodenominam de públicas não-estatais.

Quanto da educação superior, as alterações foram feitas por meio da publicação de várias medidas reguladoras sendo: decretos, leis, portarias e outros instrumentos normativos. Dentre essas medidas, destacamos as alterações instituídas no Decreto nº 2.207, 5/04/1997 alterado pelo Decreto nº 2.306, 19/08/1997 que regulamentou o Sistema Federal de Educação por meio do qual o governo normatizou as atribuições das instituições superiores privadas de ensino, admitindo de forma definitiva as instituições com fins lucrativos e estabelecendo a diversificação das instituições de ensino superior em cinco tipos sendo:

I - Universidades; II – Centros Universitários; III - Faculdades Integradas; IV - Faculdades; V - Institutos Superiores ou Escolas Superiores. (BRASIL,1997) [...] Segundo o Decreto nº 3.860, baixado no dia 9/07/2001, que alterou as regras de organização do ensino superior e da avaliação de cursos e instituições, e definiu nova mudança na diversificação das instituições de ensino superior. Este novo Decreto reduziu os cinco tipos de instituições com apenas três: I - Universidades; II – Centros Universitários; III - Faculdades Integradas; Faculdades; Institutos Superiores e/ou Escolas Superiores. Observando ao mesmo tempo que este decreto e descrevendo que neste não realizou alteração na estrutura do sistema por que foi alterada a natureza das IES existentes, sendo somente reagrupadas diferentemente. (BRASIL, 2001)

2.2 Exame Nacional de Curso – ENC ou Provão

Em 1995, os princípios que foram introduzidos no setor de ensino superior no sentido da racionalidade e da produtividade, produziram impactos considerável tanto no financiamento desse setor de ensino e quando outros aspectos da organização da universidade foram afetados também, dentre eles podemos destacar a avaliação institucional brasileira. É neste sentido que apareceu o Exame Nacional de Cursos (ENC) popularmente conhecido como o Provão e também como carro-chefe do sistema de avaliação dos cursos de graduação no governo FHC, foi criado por meio da Lei nº 9.131/1995 pelo Paulo Renato Souza (ex-Ministro do MEC no governo do então Presidente FHC), com vigência no período de 1996 a 2003, por razões bastante específicas no sentido de propiciar um controle de qualidade de um sistema de ensino a ser expandido; induzir a melhoria da qualidade, tida como problemática nas instituições de ensino superior já existentes por causa da sua heterogeneidade e pela forte presença do clientelismo e corporativismo; e incentivar, como instrumento de controle de resultados, a competição

administrada, também denominada quase-mercado. Percebe-se que nesta perspectiva, o ENC veio como marca reguladora de procedimentos de avaliação, no campo de educação superior, mesmo que o Provão criou-se grande polêmico neste setor de ensino, mas ele acabou se tornando obrigatório para todos alunos em fase de conclusão seus estudos de graduação. Nessa perspectiva, o Provão recebeu uma série de críticas oriundas de vários segmentos ligados à educação, e acabou se mostrando ineficiente em seus processos de avaliação. (ARAÚJO, 2011; MELLO, 2004)

Em geral, o Provão é entendido como um exame escrito padronizado, aplicado a cada ano letivo para avaliar os alunos em fase de conclusão ou recém concluintes de cursos de graduação no sentido de ranquear as universidades sem levar em conta das diferenças regionais e as realidades específicas, nunca se tomou decisão para punir, as faculdades que não cumpriram as normas de funcionamento e também ele não entregou diploma aos alunos aprovados. Através dele, pretendiam-se aferir informações, os conhecimentos e habilidades que deveriam ter sido adquiridos pelos estudantes dos cursos examinados. Por meio da média do desempenho dos alunos de cada curso avaliado, concluía-se em relação a todos os cursos avaliados por área, a qualidade e a eficiência de cada um deles. Tal qualidade era, por fim, representada em forma de conceitos que variavam, gradativamente, de A a E, sendo a letra A é referente a melhor rendimento acadêmico. (MELLO, 2004; ARAÚJO, 2011).

O Provão consistiu um instrumento de aferição de rendimento dos estudantes e, por intermédio das notas por eles obtidas, atribuía-se um conceito às instituições de ensino, entre A (o mais elevado) e E (o mais baixo). Os cursos que obtivessem conceitos D e E, considerados insatisfatórios, ficariam sujeitos a fechamento. (CORBUCCI, 2007, p.22) Diante de todas as críticas que foram feitas contra o Provão, isso faz com que os estudantes conseguiram boicotar a Prova do Provão, tendo assim, os estudantes chegaram no dia da prova, somente firmavam o nome e entravam a prova em branco. Percebe-se que neste período, a implementação do PROVÃO gerou bastante resistência junto à comunidade acadêmica, inclusive com boicotes comandados pela União Nacional de Estudantes (UNE). Neste sentido, havia sido uma forte campanha por parte da UNE e das executivas de curso contra aquele método de avaliação. Mas apesar de tudo que aconteceu, o Provão era utilizado pelo governo federal para mensurar a qualidade dos cursos, mesmo com

estudantes e professores não participando do debate para a elaboração da prova. (ARAÚJO, 2011) De acordo com Corbucci (2007, p.22) com o passar do tempo, houve redução dessa resistência, como pode ser inferido com base na redução do índice de provas entregues em branco.

Se, em 1996, 11,7% dos alunos procederam dessa forma, em 1999, tal índice havia recuado para 1,4%. De acordo com o Relatório de Síntese do Provão (2003); Corbucci (2007) apontam que a aplicação do Provão se iniciou em 1996 com 573 cursos e envolveu cerca de 55 mil estudantes, de três áreas de formação seguintes: Administração, Direito e Engenharia Civil e foi estendido gradativamente, usado em outras áreas. Assim, a última edição do Provão ocorreu no ano de 2003 correspondente ao primeiro ano do governo Lula.

Nessa última edição do exame nos seus moldes originais foram avaliados estudantes de 26 áreas de conhecimento, todos no mesmo dia e horário. Dessa vez, o exame contou com a participação de 436.327 formandos, provenientes de 5.897 cursos das seguintes áreas: Administração, Agronomia, Arquitetura e Urbanismo, Biologia, Ciências Contábeis, Direito, Economia, Enfermagem, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Farmácia, Física, Fonoaudiologia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Matemática, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Pedagogia, Psicologia e Química. (MELLO, 2004)

Tabela 5: Lista com o número de áreas, cursos e inscritos no Exame Nacional de Cursos nos anos de 1996 a 2003

EXAME NACIONAL DE CURSO – ENC			
Ano	N. de Área de Graduação	N.de Curso	N. de Inscritos Presentes na Prova
1996	3	616	55.537
1997	6	822	85.576
1998	10	1.710	126.823
1999	13	2.151	160.018
2000	18	2.888	197.840
2001	20	3.701	271.421
2002	24	5.030	395.955
2003	26	5.897	423.946
Total acumulado de participantes		1.717.116	

FONTE: MELLO (2004, p.116) In MEC/INEP/DAES, 2002, p.16).

A elaboração de prova em cada Área foi feita de acordo com diretrizes estabelecidas por comissões de especialistas nomeadas pelo MEC por meio das indicações de conselhos

profissionais, associações e órgãos representativos das áreas avaliadas. Nessas diretrizes, as comissões indicavam o perfil, as habilidades e os conteúdos a serem exigidos nas provas, bem como o seu formato de questões múltipla escolha, discursiva ou mista, divulgados anualmente na Revista do Provão (MELLO, 2004). Conforme no Relatório Síntese 2002 do ENC afirmou que nas diretrizes de cada área do ENC, são apresentados os objetivos do Exame, o perfil que se espera do graduando, as competências e habilidades e os conteúdos a serem aferidos e o formato da prova. A análise dessas diretrizes deixa claro que os objetivos do Exame estão relacionados com a melhoria da qualidade dos cursos e visam, sobretudo, aos interesses da sociedade. Em todas as áreas, além da competência técnica, as diretrizes apontam a expectativa de que profissionais formados com aqueles perfis, dominando aquelas habilidades e aqueles conhecimentos, estariam aptos para, em sua atuação futura, contribuir na melhoria das condições de vida da sociedade. Na descrição dos perfis, percebe-se a preocupação com a formação do cidadão, ao lado do profissional que tenha consciência de seu papel como agente social, agente que deve ser capaz de atuar na transformação do seu meio”⁵⁵. Corbucci, 2007, por sua vez, afirma que embora que o Provão ter sido implantado como estratégia de monitoramento um padrão de qualidade dos cursos de graduação, sobretudo das instituições privadas, pouco ou nenhum efeito produziu no sentido de assegurar um padrão mínimo de qualidade, uma vez que cresceram os índices de cursos em IES privadas com conceitos D e E, entre 1996 e 2003, além de ter diminuído a incidência de cursos classificados com os conceitos A ou B, conforme pode ser confirmado tudo isso por meio desta tabela abaixo:

⁵⁵ Ver Exame Nacional de Cursos – Relatório-Síntese 2002. Brasília: MEC/INEP, 2002. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/relatorios-sintese-2002>. Acesso em 06 de nov.2014.

Tabela – 6. Distribuição percentual dos conceitos obtidos pelas instituições de ensino superior no Exame Nacional de Cursos (1996 a 2003)

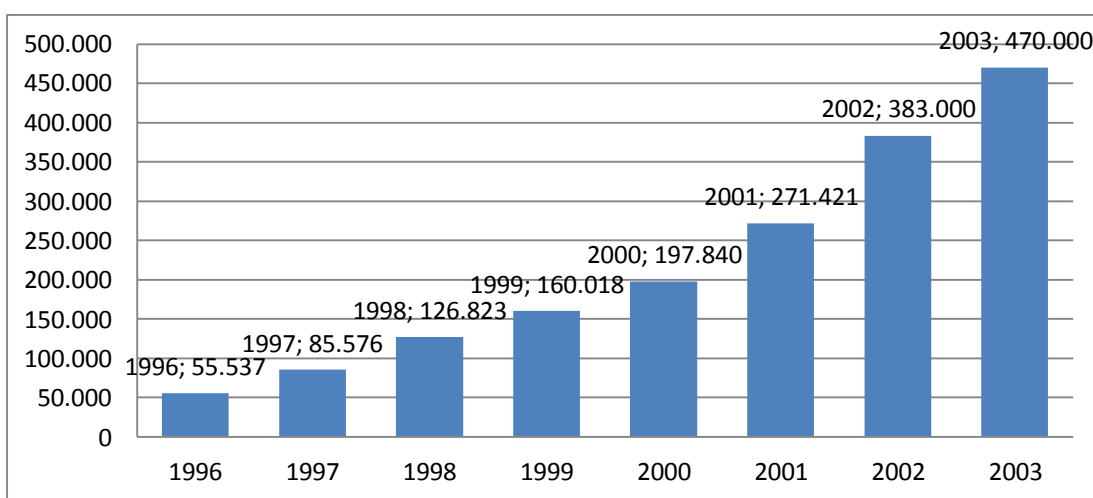
Categoria Ad.	1996			1999			2001			2003		
	A - B	C	D - E	A - B	C	D - B	A - B	C	D - E	A - B	C	D - E
Regiões												
Cursos Aval.	176	227	170	148	857	621	1.012	1.502	1.154	1.611	2.454	1.733
Esfera Adm.												
Federal	52,6	11,6	35,8	56,3	31,4	12,3	56,0	30,5	13,5	52,9	29,8	17,4
Estadual	49,1	25,5	25,5	42,0	36,5	21,5	30,3	33,9	35,7	35,7	29,4	34,9
Municipal	13,0	67,4	19,6	15,7	40,5	43,8	12,9	42,9	44,3	19,3	39,9	40,8
Total pública	42,3	28,6	29,1	44,5	34,7	20,8	40,9	33,1	25,9	41,9	30,6	27,5
Total privada	24,7	45,4	30,0	20,1	44,4	35,4	18,0	46,6	35,4	19,6	49,1	31,3
Regiões												
Norte	18,2	22,7	59,1	23,2	42,9	33,9	14,1	48,0	37,9	12,6	39,6	47,9
Nordeste	27,3	27,3	45,5	28,6	36,4	35,0	22,4	35,2	42,3	25,6	34,5	39,9
Sudeste	28,9	43,9	27,1	30,4	40,5	29,1	28,1	40,5	31,3	28,2	44,9	26,9
Sul	43,1	43,1	13,9	39,8	41,3	19,9	35,1	44,2	20,7	36,1	43,0	20,9
Centro-oeste	19,3	33,3	47,4	18,3	41,4	40,3	25,1	43,3	31,6	20,5	43,7	35,8

Fonte: CORBUCCI 2007, p.35

De acordo com esta tabela acima, observando-se um conjunto das IES públicas apresentou maior percentual de cursos considerados excelentes e/ou bons (A e B). Em todas as oito edições do Provão, mais de 40% dos cursos ofertados por essas instituições obtiveram pelo menos o conceito B. Em grande parte, desse resultado foi devido ao melhor desempenho das Instituições de Ensino Superior (IFES), seguidas pelas instituições estaduais. Por sua vez, as IES municipais apresentaram resultados abaixo ou, quando muito, equivalentes aos das instituições privadas. (CORBUCCI, 2007, p.23) Para esse autor a lei do Exame Nacional de Cursos, foi instituída pelo Decreto nº 2.026, de 10 de outubro de 1996, que se tratou a questão de avaliação das Condições de Oferta de Cursos de Graduação, que visava à avaliação in loco dos cursos avaliados pelo Provão, no que se refere à qualificação do corpo docente, organização didático-pedagógica e à infraestrutura física. O conceito final de cada uma das três dimensões avaliadas (Qualificação do Corpo

Docente, Organização Didático-Pedagógica e Instalações) resultava da combinação de pontuação e ponderação diferenciada de diversos indicadores, inclusive com o envolvimento de variáveis qualitativas e quantitativas. (CORBUCCI, 2007, p.23) Quando ao número de estudantes que prestarem a prova do Provão neste período isto pode ser observado visualmente no gráfico abaixo:

Gráfico. 1. Quantidade de estudantes participantes do Provão no período de 1996 a 2003.



Fonte: INEP, 2003.

Observando esta figura, vimos que o Provão foi recebido neste período de 55.537 a 383.000 estudantes para todo Brasil, neste período vale a pena de destacar dois dados o de 2002 representa de 383.000 estudantes e o de 2003 representa de 470.000 de estudantes. Para Dias Sobrinho (2002), a avaliação implantada pelo governo de FHC, enquanto instrumento de verificação de resultados, ao contrário da pretensa intenção de melhoria de qualidade do ensino superior no Brasil, repercutiu diametralmente num elemento central para universidade: a autonomia. Apesar da autonomia universitária prevista tanto na Constituição da República Federativa de 1988 quanto na nova LDB de 1996, pode se afirmar que a sua materialidade, sobretudo, financeira, nunca foi alcançada, em razão de as instituições federais de ensino superior estarem submetidas aos critérios e às condições de financiamento emanados dos entes governamentais. As condicionantes do financiamento

têm estreita relação com os resultados de avaliação das instituições, cujo fulcro é a responsabilização, como assinala Dias Sobrinho (2002):

A Autonomia é uma palavra chave na política oficial praticada por muitos governos. Uma mudança de sentido aí se produz. A autonomia vem estreitamente vinculada à eficiência e responsabilização. Trata-se, então, de uma autonomia condicionada à demonstração de eficiência e à capacidade de responder à sociedade, ou melhor, ao governo, quanto ao bom uso dos recursos públicos recebidos e à qualidade, muitas vezes identificada como quantidade, de seus produtos. DIAS SOBRINHO (2002, p.25)

A qualidade é vista como resultado, por exemplo, da melhor capacitação de recursos humanos, entendida em geral como autonomia de titulação de pós-graduação dos docentes, obtida por um conjunto de ações de caráter administrativo. Para Dias Sobrinho (2010):

A implementação desse modelo de avaliação nacional centrada nos resultados dos estudantes numa prova interliga três diretrizes: um amplo quadro legal-burocrático institui o enquadramento normativo e punitivo; a hierarquização dos cursos com base nos desempenhos estudantis produz efeitos econômicos, pois estabelece critérios de distribuição de recursos e prestígios, orienta o mercado e instiga a lógica da competição no interior do sistema; no plano ideológico, a necessidade de alcançar uma boa posição relativa reforça o conceito de educação como mercadoria e induz práticas pedagógicas cujos alvos passam a ser o bom desempenho dos estudantes nos testes. DIAS SOBRINHO (2010, p. 206)

Esse modelo de avaliação tem como objetivo a regulação das IES, interessa ao mercado, pois supostamente ilude os indivíduos sobre a qualidade do serviço que está sendo prestado, corroborando com o livre mercado na educação. (DIAS SOBRINHO, 2010). Para Lorenzet, 2011 in Cantani; Oliveira, 2000) relata que desde o primeiro governo do FHC (1995 - 1998) tem sido executada uma série de políticas e um conjunto de medidas cotidianas que já configuram a existência de uma reestruturação de ensino superior no Brasil que inclui, especificamente, um novo padrão de modernização e de gerenciamento para o campo universitário, inclusos no novo paradigma de produção capitalista e na reforma da administração pública do Estado. Nesse processo, coloca-se em discussão o conceito de universidade e, especialmente, a natureza e a relevância social das universidades públicas, em particular das federais. Segundo a lógica do mercado, embora controlado e avaliado pelo Estado. Ocorre, porém, que esse empreendimento governamental tende a tornar o ensino superior ainda mais heterogêneo e desigual, em contraposição à construção de um modelo unificado e equilibrado que se perseguia através

da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e que, historicamente, vinha buscando constituir-se em um sistema nacional mais integrado, homogêneo, convergente e afinado com o desenvolvimento econômico e social do país. (Idem. Ibidem)

De acordo com o censo de ensino superior, nos anos de 1994 - 1998, realizado pelo INEP, informa que em 1994 havia 851 instituições de ensino superior no Brasil, aumentando-se para 973, em 1998, contando com percentual de 82,5% de instituições eram privadas. Isto permitiu que para os 2.858.016 inscritos no vestibular de 1998, fossem oferecidas 776.032 vagas, sendo 90.788 vagas pelas IES federais, 70.670 pelas estaduais, 44.267 pelas municipais e 570.306 vagas pelas IES privadas⁵⁶.

No segundo mandato do presidente FHC (1998 - 2002) aprofundou o processo de reformas iniciado em todas as ordens da reforma Administrativa, do Estado, da Economia. No campo da Educação, o governo se empenhou em regulamentar a nova LDBEN, lei nº. 9.394/1996, chegando a aprovar inclusive, aquilo que iria ser a principal medida decorrente da nova lei de educação: o novo Plano Nacional de Educação - PNE da lei nº. 10.172, de 2001 [HERMIDA, 2012]. O fato de FHC ter governado por dois mandatos consecutivos lhe permitiu atingir vários de seus objetivos políticos que, pela sua importância e abrangência, servem para caracterizar o conjunto de seu mandato como sendo uma era:

A respeito disso, Lamounier & Figueiredo (2002), na obra intitulada “A era do FHC: um balanço”, que analisa o desempenho do governo do presidente FHC no seu conjunto de políticas macroeconômicas⁵⁷. Também está no livro intitulado “A década dos mitos, o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil” (Pochmann, 2001) que, apesar de não apelar à palavra “era”, faz referências à existência de uma década “a década dos mitos” na qual as teses neoliberais se fizeram hegemônicas no país, durante o transcurso da década de 1990.

Para Silva Júnior, essa orientação propiciou um novo paradigma para as políticas públicas, ou seja, as políticas públicas de oferta a serem executadas na sociedade civil em geral por ONGs, movimento que ao lado das reformas institucionais, com destaque para as educacionais, buscou redesenhar nossa sociabilidade, e criou condições para a produção de

⁵⁶ Disponível em <http://www.publicacoes.inep.gov.br/>

⁵⁷ Esta política reagrupa os eixos seguintes: ajuste fiscal; renda e consumo; emprego; indústria, tecnologia e energia; agricultura e reforma agrária; telecomunicações; transportes; política e comércio exterior; relações do executivo com o legislativo; reforma administrativa; política urbana; direitos humanos e violência; defesa nacional; saúde; educação; previdência social; assistência social; e cultura. LAMOUNIER & FIGUEIREDO (2002),

um novo paradigma político orientado pelo instrumental, pela adaptação e a busca do consenso entre o traço político assumido e cultura política defendida pelo presidente Lula por meio de seu Pacto Social. (SILVA JR, 2007, p. 97). Em relação às políticas educacionais, Corbucci (2004) afirma que o governo FHC favoreceu medidas adotadas das gestões anteriores no que se refere à política do Ministério da Educação (MEC), principalmente na questão da extinção do Conselho Federal de Educação (CFE) e da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que possibilitou fossem delegadas maiores responsabilidades ao setor privado para a expansão da educação superior. Para o autor, a criação do CNE conferiu maior autonomia

na condução do processo de expansão do ensino e graduação, ao assumir funções deliberativas, até então prerrogativas do CFE. Foram acelerados e facilitados os processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições do setor privado, por parte do CNE. Com isso, favoreceu-se consideravelmente a expansão desse nível de ensino, por intermédio da iniciativa privada. (CORBUCCI, 2004, p. 682).

Na visão de Cunha, 2003, a proposta dos governos de FHC para a educação superior destacou-se pela preponderância do papel econômico a ela atribuído, como a ‘base do novo estilo de desenvolvimento’, cujo dinamismo e sustentação provém de fora dela mesma do progresso científico e tecnológico. A afirmação de que a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre o setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico. Desse modo, a política para o ensino superior deveria promover uma “revolução administrativa”:

o objetivo seria administração mais racional dos recursos e a utilização da capacidade ociosa, visando a generalizar os cursos noturnos e aumentar as matrículas, sem despesas adicionais. Para isso, as universidades deveriam ter uma “efetiva autonomia”, mas que condicionasse o montante de verbas que viessem a receber à avaliação de desempenho. (CUNHA, 2003, p.39).

Nessa perspectiva, percebemos que a década de 90 foi marcada pela reforma promovida no campo da ensino superior caracterizando por uma reorganização das universidades que seguiu uma orientação política que se subordinava às regras do mercado mediante a competitividade por autofinanciamento, e por uma racionalidade técnica que

levava a uma especialização das Instituições de Educação Superior (IES) em áreas de competência que visavam a potencializar os recursos para alcançar maior eficiência e competitividade (OLIVEIRA, 2000). Essa nova lógica passou a exigir das Universidades Federais (UFs):

a) definir a natureza/identidade e missão básica que possui no cenário acadêmico; b) definir as reais vocações e potencialidades específicas; c) contribuir decisivamente para o desenvolvimento do Estado e da região em que se insere; d) expandir as vagas, sobretudo no período noturno, sem ampliar o quadro de docentes e técnico-administrativos, objetivando aumentar a relação aluno/professor; e) otimizar a utilização das instalações físicas e dos equipamentos, bem como das habilidades docentes; f) diminuir as taxas de reprovação e evasão; g) reduzir os recursos destinados à residência estudantil, restaurantes, bolsas e subsídios; h) flexibilizar o ensino, os cursos, os currículos e os programas de estudo; i) melhorar a qualidade do ensino oferecido; j) adequar os cursos de formação e os serviços às demandas do mercado de trabalho; k) aperfeiçoar mecanismos de avaliação; m) qualificar a gestão, racionalizar o uso de recursos e estimular a produtividade; n) buscar alternativas de financiamento; o) flexibilizar a política de pessoal docente e técnico-administrativo; p) qualificar e titular docentes e servidores; q) integrar pós-graduação/graduação; r) consolidar a pesquisa e os programas de pós-graduação; s) ampliar a produção e capacidade científica instalada; t) desenvolver processos de inovação tecnológica de produção e difusão da ciência e da cultura; u) exercer ampla autonomia”. (OLIVEIRA, 2000, p.75-76)

Nesse cenário, desenhou-se um novo projeto pedagógico para a educação superior brasileira, consonante com as novas demandas do capital internacional e com as recomendações de organismos multilaterais. Para Hermida, 2012, ao definir a educação como direito universal (pública, gratuita, obrigatória e de qualidade para todos) e prioridade número um; ao ter a proposta seu referencial maior na mudança do modelo social vigente e na transformação da sociedade em direção à dignificação da sociedade e não do mercado; os projetos educacionais do governo FHC, ao determinar a educação superior ou de 3º grau terá por objetivos a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, artes e letras, a formação profissional além da difusão e da discussão sistemática da cultura superior, independentemente da formação profissional que os membros da sociedade tenham, a proposta elaborada pela sociedade civil junto aos sindicatos e organizações sociais defensoras do ensino público tem uma concepção que se baseia em princípios socialistas. Segundo Hermida (2012), por sua vez, afirma a proposta de reforma se inseriu na lógica das mudanças que ocorreram no mundo todo e procurava adequar a educação a uma nova

orientação, acorde com as exigências explicitadas por vários organismos internacionais como:

O Banco Mundial (BM), Fundo Monetário (FMI), UNESCO, BID e outros. Depois de ceder à vontade do capital internacional através dos acordos assinados em 1998 e 1999, o governo de FHC entregou a direção política e econômica ao FMI. A partir da assinatura dos acordos, a política financeira brasileira ficou mais autônoma e volátil que nunca. Os acordos com o FMI, que ficaram conhecidos como os mais lesivos que o país já assinou na sua história, têm como objetivo principal o estabelecimento de metas para que a geração de recursos seja principalmente utilizada para o pagamento das dívidas privada e pública assumida. A receita, baseada na manutenção de políticas econômicas com altas taxas de juros, provocou no país uma grande recessão e a abertura da economia e à economia global.

Nesse sentido a política para o ensino superior delineada nesse período propôs a redução de recursos destinados à educação, no contexto da lógica neoliberal de contenção dos gastos públicos. A redução drástica do financiamento das instituições públicas mediante o fundo público, no governo FHC, levou as universidades federais a voltarem-se para as atividades de prestações de serviços, oferecendo cursos, assessorias e consultorias remuneradas e assim elas passaram a enfrentar dois polos de controle: o estatal e o do mercado. A instituição pública passa nesse contexto a depender sutilmente da avaliação que o mercado faz da qualidade de seus “serviços” e efetiva-se uma verdadeira vinculação entre avaliação do mercado e volume de recursos financeiros que a instituição pública consegue captar, em geral, utilizando-se das fundações de apoio de caráter privado. (AMARAL, 2009).

No governo de FHC, as diretrizes políticas passaram pela tentativa da caracterização da educação superior como um serviço público não estatal; da diminuição significativa do financiamento estatal na manutenção das universidades federais; da mudança do papel do Estado, de financiador para regulador; da privatização; do incentivo de fontes alternativas de financiamento; das parcerias público-privadas; da diferenciação e competitividade entre instituições; da expansão de baixo custo; do ensino a distância; dos sistemas de avaliação; da formação para atender ao mercado de trabalho. Nessa perspectiva, as universidades passaram a ser vistas a partir de uma visão mais pragmática e utilitária dos seus serviços, seja na formação profissional, seja na produção da ciência e da tecnologia, modificando

expressivamente os referenciais da sua finalidade e relevância social. [HERMIDA, 2012]. A evolução das matrículas particulares apresentou trajetória ascendente nos governos de FHC, principalmente, a partir de 1998. No entanto, a alternativa privada - exaltada pelo BIRD como solução mais eficiente para a expansão acelerada na oferta de vagas – tem encontrado limites estruturais no poder aquisitivo de sua clientela. (CORBUCCI, 2002). Ainda mais, quando se leva em conta restrições econômicas características dos anos 1990, tais como o baixo e oscilante crescimento econômico e suas consequências mais perversas de desemprego e de queda na renda real média (com exceção dos primeiros anos do Plano Real).

Com o crescimento da oferta de vagas no ensino superior, este foi mais acelerado pela evolução na procura pelas instituições particulares, reduzindo a relação de candidatos por vaga de 2,2 em 1998 para 1,6 em 2002. O esgotamento da expansão pela via privada fica ainda mais evidente quando se observa o percentual de vagas não preenchidas pelo vestibular nestas instituições. Enquanto em 1998, a proporção já era de 20%, em 2002, as vagas não preenchidas saltam para 37%. Sendo assim, a política pública que privilegia a democratização pela via privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos em as ocupar. (CORBUCCI, 2002). A expansão continuada de ensino superior desde a década de 1960, como abundantemente demonstrado na bibliografia (Dos Reis Silva e Sguissardi, 2000; Catani, e Oliveira, 2000, entre outros), a educação superior brasileira sofreu uma explosão acelerada na década de 1990, especialmente durante o governo de FHC.

Quanto a extinção da gratuidade de ensino na rede pública estadual e federal apenas tenderia a agravar o problema dos excedentes às avessas, em outras palavras, a questão não é a ausência de vagas para entrada no ensino superior, mas a escassez de vagas públicas e gratuitas, uma vez que a relação candidato/vaga nestas instituições tem aumentado de forma significativa. CARVALHO (2006), neste contexto, o programa crédito educativo recomendado de forma recorrente pelo Banco Mundial - direcionado aos alunos de baixa renda deixou de ser uma alternativa viável, face à defasagem entre o aumento da taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinada à elevada taxa de desemprego na população com diploma de terceiro grau. Para Cunha (2003) as principais ações tomadas nos governos do FHC voltadas para o ensino superior

foram a normatização fragmentada, conjunto de leis regulando mecanismos de avaliação; ampliação do poder docente na gestão universitária, a contragosto de discentes e de técnico-administrativos; reconfiguração do Conselho Nacional de Educação, com novas atribuições; gestação de um sistema de avaliação da educação superior e o estabelecimento de padrões de referência para a organização acadêmica das IES.

De acordo com Figueiredo (2005) relata em decorrência das políticas adotadas na década de 90, principalmente pelo Governo de FHC, o Ensino Superior sofreu o impacto do sucateamento das universidades públicas pelos cortes de verbas, a não abertura de concursos públicos para professores e funcionários técnico-administrativos, pela continuidade da expansão do ensino superior privado e das matrículas delas decorrentes, pela destinação de verba pública para as faculdades particulares, pela multiplicação das fundações privadas nas Instituições de Ensino Superior (IES) e por ausência de uma política efetiva de assistência estudantil. Os efeitos sociais provocados por estes ajustes e reformas, impostos pelos agentes financeiros internacionais para proteger interesses econômicos, são brutais e perversos. Pois enormes contingentes populacionais são excluídos e perdem vários benefícios essenciais já citados anteriormente. Na perspectiva de executar tais ajustes e reformas, o então Ministro da Educação do Governo de FHC, Paulo Renato de Souza, pronunciou-se no ano de 1996, sobre os três pilares de sua política para reforma Universitária, que trazem em si as recomendações do Banco Mundial, sendo eles:

1) Avaliação Institucional e Exame Nacional de Cursos (Provão); 2) Autonomia Universitária; e 3) Melhoria do Ensino, através do Programa de Gratificação e estímulo à Docência/GED). Pilares estes que apontam para a consolidação do projeto neoliberal que tem a sua maior expressão nas propostas apresentadas para “autonomia universitária”, que em resumo consolidam a intenção de privatização da universidade pública brasileira, descomprometendo o Estado com o seu financiamento. (FIGUEIREDO, 2005)

A reforma universitária gestada e implementada na década de 90 no Brasil e prossegue no início do século XXI, encontra-se articulada a outras reformas (Estado, Previdência, Trabalhista e Sindical) para ajustes estruturais e seguem as diretrizes dos organismos multilaterais, sendo elas:

1) proliferação das instituições privadas de ensino e as vagas delas decorrentes; 2) ofertas do ensino superior, regida basicamente pela demanda do mercado; 3) diminuição do financiamento estatal para as universidades públicas, 4) incremento das receitas das universidades, através da contribuição dos estudantes e vendas de serviços, 5) desenvolvimento das assistências técnicas (consultorias), como nova função acadêmica, vinculando assim a universidade a setores produtivos, em busca de captar recursos privados; 6) utilização dos concursos, exemplos vestibulares, como nova forma de acesso a recursos públicos e 7) [...], assim, com o funcionalismo público. É preciso lembrar ainda que a reforma universitária nos moldes propostos pelos organismos internacionais e pelo Governo Federal [...]. (FIGUEIREDO, 2005)

De acordo com Neves (2002), o sistema de ensino superior brasileiro era formado, em 2000, por 1.180 IES, das quais 176 são públicas e 1004, privadas. Os estabelecimentos públicos de ensino superior apresentam uma distribuição homogênea com relação à sua natureza administrativa:

Em 2000, 34,7% eram federais, 34,7% estaduais e 30,6% municipais. A grande parte das IES estaduais e federais são universidades (49,1% e 63,9%, respectivamente) enquanto as faculdades, escolas e institutos constituem a maioria das instituições municipais (90,7% delas). Dentre as IES do setor privado, a maior parte são particulares, representando 69,5% delas. Tanto as particulares (82,1%) quanto as sem fins lucrativos (68,3%) são predominantemente estabelecimentos isolados (faculdades, escolas e institutos). Nesse conjunto, as universidades estão numericamente muito aquém dos demais tipos existentes, representando apenas 15 % do total. Entretanto, trata-se, neste caso, de instituições que concentram o ensino de melhor qualidade, além de parte substancial de pesquisa e pós-graduação. (NEVES, 2002, p.37-38)

Quando as regulamentações, no setor de ensino superior, tiveram como centralidade o incentivo à diversificação das IES, retirando da universidade os lócus privilegiados de formação. Embora da diversificação institucional, é evidenciada a diversificação nas fontes de financiamento, particularmente nas universidades públicas que são induzidas, por meio de programas, como o criado pela Lei nº 10.168, de 29/12/2000, que estabeleceu o Programa de Interação Universidade-Empresa para o apoio à inovação e buscar, junto à iniciativa privada, fontes alternativas de financiamento. (ARAÚJO, 2011). Embora das diretrizes para a educação brasileira, outra questão que contou com a participação da sociedade foi o Plano Nacional da Educação (PNE), instituído para vigor pelo prazo de 10 (dez) anos, período considerado necessário para que o referido plano pudesse ser posto em prática e fosse possível colher seus frutos.

2.3. Plano Nacional de Educação – PNE⁵⁸ por meio da Lei nº 10.172, em 9/01/2001

Na nova CF/1988, estabelece no referido art. 214⁵⁹, determinou o estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), de longa duração e com força de lei. Também está previsto na LDB/1996 em seu art. 87, alínea § 1⁶⁰, estabelece a divulgação no prazo de um ano, do PNE para os dez (10) anos seguintes. É neste sentido, no final dos anos de 90, apareceram duas propostas de PNE no cenário político e educacional brasileiro sendo:

i) a primeira oriunda da “sociedade brasileira⁶¹” e ii) a segunda vem do poder executivo. De acordo Valente e Romano (2002, p. 98) ressaltam que essas duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. “1º) o projeto democrático e popular, expresso na proposta da sociedade. 2º) um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira⁶² reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo o gasto público total para a manutenção e desenvolvimento do ensino público”. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98)

O PNE foi enviado ao Congresso Nacional com 30 dias de antecedência e, nesse panorama, entram em disputa a partir de concepções diferenciadas de educação. Este foi amplamente debatido e surgiram polêmicas no campo educacional por entidades e

⁵⁸ Este plano começou a se implementar no final do segundo governo do FHC em 2001 e vem sendo continuando no novo governo do Presidente Lula da Silva de 2003 a 2010.

⁵⁹ Art 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística científica e tecnológica do País.

⁶⁰ Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. §1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

⁶¹ Esta proposta retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista do Sistema Nacional de Avaliação. (VALENTE; ROMANO, 2002, p.98)

⁶² O PNE da Sociedade Brasileira, apesar de indicar valores em dólares, faz referência permanente a parâmetros relativos ao PIB per capita (lá é utilizada a expressão ‘renda per capita’). Dentre os parâmetros previstos desse Plano destaque a meta referente ao ensino superior que é Ensino Superior: Graduação (60%) + Pós Graduação/Pesquisa/Extensão (75%) = 135%.

associações da sociedade, ligadas à educação, congregadas no Fórum Nacional⁶³ em Defesa da Escola Pública, foram constituídos espaço de resistência contra as proposições apresentadas pelo governo para o PNE resultando no projeto de lei 4.155/1998. Saviani Dermeval (1984) afirma, em seu texto “A Defesa da escola Pública”, que empenhou-se em demarcar a perspectiva burguesa da perspectiva socialista, explicando os limites da concepção liberal na defesa da escola pública e registrando como próprio movimento popular acabou por cair na armadilha da “ilusão liberal” (SAVIANI, 1984, pp.10 - 25). A proposta de PNE concebida pela implementação no governo do FHC, por sua vez, seguiu a 1ª proposta e dava ênfase aos aspectos da LDB que reforçavam as políticas do governo. Nesse jogo de forças políticas ocorreu no seio do legislativo federal, o PNE do governo FHC, com incorporação de contribuições do PNE da “sociedade civil”. (GRACINDO, 2009, p.2).

Vimos que após de todos os debates feitos sobre o PNE na sociedade na época, este foi alterado em função de predomínio de interesse do governo de então Presidente FHC, excluindo a contribuição da sociedade, e aprovado pelo meio da Lei n° 10.172, em 9/01/2001 estabeleceu as diretrizes norteadoras da educação, no país, por um período de dez (10) anos (2001 - 2010). Assim, o PNE foi integrado ao conjunto da legislação fundamental da educação brasileira entre os países Latino Americano, porque nessa época, havia uma preocupação muito grande com a posição ocupada do Brasil em matéria de *rankings* internacionais com relação ao acesso a esse nível de ensino. De acordo com Unesco (2001), o Brasil se destaca como um dos países desses que apresenta uma taxa mais baixa em relação ao acesso ao ensino superior, mesmo quando se adiciona o setor privado de ensino superior.

Tendo assim, a porcentagem de número de matrículas no ensino superior brasileira em relação à população de 18 a 24 de anos é de menos de 12% comparativamente desfavorável aos índices de outros países do continente como Argentina com 40% de faixa etária, configura como um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se

⁶³ Este Fórum apresentou proposta diferenciada daquela do governo, denominado Plano Nacional de Educação – proposta da sociedade brasileira. Neste, nas políticas do ensino superior, em particular, as proposições estavam orientadas para a defesa da universidade pública, espaço privilegiado da formação em nível superior, constituída sob os pilares da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (ARAÚJO, 2011)

reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Enquanto o Brasil continua em situação desfavorável em relação ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) é preciso ampliar o acesso ao ensino dessa população seja nas universidades públicas ou privadas, também para um desenvolvimento equilibrado e os marcos do regime de colaboração, os recursos alojados pelos Estados devem investir no ensino superior, com recursos adicionais aos 25% da receita, de impostos previstos para educação básica. (UNESCO, 2001, p.79-80)

A importância que este plano se deve dar às IES, mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a contratação do que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais. Neste sentido, o sistema de ensino superior deve contar com um conjunto de diversidade de instituições que atendem às diferentes demandas e funções. Seu núcleo⁶⁴ estratégico há de ser composto pelas universidades, que exercem as funções que lhe foram atribuídas pela Constituição: ensino, pesquisa e extensão. (UNESCO, 2001, p.83-84)

Com a pressão pelo aumento de vagas no setor de ensino superior, que decorre do aumento acelerado do número de egressos de ensino médio, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas nesse setor de ensino e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelo sistema de educação. Diante essa pressão, há necessidade de expansão das universidades públicas para atender à demanda crescer dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realiza mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. Nessa perspectiva, deve-se assegurar, portanto, que o setor público de ensino superior nesse processo, tenha uma proporção nunca inferior 40% do total (UNESCO, 2001, p.86-87)

⁶⁴ Esse núcleo estratégico tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições de devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnológica como está indicado na LDB/1996 (art.86)

Este Plano estabelece, para tanto, um conjunto de trinta e cinco (35) pontos, referentes a objetivos e metas, que incluem, dentre as recomendações, uma maior diversificação de tipos de IES, flexibilização curricular e de certificação, ingresso de recursos privados no financiamento das atividades universitárias públicas (especialmente na pesquisa), bem como, de incentivos públicos a IES privadas e não universitárias (especialmente aos centros universitários comunitários) (BRASIL, 2001). Entre os objetivos e metas do PNE em relação a política para a educação superior, destaca-se:

prover até o final década uma expansão de ensino superior público, de maneira a “ampliar a oferta de ensino público assegurando uma proporção pelo menos a 30% do total de vagas da faixa etária de 18 a 24 anos, estabelecer uma política de expansão que pretende-se diminuir as desigualdades de oferta existentes entre as diferentes regiões do país; também estabelecer amplo sistema interativo de educação à distância; diversificar a oferta de ensino mediante o incentivo de cursos noturnos, cursos sequenciais e modulares; criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação. Este plano prevendo, inclusive, a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior. Também estimular a consolidação e o desenvolvimento da pós-graduação e da pesquisa e promover um crescimento anual pelo menos de 5% de mestres e doutores no sistema de pós-graduação; criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiência de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desde forma, competir em igualdade de condição nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino”. (UNESCO, 2001, p.89-91)

Quando aos vetos, FHC afetou significativamente o êxito do financiamento do PNE, Saviani (2008, p.318), “assegurar os recursos financeiros se constitui como a condição prévia e necessária de viabilidade de todas as demais” do Plano. Segundo Saviani (2008, p.278) por sua vez, afirma que “sem que os recursos sejam assegurados, o Plano todo não passará de uma carta de intenções”. Vimos que havia nove metas vetadas pelo então presidente FHC, que a lógica que determinou a atitude de então Presidente FHC foi a da “racionalidade financeira”, alinhada ao ideário neoliberal de reforma/enxugamento do Estado, “hegemônica a partir da década de 1990” (SAVIANI, 2008, p.320). Os demais pontos do PNE que se referiam a recursos financeiros e que receberam também vetos de FHC foram:

“ a) ampliação da bolsa-escola para 50% das crianças até 6 anos; b) ampliação do número de vagas no ensino público superior; c) criação de um Fundo da Educação Superior; d) ampliação do programa de crédito educativo; e) triplicação, em dez anos, do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica; f) garantia de recursos do Tesouro Nacional para pagamento de aposentados e pensionistas do ensino público federal”. LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI (2003, p.159)

Analisando os recursos financeiros do PNE em relação à porcentagem do PIB alojado a educação, com crescimento elevado gradativamente até chegar pelo menos 6%, é um pouco em relação a enormes lacunas destacadas neste setor. Além que o PNE vem sendo a partir de diagnósticos, reconhecidos a permanência de desigualdade em todas as esferas da sociedade. Tendo assim, a proposta de apoio financeiro previsto no PNE está sendo abaixo do que esperado. Neste sentido, o PNE não podia apoiar essas instituições, porque o seu recurso financeiro está bastante limitado. (LLIBRANTE, 2008 in SAVIANI, 2004) Conforme Freitas (2007) critica o orçamento destinado ao financiamento, afirmando que os bancos têm recebido muito mais.

Quanto ao financiamento, a redução dos investimentos públicos em educação, ao longo dos últimos anos de políticas neoliberalizantes, persiste e se expressa no orçamento para a educação, para este ano (2007), é estimado em 4,3% do PIB, contrastando vergonhosamente com dados que indicam que, no período de quase duas décadas, o setor público tem transferido de 4% a 7% do PIB por ano ao setor bancário, na forma de pagamento de juros”. (FREITAS, 2007, p.1204)

Segundo Peixoto (2010, p. 31) In Oliveira, Cattani e Silva Junior, 2010, Nunes et al, 2009, traz dados de uma pesquisa em que aponta o índice de matriculados em ES: “[...] no ano de 2000, as instituições lucrativas foram responsáveis por 12% do total de matrículas na educação superior e por 18% do total das matrículas das particulares, em 2007, elas registraram crescimento da ordem de 284%, passando a representar um quarto do total das matrículas na educação superior, ou seja, cerca de 1,2 milhão [...]”. Cabe resaltar que o Decreto n. 2207/1997 federal estabelece a diferença entre as instituições comunitárias dos estabelecimentos privados com fins lucrativos, impedidos de receber recursos públicos e de gozar de imunidade fiscal. Com isso, institucionalizou-se um capitalismo acadêmico, no qual os investimentos realizados pelas instituições de ensino deveriam seguir as mesmas

normas que informam a regulação dos demais setores do campo econômico (MARTINS, 2009 Apud SLAUGHTER; RHOADES, 2004; CORBUCCI, 2004).

Para Ordorika Sacristan 2001 in Leite 2011 defende que as concepções da educação enquanto um cenário de conflitos apresenta um marco conceitual para a análise do poder na administração das IES. Nelas as universidades são analisadas como instituições do Estado, ou seja, como espaços de luta e disputa; por conseguinte, sua natureza reprodutiva é questionada, mas como produto de lutas e movimentos sociais, além de ser entendida também como um espaço de igualdade e democratização das relações sociais no conjunto da sociedade. A transferência do patrimônio público para incentivar a instalação, no território nacional, de empresas multinacionais. Com a adoção dos princípios liberais, a estabilidade monetária foi decretada em primeiro lugar e o monetarismo e o liberalismo passaram a ser a “religião oficial” das políticas do governo FHC. (HERMIDA, 2012)

Em que pesem as boas intenções do governo, e mesmo reconhecendo-se o caráter minimalista da nova LDB/6 e de sua vasta legislação complementar, a comprovada desobrigação do Estado com a universalização da educação nacional, as contradições existentes entre os objetivos proclamados e os objetivos reais, entre igualdade formal e desigualdade real, entre indivíduo e sociedade, entre alienação e educação emancipadora, entre a natureza do capitalismo e da escola e os mitos da igualdade de oportunidades e da erradicação da pobreza através da educação que caracterizaram a proposta educacional da era FHC permitem confirmar a clara concepção neoliberal da reforma. (HERMIDA, 2012).

Nos anos de 1995 a 2002, o sistema de fato cresceu expressivamente em todos os indicadores, principalmente após 1998: número de instituições, cursos, matrículas e docentes. No último censo, feito no ano de 2002, participaram 1.637 instituições (Censo da Educação Superior 2002 – Resumo Técnico, 2003). Esse número demonstra a forte tendência de crescimento pela qual o setor vem passando depois da estagnação de alguns anos: passou-se, entre 1995 e 2002, respectivamente, de 894 instituições de ensino superior para 1.637 (crescimento de 28%); de 6.252 para 14.399 cursos (crescimento de 130,31%) e, ainda, de 1.759.703 para 3.479.913 matrículas (crescimento de 97,76%). Em 2002 tinha-se quase o dobro de instituições no sistema do que se tinha em 1995, passando de 894 para 1.637 – o que se pode perceber é um grande viés de crescimento através do setor privado. Enquanto o número de instituições federais cresceu 28% no período, acompanhado de uma

redução no número de instituições estaduais (-14,47%) e municipais (-25,97%), o setor privado mais do que duplicou em número de instituições (crescimento de 110,82%), sendo responsável, já em 2002, por 88,1% dos estabelecimentos de ensino superior no país contra 11,9% de instituições no setor público. Tal número demonstra claramente a forte tendência da expansão do ensino superior no período pelo setor privado. Uma outra forma de olhar esse dado e que talvez dê ainda maior realce à realidade do 3º grau no país é que: praticamente 9 em cada 10 instituições superiores brasileiras são privadas (ABDALA, 2004).

Tabela 7 - Evolução do Número de Instituições por Categoria Administrativa - Brasil 1995 – 2002

Número de Instituições no Brasil										
Ano	Total	%	Fed.	%	Esta.	%	Muni.	%	Privada	%
1995	894	5,1	57	0,0	76	4,1	77	-12,5	684	8,1
1996	922	3,1	57	0,0	74	-2,6	80	3,9	711	3,9
1997	900	-2,4	56	-1,8	74	0,0	81	1,3	689	-3,1
1998	973	8,1	57	1,8	74	0,0	78	-3,7	764	10,9
1999	1.097	12,7	60	5,3	72	-2,7	60	-23,1	905	18,5
2000	1.180	7,6	61	1,7	61	-15,3	54	-10,0	1.004	10,9
2001	1.391	17,9	67	9,8	63	3,3	53	-1,9	1.0208	20,3
2002	1.637	17,7	73	9,0	65	3,2	57	7,5	1.443	19,4

Fontes: MEC/INEP/DEAES

No período de 1995 - 2002, observou que o número de universidades públicas ficou praticamente estagnado, mas o das universidades privadas passaram de 63 para 84 estabelecimentos. Dos 77 centros universitários criados no contexto da reorganização acadêmica das instituições de ensino, 74 eram privados (MARTINS, 2009 IN MARGINSON, 2007; MCCOWAN, 2007; BORON, 2006; GUADILLA, 2005; TORRES & RHOADDS, 2006; STROMQUIST, 2002). Nos anos de 1994 – 2002, observa-se que o número de IES privadas quase dobrou saindo de 851 para um salto de 1.637 ou 92,4% de aumento, mas as IES públicas reduziram seu número em 10,5%. (SGUISSARDI, 2008)

Tabela 8 - Evolução do Número de Cursos superiores de 1995 – 2002

Número Cursos por Categoria Administrativa - Brasil 1995-2002										
Ano	Total	%	Fed.	%	EST	%	Muni.	%	Privada	%
1995	6252	12,4	1.536	20,9	876	13,9	370	0,8	3.470	10,2
1996	6.644	6,3	1.581	2,9	964	10,0	433	17,0	3.666	5,6
1997	6.132	-7,7	1.316	-16,8	939	-2,6	443	2,3	3.434	-6,3
1998	6.950	13,3	1.338	1,7	1.125	19,8	507	14,4	3.980	15,9
1999	8.878	27,7	1.721	28,6	1.447	28,6	326	-35,7	5.384	35,3
2000	10.585	19,2	1.996	16,9	1.755	21,3	270	-17,2	6.564	21,9
2001	12.155	14,8	2.115	6,0	1.987	13,2	299	10,7	7.754	18,1
2002	14.399	18,5	2.316	9,5	2.556	28,6	380	27,1	9.147	18,0

Fonte: MEC/Inep/Deaes

Observamos esta tabela, vimos que no período de 1995 - 2002, o número de cursos de ensino superior saiu de 6.252 cursos para chegar a 14.399 em diferentes áreas de estudos, destes apenas 384.872 pertencem a redes de ensino público sendo 2.316 oriundos do setor federal, 2.556 de estadual e 380 de municipal) e enquanto o setor privado detentou de 9.147 cursos. Em termo de crescimento neste período, constatamos 12,4% em 1995 para chegar a 18,5 em 2002. Assim podemos concluir que o setor privado registrou uma forte expansão em relação à pública. Este resultado tem a ver com as políticas educacionais executadas nesta gestão, por exemplo, a privatização desse setor de ensino. Com relação ao número total de cursos, que cresceu 2,3 vezes, novamente sobressai o crescimento do setor privado: 163,6%. De 1998 - 2002, houve um crescimento de 6.950 para 14.399 cursos, seja 7.449 novos cursos em 5 anos, o que dá uma média de 1.490 cursos ao ano, 124 cursos ao mês, 4 cursos por dia, (de acordo com Censo de Educação Superior 2002 e Resumo Técnico, 2003). Em 2002, terminou-se o governo com 14.399 cursos, com 2.244 a mais que o ano anterior, o que dá uma média ainda maior que os anos anteriores: 187 novos cursos ao mês e 6 cursos ao dia. A relação de cursos por IES variou de 7,1 em 1998 para 8,8 em 2002 (Censo da Educação Superior 2002 e Resumo Técnico, 2003). O aumento de cursos, como dito, foi maior no setor privado (dos 7.499 novos cursos, 5.167 - 68,9% - foram no setor privado), o que demonstra a busca deste setor por um maior leque de oferta de cursos como um diferencial de competitividade. A tabela abaixo, evidência a expansão acelerada da oferta de vagas pela iniciativa privada, durante o referido governo.

Tabela. 9. Evolução do número de vagas ofertadas nos processos seletivos, na graduação presencial, por categoria administrativa. Brasil – 1995-2002.

Ano	Total	%	Pública	%	Privado	%
1995	610.355	6,3	178.145	0,4	432.210	9,0
1996	634.236	3,9	183.513	3,0	450.723	4,3
1997	699.198	10,2	193.821	5,6	505.377	12,1
1998	803.919	15,0	214.241	10,5	598.678	16,7
1999	969.159	20,6	228.236	6,5	589.678	25,6
2000	1.216.287	25,5	245.632	7,6	970.655	31,0
2001	1.408.492	15,8	256.498	4,4	1.151.994	18,7
2002	1.773.087	25,9	295.354	15,1	1.477.733	28,3

Fonte: MEC/INEP. Censo do Ensino Superior 2008.

No ano de 1995, já houve a dominação na oferta da iniciativa privada, com 432.210 vagas ofertadas em processos seletivos. Em contrapartida, as instituições públicas, nestas incluídas as das esferas federal, estadual e municipal, responderam por apenas 178.145. Em 2002, ano de último mandato de FHC, esses números assumem desproporções significativas, na medida em que a iniciativa privada respondeu por 1.477.733 vagas ofertadas contra apenas 295.354 das instituições públicas. O crescimento na oferta de vagas pelas IES privadas, nos governos do então Presidente FHC (1995 - 2002), foi de 341,9%, enquanto, nas IES públicas, esse crescimento foi de 165,7%. (ARAÚJO, 2011, p. 59 - 60). Depreende-se que, de fato, houve expansão na oferta de vagas, no ensino superior, no governo de FHC, como intensamente por este anunciado; entretanto, essa expansão ocorreu, predominantemente, na iniciativa privada. Entre 1995 e 2002, com relação ao número de matrículas, o crescimento foi geral. Os números totais também dobraram em todo o período seja um crescimento de 97,8%.

Neste período, houve um crescimento de 44,65% no número de matrículas, que foi acompanhado pelo crescimento das matrículas nas instituições estaduais de 73,72%. Entretanto, o crescimento de matrículas no setor privado foi o que dominou, ao passar de 1.059.163 para 2.428.258 matrículas, um crescimento de 129,26%, atendendo em 2002 quase 70% do alunado. Do mesmo modo que aconteceu com o número de cursos, o período de maior crescimento total das matrículas se deu nos últimos 5 anos chegou a 63,7% com a

média de 13% ano, sendo o crescimento no setor privado o maior com 83,8% (média anual 16,7%). Entre os 2001 a 2002, as IES privadas ganharam mais 450.000 matrículas. Em 2002, dos 466.260 alunos que se formaram em IES no Brasil, 67,6% destes, ou seja, 315.159, concluíram o seu curso em IES privadas compatível com o 69,7% participação do setor em número de matrículas⁶⁵.

Tabela 10- Evolução da matrícula na educação superior de graduação presencial, por categoria administrativa (Brasil – 1995/2002)

Ano	Categoria Administração					
	Total	Pública				Particular
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
1995	1.759.703	700.540	367.531	239.215	93.794	1.059.163
1996	1.868.529	735.427	388.987	243.101	103.339	1.133.102
1997	1.945.615	759.182	395.833	253.678	109.671	1.186.433
1998	2.125.958	804.729	408.640	274.934	121.155	1.321.229
1999	2.369.945	832.022	442.562	302.380	87.080	1.537.923
2000	2.694.245	887.026	482.750	332.104	72.172	1.807.219
2001	3.030.754	939.225	502.960	357.015	79.250	2.091.529
2002	3.479.913	1.051.655	531.634	415.569	104.452	2.428.258

Fonte: PINTO, 2004 In INEP&MEC.

Cabe lembrar que nesse momento, o estado brasileiro foi reformado, na qual passa a incorporar determinados princípios das agendas de organismos internacionais como Banco Mundial, BID, FMI, UNESCO, etc., que recomendavam a desregulamentação do ensino superior, a redução de gastos governamentais para esse nível de ensino e o incremento de investimentos na educação básica, o que incentivou ainda mais a expansão das instituições privadas. Tendo assim, neste período, as matrículas saltaram de 1,7 milhões para 3,5 milhões de estudantes, um crescimento da ordem de 209%. Se o ensino público

⁶⁵ Calcula -se que, caso se mantivesse esta tendência, em 2007 haveria cerca de 6,4 milhões de alunos em IES no país. De fato, cumprindo-se o PNE que estabeleceu como meta atender 30% da população de 18 a 24 anos na educação superior até 2010, se deveria ter, neste ano, cerca de 9 milhões de estudantes nessa faixa etária. Hoje são 9% (2.100.000) (ENC 2003 – Resumo Técnico, 2003). Além dessas informações, esse relatório chama a atenção para a população de estudantes que frequenta as IES atualmente. Apenas cerca de 60% dos universitários correspondem a faixa etária de 18 a 24 anos hoje, sendo significativo o número de alunos com mais de 24 anos (hoje 21,9% com mais de 30 anos e 6,4% mais de 40 anos), resultado do atraso da democratização do ensino superior no Brasil. (Censo da Educação Superior 2002 – Resumo Técnico, 2003, p.4).

experimentou um aumento em termos de matrículas, foi o setor privado que comandou essa expansão, uma vez que suas matrículas de graduação cresceram de 60% para 70%. (MARTINS, 2009 In MARGINSON, 2007; MCCOWAN, 2007; BORON, 2006; GUADILLA, 2005; TORRES & RHOADDS, 2006; STROMQUIST, 2002).

Durante a gestão de FHC, constata-se a grande explosão do setor privado, que cresceu no período 5,3 vezes contra 1,9 para a rede federal, 3,9 para a estadual e 1,4 para a municipal. O resultado natural deste processo foi uma queda na relação candidatos/vaga nesse setor e um grande crescimento nesta razão para o setor público, com as vagas o fenômeno já comentado com relação às matrículas; no período 1995 - 2002, o número de vagas oferecidas pelo setor privado cresceu 3,4 vezes e, em apenas dois anos (2000 - 2002), o aumento foi superior a 52%. (PINTO, 2004). No que se refere às matrículas, constata-se que no mesmo período, um crescimento total de 109,5%, entretanto, registrando-se apenas 52,3% de aumento para as matrículas públicas, contra 150,2% para as matrículas privadas. Isto fez com que a proporção bastante estável, durante cerca de 20 anos, em torno dos 40% de matrículas públicas e 60% de matrículas privadas passasse em oito anos para 30,2% públicas e 69,8% privadas (SGUISSARD, 2008).

De 1990 a 2002 houve uma grande demanda pelo ensino superior, expressa através do número de inscrições no vestibular, cresceu aproximadamente em 160% e a oferta de vagas aumentou para 252%. Devido à retração das vagas na rede federal, a absorção dessa demanda foi realizada em larga medida pelas instituições privadas. A expansão da oferta contribuiu para a redução do número de candidatos por vagas, de 3,8 para 2,8 nesse período. (MARTIN, 2009) Com a criação de Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 2001 e do Programa de Crédito Educativo (PCE)⁶⁶ em 1975, estes foram conhecido como

⁶⁶ Este Programa de Crédito Educativo (PCE) foi aprovado pela Presidência da República, em 23/08/1975, com base na Exposição de Motivos nº 393, de 18/08/1975, apresentada pelo Ministério da Educação e Cultura. Foi implantado, no primeiro semestre de 1976, nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. No segundo semestre do mesmo ano, foi estendido a todas as IES do País, reconhecidas ou autorizadas, tendo beneficiado mais de 870.000 estudantes. Na primeira fase, funcionou com recursos da Caixa Econômica Federal, Banco do Brasil S.A. e bancos comerciais. Em 1983, teve alterada sua forma de custeio, passando os recursos a serem providos pelo orçamento do MEC e pelas loterias, previstas para aplicação do Fundo de Assistência Social (FAS), tendo a Caixa Econômica Federal como único Agente Financeiro. A Lei 8.436, de 25/06/1992, institucionalizou o Programa. Suas diretrizes e regulamentação foram fixadas pelas Portarias nº 202, de 17/02/ 1993, nº 1.641, de 26/11/1994, do Ministério da Educação e do Desporto, e pela Circular nº 2.282, de 26/02/1993, do Banco Central do Brasil. A Lei nº 9.288, de 01/07/1996, alterou dispositivos da Lei nº 8.436, de 25/07/ 1992. (MANUAL DO PCE, S/d, p.1)

medidas que favoreceram a expansão das IES privadas, que recebiam alocação indireta de recursos públicos. Em 1995, o total de 145.290 docentes em IES brasileiras, sendo destes 76.268 (52,5%) em IES públicas e 69.022 (47,5%) em privadas, chegou-se em 2002 com o total de 227.844 docentes, sendo 84.006 (36,9%) em IES públicas e 143.838 (63,1%) em IES privadas. Segundo houve um incremento na titulação dos professores do sistema. Observando os dados referente aos 1994 a 2002, houve um crescimento total de 131,11% (de 21.326 para 49.287) no número de docentes com doutorado e de 130,84% (de 33.531 para 77.404) com relação aos docentes com mestrado em todo o sistema. No mesmo período, 1994 a 2002, esse incremento se deu de forma diferente nos setores público e privado. No setor público, o aumento de docentes com mestrado foi de 8,21% (de 21.268 para 23.014) e com doutorado foi de 90,5% representa uma proporção de 16.850 para 32.098, enquanto que o aumento maior se deu no setor privado, com o crescimento do número de mestres na ordem de 343,53% representa uma proporção de 12.263 para 54.390 e de doutores na de aproximadamente 284% representa uma proporção de 4.476 para 17.189. Conforme esta tabela abaixo:

Tabela 11: Distribuição Percentual do Número de Funções Docentes em Exercício por Grau de Formação, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 1994, 1998 e 2002

Ano	Grau de Formação	Total		Pública		Privada	
		N.	%	N.	%	N.	%
1994	Total	141.482	100,00	75.285	100,00	66.197	100,00
	Até Especialização	86.625	61,2	37.167	49,4	49.458	74,7
	Mestrado	33.531	23,7	21.268	28,2	12.263	18,5
	Doutorado	21.326	15,1	16.850	22,4	4.476	6,8
1998	Total	165.122	100,00	83.738	100,00	81.384	100,00
	Até Especialização	88.567	53,6	35.121	41,9	53.446	65,7
	Mestrado	45.482	27,5	25.073	29,9	20.409	25,1
	Doutorado	310.073	18,8	23.544	28,1	7.529	9,3
2002	Total	227.844	100,00	84.006	100,00	143.838	100,00
	Até Especialização	101.153	44,4	28.894	34,4	72.259	50,2
	Mestrado	77.404	34,0	23.014	27,4	54.390	37,8
	Doutorado	49.287	21,6	32.098	38,2	17.189	12,0

Fonte: MEC/INEP/DAES

O número total de docentes no setor público cresceu entre 1994 e 2002, apenas 11,58% (de 75.285 para 84.006), sendo que este crescimento se deu praticamente só até 1998, quando se estagnou, ao passo que no setor privado cresceu, no mesmo período, 117,29% (66.197 para 143.838)⁶⁷. Outro dado essencial para se entender esse quadro refere-se ao percentual total de doutores no setor. Apesar do grande crescimento do número de doutores no setor privado, que tinha em seu quadro de 1994 - 6,8% dos docentes com doutorado, passando em 1998 para 9,3% e em 2002 para 12% do total, ainda é no setor público que se concentra a maior parte dos doutores. Se em 1994 o setor público tinha 22,8% dos seus professores com doutorado, passou em 1998 para 28,1 % e em 2002 para 38,2%. Ainda, no número total do sistema, que tem 49.287 docentes com doutorado, 65,12 % deles estão nas IES públicas e 34,88 % nas IES privadas. No caso de docentes com mestrado, que são no total de 77.404 no país, o quadro se inverte: 29,73% estão nas IES públicas e 70,27% nas IES privadas. Assim, as IES públicas, mesmo concentrando 11,9% do total de IES no país, tem 65,12% dos docentes com doutorado, enquanto que os particulares têm 88,1% das IES no país, possuem 34,88% dos docentes com doutorado⁶⁸.

Quanto a arquitetura de financiamento do ensino superior brasileiro, descobrimos que ela é estruturada de maneira mista e complexa, assim vimos que a maior parte dos recursos vem de fontes dos recursos da vinculação de impostos. A vinculação de recursos de impostos para a educação reserva de determinado percentual do valor arrecadado é uma das medidas políticas mais importantes para garantir a disponibilidade de recursos para o cumprimento do vasto rol de responsabilidades do poder público nesta área. (GOUVEIA, et. al. 2011). Desde 1983, o financiamento da educação brasileira garantiu por meio da Ementa Constitucional - EC no 24/1983 a destinação mínima de recursos financeiros à Educação de 13% pela União e 25% pelos estados e municípios. Com a Constituição Federal de 1988, ampliaram-se os percentuais dos recursos públicos federais que deveriam ser aplicados nessa área de 18% pela União e 25% pelos estados e municípios⁶⁹. Segundo a

⁶⁷ Em 1998 o número de professores no setor público era de 83.738. Ou seja, de 1994 a 1998, houve um crescimento de apenas 0,3%. O crescimento do número de docentes no setor privado no mesmo período (1994 a 2002) foi de 76,74%.

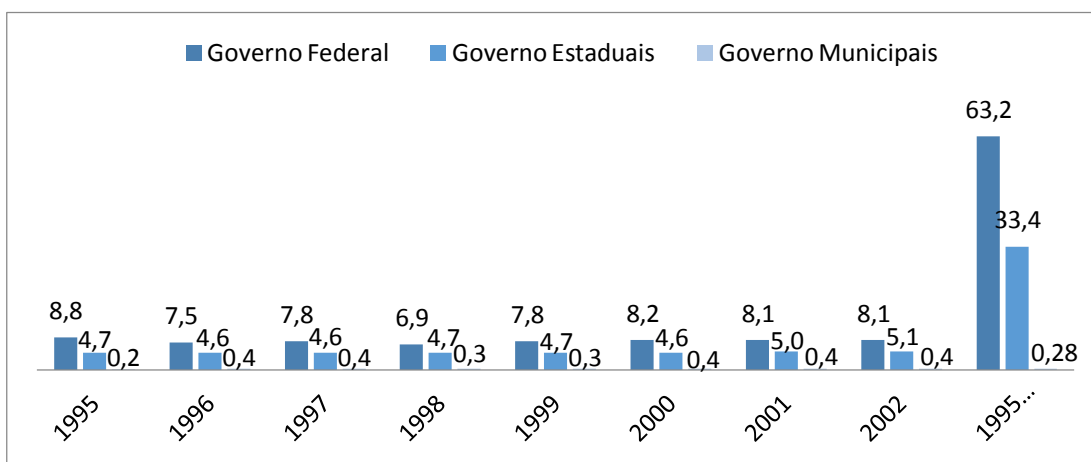
⁶⁸ Para mais informações, consulte Censo da Educação Superior 2002 – Resumo Técnico, 2003.

⁶⁹ Conforme na CF/1988 (Art. 212)

LDB/96, uma vez respeitado o índice mínimo nacional, os percentuais podem variar regionalmente de acordo com o que conste nas respectivas constituições ou leis orgânicas dos estados, Distrito Federal e municípios, reconhecendo a possibilidade desses entes federados ampliarem o valor do índice mínimo fixado na CF/88. [GOUVEIA, et. al. 2011].

Nos anos de 1990 - 2002, destaque uma grande expansão apresentada pela rede federal, cujo crescimento foi de 82% de matrículas. Este dado, que poderia ser encarado como positivo, na verdade, preocupa quando tomamos ciência de que, nos anos de 1989 a 2001, o total de recursos das IFES de 0,97% do PIB em 1989 no Governo do Sarney, caindo para 0,57% do PIB, em 1992 (Governo Collor), recuperando-se, parcialmente, em 1994 (Governo Itamar), quando chegar à 0,91% do PIB, para então iniciar um processo inexorável de queda, chegando a 0,61% do PIB em 2001, com leve recuperação em 2002 de 0,64% do PIB (AMARAL, 2003). Segundo os dados, no período que vai de 1989 a 2002, mostra uma queda dos recursos das IFES com relação ao PIB foi de 34% (PINTO, 2004). De acordo com Corbucci (2000; 2004) afirma que na gestão de FHC (1995 - 2002), o total de recursos do Tesouro Nacional, incluindo os recursos para pessoal, nunca ultrapassou 0,90% do PIB de 1995 - 2002. Os recursos para investimentos (incluindo recursos próprios) nas IFES variaram de cerca de R\$ 150 milhões para menos de R\$ 50 milhões nesse período. O MEC incentivou as instituições federais a expandir a oferta de vagas a partir dos recursos humanos e físicos existentes, num contexto do aumento expressivo de aposentadorias de docentes e de funcionários. Em termos de valor total de gasto para educação superior em três esferas governamentais no período de FHC (1995 - 2002), (ABRAHÃO DE COSTA, 2011) o sintetiza neste gráfico abaixo:

Gráfico 2- Gasto público em educação superior, em valores constantes no período de FHC (1995 - 2002) (Em R\$ bilhões)



Fontes: ABRAHÃO DE COSTA, 2011 in Ipea/Disoc, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/MP), Sistema Integrado de Administração Financeira da Secretaria do Tesouro Nacional (Siafi/STN), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) e Almeida (2001).

Enfim, a política pública para a educação superior, especialmente na segunda gestão do então Presidente FHC, parece indicar maior aproximação com os preceitos neoliberais, mostrando coerência entre o discurso e a prática política. Quando ao setor público verificou-se o aprofundamento da parceria público/privada (PPP) tanto pela disseminação de cursos de extensão como pela relação estreita entre fundações privadas e as universidades públicas. É importante lembrar que a política educacional para ensino superior executada no regime da ditadura especificamente no final da década de 60, houve a estimulação da iniciativa privada na expansão de vagas foi reafirmada, inclusive, exaltando-se, em várias ocasiões, a eficiência e a produtividade dessas instituições. No entanto, o meio acadêmico público atuou, de forma efetiva, para conformar a aplicação da ação política diferenciada, em parte, tanto da agenda sistêmica do BIRD como da agenda governamental. Mais ou uma vez a proposta de extinção da gratuidade do ensino público foi negada, da agenda pública por pressão exercida no Poder Legislativo e nas demais arenas decisórias. (CARVALHO, 2006, p. 6)

2.4 Políticas de acesso e a permanência ao Ensino Superior do Governo do Lula (2003 - 2010)

Toda política pública é originada de uma ideia e esta de um princípio, de uma pressuposição ou de uma vontade. Nesse sentido, a palavra princípio não carrega consigo apenas o significado literal do termo, mas algo mais, o contexto dos fatores determinantes que dão origem a uma ideia de política pública, como o caso da conjugação de interesses, as inserções ideológicas, as concepções científicas, as correlações de forças sociais, etc. (BONETI, 2006, p. 9)

De acordo com Torreen; Soares (2010) afirmam que Lula, líder operário e sindical, fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), e que, embora das amplas coligações eleitorais realizadas, em quanto candidato na eleição presidencial apresentava um programa de caráter antineoliberal, mas por um lado se orientava pela ratificação de seus pontos centrais na Campanha à presidência do Brasil:

a) de construção de um novo ‘contrato social’, a partir de uma intensa ‘mobilização cívica’; b) da retomada do crescimento econômico pautado numa aliança entre trabalho e capital produtivo brasileiros; c) da elaboração de políticas de inclusão social focalizadas nos segmentos sociais mais pobres, tendo a educação como estratégia para o fortalecimento da coesão social; d) de execução de um conjunto de reformas: previdenciária, tributária, trabalhista, agrária e do sistema financeiro”. (LIMA, 2004, p.29; 2009, p.58)

Com a vitória⁷⁰ do Lula em 2002, ressalta o seu assentimento com os organismos internacionais (BM, FMI, UNESCO, BID etc.), consoante às reformas previstas nas políticas públicas do Brasil e dentre outros pontos, tais organismos sinalizavam a direção da reforma da educação superior, como estratégia de democratização, universalização e humanização para todos em três pontos principais a seguir:

a) necessidade de investimento público no combate ao analfabetismo, no financiamento da educação fundamental e do ensino médio; b) abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, [...] c) diversificação das fontes de financiamento para a educação superior. (LIMA, 2009, p.58) O autor aponta que “esses pontos não demoraram a ser considerados pelo governo, ainda na primeira gestão – 11/09/2003 encaminhamento da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 217, que versava sobre a

⁷⁰ Essa vitória foi saudada por todos os movimentos de esquerda da América Latina, e foi vista como um momento histórico que poderia inaugurar uma era pós neoliberal, ao lado da eleição de Chaves na Venezuela, reforçando um quadro de avanços das mobilizações populares que eram retomadas em várias regiões do continente. (TORREN & SOARES, 2010)

diversificação das fontes de financiamento da educação superior; no mesmo ano 13/12, o Projeto de Lei Complementar (PL) N° 118 que tratava da Lei Orgânica da Autonomia Universitária e; dois dias depois, 15/12, encaminhamento da medida provisória (MP) N° 147, instituidora do Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior”. [LIMA, 2009, p.58]

A política da Educação Superior no governo do Lula se iniciou oficialmente com uma reforma universitária no Decreto de 20/10/2003⁷¹, com a constituição de um Grupo de Trabalho interministerial (GTI)⁷², encarregado de, no prazo de 60 dias a contar da promulgação deste referido decreto objetivando analisar a situação de educação superior brasileira e apresentar um plano de ação, visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. (BRASIL, 2003, Art.1º). O GTI foi composto por 12 membros, sendo dois representantes de cada um dos órgãos que se seguem na maneira seguinte:

1º) Ministério da Educação; 2º) Casa Civil; 3º) Secretaria Geral da Presidência da República; 4º) Ministério do Planejamento, 5º) Orçamento e Gestão; 6º) Ministério da Ciência e 7º) Tecnologia; 8º) Ministério da Fazenda (Art.2º) e busca sugerir ideias para enfrentar a crise atual das universidades federais e orientar o processo de reforma da universidade brasileira, para fazer dela um instrumento decisivo da construção do Brasil ao longo do século XXI. [BRASIL, 2003]

O relatório final do GTI foi publicado no final de 2003. Este documento⁷³ tratava de uma análise da situação de ensino superior, especificamente das IFES, dada a crise fiscal do Estado e a suposta incapacidade do Estado de realizar novos investimentos. Esta crise não se atingiu apenas às IFES, mas também às IES privado, que, em função da expansão recorde durante o governo FHC, naquela conjuntura se encontravam “ameaçadas pelo risco de uma inadimplência generalizada” (CARVALHO, 2006) e de uma crescente

⁷¹ BRASIL, Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui 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.

⁷² GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira. Brasília: 15 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/reformas/universitaria/GT-Interministerial.htm>. Acesso 25/07/2013 11h23.

⁷³ Este documento é composto de quatro partes sendo: 1º) ações emergenciais; 2º) autonomia universitária; 3º) complementação de recursos e 4º) as etapas para a implementação da reforma universitária.

desconfiança em relação à formação e aos diplomas⁷⁴. Nessa perspectiva, a situação emergencial na adoção de medidas justificar-se-ia em função da meta de expansão de 30% das vagas no ensino superior expansão acordada pelo Brasil e os Organismos Internacionais como BM; UNESCO; FMI; etc. e definida como meta pelo Plano Nacional de Educação - PNE (VIEIRA TROPICIA 2007)⁷⁵. Após este breve diagnóstico, o relatório do GTI apresenta as seguintes propostas para enfrentar a crise universitária brasileira:

a) a criação de um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especificamente às universidades federais; b) uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003).

O relatório do GTI aponta entre 1994 e 2003, de 400 mil para 600 mil matrículas, as universidades federais dispõem, desde 1994, do mesmo total de postos de docentes 50.426 professores. Em 2003, as instituições públicas ofertaram 1.951.655 vagas, destas apenas 531.634 foram ofertadas por universidades federais. Na iniciativa privada, esse número alcançou a marca de 2.428.258, distribuídas entre instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. (BRASIL, 2003) Essa reforma deve passar primeiramente pela reposição do quadro docente e ampliação vagas para estudantes, ensino a distância; autonomia universitária e financiamento que, segundo o GTI, resolveriam o problema das IFES. Como foi defendida a ideia de que este relatório serviu de base para os demais que orientam a Reforma do Educação Superior brasileira e direcionou medidas legais, já implantadas oficialmente (OTRANTO, 2006).

As projeções para se reverter este quadro não foram animadoras, uma vez que, para atingir os 40% de universitários matriculados no setor público determinados pelo PNE, seria preciso chegar a 2,4 milhões de vagas no sistema público, dos quais a metade no subsistema federal (BRASIL, 2003, p.3). As projeções para o alcance desse percentual se

⁷⁴ Lembremos que no início do segundo mandato do governo FHC, o papel do Conselho Nacional de Educação sofrera críticas tanto do setor privatista, quanto, inclusive, de dois intelectuais aliados a Fernando Henrique Cardoso: a antropóloga Eunice Durhan e o filósofo José Arthur Giannotti, os quais, na ocasião, criticaram a criação desmedida de instituições particulares, a abertura sem critério de novos cursos e as irregularidades cometidas pela maioria delas.

⁷⁵ Vale lembrar que o Plano Nacional de Educação- PNE estabelecera como meta que, ao menos, 40% das vagas no ensino superior seriam em instituições públicas, meta que foi vetada pelo, então, presidente Fernando Henrique Cardoso.

referiam ao ano de 2007. Em 2003, as universidades federais contavam com 8.886 professores substitutos, os quais, juntamente com 41.215 professores do quadro, somam 50.101 professores em exercício. Com base na previsão da relação aluno/professor, o número ideal de professores para atender aos 1.200.000 alunos previstos para 2007 seria de 67.000. Seria preciso contratar 25.785 professores: 8.886 para substituir os atuais contratados como temporários, 9.211 para completar o quadro de 50.426 vagas, e 7.688 novos professores, necessários para atender ao aumento de 600 mil para 1,2 milhão de estudantes. (BRASIL, 2003, p.7).

Esta meta seria atingida através da abertura de concursos nas IFES, mas também de algumas alternativas como a criação de novas bolsas da CAPES, para aproveitar professores aposentados e recém doutores nas atividades de ensino de graduação. Propunha também o aumento da carga horária dos professores em sala de aula, o aumento no número de alunos e a educação à distância. Conforme no relatório do GTI, a universidade pública brasileira não teria condições de aumentar as vagas de forma maciça nem em curto e médio prazo, por isso o ensino à distância seria a única forma de viabilizar a democratização do ensino. Um dos mais convictos apoiadores desta proposta era o então do MEC, Cristovam Buarque, que no mesmo ano publicaria um livro, patrocinado pelo MEC e pela UNESCO, em que defendia a instalação de uma “universidade aberta”. (VIEIRA TROPIA, 2007 in BUARQUE, 2003). O ensino a distância foi defendido como a única forma de encurtar o tempo necessário para, e viabilizar, a democratização do ensino superior ocultaria uma demanda das agências internacionais interessadas na abertura do mercado do ensino superior brasileiro para a concorrência internacional. AUTORES ASSOCIADOS (2001, p.3).⁷⁶

O GTI apresentou como meta a oferta de 500 mil vagas, no período de 2004 a 2007. O financiamento das ações de reforma não é esboçado detidamente, no relatório; entretanto, é ressaltada a necessidade de consolidação da autonomia das universidades, por meio do estímulo à diversificação das fontes de financiamento. (BRASIL, 2003) O papel das fundações de apoio, nesse sentido, é reconhecido como estratégico. O GTI afirma, para

⁷⁶ Para uma análise da relação entre didática, recursos do ensino e economia capitalista, ver o excelente trabalho de Gilberto Luiz Alves. A produção da escola pública contemporânea. Campinas, Autores Associados, 2001.

superar a crise financeira que afeta as universidades, está condicionada à autonomia universitária, na realidade um eufemismo que oculta a proposta de desregulamentação didático-científica, financeira e administrativa. Segundo o relatório do GTI (2003), “a autonomia deve conferir à universidade, de forma participativa e transparente, competência para dispor sobre sua organização administrativa, suas questões financeiras e suas políticas em matéria educacional, sem interferência de outros órgãos do Governo, nos limites constitucionais. A relação com o Governo e o Estado se daria no momento de sua avaliação, quanto aos aspectos da boa gerência, feita pelo TCU, e pelo Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior do MEC”. (BRASIL, 2003).

Quando a autonomia financeira também seria garantida por meio da redução de pessoal, bem como da flexibilização nas formas de contratação de pessoal; a dependência das universidades dos orçamentos públicos sobretudo os constitucionais, constitui o principal problema na avaliação do GTI. Como parte dos recursos públicos destinava-se ao pagamento de salários e aposentadorias, as IFES não teriam como aportar recursos para recuperação de prédios, nem adquirir equipamentos novos, modernizar os laboratórios e atualizar acervo das bibliotecas para o ensino de graduação. (BRASIL, 2003) Este trabalho trata-se de um diagnóstico realizado pelo GTI e as ações sugeridas foram, com breves alterações, incorporados às versões do Anteprojeto de Reforma Universitária, levadas ao público pelo então ministro Tarso Genro em 2004 - 2005. Neste processo, alguns temas serviram como uma espécie de termômetro para o MEC, tais como: a redução do papel do Estado a agente avaliador e regulador do ensino superior, o aumento da participação da sociedade leia-se mercado na definição dos projetos e investimentos públicos (parceria público-privado), a adoção de medidas afirmativas e de uma política de cotas para compensar o elitismo do ensino superior, o financiamento público para IES particulares e a flexibilização do sistema de ensino superior”. (VIEIRA TROPIA, 2007, p.3)

Segundo Roberto Leher, a reforma universitária teria como objetivos: “1º) consolidar o setor privado como vetor do fornecimento de ensino superior; 2) reduzir o papel do Estado à condição de regulador da educação superior; 3) naturalizar a diferença entre os sistemas de ensino, reservando aos jovens das classes populares um ensino de qualidade inferior; 4) transformar a universidade em organização de serviços demandados pelo capital metamorfoseados como inovação tecnológica; 5) converter a educação tecnológica em um braço da ação empresarial; 6) aumentar o controle governamental[...]”. [LEHER, S/d]

O Banco Mundial em 1994 trata à diversificação de ensino superior, na qual tem sido criticado o formato de ensino superior baseado nas universidades de pesquisa que, são muito caras e inadequadas às necessidades e recursos dos países mais pobres (World Bank, 1994). As universidades destinadas ao ensino e cursos superiores de curta duração que, no Brasil se transformaram nos Centros Universitários e Cursos Sequenciais por Campo do Saber, em relação à inspiração da LDB/96 e legislação complementar. Ainda o Banco Mundial, 1999 por sua vez destacou a necessidade de diversificar as instituições, assim, defende que o sistema de educação superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, seguidas por universidades de formação profissional de quatro anos, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica de dois anos (WORLD BANK, 1999)⁷⁷.

Contudo, pode perceber que os fundamentos da Reforma da Ensino Superior implementados do Governo Lula estão calcados em marcos regulatórios defendidos pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM), tal como aconteceu no governo anterior. A maioria destes foi defendida no relatório do GTI e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a Reforma de acordo com os interesses governamentais. (LEHER, S/d in O TRATO, 2006, p.18 a 39). Diante de tudo isso, o governo dando a continuidade com as propostas do GTI, apresentando um plano de expansão universitária expressa⁷⁸ no PNE aprovado pela lei n.10.172, 09/01/2001 na qual apresenta a visão de que nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem ter um forte sistema de ensino superior. De acordo com ex-ministro Tarso Genro sinaliza que “a educação superior brasileira tem a missão estratégica e única voltada para a consolidação de uma nação soberana, democrática, inclusiva e capaz de gerar a emancipação social” [ANPUH, 2004]. Tendo assim, as principais ações do governo do então Presidente Lula direcionadas para a educação superior têm como objetivo de ampliar o acesso e a permanência foram as seguintes:

⁷⁷ Education Sector Strategy. Washington, D.C.: The World Bank Group. Human Development Network, 1999.

⁷⁸ No que se refere ao ensino superior foram introduzidas modificações que podem ser consideradas, não continuidade do governo antecessor, mas pelo menos alguns desdobramentos que têm por objetivo ampliar o número de vagas em instituições públicas, e permitir que maior número de brasileiros e brasileiras tenham acesso a cursos de graduação. LLIBRANTE, 2008

1º) a Lei 11.096/2005, que introduziu o Programa Universidade para Todos (PROUNI) objetivando a concessão de bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em IES privado; 2º) Lei Federal Nº. 920/2007 estabelece Fundo de Financiamento ao Estudo de Ensino Superior (FIES) objetivando de favorecer a permanência, direcionado a financiar os estudantes que não têm condições de pagar os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em IES privado cadastradas no ProUni em com avaliação positiva promovido pelo MEC; 3º) o Decreto 6.096/2007, que estabelece o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo o objetivo de criar condições para ampliar acesso e permanência no ensino superior, na modalidade de graduação, no sentido de buscar um melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas IFES, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior; e o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), apresentado com instrumento de consolidação do ReUni e visando a garantir de apoio aos estudantes nas IFES oferecendo assistência à moradia estudantil, alimentação, transporte, à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico.

Esse conjunto de instrumentos normativos publicado pelo governo do então Presidente Lula se encontra em consonância com a proposta do Banco Mundial no sentido de manter, fortalecer e dar continuidade a política de expansão da educação superior sob a lógica da diversificação e privatização deste setor de ensino. Tendo assim, é importante destacar que a política de diversificação das IES segue as orientações do BIRD e do Banco Mundial para a educação superior na América Latina, sistematizadas no referido documento denominado: “La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia” (1995), que recomenda a proposta seguinte:

A introdução de uma maior diferenciação no ensino superior, ou seja, a criação de instituições não universitárias e o aumento de instituições privadas, podem contribuir para satisfazer a demanda cada vez maior de ensino superior e fazer com que os sistemas de ensino melhor se adequem às necessidades do mercado de trabalho”. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 31). E também este setor ensino superior é um dos destaques do *Relatório Delors* defende-se a adoção de uma visão já consagrada, de cunho utilitarista: a da educação enquanto motor do desenvolvimento econômico, locus da produção e da transmissão dos conhecimentos necessários à sociedade e à economia e, por isso, um dos polos da “educação ao longo da vida”. (DELORS, 2001, p. 139 - 140). Este autor defende a liberdade acadêmica e a autonomia necessária ao desenvolvimento da pesquisa científica, mas critica o “academicismo estéril”, ao qual a universidade deve se contrapor, sendo ela capaz de atender às necessidades do “setor econômico” via parcerias de pesquisa, bem como “responder à procura, adaptando constantemente os novos cursos às necessidades da sociedade” (DELORS, 2001, p.143).

Quando a expansão no acesso ao ensino superior privado, tem sido considerada o Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE promove inovações consideráveis no mecanismo de financiamento do estudante do ensino superior não-gratuito na maneira seguinte:

Mediante de uma alteração no funcionamento do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)⁷⁹, que se coadunam integralmente com o programa de bolsas de estudo consubstanciado no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Estas foram reguladas, pelo ProUni, as isenções fiscais constitucionais concedidas às instituições privadas de ensino superior, garantindo acesso ao nível superior a mais de 300.000 jovens. De 1988 a 2004, as IES sem fins lucrativos, que respondem por 85% das matrículas do setor privado, amparadas pelos artigos 150, inciso VI, alínea c, e 195, § 7º, da Constituição Federal, gozaram de isenções fiscais sem nenhuma regulação do Poder Público⁸⁰. Ou seja, sem nenhuma contrapartida. Acórdão do Supremo Tribunal Federal (STF), de 1991, reconhecia a lacuna legislativa. Mas, por conta dessa omissão, garantia o gozo das isenções enquanto perdurasse a situação⁸¹ (PDE, 2007, p.28)⁸².

2.4.1 Programa Universidades para Todos – PROUNI

As políticas de acesso à educação superior começaram pela publicação do ProUni⁸³ lançado pelo presidente Lula por meio da Medida Provisória (MP) nº 213, de 10/09/2004 que instituiu o ProUni. Logo em seguida, o Decreto nº 5.245, de 18/10/2004, regulamentou a Medida Provisória (MP) e a Portaria nº 3.268, de 19/10/2004, estabeleceu os

⁷⁹ Projeto de Lei nº 920, de 2007.

⁸⁰ A seguridade social será financiada por toda a sociedade, de forma direta e indireta, nos termos da lei, mediante recursos provenientes dos orçamentos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e das seguintes contribuições sociais: Constituição da República Federativa do Brasil I. do empregador, da empresa e da entidade a ela equiparada na forma da lei, incidentes sobre: a) a folha de salários e demais rendimentos do trabalho pagos ou creditados, a qualquer título, à pessoa física que lhe preste serviço, mesmo sem vínculo empregatício; b) a receita ou o faturamento; c) o lucro; IV. § 7º São isentas de contribuição para a seguridade social as entidades beneficentes de assistência social que atendam às exigências estabelecidas em lei. Art. 195 da CRF.

⁸¹ Cf. Mandado de Injunção nº 2321/400-RJ, rel. min. Moreira Alves, in DJ de 27/3/1992.

⁸² Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.

⁸³ O Prouni é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudos em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Disponível em www.prouni.mec.gov.br.Acesso em 10 de mar. 2014.

procedimentos para adesão das Instituições Privadas de Educação Superior ao PROUNI. Em 2005, o Programa foi institucionalizado pela Lei nº 11.096, 13/01/05 e regulamentada pelo Decreto nº 5.493/2005, o ProUni promove o acesso à educação superior de estudantes de baixa renda, a partir da concessão de bolsas de estudo em instituições de ensino superior privado. O PROUNI tem como objetivo principal a concessão de bolsas de estudos integrais de 100% e parciais de 50% para estudantes da educação superior na modalidade de graduação e cursos sequenciais de formação específica em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. As bolsas integrais de 100% são concedidas a estudantes cuja renda familiar mensal per capita seja igual ou inferior a um salário-mínimo e meio⁸⁴. As bolsas parciais⁸⁵ de 50% ou 25%, cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não ultrapasse três salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação. Conforme o art.1º desta Lei o PROUNI estabelece a adoção de políticas de ações afirmativas ao disciplinar como obrigações a serem cumpridas pela IES serão previstas no termo de adesão ao Programa deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I-Proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros mencionados no 5º da lei do PROUNI; um percentual dessas bolsas de estudo é destinado à implementação de políticas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior de autodeclarados negros (pretos, pardos) e indígenas. O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo do IBGE. (Inciso II & § 1º do art. 7º da Lei)

⁸⁴ Os candidatos às bolsas integrais ou parciais devem enquadrar-se nos seguintes critérios: Bolsa integral: para estudantes com renda familiar per capita mensal de até um salário mínimo e meio (= R\$ 570,00, em janeiro de 2008).

⁸⁵ As Bolsas parciais: de 50% são destinadas para estudantes com renda familiar mensal por pessoa de até três salários mínimos (= R\$ 1.140,00 em janeiro de 2008) de 25% - para estudantes com renda familiar mensal por pessoa de até três salários mínimos (=R\$ 1.140,00, em janeiro de 2008), concedidas somente para cursos com mensalidade de até R\$ 200,00. Esta modalidade de bolsa foi praticamente extinta a partir de 2006. (ANDÉS, 2008, p.8) Além disso, o participante que for contemplado com a bolsa parcial ainda tem a possibilidade de se cadastrar no FIES- Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, para financiar a outra metade da mensalidade do curso no montante de até 25% do total a pagar, desde que a instituição para a qual o candidato foi pré-selecionado (ou à qual já esteja vinculado), tenha firmado Termo de Adesão ao FIES. O aluno pagará então 25% do valor total da mensalidade enquanto estiver estudando e, depois de formado, honrará o resto financiado. (BRASIL, 2007, a Lei nº 11.552/2007)

Essas bolsas foram concedidas pelas IES privado por meio de troca de renúncia fiscal⁸⁶ surge acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de alunos de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior. O evidente respaldo da sociedade civil em busca do diploma de graduação é acompanhado pela pressão das associações representativas do segmento privado. (CARVALHO, 2006). A renúncia fiscal tem sido conhecida como uma história recente no campo de ensino superior brasileira. Este mecanismo tornou-se elemento central no financiamento do segmento particular, à medida que promoveu o crescimento intensivo dos estabelecimentos no crescimento econômica e, principalmente, garantiu a continuidade da atividade educacional em períodos da crise econômica ou de queda da demanda, por meio da redução de seu impacto sobre custos e despesas inerentes à prestação de serviços. (CARVALHO, 2011)

Desde a sua criação em 2004, O PROUNI, tem sido muito criticado⁸⁷, sobretudo de associações e movimentos ligados às universidades públicas, em razão da clara política de salvaguardar a sobrevivência das combalidas IES privado, que viviam uma crise generalizada diante do elevado índice de inadimplência dos alunos, demonstrativo da saturação na oferta de vagas no setor. O principal questionamento dirigido ao PROUNI se refere ao não disponibilizar esses recursos para o fortalecimento das instituições públicas que, diante da infraestrutura física e do quadro de pessoal qualificado de que dispõem, poderiam ampliar significativamente as vagas na graduação, pautadas por critérios mais consistentes de qualidade. (ARAÚJO, 2011, p.84, 85). Essas bolsas foram concedidas para estudantes dos cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior privado - IES. Conforme no art. 2º as bolsas se destinam a:

- a) estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública;
- b) estudante que tenha cursado o ensino médio completo em instituições privadas na condição de bolsista integral;
- c) estudante que tenha cursado o

⁸⁶ A isenção abrange os seguintes tributos (Lei nº 11.096/2005, art. 8º): a) Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas (IRPJ); b) Contribuição Social sobre o Lucro Líquido (CSLL); c) Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social (COFINS); d) Contribuição para o Programa de Integração Social (PIS).

⁸⁷ De acordo com Otranto (2006) afirma que essas críticas têm sido feitas por parte de reitores das universidades federais, recebeu oposição, também de associações de entidades privadas de ensino superior, que “criticaram o percentual de abertura de vagas e exigiram em troca isenção do Imposto de Renda e outros três tributos para as instituições com fins lucrativos”. (OTRANTO, 2006, p.7)

ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; d) a estudante portador de deficiência, nos termos da lei; e) ser professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1 da lei. (Lei 11.096/2005).

Embora disso, o estudante a ser beneficiado pelo PROUNI será pré-selecionado pelos resultados e pelo perfil socioeconômico do Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM⁸⁸ priorizando aqueles alunos que tiveram o melhor desempenho acadêmico nesse Exame ou outros critérios a serem definidos pelo MEC, e, na etapa final, selecionado pela instituição de ensino superior, segundo seus próprios critérios, à qual competirá, também, aferir as informações prestadas pelo candidato. (Conforme no art.3º da Lei 11.096/2005). Seguida no parágrafo único deste artigo estabelece que o beneficiário do PROUNI responde legalmente pela veracidade e autenticidade das informações socioeconômicas por ele prestadas. Cabe destacar que a nota mínima estabelecida pelo MEC é de 45 pontos como média aritmética das provas de Redação e de Conhecimentos Gerais. (PDE, 2007). Partindo desse objetivo, a redistribuição de vagas para os egressos de escolas públicas na Educação Superior privada, esta política tem sido criada para complementar às políticas afirmativas, pois o Programa reserva cotas para destinar Bolsas a pessoas com deficiência e autodeclaradas negras (pretas, pardas) e indígenas. Cabe ressaltar, que sobre o percentual de Bolsas destinadas aos cotistas, é igual ao percentual dos cidadãos autodeclarados por Unidade da Federação conforme a classificação do IBGE. Os candidatos-cotistas também devem se enquadrar nos demais critérios de seleção do programa). (DIAS DA COSTA, 2013). A adesão ao programa é definida como voluntária, firmada por meio de termo de adesão, podendo participar IES privadas com ou sem fins lucrativos, devendo oferecer bolsa integral a cada 17 alunos pagantes devidamente matriculados ao final período letivo correspondente sem somar alunos bolsistas a beneficiados, conforme art.5º da Lei 11.096/2005:

⁸⁸ Este exame abrange de caráter nacional e leva em conta os conteúdos ensinados no nível médio, é composto de testes em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias, ciências humanas e suas tecnologias e matemática e suas tecnologias. As questões com abordagens regionais foram eliminadas, bem como as línguas estrangeiras, e a meta nesta primeira experiência é valorizar o raciocínio e as práticas. (MATUICHUK, M.& SILVA, M. C, 2011 in UTFPR,2009).

As instituições podem optar por oferecer uma bolsa integral a cada 22, nas mesmas condições, desde que ofereça bolsas parciais de 50% ou 25%. Os estudantes selecionados no processo seletivo do Programa com bolsa parcial, também podem optar em financiá-la, por meio do FIES. [...] na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a oito inteiros e cinco décimos por cento da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI, efetivamente recebida nos termos da Lei nº 9.870, de 23/11/99, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica (§4º). (FRAUCHES, 2005, FEGUNDES, p.167).

O Termo de Adesão ao programa tem validade por 10 anos e estão previstos nele obrigações para as IES privadas. Devem constar as seguintes cláusulas, conforme Art.7º da Lei 11.096/2005:

proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art.5º; b) percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros (pretos, pardos). Este percentual deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação IBGE (§1º). (FRAUCHES & FAGUNDES, 2005 p.168)

Conforme no Art. 8º A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005)

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas; II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15/12/1988; III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30/12/1991; e IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, 7/09/1970.

Os 25% de vagas iniciais caíram para “uma bolsa integral a cada nove estudantes pagantes regularmente matriculados”, concedida a “brasileiro não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio”. Em 2006, a bolsa integral será concedida a cada 10,7 estudantes pagantes. Os demais terão que se conformar com bolsas de 25% ou 50% atingindo até 8,5% da receita

bruta⁸⁹ (OTRANTO, 2006, p.7; CARVALHO & LOPREATO, 2005, p.) Estes estudantes não teriam condições para pagar seus estudos, a solução encontrada pelo MEC foi repassar verbas públicas para o pagamento de mensalidades. Com esses recursos destinadas para as universidades federais, novos professores poderiam ser contratados e todos os cursos de graduação poderiam ser oferecidos no horário noturno. A tendência seria de chegar em três ou quatro anos a um milhão (1.000.000) de novas matrículas nas universidades públicas e não 120.000 bolsas como pressupõe o ProUni. (OTRANTO, 2006, p.7) O mais grave é que o Programa não prevê nenhum tipo de mecanismos de avaliação ou de controle a qualidade dos cursos a ser oferecidos pelas IES privados aderiram ao Programa. (OTRANTO, 2002).

Em 2005, primeiro ano da vigência do ProUni, aderiram 1.142 instituições de ensino superior privado (IES), ou seja 59% do total, nas quais ofereceram 112.275 de vagas sendo 71.905 de bolsas integrais e 40.370 de bolsas parciais. Em 2006 este índice foi de 57,6% o que representa a 1.232 IES naquele ano, o PROUNI ofereceu 138.668 bolsas, sendo 98.698 são bolsas integrais e 39.970 de bolsas parciais. Este programa trouxe uma resposta pronta das IES privadas aderindo ao PROUNI pode ser compreendida pelos benefícios financeiros advindos da renúncia fiscal. Muito embora tenha incentivado, o governo também inviabilizou, ao estabelecer alguns regulamentos, que outras IES aderissem ao Programa o que de resto gerou fortes e orgânicas reações por parte das entidades representativas das instituições de ensino particulares. (VIEIRA TRÓPIA, 2007).

De acordo com a Portaria Normativa MEC nº 34/2007 estabelece sobre procedimentos de manutenção de bolsas do PROUNI pelas IES participantes do Programa. Segundo a Portaria Normativa MEC nº 1/2008 instituiu as Bolsas Complementares de 25% a serem adicionalmente oferecidas pelas instituições de ensino que aderiram ao PROUNI, não podendo essas bolsas serem contabilizadas como bolsas do Programa para o cálculo da isenção fiscal a ser concedida à instituição de ensino. E também a Portaria MEC nº 599/2008 regulamentou o processo seletivo do PROUNI para o segundo semestre de 2008.

⁸⁹ A medida provisória n.º 213/04 do ProUni teve o texto alterado por proposta dos deputados do PFL, com apoio do PSDB e por pressão dos atores políticos representantes das instituições privadas no Congresso Nacional. [...] O ministro da Educação, Tarso Genro, afirmou ter sido decisiva [...]GOVERNO..., 2004. Observa-se que a redação final do documento refletiu o jogo político, no qual o MEC teve de ceder e acomodar os interesses privados, e os atores não foram plenamente atendidos. (CARVALHO & LOPREATO, 2005, p.5)

(TCU, 2011). Em 2008, as IES privadas resumidas em 1.400 distribuídas em todo o território nacional (REVISTA DO PROUNI, 2008) das 2.016 IES privadas existentes, a isenção fiscal gerada pela renúncia dos tributos, é um montante muito significativo na economia dessas instituições parceiras ao PROUNI. Enquanto em 2009, as IES Privada vinculadas ao ProUni por categorias administrativas existentes no Brasil são reveladas de três tipos de instituições de superiores privadas sendo:

Com Fins Lucrativos ou Sem Fins Lucrativos e Entidades beneficente de Assistência Social, dentre elas instituições as mais beneficiadas por aderirem ao ProUni são aquelas com fins lucrativos, em que no período de 2005 a 2009 totalizando à 1.779 contra das filantrópicas, confessionais e comunitárias nesse mesmo período, com apenas 290 instituições. Em geral, essas IES privado totalizando à 2069. (DIAS DA COSTA, 2013).

Carvalho (2005) por sua vez, relata que isso representa uma quantidade de renúncia fiscal, potencialmente significativa para o governo federal, pois as IES com fins lucrativos:

[...] ficam isentas, a partir da adesão ao ProUni, de praticamente todos os tributos que recolham. Além disso, a contrapartida em número de bolsas é muito baixa, estas permanecem com o mesmo status institucional e continuam não se submetendo à fiscalização/regulação governamental”. (CARVALHO, 2005, p.13).

No que diz respeito de isenções fiscais geradas em decorrente do ProUni Danielle Dias da Costa, 2013 in Carvalho, 2005 sinalizou na tabela abaixo:

Tabela 12 - Alíquotas e base de cálculo dos tributos federais, por categoria de IES. (Brasil, 2005)

Tributos	Lucrativa		Confessional/Comunitária		Filantrópica	
	Atual	ProUni	Atual	ProUni	Atual	ProUni
IRPJ	25% receita	-----		-----		-----
CLSS	9% receita	-----		-----		-----
COFINS	7,6% receita	-----	3% receita	-----		-----
PIS	1,65% receita	-----	1% receita	-----	1% receita	-----
INSS (patronal)	20% folha	20% folha	20% folha	20% folha	-----	-----

Fonte: CARVALHO & LOPREATO (2005, p.10).

Nesta tabela, destacar-se um ponto importante em relação ao efeito de tributos varia conforme com o tipo institucional de cada IES privado. Isso pode se justificar na diversificação de valores da isenção fiscal, afinal o valor aproximativo da renúncia tem a ver com o nível de adesão e do tipo de instituição que vier a participar do PROUNI. (DIAS DA COSTA, 2013 In CARVALHO, 2005), esse formato de arrecadação faz com que as finanças públicas sofram como efeito considerável na redução potencial da receita tributária. Tendo assim, IES privado que aderirem ao ProUni até 2009 totalizando à 2.069 IES privado sendo 1,779 Com Fins Lucrativas mais de 290 IES privado denominados comunitárias, confessionais e filantrópicas. De acordo com TCU (2009); Lima; Prado e Vieira (2011) analisando os tipos de IES aderidas ao PROUNI com isenção fiscal e as que podem ser consideradas maiores beneficiadas ao ofertar as bolsas do ProUni, em maior grau são:

As IES privado com fins lucrativos, que ofereceram em 2009 de 294.365 (49%) bolsistas devido ao número de IES contempladas ao PROUNI porque que antes pagavam os quatro tributos e passaram a não recolher nenhum deles. Em seguida, as entidades beneficentes de assistência social, com 171.069 (29%) bolsistas; e as instituições sem fins lucrativos não beneficentes, com 130.282 (22%) bolsistas, de acordo com os dados do SISPROUNI- Bolsistas PROUNI 2005-2009. Na concepção de Carvalho; Lopreato, 2005, o impacto: “[...] por um lado, as IES lucrativas representam, de acordo com os dados de INEP, em 2002, cerca de 20% das particulares e 52% das matrículas que tendem a aderir em maior número. Por outro lado, se parte significativa das filantrópicas deixar o status de entidades de assistência social, poderá haver um aumento da arrecadação previdenciária. Por

esse motivo não dá para precisar o valor da renúncia fiscal, mas pode-se afirmar que o montante não será desprezível. (...)” (CARVALHO; LOPREATO, 2005, p.10)

De acordo com dados do MEC, já beneficiou, até 2012, em torno de 927.319 estudantes com bolsas integrais e 740.619 estudantes com bolsas parciais (MEC, 2012). O ProUni possui, ainda, ações conjuntas de incentivo no que se refere à permanência dos estudantes nas instituições, como a Bolsa Permanência e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES (REVISTA DO PROUNI, 2008). Quando ao acesso e a permanência de estudo dos bolsistas do ProUni, embora da isenção da mensalidade, o PROUNI passou a conceder, a partir de 2006, bolsa permanência⁹⁰ no valor de R\$ 300,00 mensais, mas ela é reajustada anualmente. Este valor, estabelecido pelo MEC, é equivalente ao praticado na política federal de concessão de bolsas de iniciação científica que atualmente é de R\$ 400,00. (MPB, s/d) Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.⁹¹ De acordo com os dados cadastrados pelas instituições de ensino no Sistema Integrado de Informações da Educação Superior (Siedsup), mantido pelo Inep. (D’ADESKY, S.d.)

Assim a seleção dos bolsistas para a Bolsa de Permanência⁹² é feito automaticamente pelo sistema informatizado do PROUNI, em janeiro e julho de cada ano letivo, observada a disponibilidade orçamentária e financeira do MEC⁹³. Os estudantes aptos a receber a bolsa de permanência deverão providenciar a abertura de conta corrente

⁹⁰ Ela foi estabelecida pela Lei nº 11.180/2005 objetiva custear das despesas educacionais dos alunos com bolsa integral em utilização do PROUNI, matriculados em cursos presenciais e que estudam em cursos de curta duração no mínimo seis (6) semestres de duração com carga horária diária igual ou superior a seis horas.(CARVALHO, 2011).

⁹¹ Manual de gestão de programa de bolsas permanência, s/d.

⁹² A Lei nº 11.180/2005 autoriza a concessão de Bolsa-Permanência aos estudantes beneficiários do ProUni. Essa Lei foi regulamentada por meio da Portaria MEC nº 1.515/ 2006. Disponível em www.prouniportal.mec.gov.br Acesso em 10/03/2014.

⁹³ <http://www.mec.blog.com.br/mec/prouni.php>. Acesso em 20/02/2013.

individual no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal. Depois disso, o pagamento da bolsa permanência está condicionado de maneira seguinte:

a) à assinatura, pelo bolsista apto, do Termo de Concessão de Bolsa Permanência e b) à emissão mensal, pelo coordenador do PROUNI, da Relação Mensal dos Beneficiários da Bolsa Permanência, até o dia 15 de cada mês, por meio do Sisprouni, observada a disponibilidade orçamentária e financeira do Ministério da Educação⁹⁴.

O período em que o usufruto da bolsa do PROUNI permanecer suspenso será considerado como de efetiva utilização da Bolsa Permanência (PROUNI/MEC, 2009). A bolsa permanência será encerrada nos seguintes:

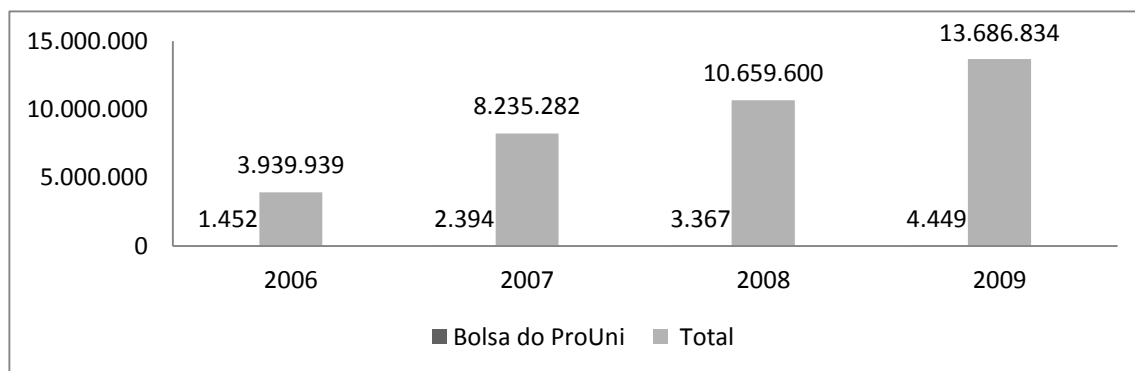
1º) transferência do usufruto da bolsa para curso que não se enquadre nos critérios estabelecidos da Bolsa Permanência; 2º) de curso do período de concessão; 3º) utilização dos recursos recebidos pelos estudantes para outra destinação que não o custeio de suas despesas educacionais; 4º) contratação de idoneidade de documento apresentado ou falsidade de informação prestada pelo estudante; 5º) iniciativa do estudante beneficiado (MEC, 2009)

Embora da relevância do auxílio, seu alcance em relação ao número de bolsistas é bem limitado, haja vista que, em 2006, apenas 1.577 bolsistas estavam aptos a receberem o auxílio. Em 2007 esse número foi de 2.466, segundo informações do MEC (Of. 7631/2008, fls. 113 e 114). A bolsa de permanência é uma ação⁹⁵ orçamentária cuja materialidade em 2005 e 2006 alcançou R\$ 7,8 milhões/ano. A meta de atendimento era de 4.583 bolsistas em 2007, não alcançada, provavelmente, pelo corte no orçamento inicial de R\$ 15 milhões para R\$ 7,9 milhões. (TCU, 2009)

⁹⁴ <http://prouniportal.mec.gov.br/>

⁹⁵ A concessão de bolsa de permanência no Ensino Superior: Ação 0A12 do programa 1073 Universidade do Século XXI (2005-2007) e Brasil Universitário (2008 -2011). O orçamento dessa ação em 2008 é de R\$ 15 milhões.

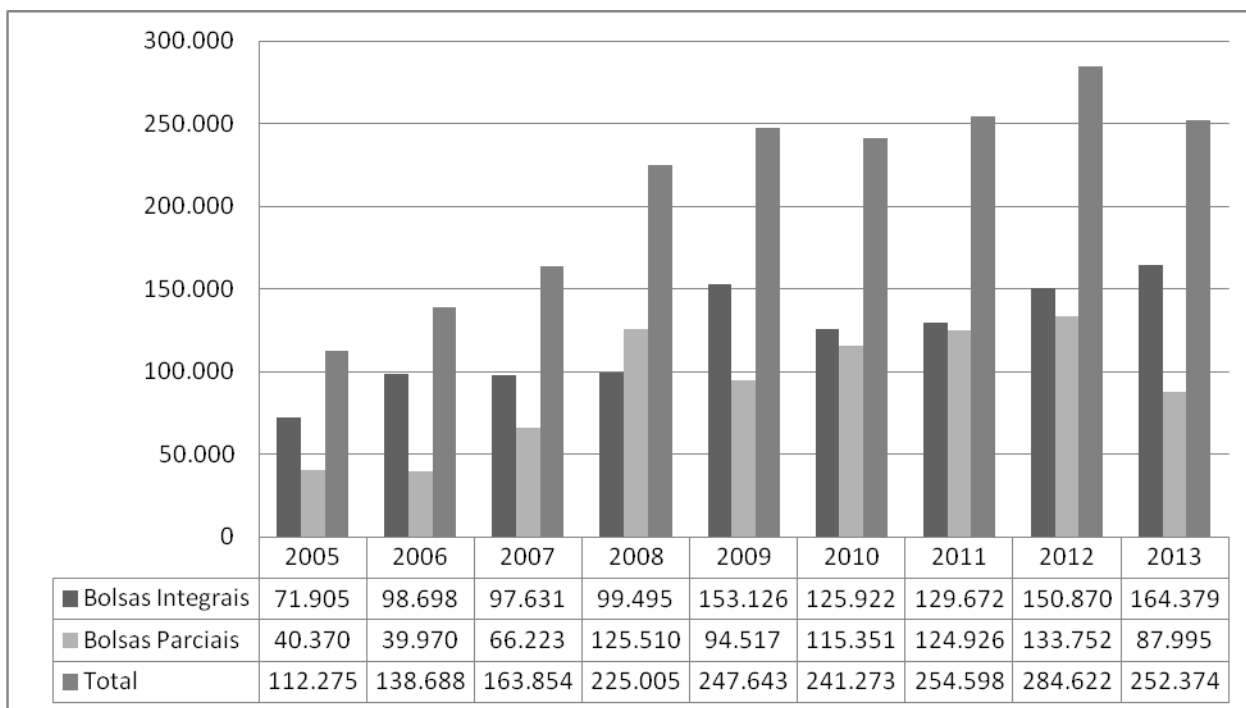
Gráfico - 3. Evolução do nº de bolsistas e do dispêndio orçamentário com a Bolsa Permanência do PROUNI no período de 2006-2009.



Fontes: CARVALHO, 2011 in MEC; SIAFI.

De acordo com Jacques d'Adesky, S/d por sua vez afirma que essas medidas são ainda limitadas diante do conjunto de privações enfrentadas pela população negra, tais como a carência de oportunidades econômicas, a negligência dos serviços públicos de saúde e de ensino, chegando até mesmo à pobreza extrema para uma fração importante dessa população. Essa situação pode ser ilustrada pelo relatório de Ricardo Henriques sobre a desigualdade racial no Brasil, que aponta a existência de um “Brasil branco” cerca de 2,5 vezes mais rico, em termo de renda, do que o “Brasil negro”.

Gráfico 4 - Evolução de bolsas oferecidas pelo ProUni por ano e processo seletivo de 2005 - 2013



Fonte: SISPROUNI, 2013

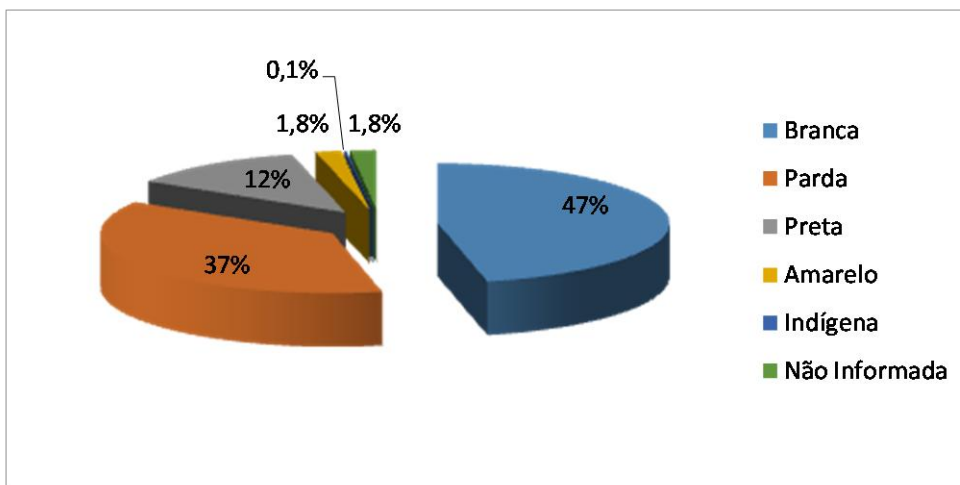
Observando este gráfico e percebendo que no período de 2005-2013, o ProUni, ofereceram de 112.275 a 252.374 bolsas de estudos aos egressos da rede pública de ensino médio, destes destaca-se os afro-descendentes (pretos e pardos) e indígenas, inclusive os professores da educação básica em IES privado em todo o Brasil, sendo 164.379 de bolsas integrais e 87.995 de bolsas parciais. Também analisando os dados no gráfico acima e constatando um grande avanço no que se refere à evolução gradual de número de bolsas oferecidos pelo ProUni, destaca-se o período de 2005 - 2009 referentes aos 4 anos da vigência do programa o número de bolsas cresceu muito mais, porém em 2010 esse número diminuiu um pouco em relação ao ano de 2009. Em seguida, em 2011, o número cresceu muito até 2012 e diminuiu um pouco em 2013. (SISPROUNI, 2013) Segundo as instituições beneficiadas do ProUni nos primeiros três anos da vigência do programa, foram concedidas acerca de 300.000 bolsas, sendo 40% delas foram destinadas para os afrodescendentes e

indígenas para os cursos de: Administração, Biologia, Ciências Contábeis, Comunicação Social, Cursos tecnológicos, Geologia, Matemática, Enfermagem inclusive aqueles cursos destacados como de alta demanda, por exemplo medicina, direito, engenharia, odontologia etc. Para diversas áreas das licenciaturas foram concebidos de 60.000 bolsistas. E também deste programa os professores da educação básica pública têm acesso privilegiado ao programa. (PDE, 2007, p.29)

De 2005 a 2013, o ProUni, ofertou até 252.374 bolsas de estudos sendo: 164.374 de bolsas integrais e 87.995 de bolsas parciais e recebeu um conjunto de 1.469.814 de candidatos no processo seletivo que se realizou em dois períodos a cada ano letivo, destas foram concedidas de 1.273.665 bolsas de estudos. Elas têm sido repartidas em dois tipos de bolsas e duas modalidades de ensino sendo: 873,648 ou 69% das bolsistas integrais, 400,017 ou 31% de bolsistas parciais e 1.095.480 ou 86% para os cursos presenciais, 178.185 ou 14% para os cursos à distancia (EAD) dentro delas sejam 813.936 ou 74% para os cursos noturnos, 206.531 ou 19% para os cursos Matutinos, 40.639 ou 4% para os cursos integrais e 34.374 ou 3% para os cursos vespertinos. Dentre esse conjunto de bolsistas, observamos somente 8.568 ou 1% de bolsistas de pessoas com deficiências e 10.664 ou 1% de bolsistas de professores de escolas públicas. (SISPROUNI, 2013)

Essas bolsas estão sendo ocupadas em três tipos de categorias de IES privado sendo: i) com fins lucrativos: 57% de vagas; ii) sem fins lucrativos não beneficente: 17%; iii) por fim Entidade beneficente de assistente social: 27%. Observando essa distribuição de bolsas do Programa em relação as IES parcerias ao ProUni, podemos deduzir que as instituições destacadas como mais beneficiadas do Programa são aquela com Fins Lucrativas (SISPROUNI, 2013). De acordo com SisproUni, 2013, no período de 2005 - 2013, o ProUni ocupou de 1273.665 de bolsas de estudos sendo 609.804 ou 48% de bolsistas de sexo masculino e 663,861 ou 52% de bolsistas de sexo feminino. Cabe ressaltar que o ProUni destinou uma porcentagem de bolsas para implementar as políticas de ações afirmativas promovidas pelo governo Lula. Tendo assim, elas têm sido distribuídas por “cor ou raça” que estrutura a sociedade brasileira sendo: 1º) 593.027 (46,6%) de bolsistas brancas; 2º) 473.976 (37,3%) de bolsistas amarelas; 3º) 159.053 (12,5%) de bolsistas pretas; 4º) 1.706 (0,1%) de bolsistas indígenas e 5º) 23,187 (1,8%) de bolsistas não informadas. (SISPROUNI, 2013)

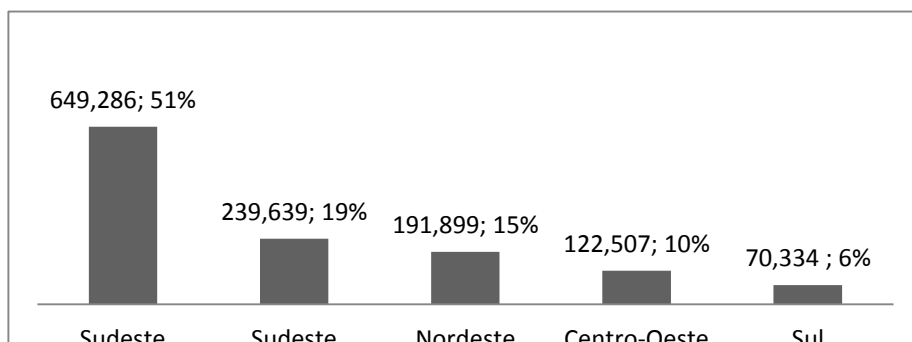
Gráfico 5 - Distribuição de bolsas ocupadas pelo ProUni por raça ou cor no período de 2005 - 2013.



Fonte: Sisprouni, 2013

Analisando esses dados do PROUNI atribuídos na distribuição de bolsas do Programa por raça ou cor da pele nesta sociedade e tomando em conta de taxas de cada uma dessas raças na sociedade brasileira, podemos dizer que ainda os grupos brancos e pardos estão predominando e o grupo indígena quase não está representada nesta distribuição. Enfim, analisando esses dados do ProUni referido a este período, desvelam que as porcentagens de bolsistas indígenas, de pessoas com deficiência e de professores de escolas públicas são extremamente insignificativos em relação aos outros bolsistas, neste sentido podemos deduzir que o governo esta tentando ampliar acesso no setor de ensino superior ao grupo desfavorecido na sociedade brasileira, mas ao mesmo tempo excluindo pessoas deficientes com apenas com 8.568 bolsas, representando 1%, indígenas com 1.706 equivalente a 0,1% e professores de escolas públicas com 10.664 de bolsas representa 1%. (SISPROUNI, 2013)

Gráfico 6 - Evolução da distribuição de bolsistas do ProUni por regiões no período de 2005 - 2013.



Fonte: Sisprouni, 2013

O Programa Universidade para Todos - ProUni destinou para as 27 unidades da federação brasileira repartindo em cinco grandes regiões federais. De 2005 - 2013, o ProUni ofereceu até 252.374 de vagas e chegou ocupar no total de 1.273.665 de bolsas de estudos, destas 873.648 de bolsistas com bolsas integrais e 400.017 de bolsas parciais. Dentro dessas regiões destaca-se a região Sudeste com 649.286 ou 51% de bolsistas seja com bolsas integrais ou parciais, nesse conjunto de vagas ocupadas pelo ProUni nas matrículas em IES participada. Nesta região o Estado de São Paulo detectou 391.098 destas bolsistas depois vem o Estado de Minas Gerais com 155.558 de bolsistas. Neste período, o Estado de São Paulo ofertou até 79.829 bolsas, destas 48.114 bolsas integrais e 31.715 bolsas parciais (SISPROUNI, 2013). Em seguida vem a região Sul com 239.639 (19%) de bolsistas, nela os Estados de Paraná com 105.704 de bolsistas e Rio Grande do Sul com 95.835 de bolsistas. A região Nordeste com 191.899 (15%), nesta região o Estado da Bahia com 70.940 de bolsistas. A região Centro-Oeste com 122.507 (10%) de bolsistas, nela vem o estado de Goiás com 39.134 de bolsistas e a região de Norte com 70.334 (6%) nesta região o Estado de Amazonas com 20.766 de bolsistas e o Estado de Pará com 20.673 de bolsistas. (SISPROUNI, 2013)

Tabela. 13 - Evolução de bolsas ocupadas pelo ProUni de 2005 - 2010

Ano	N.de matrícula em IES Privado	% no total de matrículas no Brasil	Bolsas ofertadas /PROUNI	Bolsas ocupadas/ PROUNI	% de bolsas do PROUNI no número total de matrículas em IES/privado
2005	3.321.094	74,7%	112.275	95.608	3%
2006	3.632.487	7,4%	138.668	204.625	6%
2007	3.914.970	74,6%	163.854	310.186	8%
2008	4.255.064	73,3%	225.005	434.750	10%
2009	4.430.157	74,4%	247.643	556.077	13%
2010	4.731.001	74,2%	241.273	748.788	16%

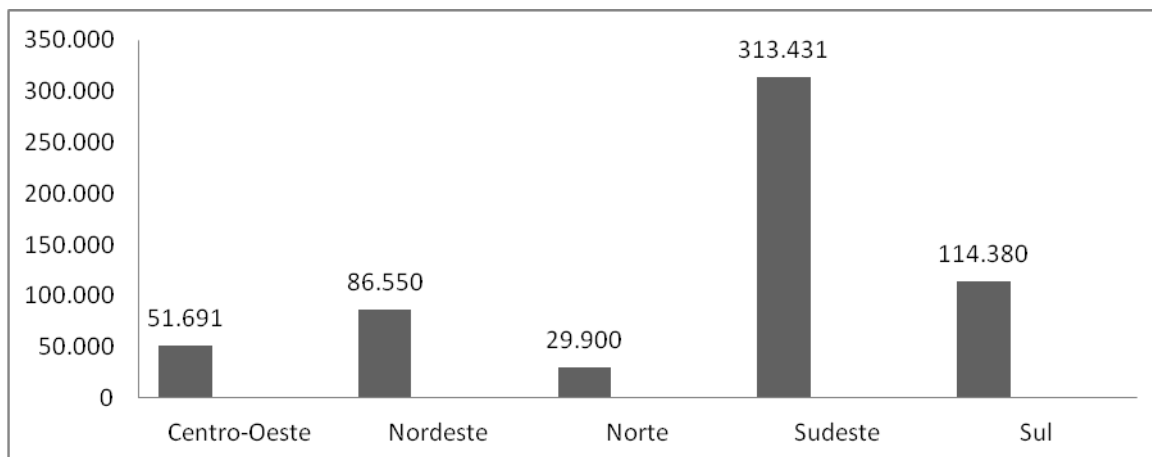
Fontes: SISPROUNI, 2010; DIAS DA COSTA, 2013

Observando uma expansão de números de matrículas em IES privado no período de 2005 - 2010. Neste período o ProUni ofertou até 241.273 bolsas sendo 125.922 de bolsas integrais e 115.351 de bolsas parciais enquanto a ocupação, o PROUNI chegou a ocupar 748.788 bolsas de estudos no conjunto de número de matrículas em IES privado, sendo 47% delas ocupavam pelo afro-descendentes (pretos, pardos), 69% delas de tipo de bolsas integrais, 31% de tipo de bolsas parciais, 89% destinaram para os cursos presenciais sendo 74% delas para os cursos noturnos. PROUNI destinou-se para cinco (5) grandes regiões da federação brasileira sendo: Centro-Oeste; Nortes; Norte; Sudeste por fim Sul totalizando a 27 unidades. Dentre as regiões, a região Sudeste se destaque-se em primeiro lugar com 313.431 (53%) de bolsas de estudos (bolsas integrais e bolsas parciais), depois vem a região Sul em segunda posição com 114.380 (19%) de bolsas de bolsas integrais e bolsas parciais. (SESU/MEC, 2010).

Na distribuição de bolsas do ProUni em relações as unidades da federação brasileiro, o Estado de São Paulo se destaca em primeiro lugar em nível nacional desde 2005 com 35.652 bolsas sendo 21.713 bolsas integrais e 13.939 bolsas parciais no total global de 112.275 bolsas oferecidas pelo Programa ainda permanecer na mesma posição em 2010 com 84.817 bolsas repartindo em 39.558 bolsas integrais e 45.259 bolsas parciais no total global de 241.273 bolsas ofertadas pelo ProUni. Depois vem o Estado de Minas Gerais em segundo lugar, em 2005, com 12.023 bolsas sendo 7.452 bolsas integrais e 4.751 bolsas

parciais. Em 2010, ofertou de 26.393 bolsas destas 15.139 bolsas integrais e 11.254 bolsas parciais. (SISPROUNI, 2010)

Gráficos 7 – Distribuição de bolsa do ProUni por região no período de 2005 - 2010.



Fonte: MEC/SISPROUNI, 2013

Quando a avaliação do PROUNI, os bolsistas são obrigados a submeter a dois processos de avaliação, sendo o primeiro foi feito pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), um dos componentes do SINAES⁹⁶, e o segundo pelo Plano de Desenvolvimento de Educação - PDE (2007). O desempenho dos bolsistas do PROUNI no ENADE é sistematicamente superior ao desempenho dos alunos pagantes, o que demonstra cabalmente que a questão do acesso foi tratada corretamente: os alunos não chegavam a ingressar ao ensino superior por uma questão econômica, não por falta de capacidade. Neste sentido, o impacto do PROUNI sobre a qualidade da educação superior não para por aí. Outros efeitos positivos logo se farão notar, a Lei nº 11.096/2005⁹⁷ do PROUNI estabelece que os cursos que receberem conceito insatisfatório em duas edições do Sistema

⁹⁶ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.

⁹⁷ Essa Lei foi regulamentada por meio da Portaria MEC nº 1.515/ 2006. A Lei nº 11.509/2007 altera o parágrafo 4º do Art. 7º da Lei nº 11.096/2005, para dispor sobre a desvinculação dos cursos com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). (TCU,2009)

Nacional de Avaliação de Ensino Superior-SINAES⁹⁸ sejam descredenciados do programa e que as bolsas correspondentes, nos processos seletivos seguintes, sejam remanejadas para cursos com conceito satisfatório. (PDE, 2007, p. 29-30). Conforme o disposto da referida lei do PROUNI, são considerados cursos de graduação com avaliação positiva aqueles que, nos termos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, obtiverem conceito maior ou igual a (3) três no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. (TCU, 2009)

Além do PROUNU, houve outra medida que se dirige às universidades privadas é o Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior - FIES (Lei Federal Nº.920/2007) teve o prazo de amortização do financiamento ampliado, redução dos juros, medidas estas que “combinadas com o Programa Universidade para todos, permitirão ampliar ainda mais o acesso ao ensino superior” (PDE, 2007, p.30). Esse programa surgiu em substituição ao antigo Creduc, passando por reformulações cujo objetivo foi torná-lo mais acessível para estudantes de classe média baixa. A demanda pela mudança veio da ONG Educafro, que arguiu a inconstitucionalidade da exigência de fiança pelo Fies, que resultava em uma exclusão do estudante pobre. O Ministério Público Federal moveu então uma ação civil pública que interditou a exigência de fiança pela Caixa Econômica Federal, culminando na criação de um programa que permite até mesmo sua conjugação com o ProUni: o bolsista parcial do ProUni pode financiar via Fies até 100% da mensalidade não coberta pelo programa. (HERINGER, 2009)

2.4.2 Fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior – FIES

O Fundo de Financiamento ao estudante de Ensino Superior - FIES é definido como um programa destinado a financiar os cursos de graduação do ensino superior a estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação. Para candidatar-se ao Fies, os alunos devem estar regularmente matriculados em instituições não gratuitas cadastradas

⁹⁸ Este sistema foi instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, resultado da conversão da Medida Provisória 147/2003, tem por objetivo, então, assegurar processo nacional de avaliação da educação superior. Está assentado em três áreas: avaliação das instituições de ensino superior; dos cursos de graduação; e do desempenho dos estudantes.

no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. [Disponível em www.prouniportal.mec.gov.br/. Acesso em 20/03/2014]. Este é um programa do Ministério da Educação – MEC, foi criado em 1999 no governo de FHC por meio de Medida Provisória nº1.827/99 em substituição do Programa de Crédito Educativo⁹⁹ (PCE/CREDUC), criado em 1975 mas foi institucionalizado apenas em 25 de junho de 1992, por meio da Lei nº 8.436, quando passa a ser definitivamente administrado e supervisionado pelo MEC. E as Portarias nº 860 e 861 e desenhado para tornar-se autofinanciável. Nesse sentido, foram instituídas salvaguardas, tais como a pessoa do fiador e a renda mínima, assim como o compartilhamento do risco futuro de inadimplência entre a União, as instituições de ensino e o agente financeiro. (CORBUCCI, 2007)

Segundo dados da Caixa Federal, cerca de um milhão de estudantes foram atendidos pelo CREDUC até no meado dos anos de 1980 e, de um total de 194.520 contratos em fase de amortização (valor de R\$ 1.864 bilhão), 163.870 contratos são inadimplência, em relação à quitação dos empréstimos efetuados aos estudantes, por volta de 1983, o PCE/CREDUC estava praticamente falido¹⁰⁰ o que corresponde a 84% deste total. (PINTO, 2004). De acordo com a Portaria nº 1.386, de 15 de setembro de 1999, estabeleceu que a seleção de candidatos ao Fies seria feita em função de critério de renda familiar e das condições de moradia, ou seja, teriam prioridade aqueles com menores disponibilidades financeiras, desde que a parcela da mensalidade não financiada não excedesse 60% da renda familiar *per capita*. O Fundo é mantido em conta única do Tesouro Nacional e tem suas receitas oriundas de loterias da Caixa Econômica Federal, encargos e sanções cobrados sobre financiamentos do antigo Crédito Educativo, taxas e emolumentos cobrados dos participantes no processo de seleção do próprio FIES, receitas de aplicações financeiras e receitas patrimoniais. (MAGALHÃES, 2009).

⁹⁹ Antigamente FIES chamado programa de financiamento estudantil, criado no governo Fernando Henrique, que concede empréstimo a alunos de graduação sob certas condições, descritas adiante, para que paguem seus cursos superiores em instituições privadas, o ProUni surgia com proposta inusitada: bolsas totais e parciais para alunos carentes, em cursos superiores oferecidos pelas IES privadas que aderissem ao Programa, seriam “trocadas” por perdão de dívidas e do pagamento de certos impostos e taxas que as instituições tivessem que pagar ao governo. Andrés, 2011.

¹⁰⁰ Nesta época, para trazer autossuficiência ao Programa, o governo federal introduziu duas grandes reformulações sendo: 1- novas fontes de financiamento, como é o caso das loterias em 1983, e 2- a diminuição do período de carência, exigência de fiador e introdução de uma taxa de 6% acima da correção monetária, em 1989. (APRILE; BARONE, 2009)

Este Programa foi estabelecido pela Lei nº 10.260, de 12/07/2001, inicialmente o financiamento alcançava até 70% do valor da mensalidade, posteriormente reduzido para 50%, e sem período de carência. Assim que o estudante concluía o curso já iniciava a amortização do empréstimo. (LLIBRANTE, 2008). Este tem como objetivo principal a concessão de financiamento a estudantes regulamente matriculados em cursos superiores não gratuito habilitados para o FIES por IES cadastradas no Programa bem como a estudantes matriculados em cursos de mestrado e de doutorado reconhecidos pela CAPES e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC¹⁰¹ desde que haja disponibilidade de recursos, observada a prioridade para atender os alunos dos cursos de graduação. (ANDRÉS, 2011)

As IES privado que aderirem ao FIES recebem em benefício diferente do PROUNI “títulos da dívida pública”, do tipo CTF-E, no valor da parcela das semestralidades não financiadas pelos estudantes, que podem ser utilizados para quitar débitos previdenciários junto ao INSS, negociados no mercado secundário, ou renegociados com o Fundo. O Programa tem registrado parceria crescente das IES privado e dos estudantes Brasileiros; ao fornecer aos universitários selecionados recursos suficientes para arcar com custos de sua educação e concluir seu curso, o FIES também apoia as IES, que passam a ter garantido o recebimento da parcela financiada pelo Programa. (TCU, 2009). É importante de destacar que quase todas as operações relativas ao FIES são realizadas pela Internet, desde a adesão das IES privado, passando pela inscrição dos estudantes, processo seletivo do aluno, e até a divulgação dos resultados. Assim, para se candidata ao FIES, o Programa disponibiliza o Sistema de Financiamento Estudantil (Sifes) calcula um índice de classificação (IC) para cada candidato conforme aos seguintes:

- a) declaração de renda bruta total familiar; b) tipo de moradia; c) doença grave ou candidato deficiente; d) egresso de escola pública; e) candidato professor; f) outro membro do grupo familiar estudando em IES privado; g) candidato de raça negra; i) coeficiente de desempenho discente; e j) quantidade de componente do grupo familiar. (TCU, 2009)

¹⁰¹ Segundo o MEC, cerca de 25% dos cursos avaliados pelo Ministério serão retirados do Financiamento Estudantil do Governo Federal, o Fies, porque seus alunos obtiveram notas insatisfatórias no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, o Enade. Portanto, as instituições que os oferecem serão punidas com a não renovação do contrato com o Fies, não mais podendo seus cursos contar com essa opção de financiamento para seus estudantes. Dos cursos com desempenho insatisfatório no Enade 2009 (notas 1 e 2), 93% são privados. (ANDRÉS, 2011, p.8).

Antes os estudantes podem optar de financiamento até 50% dos encargos¹⁰² educacionais cobrados pelas IES privado, com taxas de juros efetivas de 3,5%, 6% ou 9% ao ano. Conforme as condições de contrato e legislação na época da sua firma. O beneficiário do FIES tem como prazo¹⁰³ de até uma vez e meia o período de financiamento para reembolsar a dívida¹⁰⁴, com a amortização ocorrendo após a conclusão do curso em duas fases.

1ª) fase de 12 meses, o estudante devolve ao Fundo prestação de valor igual à parcela não financiada que pagava à instituição de ensino no último semestre de curso; 2ª) fase a partir do décimo terceiro mês, o saldo devedor é dividido pelo prazo restante para amortização, em parcelas iguais calculadas pelo Sistema Francês. (TCU, 2009)

No período entre 1999 - 2005, o FIES facilitou acesso a mais de 300.000 (trezentos mil) de alunos (MAGALHÃES, 2009 in BRASIL, 2005). Quando da sua criação, o Fies financiava até 70% do valor paga por mês, mas, em 2005, esse limite foi reduzido a 50%. (CORBUCCI, 2007). Para esse autor desde a sua criação a 2005, foram beneficiados cerca de 372 mil estudantes. Deste total, 7,7 mil já haviam liquidado seus contratos, enquanto outros 19 mil foram suspensos. Por sua vez, a inadimplência atingia cerca de 38 mil beneficiários, o que representava pouco mais de 10% do total de contratos. (CORBUCCI, 2007) Cabe destacar que o FIES, a partir do meado do ano de 2005, o FIES passou a conceder financiamento também aos bolsistas de bolsas parciais, beneficiados com bolsas de 50%, das bolsas do PROUNI. (TCU,2009) Tendo assim, os critérios considerados prioritários para a concessão do FIES são os seguintes:

¹⁰² A Lei nº 11.552 de 2007 possibilita o financiamento de até 100% dos encargos para os estudantes que são bolsistas parciais do ProUni, e aqueles que possuem bolsa complementar de 25% oferecidas pelas IES participantes deste mesmo programa. As regras também valem a partir de 2008.

¹⁰³ Esse prazo, a pedido do estudante, pode ser dilatado pela IES em até 1 (um) ano, mantidas as condições de amortização.

¹⁰⁴ A Lei nº 11.552 de 2007 institui um prazo de carência de 6 meses entre o término do curso e a primeira fase de amortização, e estende o prazo de pagamento para até duas vezes a duração do curso. Essa regra vale para os contratos firmados a partir de 2008, cujo processo tem prazo de encerramento previsto para novembro.

1º) bolsas parciais de 50% do PROUNI sejam oferecidas obrigatoriamente como adicionalmente; 2º) estudantes beneficiários de bolsas complementares matriculados em cursos considerados prioritários; 3º) estudantes beneficiários de bolsas complementares matriculadas nos demais cursos; 4º) estudantes em IES que tenham aderido ao ProUni, demais estudantes matriculados em IES que não tenham aderido ao ProUni (MEC, 2009). “Além disso, o bolsista parcial do PROUNI possui condição especial no Fies, podendo financiar até 100% dos encargos adicionais não cobertos pela bolsa, independentemente do comprometimento da mensalidade na renda familiar mensal bruta per capita”. Disponível em www.prouniportal.mec.gov.br/. Acesso em 20/03/2014

Embora dessa possibilidade, o FIES contou apenas 4.413 bolsistas parciais do PROUNI tiveram acesso ao financiamento até o primeiro semestre de 2008, alcance pequeno em relação aos 115,3 mil bolsistas parciais do PROUNI no mesmo período. No 2º semestre de 2007, a contratação dos financiamentos ocorreu nos meses de novembro e dezembro, enquanto as aulas tiveram início em agosto, ou para os casos de cursos integrais em fevereiro. (TCU, 2009) Cabe ressaltar que o FIES está inserido no PDE, estratégia de longo prazo lançada em 2007 cujo objetivando de melhorar os índices educacionais brasileiros em todos os níveis de ensino especificamente o setor de ensino superior. Nesse contexto, o FIES é uma das ações visando ampliar o acesso e a permanência de estudantes no ensino superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do Plano Nacional de Educação - PNE do FHC, que previa a oferta de educação superior até o final de 2010 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos [BRASIL, 2011] Em 2007, o bolsista pode financiar até 100% desse valor, inclusive aqueles com bolsa complementar¹⁰⁵ de 25%, que não tem impacto na renúncia fiscal. (TCU, 2009) O FIES está alterado pela Lei nº 11.552, de 19/11/2007.

O governo Lula realizou algumas modificações nas regras do FIES para possibilitar o financiamento de até 100% das mensalidades e estendê-lo aos programas de mestrado e doutorado. Também introduziu o período de carência de seis meses, iniciando-se a amortização do empréstimo no sétimo mês após a conclusão do curso. [LLIBRANTE, 2008]. Nesse contexto, o FIES é uma das ações que tem como objetivo ampliar o acesso e a

¹⁰⁵ A bolsa complementar foi instituída por meio da Portaria Normativa nº 1 de 31 de março de 2008. Possibilita a concessão de bolsas de 25% concedidas adicionalmente pelas IES, em função da adesão ao ProUni. Estas bolsas não são computadas a título de isenção fiscal e não podem ser utilizadas para compensação nos processos seletivos subsequentes a sua oferta. São concedidas apenas a novos estudantes ingressantes.

permanência de estudantes no ensino superior, contribuindo para o cumprimento de uma das metas do PNE do FHC, que previa a oferta de educação superior até o final de 2010 para, pelo menos, 30% dos jovens de 18 a 24 anos [BRASIL, 2011]. Ainda o FIES possui outra face além de prover financiamento para estudantes cursarem o ensino superior, que é a de combater o grande débito previdenciário existente das instituições de ensino superior privadas. Assim, em audiência pública realizada em 30/05/2007 pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, o secretário adjunto da Receita Federal do Brasil à época informou que a dívida total das IES referentes a contribuições previdenciárias estava no patamar aproximado de R\$ 8,3 bilhões (ANDRÉS, 2008).

A Portaria Normativa MEC nº 2/2008 possui disposições gerais sobre o Fies, tais como regras para utilização da avaliação dos cursos pelo ENADE, a política de financiamento dos cursos, a adesão das instituições de ensino, os contratos de financiamento, as garantias, os aditamentos, o término dos contratos, as penalidades e a recompra dos títulos do Tesouro Nacional. Segundo a Portaria conjunta PGFN/RFB nº 6/2007(Procuradoria Geral da Fazenda Nacional e Secretaria da Receita Federal do Brasil) dispõe sobre o parcelamento dos débitos das pessoas jurídicas de direito privado mantenedoras de instituições de ensino. (TCU, 2009) Em 2008, o prazo será estendido para até duas vezes o período de utilização do financiamento e haverá carência de seis (6) meses para que o estudante comece a fase de amortização. Nesta fase de utilização do financiamento, o estudante paga trimestralmente, parcela referente aos juros incorridos limitada até aquele período. O valor a ser pago nesta fase está limitado a R\$ 50,00. (TCU, 2009) Cabe ressaltar que o Fies é um programa anterior ao PNE com o papel de favorecer a permanência dos estudantes na educação superior. As regras do programa foram modificadas ao longo do tempo, principalmente em relação ao percentual de financiamento e às taxas de juros cobradas. (TCU, 2009) Em 2009, o FIES constitui fundo de natureza contábil, não se lhe aplicando diretamente a necessidade de instituir a Carta de Serviços ao Cidadão, prevista no Decreto nº 6.932, de 11/08/2009. O FIES tem suas próprias regulamentações como as Portarias Normativas nº 3, 13/02/2009; nº 1, 21/01/2010; nº 10, de 30/04/2010; e nº 1, 14/01/2011, e alterada por sua Lei modificativa mais recente, a lei nº 12.202/2010) e opera através de empréstimo recambiável e negociado caso a caso com a instituição financeira que o oferece. (ANDRÉS, 2011)

Tabela 14 - Escala de medida: 0 a 100% de financiamentos novos concedidos em determinado ano em relação ao número de ingressos no ensino superior privada de 2004 – 2009

Ano	Contrato FIES (A)	Ingressos no ES (B)	Taxa (C)=(A)/(B)*100
2004	43.610	1.263.429	3,45
2005	77.212	1.346.723	5,73
2006	58.741	1.417.301	4,14
2007	49.049	1.472.747	3,33
2008	32.384	1.521.191	2,13
2009	32.781	1.353.479	2,42

Fontes: MEC/SEC, 2011

Analisando os contratos do FIES no período de 2004-2009, destacando um dado referido ao ano de 2005 na qual o programa chegou a 77.212 contratos em nível nacional equivalente a 1.346.723 alunos matriculados neste setor de ensino e chegando a 5,73 de taxa de juros aplicado aos contratos. Mas quando observar os dados gerais nesta tabela, constamos que no decorrer desse período, houve várias variações tanto no número de contratos quando de número de matrículas e taxas de juros.

Tabela 15 - Escala de medida: 0 a 100% de IES participantes do FIES de 2004 – 2009

Ano	Número de IES Participante do FIES (A)	Número Total de IES (B)	% de IES que Aderiram ao FIES (C) = (A)/(B)*100
2004	1.370	1.789	37,58
2005	1.560	1.934	80,66
2006	1.544	2.022	76,36
2007	1.459	2.032	71,80
2008	1.332	2.016	66,07
2009	1.318	2.069	63,70

Fontes: MEC/SEC, 2011

De acordo com os dados postos nesta tabela, podemos afirmar que o FIES registrou uma forte participação das IES privado no período de 2004 - 2009. Além desse crescimento, vimos ao mesmo momento que o número de alunos matriculados neste período não refletiu esta realidade, porque esta situação pode ser explicada as condições definidas no contrato estabelecido pelo programa. Tendo assim, a luz de tudo isso, podemos deduzir que o FIES não ampliou acesso e a permanência muito mais, porque o programa atingiu poucos estudantes no conjunto de população estudantil desfavorecidas que procuraram acesso neste setor de ensino. [MEC/SEC, 2011] De acordo com Pinto (2004) afirma:

[...] O FIES está longe de ser um auxílio aos estudantes, o ele é antes um subsídio ao setor privado da educação superior. Como dos atuais participantes do FIES boa parte não terá condições, quando formada, de saldar seus empréstimos com a CEF, o que o atual programa provoca é uma transferência de recursos públicos, a fundo perdido, para o setor privado (PINTO, 2004)

As medidas como o FIES e o PROUNI, bem como o REUNI, foram desenvolvidas para reverter um quadro que se consolidara no período de 1995 a 2002, quando o então presidente FHC implementou um modelo de expansão do ensino superior pela via do ensino privado. Segundo o Ipea afirma que esse modelo: guardava em si mesmo limites de ordem econômica impostos pela decrescente capacidade de consumo da classe média brasileira. Isso pode ser corroborado pelo fato de a oferta de vagas ter crescido para além da demanda efetiva. Se, em 1995, cerca de 18% das vagas ofertadas no ensino superior privado não haviam sido preenchidas, em 2004, atingiram uma proporção de 50%. Trata-se, pois, de uma coexistência aparentemente paradoxal, entre a baixa inserção de jovens de 18 a 24 anos na educação superior e o elevado nível de ociosidade das vagas ofertadas pelo conjunto das instituições privadas. (IPEA, 2007; GUIMARÃES, 2007). É importante lembrar que as notas do ENEM foram utilizadas como um dos critérios de seleção do ProUni, isso significa que a distribuição de notas obtidas pelos estudantes neste Exame foi conjugada aos critérios de inclusão, qualidade e mérito dos estudantes com melhores desempenhos acadêmicos, que receberam bolsas do PROUNI. (MANUAL DO PROUNI, 2014, p.2).

Tendo assim, aqueles que conseguiram melhor desempenho no ENEM foram os primeiros colocados na primeira etapa, chamada pré-seleção do processo seletivo do programa. Com essa condição, podemos apontar que ainda o PROUNI prioriza os estudantes que possuíam maiores condições econômicas do Brasil, também poderia constituir uma enorme barreira para os estudantes considerados mais desfavorecidos ou baixa renda na sociedade brasileira. Além das outras condições estabelecidas pelo PROUNI. Contudo, mesmo que eles ficaram dispensados do vestibular das IES parcerias do PROUNI, a situação fica meio complicada ainda no que se refere aos conjuntos de critérios estabelecidos para beneficiar a bolsa do PROUNI. Este programa, possibilitou uma expansão de mais de 120 mil novas vagas em IES privado, uma fração destas vagas foram reservadas para as minorias como afrodescendentes, indígenas, portadores de necessidades especiais. Esse programa trouxe uma resposta parcial no que se refere às necessidades de mudanças significativas no acesso à universidade, mudando o panorama da educação superior no Brasil. [SILVA & MATUICHUK, 2011].

O pagamento do financiamento será feito para o estudante frequentar o ensino superior e também mediante da consignação em folha de pagamento, quando o jovem já estiver formado e empregado. O prazo de pagamento atingirá dez anos, e prestação é de R\$ 100, 00, que é a quinta parte do salário mínimo vigente no país a partir de janeiro de 2010. Caso o egresso receba um salário de dois mil reais (2000), a prestação comprometerá 5% de sua renda. As instituições que oferecem as bolsas podem pagá-las por meio de títulos do Tesouro Nacional, que podem também quitar débitos anteriores. (MEC, 2009) A solução adotada pelo governo Lula foi atuar em duas frentes:

1ª) foi permitir aos alunos de baixa renda financiar ou isentar-se de mensalidade via Fies e ProUni, viabilizando sua incorporação ao ensino privado que tanto se expandira sob o governo do seu antecessor; 2ª) foi aumentar a oferta de vagas nas universidades federais, bem como construir e ampliar novas unidades e campi. De acordo com dados do MEC, ao fim de 2007, 14.826 novas vagas foram criadas nos cursos de graduação, o que representou um aumento de 11,2% em relação ao número anterior (MEC, 2009).

Em 2007, o governo Lula intensificou o processo de mudanças no campo da educação superior, consagrando a visão mercantil, utilitarista e regressiva. Mercantil porque consagra a visão da educação como uma mercadoria; [...] (VIERA TRÓPIA, 2007,

p.5). Quando o PROUNI tanto o Fies são reconhecidos como duas políticas educacionais diferenciadas mas promovendo a inclusão social no campo da educação superior nas seguintes formas:

a 1ª destinada a estudantes de baixa renda, oriundos do ensino médio em escolas públicas, por meio da concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais, com financiamento público, e outorga de isenção para as IES privadas que aderirem ao programa; a 2ª Concede o financiamento de estudantes de cursos de graduação em IES privadas, mas não oferece renúncias fiscais às IES, por quanto os valores financiados serão objeto de amortização futura pelos beneficiados. Cada um desses programas procura estender a matrícula na educação superior, promovendo o acesso e aumentando vagas por meio de financiamento público para as IES privadas, o crescimento na oferta de vagas ao ensino superior. (LIBRANTE, 2008)

2.4.3 O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Lembrando que o governo federal publicou em data de 24 de abril de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dando continuidade à sua contrarreforma da educação pública, iniciou-se no primeiro governo em 2003. O PDE é composto por um conjunto de decretos, projetos de lei, resoluções e portarias, inclusive também uma portaria interministerial (Ministério da Educação - MEC e Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão - MPOG). Tendo assim, dentre as propostas de expansão da educação superior pública brasileira tem que se evidenciar o Programa Expansão e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo meio do Decreto nº 6.096, de 24/04/2007, ao definir como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior, apresenta-se como uma das ações que consubstanciam o PDE, lançado pelo Presidente da República, em 24/04/ 2007, e constituiu uma das ações que integram o Programa de Desenvolvimento de Educação - PDE, lançado na mesma data, pelo então Presidente Lula. O Programa tem como objetivo:

criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, para o aumento da qualidade dos cursos e pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas

universidades federais, respeitadas as características particulares de cada instituição e estimulada a diversidade do sistema de ensino superior. (BRASIL, 2007b, p.10).

Para executar este programa, o governo ainda prevê a liberação de 2 (dois) bilhões de reais para serem distribuídos entre as universidades que aderirem ao programa¹⁰⁶. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o MEC cumpre o papel atribuído pelo PNE (Lei nº 10.172/2001) quando estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final de 2010. Este programa é destinado às instituições federais com a finalidade, sobretudo, de elevar a taxa de conclusão nos cursos de graduação, aumentar as vagas e garantir a permanência dos estudantes, o REUNI consta entre as medidas do PDE. (BRASIL, 2007b, p.4) De acordo com Araújo (2011, p.106) por sua vez apontou que o REUNI se pauta por um diagnóstico limitado da participação das IFES brasileiras na oferta do ensino superior, na qual há o expressivo predomínio da iniciativa privada.

Conforme os dados do Censo da Educação Superior¹⁰⁷ do INEP referentes ao ano de 2008, revelaram que, no ano de 2007, das 2.281 instituições de ensino superior existentes, no país, somente 249 ou 12% eram foram identificadas como públicas, das quais 106 eram federais (centros, institutos e universidades). No mesmo modo, às matrículas, dos 4.880.396 alunos, as instituições públicas, nas três esferas administrativas (federal, estadual e municipal), responderam apenas por 1.240.968 ou 30%, contra 3.639.413 das instituições privadas. As instituições federais foram responsáveis por apenas 615.542 ou 15% do universo de matrículas na graduação presencial.

Dessa forma, o programa se apresenta como uma política nacional de expansão da educação superior pública, em sintonia com as diretrizes emanadas do PNE e do PDE. O governo federal declarava estar o REUNI em alinhamento as proposições da ANDIFES e projetava a ambiciosa meta de um milhão de matrículas, na graduação, nas IFES, no período de vigência do Programa (2007 - 2012):

No meado de 2003 a ANDIFES formalizou junto ao Presidente Lula uma proposta para dobrar o número de alunos nas universidades Federais sem

¹⁰⁶ Vide www.reuni.mec.gov.br/index

¹⁰⁷ <http://inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior>

comprometer a qualidade e priorizando cursos noturnos, formação de professores para a Educação Básica e a superação das desigualdades regionais. Para alcançar estes objetivos eram necessários investimentos em infraestrutura, manutenção e pessoal. Para dar eficiência era necessário avançar na autonomia universitária. (ANDIFES, 2010, p.8).

No documento, o Programa apresenta-se com vistas a “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades (BRASIL, 2007, Art. 1º)”. No entanto, as IFES precisam ter bem definidas suas metas para que a aplicação dos recursos seja realizada como previsto na adesão aos Planos de Reestruturação das Universidades. REUNI é um instrumento de expansão e defesa das universidades públicas que procura atenuar as fronteiras das áreas de conhecimento, e ampliar os caminhos de formação. Há uma preocupação governamental em aumentar o contingente de estudantes de grupos sociais de menor renda nas universidades públicas, prevendo a assistência e a mobilidade estudantil, a expansão de cursos noturnos, e a diversificação das modalidades de graduação. (PDE, 2007) Com o REUNI, o Governo Federal adotou medidas políticas a fim de retomar a qualidade da educação superior pública, criando um programa multidimensional e, ao mesmo tempo, acadêmico, político e estratégico (MEC, 2009).

Os efeitos da iniciativa podem ser percebidos pelos expressivos números da expansão, iniciada em 2008 previstos para concluir-se em 2012, e pela oportunidade que representa para a reestruturação acadêmica com inovação que significará, em curto prazo, um avanço na educação superior pública do país. O REUNI constituiu uma das ações no conjunto de medidas voltadas ao que podemos chamar de desmonte do modelo de universidade pública brasileira e sua substituição por variados modelos de formação superior. No primeiro ano da implantação do REUNI, vem se difundindo a concepção de que o modelo de universidade, fundado na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é caro, está falido e precisa ser diversificado. Esta diversificação foi consagrada pela LDB que criou quatro tipos de IES privado e definiu regras, condições e funções

diferentes a cada uma delas¹⁰⁸. Com as propostas em curso, os modelos de graduação que tendem a se expandir são os de graduação mais curta, profissionalizante, técnica e generalista. (ANDES-SN, 2007)¹⁰⁹ Os determinantes desta tendência encontram-se no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo e da divisão internacional do trabalho, que impõe, aos países da periferia do capitalismo, o lugar de consumidores e não de produtores de ciência e tecnologia. As universidades de pesquisa, aquelas que demandam alto investimento, corpo docente qualificado e com dedicação exclusiva, só poderão existir em pequeno número de centros de excelência para atender aos interesses da produção (Lei de Inovação Tecnológica e Parceria Público-Privado)¹¹⁰. Por sua vez, é atribuído um papel ideológico ao ensino superior possível em uma conjuntura de desemprego estrutural. Este papel é o de servir de instrumento de coesão social. As ações estatais para o ensino superior são seguintes:

[...] O PDE, lançado em 04/2007, é um conjunto mais de 40 ações. Entre as mais polêmicas estão aquelas relacionadas às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e à formação de professores. [...] a) a flexibilização dos cursos e b) a redução do custo por aluno. Neste sentido, as Universidades que aderirem ao REUNI terão suplementação financeira desde que c) abrindo mão de sua autonomia adotem o polêmico modelo de ensino superior flexível e a contratação de professor equivalente, medida que desregulamenta tanto a forma de seleção quanto de contratação de professores[...] defendidos para a implantação do Programa de Reestruturação das Universidades Federais, o REUNI, da Universidade Aberta, do Banco de professores-equivalentes, bem como a proposta de implantação da Universidade Nova. [PDE, 2007]

“A meta global do REUNI é a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento (90%) e da relação de alunos de

¹⁰⁸ Conforme do Art. 20º da LDB/96. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV - filantrópicas, na forma da lei.

¹⁰⁹ Cadernos ANDES, nº 25, agosto de 2007.

¹¹⁰ A Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004, “dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências”.

graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos¹¹¹, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007b, p.4):

a) Taxa de conclusão média de noventa por cento nos cursos de graduação presenciais; b) Relação de dezoito alunos de graduação por professor em cursos presenciais. A elevação da taxa de conclusão resultará de uma administração eficiente das vagas ociosas, facilitada pela flexibilidade curricular e um favorecimento da mobilidade estudantil entre cursos e instituições diferentes, com aproveitamento de créditos. A relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor levará em conta a qualidade e o envolvimento da pós-graduação da instituição em cursos de graduação. (BRASIL, 2007b, p.12)

Embora desta meta, cujo pressuposto é a racionalização dos gastos públicos, por meio do crescimento do número de concluintes e do número de alunos, por professor, o decreto tem como meta a reorganização dos cursos de graduação. Entre as diretrizes do Programa está a diversificação das modalidades de graduação, que podem ser mais bem compreendidas por meio da proposta de Universidade Nova¹¹². Em 2007, foi lançado o Programa de Desenvolvimento de Educação (PDE), em que a educação superior baliza-se pelos seguintes princípios complementares entre si:

i) expansão da oferta de vagas, dado ser inaceitável que somente 11% de jovens, entre 18 e 24 anos, tenham acesso a esse nível educacional, ii) garantia de qualidade, pois não basta ampliar, é preciso fazê-lo com qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, minorando nosso histórico de desperdício de talentos, considerando que dispomos comprovadamente de significativo contingente de jovens competentes e criativos que têm sido sistematicamente excluídos por um filtro de natureza econômica, iv) ordenação territorial, permitindo que ensino de qualidade seja acessível às regiões mais remotas do

¹¹¹ A relação de dezoito estudantes de graduação presencial por professor foi fixada com base nas determinações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), no que se refere à carga horária dos professores (art. 57), estimando-se salas de aulas com 45 alunos de graduação e uma carga horária discente de aproximadamente vinte horas semanais

¹¹² Esta proposta encanta os empresários da rede privada, por três motivos: a) Como a formação inicial é generalista e multidisciplinar será mais fácil administrar a relação professor aluno, um professor de qualquer área das humanidades para um grupo muito grande de alunos, que poderão cursar ao mesmo tempo, independente do bacharelado multidisciplinar que escolheram a mesma aula de interesse geral. b) em dois anos será conferido o diploma de Bacharel indisciplinar em humanidades, artes, etc. e se aluno “quiser” continuar terá que pagar mais quatro, cinco anos ou seis anos de mensalidades para poder ter seu diploma de psicólogo, médico, advogado etc., c) Este tipo de curso generalista de Bacharelado interdisciplinar tem maior facilidade de ser ministrado à distância. É ganho garantido nas três pontas. [...] ser consequente com a discussão sobre a ampliação do acesso e diminuição da evasão também exige a mesma postura. <http://www.contee.org.br>. Acesso em 20 maio 2013

País, e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação”. (PDE, 2007, p.26).

Dentre esses princípios destacamos a expansão da oferta de vagas. Nessa perspectiva, foi pensado o REUNI, que, entre outras, tem a finalidade de elevar a taxa de conclusão nos cursos presenciais de graduação e, para além disso, é apresentado como um programa de defesa da universidade pública. O PDE expõe que o REUNI:

(...) permite uma expansão democrática do acesso ao ensino superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas de ações afirmativas. (PDE, 2007, p.27).

Esta necessidade passa obrigatoriamente por meio de ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil objetiva a igualdade de oportunidades para o estudante que apresenta condições socioeconômicas desfavoráveis. Esta medida está diretamente associada à inclusão, democratização do acesso e permanência de forma a promover a efetiva igualdade de oportunidades, compreendidas como partes integrantes de um projeto de nação. (BRASIL, 2007b) Assim, para cumprir essa expectativa e solidificar o REUNI, foi instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) por meio do Decreto nº 7.234, de 2007, criou o PNAES, que tem como objetivo promover a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social nas universidades federais e viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico [BRASIL/MEC, 2012]. A Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007, cria o PNAES, que tem por intuito a “ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal”. Os critérios de seleção dos estudantes levam em conta o perfil socioeconômico dos alunos, além de critérios estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição. O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES. Os programas de assistência estudantil como moradia estudantil, alimentação, transporte,

assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico são destinados a estudantes oriundos das camadas populares e que estiverem matriculados em cursos de graduação presencial nas IFES.(MEC, 2007) A criação do PNAES foi uma das políticas mais acertadas no contexto da expansão segundo a avaliação da maioria dos entrevistados e, embora os recursos aplicados tenham sido quintuplicados para essa área, foi apontada a necessidade de mais investimentos, tendo em vista a forte demanda existente nas Universidades especialmente nos itens abaixo relacionados:

a) ampliação dos restaurantes universitários, com subsídios para a alimentação oferecida aos estudantes; b) ampliação do número de moradias, sobretudo nos campus do interior; c) ampliação do número de bolsas, principalmente as voltadas para o apoio à alimentação e moradia; d) criação de serviços de apoio aos estudantes, nas áreas do serviço social, psicologia, saúde, lazer e esporte; e) ampliação dos parques esportivos, sobretudo nos campus do interior; f) criação de espaços de convivência universitária e de cultura; g) implementação de programas de apoio acadêmico aos estudantes, como forma de dar-lhes suporte às fragilidades no processo de aprendizagem.(BRASIL/MEC, 2012, p.30)

O REUNI foi sancionado a Portaria Normativa Interministerial nº 22, de 30/04/2007, que institui um banco de professores-equivalente para cada universidade federal, o que corresponde à soma dos professores de terceiro grau efetivos e substitutos em exercício na universidade, expressa na unidade professor-equivalente. Os limites do banco de professores-equivalente foram estabelecidos por essa portaria e, em seguida, retificados pela Portaria nº 224, de 23/07/2007, que faculta à universidade federal, independentemente de autorização específica, realizar concurso público e prover cargos de professor de 3º Grau e contratar docente substituto. Ficou estabelecido que a “quantidade de Professor Titular é limitada a dez por cento do número total de docentes efetivos da universidade” (art.4º §2º); por sua vez, a Portaria nº 224 convencionou que o professor substituto será computado multiplicando-se pelo fator 1,0.

Conforme a Portaria, as novas autorizações para contratação de docentes, correspondentes à expansão das universidades federais, serão expressas em professores-equivalente, por acréscimo ao banco constituído na forma desta Portaria. Também, a Portaria MEC nº 582, de 14/05/2008, disciplina a concessão das bolsas de pós-graduação previstas no ReUni. Na prática, o documento estabelece que os beneficiados pelas bolsas

(alunos de pós-graduação) devem assumir a função de docência, no ensino de graduação. De acordo com alínea § 3º, do Art. 1º, da Portaria: Art. 1º [...] § 3º o beneficiado da Bolsa Reuni de Assistência ao Ensino deverá, durante todo o período de recebimento da bolsa, desenvolver atividades acadêmicas de graduação através de auxílio à docência, em colaboração a professores efetivos responsáveis pelas disciplinas, adicionalmente a atender todos os demais requisitos de bolsistas CAPES. (BRASIL/MEC, 2008). De acordo com o relatório da CONAE (2010) sobre a criação do REUNU destaca a criação do REUNI,

no entanto, também expressa a necessidade de ampliar o acesso à educação superior, extrapolando as ações do REUNI, sendo necessário discutir democraticamente com a população a criação de outros programas que assegurem a qualidade. Segundo Silva e Veloso (2010), para a CONAE a direção da democratização da educação considera a tríade acesso, permanência e sucesso. [...] o documento da CONAE delinea a necessidade de democratizar a educação superior às camadas populares; nesse sentido, para garantir o acesso e a permanência dessa parcela da população, sustenta que é preciso implementar políticas públicas inclusivas. [...] A qualidade almejada para este nível de ensino tende a se concretizar mediante da adesão dessas instituições ao programa e às suas diretrizes, com o consequente redesenho curricular dos seus cursos, valorizando a flexibilização e a interdisciplinaridade, diversificando as modalidades de graduação e articulando-a com a pós-graduação, além do estabelecimento da necessária e inadiável interface da educação superior com a educação básica - orientações já consagradas na LDB/96 e referendadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pelo CNE. (BRASIL, 2007b, p.5)

As universidades que aderiram ao programa receberam o compromisso de acréscimos na dotação orçamentária¹¹³ e abertura de vagas para a contratação de técnico-administrativos e professores. O MEC, no período de implantação do Programa, realizou uma intensa campanha de adesão junto às universidades federais, que a despeito de resistência e desconfiança inicial de algumas universidades, a adesão acabou acontecendo de forma maciça. (ARAÚJO, 2011) Em 2007, existiam 54¹¹⁴ universidades federais 53¹¹⁵

¹¹³ De documento da diretriz do REUNI, 2007 sinaliza que “em termos orçamentários, considerando-se os recursos do Tesouro na dotação inicial de 2007, houve um aumento global de 31,5% em termos reais quando comparados à execução orçamentária de 2002. Nesse período, o investimento nas universidades aumentou 905%, o custeio teve um aumento de 63,5%, e houve um acréscimo de 21,9% em pessoal (descontada a inflação e excluídas as despesas com pagamento de inativos e precatórios). Com a contratação de mais de 9.000 professores de terceiro grau, 14.000 técnicos administrativos e a abertura de 30.000 novas vagas em cursos de graduação, o Ministério da Educação reafirma seu compromisso com a universidade pública, gratuita e de qualidade”. [BRASIL, 2007b, p.9]

¹¹⁴ Em 2007, ano de criação do REUNI, existiam 54 universidades federais em funcionamento. A Universidade Federal do ABC (UFABC) e a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) foram criadas,

aderiram ao programa, em duas chamadas. Dessas, 42 aderiram à primeira chamada 29/10/2007 realizada pelo governo para apresentação do projeto elaborado por cada universidade federal com o objetivo de implementar o ReUni, e apenas 11 delas ficaram para a segunda chamada 17/12/2007, acarretando na execução do programa no segundo semestre de 2008. Ao final do ano de 2007, todas as universidades apresentaram seus projetos de expansão e reestruturação ao MEC e, em cada uma delas, os mesmos foram submetidos à aprovação pelos órgãos colegiados superiores de cada instituição. (SILVA & MATUICHUK, 2011).

A adesão de todas essas universidades existentes no ano de criação do Reuni atesta o forte interesse despertado pelo Programa que preconiza, em seu conceito fundador, a ideia da expansão com reestruturação das instituições federais de ensino superior, abrindo espaço para oportunidades de inovação e de aumento da qualidade da educação superior pública. (RELATÓRIO DO REUNI, 2007). O instrumento de adesão utilizado foi o contrato de gestão, com a pactuação de metas assumidas pelas universidades. A contrapartida do MEC é o acréscimo de recursos no orçamento das instituições, liberado gradativamente e condicionado à capacidade orçamentária do Ministério e ao cumprimento das metas pactuadas. O instrumento determinado pelo MEC para adesão das unidades indicou a continuidade da concepção gerencial de administração, implantando no governo de FHC, na reforma administrativa do Estado. A conformação político-institucional na qual as universidades são inseridas é composta por pactuação de metas, de indicadores de desempenho e eficiência, estabelecimento de prazos e instrumentos de acompanhamento e avaliação. (ARAÚJO, 2011). A adesão ao REUNI é definida como voluntária não obrigatória, consistindo em uma opção das universidades federais que desejam aprimorar a qualidade e a quantidade de sua oferta. Com efeito, o REUNI oferece uma oportunidade

respectivamente, em 2005 e 2008, já no âmbito do Reuni com as inovações pedagógicas previstas pelo Programa. A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) tiveram seus Projetos de Lei aprovados pelo Congresso Nacional em 2009 e foram sancionadas, respectivamente, em setembro e novembro deste ano. Outras duas universidades, a Universidade Federal da Integração Luso-Afrobrasileira (Unilab) e a Universidade Federal da Integração Latinoamericana (Unila) estão em tramitação no Congresso Nacional. Com isso, atualmente existem 57 universidades em funcionamento.

¹¹⁵ A Universidade Federal do ABC (UFABC) criada em 2005, não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo Reuni.

para inovar o cenário de educação superior, permitindo novos mecanismos de seleção de estudantes, novas articulações curriculares, novos percursos formativos. As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local. (BRASIL, 2007b) Para a adesão ao REUNI, requeria-se a formulação de um projeto de reestruturação e expansão, que seria submetido à aprovação dos órgãos superiores de cada instituição. As propostas deveriam atender às metas e diretrizes delineadas pelo Decreto nº 6.096/2007. Conforme no artigo 2º desse Decreto nº 6.096/2007 estão elencadas as diretrizes do REUNI:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltada à profissionalização precoce e especializada; V - ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e VI - articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007, Art.2º).

O REUNI é concebido como resultante da tentativa do governo em atender as reivindicações e anseios de diversas entidades da sociedade civil no sentido de uma ampliação de oferta de vagas no ensino superior federal. Dentre elas vale a pena destacar a Associação Nacional dos Dirigentes das IFES (ANDIFES) através do documento Proposta de Expansão e Modernização do Sistema Público Federal de Ensino Superior, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Federação dos Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades Públicas Brasileiras (FASUBRA) e a União Nacional dos Estudantes – UNE. (BRASIL/MEC, 2012, p.10) De acordo com Chaves & Mendes (2009) afirmam que

a transformação das IFES em organizações sociais e os contratos de gestão via acordo de metas do REUNI traduzem a proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, preconizada por Bresser Pereira (Ex-Ministro do MARE). Trata-se, de fato, da implantação de um Estado Economicista, empresarial e gerencialista, no qual a satisfação das demandas do mercado e sua lógica de competição ocupa lugar de destaque. Como consequência, essa política de expansão transformará as universidades públicas federais em “organizações prestadoras de serviços com estrutura de gestão voltada para arbitragem de

contratos”. Nesta configuração, imposta às universidades, ocorre expressiva limitação à autonomia institucional; as instituições acabam assumindo funções tipicamente gerenciais de recursos financeiros e humanos, com a estrita finalidade de cumprir acordos, metas e indicadores de desempenho, determinados unilateralmente por entes governamentais. O desempenho gerencial das universidades é tomado como objeto de avaliação e serve de subsídio para definição de ações regulatórias, bem como de instrumento para alocação orçamentária. CHAVES & MENDES (2009, p.65)

Quando ao Formulário de Apresentação de Propostas, este possuía seis dimensões e cada uma delas continha diferentes aspectos específicos e tendia a pontuar ações que seriam implementadas. As dimensões então definidas são seguintes:

a) Ampliação da oferta de educação superior pública, a ação deve ser centrada no aumento de vagas de ingresso, em especial no turno noturno; redução das taxas de evasão; e ocupação das vagas ociosas; b) Reestruturação acadêmico-curricular, o programa indica a revisão da estrutura acadêmica, buscando a constante elevação da qualidade; reorganização dos cursos de graduação [...]; c) Renovação pedagógica da educação superior, a proposta é uma articulação da educação superior com a educação básica, profissional e [...]; d) Mobilidade intra e interinstitucional, tem a intenção de promover a mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas, e entre instituições de educação superior; e) Compromisso social da instituição, o qual se alvitra políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; e políticas de extensão universitária; f) Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação,[...].(BRASIL, 2007b, p.1-3)

Em cada subitem, a universidade deveria fazer um diagnóstico da situação atual, traçar as metas a serem alcançadas com o cronograma de execução, definir as estratégias para o alcance das mesmas, assim como as etapas e indicadores que seriam utilizados. (BRASIL, 2007c). Segundo o artigo 3º do Decreto nº 6.096/2007, os planos de reestruturação e expansão elaborados pelas universidades federais e posteriormente apresentados e aprovados pelo MEC terão recursos financeiros assegurados, depois de firmado o convênio entre o MEC e cada universidade que aderiu ao programa. [...] O parágrafo 1º do art. 3º esclarece que:

O acréscimo de recursos referido no inciso III será limitado a vinte por cento das despesas de custeio e pessoal da universidade, no período de cinco anos de que trata o artigo 1º §1º. De acordo com o documento Diretrizes Gerais do REUNI (2007b) sinaliza que: O total de investimentos projetados para o período de 2008 a 2011 é da ordem de 2 bilhões de reais. Uma parte do total dos recursos de investimento, correspondendo a 500 milhões de reais, será alocada considerando-se o número de matrículas projetadas na seção 5 desse documento baseado nos dados consolidados da Plataforma de Integração de Dados das Instituições

Federais de Ensino Superior (PingIFES) em 2005. O valor restante, da ordem de 1,5 bilhão, será distribuído considerando-se um valor de referência-SESu de cinco mil reais para cada nova matrícula projetada”. (BRASIL, 2007b, p.13)

No Decreto que estabelece o REUNI, fica explícito que o repasse de recurso adicional que será realizado pelo MEC às universidades federais. Este adcionamento poderá ser efetivado por meio do cumprimento das etapas pelas mesmas e estará “condicionado à capacidade orçamentária e operacional do MEC” (art. 3º, § 3º). O REUNI se compromete com a expansão da universidade pública, por meio do aumento de verbas que melhorem e ampliem a infraestrutura, os recursos humanos e a permanência dos estudantes na instituição de ensino, porém, um dos pontos vulneráveis é a não garantia do investimento financeiro, pois está vinculado à disponibilidade financeira do MEC, como demonstrado anteriormente. De acordo com o site oficial do REUNI¹¹⁶, “as ações do programa contemplam o crescimento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país” se referem com a expansão da Rede Federal de Educação Superior teve início em 2003 com a interiorização dos campi das universidades federais. Ainda com isso, o número de municípios atendidos pelas universidades passou de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011. De acordo com MEC (2006), por sua vez, afirma que

a primeira fase de expansão de sistema de ensino superior federal se deu no período de 2004 - 2007, com mais de sessenta (60) campi do interior e dez (10) novas universidades foram criados, sendo seis delas foram criadas por transformação dos estabelecimentos isolados, isto é, unidades (campi, faculdade, escola) foram transformadas em universidades.

Naquela época, o governo federal anunciou investimentos, na ordem de 592 milhões de reais, embora da autorização na contratação de cinco mil (5.000) professores, dos quais quatro mil (4.000) destinados ao ensino superior. Os recursos foram reservados para construção de novos prédios, aquisição de equipamentos, reforma e adequação dos campi, especialmente, daqueles localizados no interior dos Estados. (MEC, 2006). Com a execução do REUNI na rede federal de ensino superior, em 2007, este programa representou a

¹¹⁶ <[Http://reuni.mec.gov.br](http://reuni.mec.gov.br)>. Acesso em: 19 jul. 2013.

continuidade nas ações de expansão das universidades federais. Desde o início do programa de expansão foram criadas quatorze (14) novas universidades e mais de 100 novos campi que possibilitaram a ampliação da oferta de vagas e a criação de novos cursos de graduação. Estes é destacado como um dos resultados mais explícitos desta política é a criação de novas universidades, de acordo com esta Tabela abaixo.

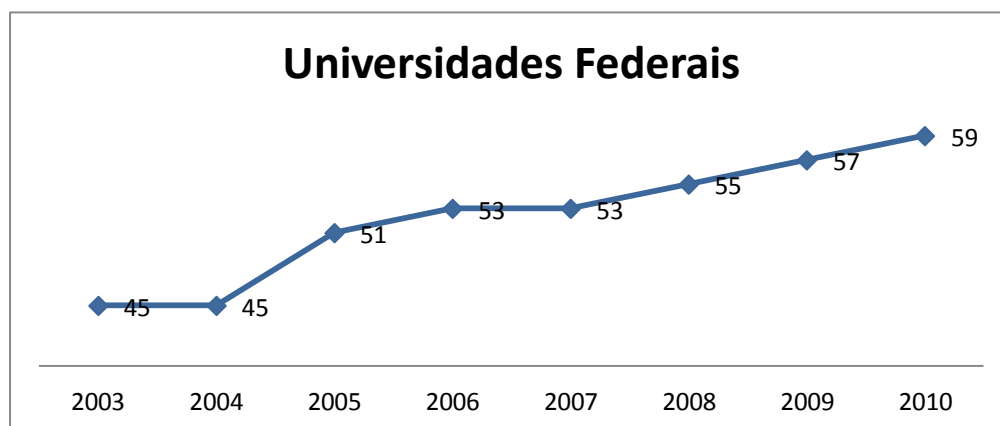
Tabela 16 - Criação de novas universidades Federais no período de 2003 - 2010.

No	Universidade	Localização
1	Universidade do ABC –UFABC	Santo André /SP
2	Universidade de Alfenas – UNIFAL	Alfenas – MG
3	Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM	Uberaba – MG
4	Universidade Federal dos Vales Jequitinhonha e Mucuri	Diamantina- MG
5	Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UTFPR	Mossoró
6	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Curitiba – PR
7	Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD	Dourados – MS
8	Universidade Federal do Recôncavo do Bahia –UFRB	Cruz das Almas BA
9	Universidade Federal de Ciências da Saúde do Porto Alegre	Porto Alegre –RS
10	Universidade Federal do Pampa – Unipampa	Bagé – RS
11	Universidade Federal do vale do São Francisco	Petrolina – PE
12	Universidade Federal do Tocantins –UFT	Palmas – To
13	Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA	Santarém –PA
14	Universidade Federal Fronteira do Sul – UFFS	Chapecó

Fontes: MEC/REUNI, 2010. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 10 jul.2014.

Observar-se visualmente nesta tabela acima e destacar-se que na distribuição de criação de universidades neste período, havia sido uma forte de concentração de instituições na Região Sudeste; em particular no Estado de Minas Gerais, que desde antes da implementação do REUNI, este Estado já possui um maior número de universidades federais no Brasil inteiro em relação aos outros Estados, com oito no total (8), mas com a criação de três novas universidades, assim, o Estado de Minas Gerais vem contar com onze (11) universidades federais. Com esse número de universidades federais, vale apenas de se destaca-lo entre todos os Estados (ARAÚJO, 2011).

Gráfico. 8 - Evolução de criação de novas Universidades Federais de 2003-2010

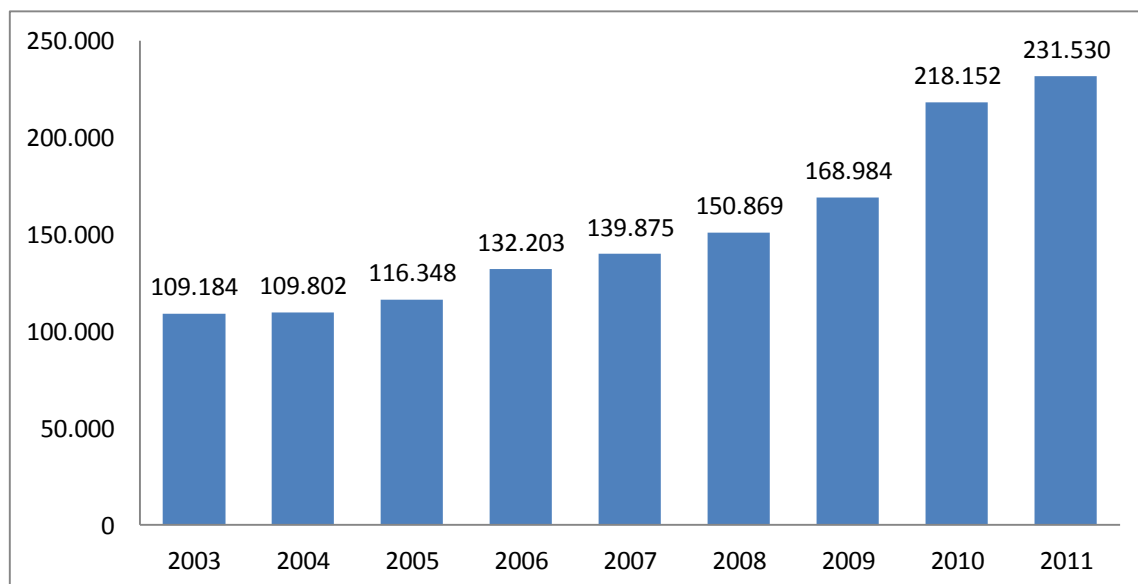


Fonte: MEC/REUNI, 2010

Este gráfico apresentado, representou a evolução na criação de universidades federais, resultado da primeira fase do Programa de Expansão das Universidades Federais e da segunda fase, sob o marco do REUNI. (www.mec.gov.br - acesso em 20 mar. 2014) De acordo esses dados, percebemos visualmente que nesse período, as universidades federais passaram por grandes mudanças na última década, iniciadas principalmente nos governos do ex-presidente Lula da Silva (2003 - 2010). Os dois principais processos que marcaram sua gestão foram a expansão e interiorização da oferta de vagas. Essa mudança deu-se principalmente em virtude do REUNI. Paralelamente, efetivou-se uma expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica, através da criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (MEC, 2013)¹¹⁷. As alterações fizeram com que as Universidades Federais adquirissem uma nova configuração. Porque no ano de 2003 havia 45 unidades, em 2010 elas totalizavam 59, ou seja, 14 novas universidades foram criadas no período. No caso de municípios atendidos, em 2003 estes eram 114 e em 2010 chegaram a 230; no tocante ao número de matrículas, em 2003 contabilizavam 567,1 mil e em 2010 a oferta havia se expandido para 1.032.936. (INEP, 2011)

¹¹⁷Ver MEC (2013). Expansão <Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/> Acesso em: 03/11/2014

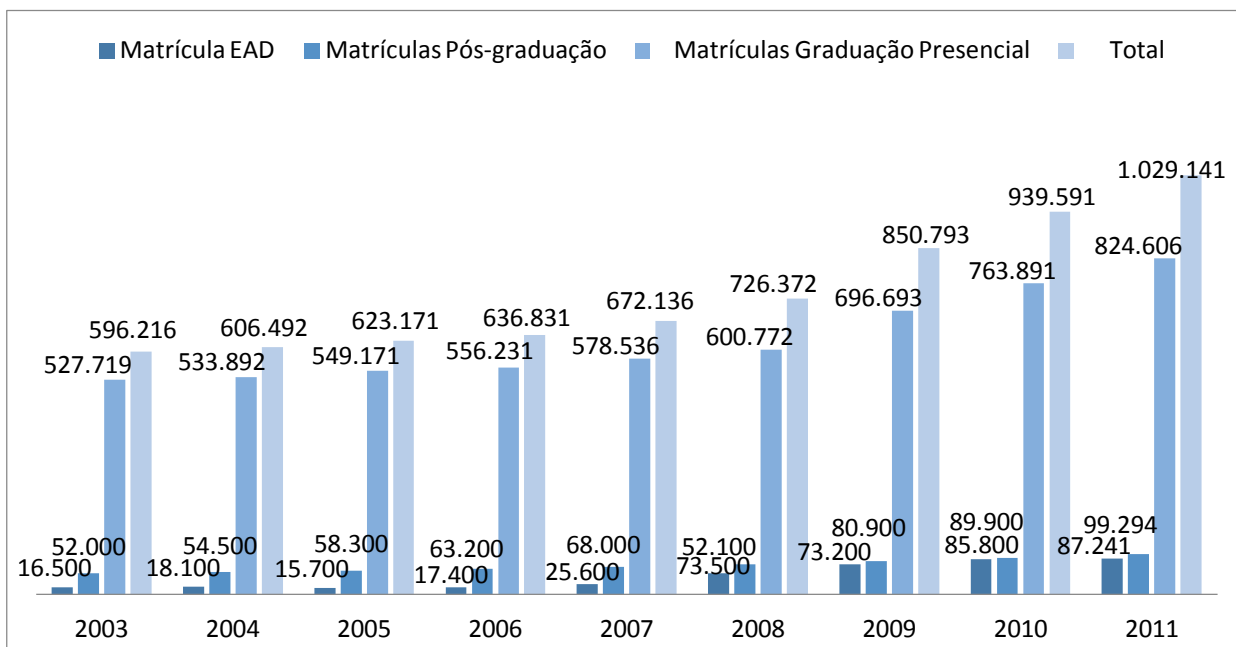
Gráfico 9– Vagas ofertadas na graduação presencial nas universidades federais de 2003 a 2011.



Fonte: CENSO/INEP

Este Gráfico mostra um crescimento acerca de 111% na oferta de vagas nos cursos de graduação presencial nas IFES nos anos de 2003 - 2011. Evidencia-se o crescimento de aproximadamente 30 mil vagas no período compreendido entre 2003 e 2007, porém o crescimento exponencial da expansão das vagas nos cursos de graduação presencial nas Ifes aconteceu de 2007 até 2011, período de concepção e implementação do REUNI. (BRASIL/MEC, 2012)

Gráfico 10 – Número de Matrículas na graduação e pós-graduação nas universidades federais de 2003 a 2011

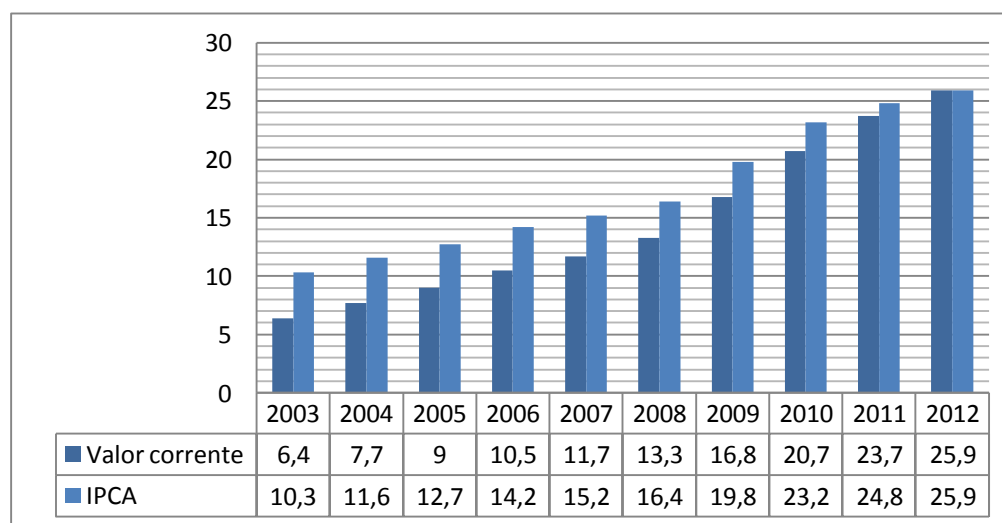


Fonte: CENSO/INEP

Analisando estes dados postados neste Gráfico, percebendo que estes apresentam alguns reflexos positivos em relação de políticas de expansão das vagas nas Instituições Federais de Ensino Superior - IFES no período de 2003 - 2011. Estes mostram aspectos muito interessantes sobre a evolução de números de matrículas nos cursos de graduação presencial, que chegou a um crescimento acerca de 60%; este período faz com que registrou um avanço significativo no número de matrículas, em torno de 90%, nos cursos de mestrado e de doutorado dos programas de pós-graduação *stricto sensu*; bem como um crescimento superior a 520% no número de matrículas nos cursos de graduação à distância com consequência da criação, em 2006, da Universidade Aberta do Brasil - UAB. (BRASIL/MEC, 2012). É importante destacar que o número total de matrículas no ensino superior público federal na graduação presencial e à distância e nos programas de pós-graduação praticamente dobrou nesse período, tem sido resultado das políticas de expansão

formuladas e implementada pelo governo federal em benefício das IFES. Este resultado leva em conta as metas do PNE (2001-2010). A partir daí, observa-se com clareza que o governo federal faz com que um grande esforço na disponibilidade de recursos financeiros para as universidades federais para que elas possam alcançar as metas estabelecidas naquele PNE em torno de ampliação da oferta de vagas no ensino superior para alcançar 30% dos jovens de 18 a 24 anos até o final da década. (BRASIL/MEC, 2012)

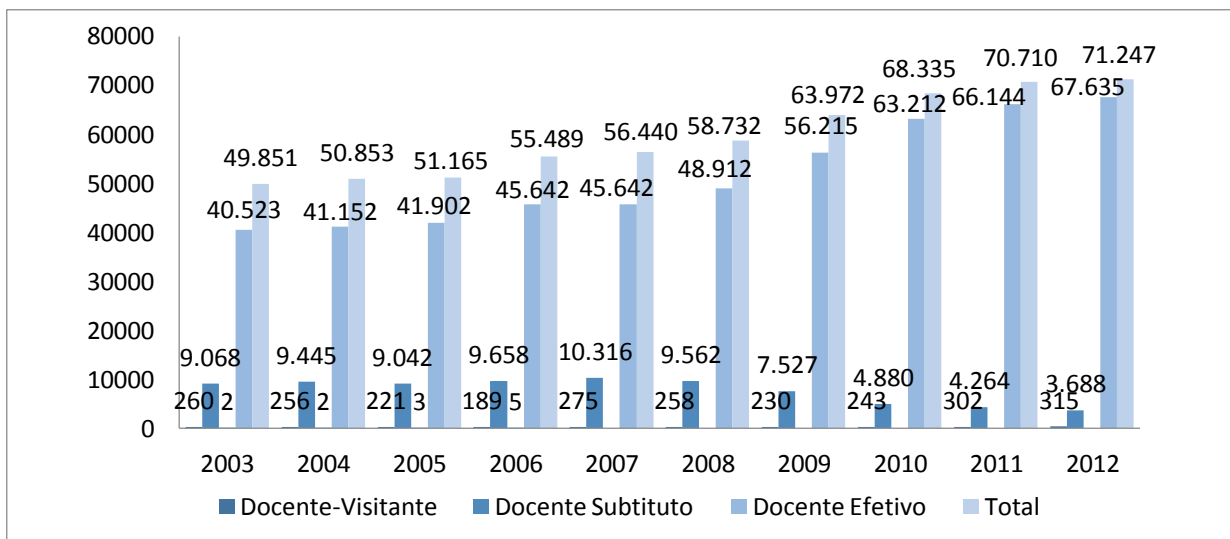
Gráfico 11 – Orçamento das Universidades Federais de 2003 a 2012 (R\$ bilhões)



Fonte: SPO/SE/MEC.

Considerando-se despesa executada no período de 2003 - 2011 e o ano de 2012 dotação autorizada até outubro de 2012. Inclui o total da Cota Patronal, cuja execução da despesa de 2005 teve tratamento contábil diferenciado referente à Contribuição da União, de suas Autarquias e Fundações para o Custeio do Regime de Previdência dos Servidores Públicos. No ano de 2012 está consignada a previsão de repasses do MEC para execução integral das ações orçamentárias 4005 (Apoio a Residência Médica), 8282 (REUNI) e 8551(Apoio às IFES), e execução de 80% da ação 20RX (Reestruturação e Modernização de Instituições Hospitalares Federais). (BRASIL/MEC, 2012)

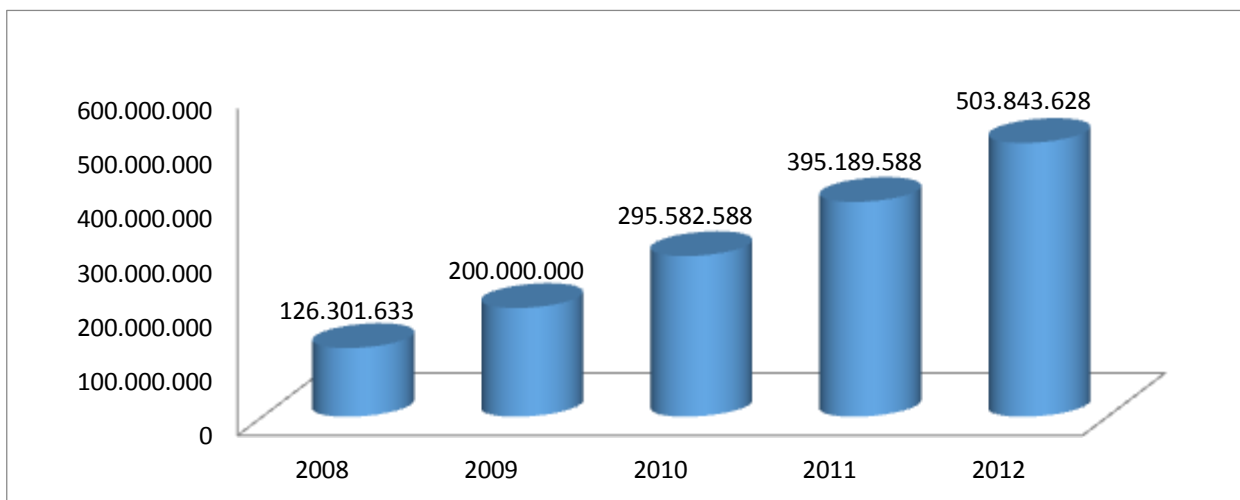
Gráfico 12 – Número de Docentes nas Universidades Federais de 2003 a 2012



Fonte: SIAPE/MPOG.

O Gráfico 11 ilustra um crescimento global do quantitativo de docentes nas IFES de aproximadamente 44% no período de 2003 - 2012. Evidencia-se que no período de implementação do REUNI, nos anos de 2008 e 2012, houve um grande salto no número de docentes efetivos com a autorização de 21.786 novas vagas docentes e a consequente redução de 64% de docentes substitutos. Esse movimento pode ser compreendido como uma estratégia para qualificar o ensino na educação superior, uma vez que a contratação de professores efetivos garante a constituição de um coletivo mais comprometido com o ensino, a pesquisa e a extensão. Houve também, uma ampliação aproximada de 22% no quantitativo de professores visitantes. (BRASIL/MEC, 2012)

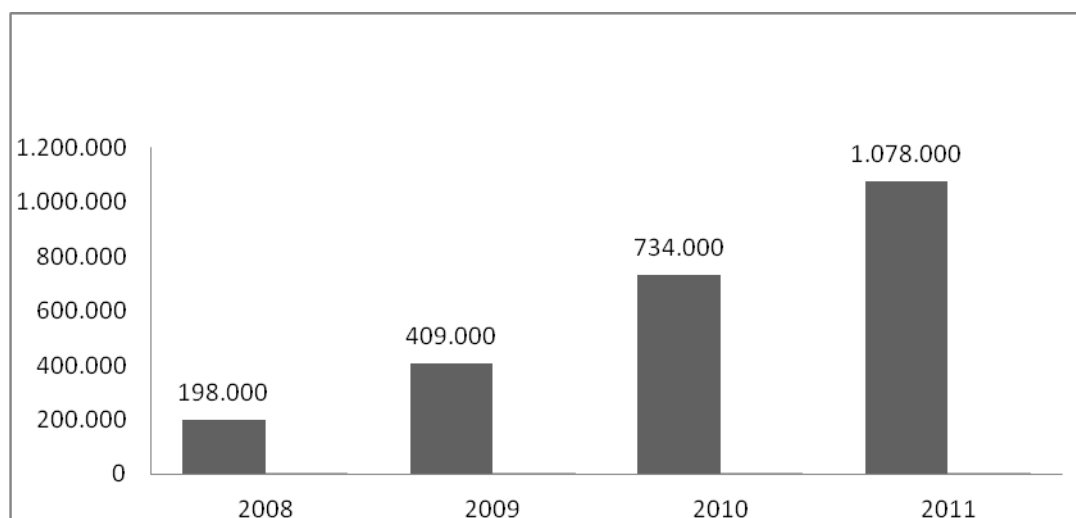
Gráfico 13 – Recursos orçamentários do PNAES para as universidades federais de 2008 a 2012



Fonte: Sesu/MEC

De acordo com esses dados postados neste gráfico, este apresenta um panorama sobre os recursos destinados ao Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) a partir do primeiro ano da implementação deste programa em 2008. Observa-se um crescimento acerca de 300% dos recursos destinados ao PNAES nos anos de 2008 - 2012. Os reflexos do forte investimento evidenciado colaboram para dar sustentação à dimensão pedagógica, uma vez que o programa contribui para diminuir as desigualdades sociais presentes entre os estudantes, este programa tem sido garantindo condições de permanência para o sucesso acadêmico. O número de bolsas de assistência concedidas pelo PNAES aumentou de 13.000 bolsas (treze mil) em 2008 para pouco mais de 60.000 bolsas (sessenta mil) em 2012. [BRASIL/MEC, 2012]

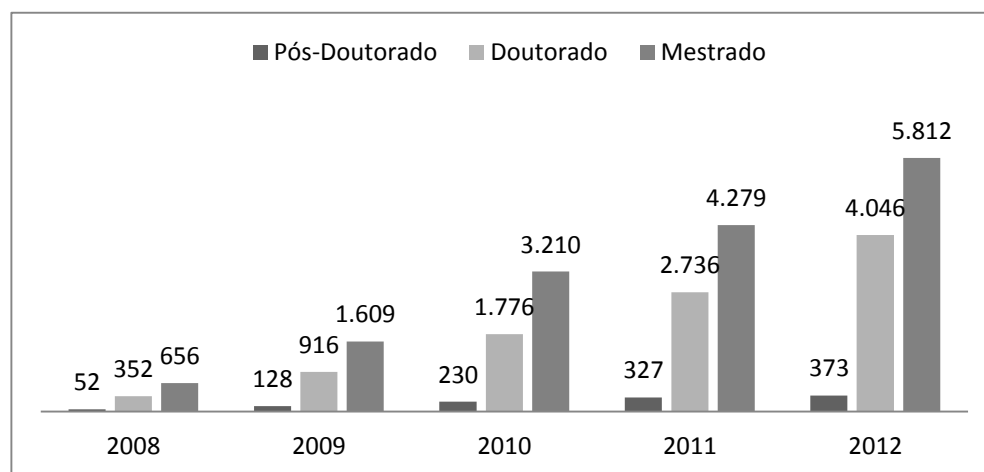
Gráfico 14 – Benefícios atendidos pelo PNAES de 2008 a 2011



Fonte: SESU/MEC

Neste gráfico verifica-se o volume de benefícios concedidos por meio do Programa para as ações que contemplam as seguintes bolsas: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, ampliando a abrangência das políticas de assistência estudantil, para além das ações específicas voltadas para a permanência dos estudantes de baixa renda. É importante de destacar também o crescimento exponencial no quantitativo de benefícios concedidos da ordem de aproximadamente 544%. Deve ser ressaltado que um mesmo estudante pode ser beneficiado com mais de um tipo de auxílio. (BRASIL/MEC, 2012)

Gráfico 15 - Bolsas REUNI de Assistência ao Ensino 2008 a 2012



Fonte: SESU/MEC.

O Gráfico mostra um crescimento no número de bolsas de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado nos anos de 2008 a 2012 criadas no âmbito do Programa REUNI com o propósito de fomentar a integração entre a graduação e a pós-graduação. O objetivo principal dessa ação é proporcionar a assistência ao ensino de graduação através de programas de tutoria. Destaque para o crescimento superior a 870% no conjunto de bolsas de mestrado e quase 1.200% no conjunto de bolsas de doutorado. (BRASIL/MEC, 2012) Em resumo, o referido Decreto do REUNI, nos incisos II, III, IV e VI do art.2º, estabelece como central a flexibilização. De acordo com Leher (2007, on-line), o “inciso II deste decreto garante as condições necessários para a mobilidade e a “harmonização” dos ciclos básicos, criando um vasto mercado para as privadas que disputarão a absorção dos excedentes do ciclo básico”. Segundo leva a crer que as modificações da arquitetura acadêmica visam reduzir as desistências, a fim de alcançar a meta de 90% de concluintes, designada pelo Decreto do REUNI. E levar ao crescimento de número de estudantes por turma, por conseguinte, por professor, induzindo à obtenção da relação de dezoito estudantes por professor. [...] É perceptível o quanto as medidas do REUNI e do PROUNI cumprem um pacto mundial de privatização da educação superior brasileira, sob o jugo do

Banco Mundial, este, com a verdadeira intenção de atender a retomada da taxa de lucro e da reprodução ampliada do capital.

2.4.4 Debate nacional em torno de políticas de Ação Afirmativa e o Racismo nas Universidades Brasileiras

Esta sessão objetivando de fazer um resgate geral sobre o debate que foi feito em torno das políticas de ações afirmativas no Brasil em especial na década de 90 tanto nas universidades públicas quanto no mercado de trabalho e de emprego e inclusive outros meios da sociedade para poder entender em que contexto que elas foram implantadas nessa sociedade. Comparando-se ao contexto histórico brasileiro, Rosana Heringer (2002, p.1) diz que o Brasil sofreu um grande processo de mudanças ao longo dos últimos anos, no que diz respeito às relações raciais. Assim, a percepção do país de que existia uma democracia racial há muito anos. Esta percepção levou diferentes setores da sociedade têm na sua agenda política marcada pela discussão sobre o racismo como fato constitutivo dessa sociedade. “Embora ainda esteja também presente a autoimagem do Brasil como um país homogêneo e indiferenciado, encontra-se progressivamente maior abertura a experiências que procuram beneficiar grupos específicos, historicamente com menor acesso a oportunidades”.(LIMA, 2001, p.246) Nesta perspectiva é que Feres Jr; Campos (2014, p.3) reafirmam que os primeiros debates acerca das ações afirmativas raciais nas ciências sociais brasileiras “datem de meados da década de 90, poucas são as contribuições que buscam avaliar a pertinência de tais políticas à luz das teorias contemporâneas da justiça”. De acordo com Santos (Org.) (2012, p.10) afirma que o sistema de cotas em universidades públicas brasileiras provocou polêmicas que atualizam o debate secular sobre políticas públicas direcionadas para a população negra. [...] A partir daí que o debate foi bipolarizado: cotas raciais versus cotas sociais como uma divisão meramente ideológica.

Naquele momento houve vários setores representantes da sociedade brasileira em especial a sociedade civil brasileira e a imprensa que se posicionaram contra a proposta de ação afirmativa até a sua implantação e outros setores se declararam ou manifestaram a favor delas ou neutra. Neste sentido, pode-se entender o grau de divergência acerca de

aplicação dessas políticas e a partir dessa divergência podemos entender que aqueles que apoiaram essas propostas, manifestarem claramente um tipo de consciência sobre o passado e do presente situações vividas da população negra e os pobres e iniciando um pouco com mais força no processo de conscientização dessas duas situações vividas para esses grupos de pessoas para o qual as propostas foram concebidas por meio de seus argumentos colocados em defesa dessas políticas. Foi a partir daí apareceram fortemente os comportamentos racistas escondidos há muitos séculos na sociedade brasileira por parte dos opositores frente dos defensores de PAA nesse debate que nós vamos apresentar mais para frente nesta sessão.

Dentre esses setores envolvidos naquele debate em relação com as palavras que foram usadas nos argumentos para defender as suas posições que foram contra ou favor tanto através dos textos públicos seja nas colunas, revistas, editoriais ou jornais etc. Em relação a esta questão, vale a pena de destacar o jornal da rede Globo que se desenhou um papel fundamental na construção de espaço para organizar este debate em nível nacional¹¹⁸. Por que essa rede se destacou em relação a sua posição que foi sempre revelada totalmente contrária as propostas de ações afirmativas em especial nas universidades públicas desde o início do debate até a implantação delas em especialmente as cotas no Estado do Rio de Janeiro. E essa rede se classificou como uma das instituições que mais criticadas essas políticas em nível do país e inclusive a revista *Veja* é certamente reconhecido como um dos órgãos de mídia mais estudados do Brasil. Para este fim, vamos apresentar um resumo desses posicionamentos para poder compreender como que foi feita a discussão até o processo de decisório nas universidades federais e estaduais naquele momento considerado muito importante ou simbólico na virada da história de grupos de pessoas que foram sempre vítimas de: racismo, desigualdade racial, preconceito dessa sociedade há muito séculos.

¹¹⁸ De acordo com Feres Jr et. al. (2013, p.10) Em relação a isso, identificamos apenas no jornal da rede Globo que o espaço de debate e construído por meio da manipulação de quatro subespaços, cada um com uma função de representação específica “(1) os editoriais manifestam a opinião do jornal propriamente dito em defesa do interesse público; (2) os artigos e textos opinativos expressam a opinião de grupos organizados da sociedade, representados por atores “relevantes” selecionados pelo jornal; (3) as reportagens supostamente informam os fatos acerca do tema, sem manifestar opinião; e por fim (4) as cartas dos leitores manifestam opiniões enfáticas e representam a opinião pública.[...]”

No depoimento feito sobre essa discussão, descobrimos que a maioria dos setores que foi desfavorável ou contra das propostas de políticas de ações afirmativas dentre elas as “cotas raciais” usam em seus argumentos as palavras seguintes: tais como mérito acadêmico, autonomia universitária, raça e identidade nacional, estado e cidadania, procedimento e resultado, Brasil é uma sociedade mestiça, a má qualidade de ensino médio público, inconstitucionalidade e a qualidade de ensino de graduação, isonomia, pobreza etc. Tudo isso se resumiu no único motivo de tentar convencer ou enganar todo mundo e inclusive os defensores de ação afirmativa no Brasil, isto faz com que não existe nada na sociedade como se fosse tudo está tranquilo etc. Naquele momento, os argumentos daqueles que advogam contra as políticas específicas para a população negra. Dentre eles, Figueiredo (2007) destacou os seguintes, avaliando serem os mais propagados e incisivos:

- a) não há uma linha racial definida no Brasil para definir quem é negro, o povo do nosso país é majoritariamente mestiço; b) as políticas de ações afirmativas ferem o princípio da igualdade definido no artigo 5º da Constituição Brasileira de 1988, de acordo com o qual “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza”; c) é mais pertinente combater a pobreza e implementar políticas universalistas, já que a maioria dos pobres é negros, esses seriam os principais beneficiados. Durante a década de 1990 diferentes setores do governo e intelectuais reproduziram esse discurso. Atualmente, o país vive uma outra conjuntura política muito mais favorável a adoção dessas políticas, mas os equívocos referentes ao que são e a que se destinam realmente as políticas afirmativas e as posturas contrárias permanecem muito presentes. [FEGUEIREDO, 2007, p.4].

Neste sentido, é que Jaccoud & Beghin (2002, p.49) In Santos (1997, p.43-44) afirmam que os argumentos básicos contra a adoção das políticas de ação afirmativa em especial para a população negra seriam:

- (1) isonomia: as Ações afirmativas ferem o princípio da isonomia, que pede tratamento igual a todos; (2) mérito acadêmico: as sociedades contemporâneas não podem abrir mão da excelência, num mundo de alta competitividade, essa capacidade pessoal revela-se fundamental; (3) pobreza: a verdadeira questão a ser enfrentada é a econômica (as políticas devem se voltar para os pobres); (4) miscigenação¹¹⁹: este processo marcou a história do país, tornando muito difícil definir quem é negro e quem não é (não teríamos critérios claros de inclusão os grupos beneficiados).

¹¹⁹ Neste argumento, constata-se que o tese de Gilberto Freyre tem sido recuperado pelos adversários das cotas raciais, mesmo de ter sido muito criticado, especialmente em relação à sua ideia de democracia racial, pela escola sociológica paulista liderada por Florestan Fernandes em 2007. [...]. [MOREIRA, 2011]

De acordo com Fry, Peter *et. al* (Orgs.), 2007 afirmam que apesar de professarem crenças diversas (como os organizadores da obra esclarecem), todos eles concordam que é preciso afirmar a universalidade dos valores ocidentais e das políticas de Estado, mas contra a ideia de que para promover a justiça social seria preciso dividir brasileiros em brancos e negros.¹²⁰ Enquanto aos que defendem essas propostas, eles usam por sua vez em seus argumentos as palavras como inclusão racial, a existência das desigualdades da população negra seja desigualdade socioeconômica e desigualdade racial¹²¹, o grau de discriminação racial contra essa população, preconceito racial, o pequeno número de negro nas universidades públicas, o inúmero de crimes ou violências contra ela com dados apontados pelo IBGE, IPEA publicados desde no final de década de 70 até a de 90 que demonstraram claramente o grau desses problemas na sociedade brasileira. Na leitura feita nas matérias desses autores, identificamos as justificativas a essas políticas nas quais eles compreendem as políticas de ações afirmativas nas seguintes maneiras: como tipo de políticas de: reparações históricas os danos causados no passado e no presente, inclusão racial e social, de igualdade promocional, justiça social, políticas para promover a diversidade, para combater as desigualdades raciais e sociais, educacional, o racismo, exclusões raciais ou sociais nas universidades, no mercado de trabalho e de emprego etc. em todos os meios na sociedade.

¹²⁰ De acordo com Moreira (2011, p.3) afirma que esse livro serviu como referência central para a análise da posição contrária às cotas raciais. Ele foi precedido pela formulação de uma carta pública (“Todos têm Direitos Iguais na República Democrática”), endereçada ao Senado e à Câmara Federal em 2006 contra os projetos de lei citados, assinada por 114 intelectuais do país e publicada em vários meios de comunicação. Nesse sentido, o que seria apenas uma obra com alcance circunscrito à Academia, revela, ao contrário, que seus autores estavam dispostos a se mobilizar e impedir a aprovação da lei das cotas.

¹²¹ Para Heringer (2002, p.16) o termo desigualdade racial é empregado nesse contexto para designar as diferenças em termos de acesso a oportunidades sociais e econômicas segundo o pertencimento dos indivíduos a grupos raciais auto-identificados como tal. Estas desigualdades têm como motivações históricas associadas a princípios, opiniões, crenças ou interpretações que admitem a existência de diferenças subjetivas entre os seres humanos em função de características físicas, tais como cor da pele, traços faciais, tipo de cabelo etc. Sabemos que o termo raça é uma construção histórica e social, mas sabemos também que a existência de práticas associadas a estas interpretações teve e tem consequências concretas e negativas para a vida de milhões de pessoas no Brasil e no mundo.

Dentre os que defendem essas políticas é importante destacar o setor de movimento negro brasileiro como um dos setores que há muito anos desenhou um papel muito importante nessa luta. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o movimento negro brasileiro aproveitou muito bem esses dados para continuar a sua luta até chegar a convencer as autoridades federais e estaduais para elaborar proposta de ações afirmativas e implementá-las tanto nas universidades públicas e privadas quando no mercado de trabalho e em outros meios da sociedade. Dentre os argumentos que foram supracitados nessa discussão em torno da defesa dessas políticas apenas duas que se destaquem como principais argumentos utilizados no contexto de justificação de políticas de ação afirmativas tanto na Índia, nos EUA e no Brasil para fundamentar a desequiparação de candidatos negros e brancos foram colocados, explicados e, finalmente, analisados detalhadamente sendo:

O argumento mencionado foi o da reparação histórica¹²², segundo o qual as cotas raciais seriam instrumentos de compensação para os negros pelas injustiças cometidas contra os escravos no passado. [...] (2) argumento analisado foi o da inclusão social, segundo o qual o negro teria menos chances de ingressar em uma universidade pública por ser excluído socialmente. [...]. Este argumento é conhecido como fundamento para cotas raciais peca por tentar justificá-las por meio de bases excessivamente genéricas (MEIRA, 2002, p.9). [...] Guimarães (2008, p.125) Em relação à centralidade deste argumento na defesa das cotas: quando se trata de defender ações afirmativas ou a reserva de vagas (...) a argumentação é totalmente encapsulada pelo sentimento de justiça social

De acordo com um trecho de um voto proferido em decisão do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJRJ) e que justificava as cotas raciais exatamente com esse argumento: [...] Trata-se de resgatar uma imensa dívida da sociedade em face da população negra brasileira. Negros sequestrados na África, famílias inteiras separadas, o sofrimento e a dor dos navios negreiros, privações físicas, humilhações, dor moral (TJRJ, AI 2005.017.00015, ReI. Des. Silvio Teixeira, J. 17.04.2006). Em resposta aos quatro argumentos básicos contra a adoção de políticas de ação afirmativa isonomia, mérito, pobreza e miscigenação, Hélio Santos (1997) por sua vez, defende essas políticas nas seguintes maneiras:

¹²² No Brasil, este argumento é reutilizado depois da Índia na justificação de ação afirmativas em seguida nos EUA primeiro pelo Civil Rights Movement e chegando a ser incorporado até como fundamento de decisões da Suprema Corte americana, generalizadamente pelos mais diversos setores da sociedade, desde movimentos negros e até mesmo pelo poder judiciário. E também no Tribunal do Estado do Rio de Janeiro

1) [...] Somente se tratando diferentemente os desiguais pode-se alcançar maior igualdade entre os grupos. 2) É necessário aumentar a qualificação e as oportunidades dos setores negros da população [...] 3) É necessário implementar uma política específica para os negros independentemente da política de combate à pobreza. [...] 4) As políticas compensatórias ligadas à raça devem atingir tanto pretos como pardos, pois os dados socioeconômicos demonstram que as dificuldades educacionais e econômicas são similares para os dois grupos.

Neste sentido, percebe-se que, por meio desses argumentos, os defensores dessas políticas tentam atualmente, no Brasil, justificar o tratamento desigual entre candidatos, as universidades públicas, brancos e negros, com base no critério da raça. Para tanto, defende-se que, como no passado a “raça branca” teria escravizado a “raça negra”, hoje essa mesma “raça negra” mereceria uma reparação história para compensar um pouco esses danos. (MEIRA, 2002, p.10) Para sintetizar esse debate, vamos apresentar alguns dados resumidos de todos os argumentos que foram colocados na época dessa discussão em porcentagem de cada um desses setores envolvidos naquela discussão em especial na década nas décadas de 90 e de 2000. A respeito disso, pode-se observar que um texto firmado por um político tem um peso totalmente diferente de um texto assinado por um acadêmico ou por um missivista. De acordo com esta tabela abaixo:

Tabela 17: Valência dos textos opinativos de acordo com o grupo a qual pertence aos autores.

Categorias de textos	Favorável	Contrário	Ambivalente	Neutra	Total
“Popular” (Cartas)	20%	76%	3%	1%	146
Editor	-----	89%	9%	2%	89
Jornalista (colunista)	52%	38%	9%	1%	82
Academia	43%	44%	11%	1%	81
Instância governamental	58%	32%	11%	-----	38
Agremiação social	53%	24%	24%	-----	17
ONG e Movimento Social	100%	-----	-----	-----	21
Velebridade	71%	-----	14%	14%	7
Organismo Internacional	67%	33%	-----	-----	3
Outros	33%	67%	-----	-----	3

Fontes: FERES et. al. (2013, p.19) In os Autores

Ao observar esses dados postos nesta tabela que resumem os textos publicados que contem os posicionamentos de cada um desses setores envolvidos naquela discussão dá uma panorama completa dessa discussão feita sobre as PAAs nessa sociedade, faz-se sentido de salientar os dados seguintes referentes às posições de alguns setores representantes os defensores de ação afirmativa como os de Organização não Governamental (ONG) e de Movimento Negro com 100%; da Instância Governamental com 58% e de celebridade com 71% e de Organização internacional com 67%. Quando aos adversários, destacam apenas dois dados considerando importantes os de popular (cartas) com 76% e o de editor com 89% e o de outros com 67% (FERES JR et.al.2013). Embora da intensidade de tom do debate que foi rolando em todos os meios de atividades da sociedade tanto com as posições dos diferentes atores ou setores vitais nesta sociedade sejam favoráveis ou contrárias começaram essas políticas, vimos que mesmo assim, o tema só entrou com mais força no debate nacional especialmente nas redes midiáticas brasileiras¹²³ apenas a partir de 2001, o ano em que o governo federal defendeu a adoção de ações afirmativas para negros em rede nacional de televisão, o que já prenunciou a importância midiática que a questão ganharia a partir daí. Simultaneamente, a delegação brasileira na Conferência Mundial Contra o Racismo (CMR), realizada em Durban, África do Sul, declarava formalmente o apoio do governo federal as políticas (PEREIRA, 2003, p. 463).

Logo em 2002, constatamos que tais políticas começaram a se implicar nas universidades públicas estaduais cariocas (Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Estadual do Norte Fluminense), a reproduzir o que ainda ocorre em vários espaços da sociedade brasileira. Ao invés de um discurso analítico, manifestava-se o “opinativo”. (SANTO (Org.), 2012, p.9) A partir daí, é muito importante de destacar que o sistema de cotas em universidades públicas brasileiras provocou polêmicas que atualizam o debate secular sobre políticas públicas direcionadas para a população negra. Nesse sentido, “foi menos recorrente a crítica à adoção de ações afirmativas para diversos grupos e populações marginalizadas, do que quando as ações afirmativas se reportavam especificamente à população negra, principalmente no que concerne ao sistema de cotas.

¹²³ Nesta perspectiva o jornal da rede Globo foi o primeiro jornal brasileiro de grande circulação a dar espaço em seus noticiários para o tema das ações afirmativas raciais. No início da polemica, o tema não havia conquistado ainda um lugar de destaque nos noticiários nacionais. [FERES JR, 2013]

Aí, o debate foi bipolarizado: cotas raciais versus cotas sociais. Uma divisão meramente ideológica”. (SANTOS, 2012, p.10)

Até aqui, a resistência por parte da sociedade civil brasileira e outros setores da sociedade brasileira contra às cotas para negros foi pautada em argumentos como o do mérito (“a meritocracia individual estaria sendo negada”), o da definição de quem pode ser considerado negro (“o Brasil é um país mestiço”), ou mesmo jurídico (“a regulamentação de cotas é o reconhecimento da existência de discriminação do ponto de vista jurídico legal”). Sendo o último argumento levado até o julgamento no Supremo Tribunal Federal em 2012. (SANTOS (Org.), 2012, p.10) Mesmo que tais políticas estão previstas na Constituição da República Federativa Brasileira em 1988¹²⁴ tanto as ações afirmativas quando a reserva de vagas ou cotas para determinados segmentos como portadores de necessidades especiais e mulheres – o sistema jurídico só foi acionado quando da introdução do sistema de cotas para alunos egressos das escolas públicas, negros e indígenas em universidades públicas estaduais e federais. (SANTOS Org., 2012, p.11)

Quando ao racismo na sociedade brasileira, este está presente em todos os lugares nesta sociedade em especial nas universidades brasileiras sejam públicas ou privadas. Falando de racismo nas universidades, isto não se restringe apenas no campo de acesso de alunos oriundos da rede pública de ensino médio em especial os jovens negros desse grupo mas também é presente no espaço geral universitário. Assim, no nosso entendimento, como aluno da pós na Faculdade de Educação da Unicamp, isto pode ser visto como um fenômeno cultural presente em nível nacional desde o início do processo de inscrições para vestibulares de IESP brasileiros passando no ingresso de pequeno número de aluno pertence à raça ou cor da pele¹²⁵ e o grupo de estudantes carentes e também nas salas de aulas em relação ao comportamento racistas de alguns professores no sistema e quando nos campus universitários em especial na área de restaurantes universitários e de serviços acadêmicos, e de moradias estudantis, nas áreas de bibliotecas e também muito mais no

¹²⁴ Consulte o Art. 5º da CRFB/1988 que estabelece: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade nos termos seguintes:(EC no 45/2004) nos incisos I a LXXVIII

¹²⁵ Por uma compreensão mais ampla em relação a isto, ver a sessão 3.3 do Cap.III deste trabalho.

espaço acadêmico em relação ao número de professores negros que se atuam como professores e pesquisadores nesse sistema de ensino.

Quanto a área de serviços na sociedade brasileira, a situação da população sempre foi muito grave se compara o salário entre a população negra em relação ao salário a de branca, a situação permanece há muitos séculos e também a população negra sofreu com mais taxa de desemprego no Brasil, de analfabetismo e mais quase totalmente excluída no sistema de ensino superior. Nessa perspectiva, constatamos que a população negra brasileira além de se enfrentar um número indeterminados de problemas para acessar na vida social da sociedade e inclusive nas universidades públicas brasileiras, vimos que mesmo assim aqueles que conseguiram escapar essas barreiras na sociedade brasileira ficaram ainda muito mais excluídos especialmente no meio acadêmico das universidades públicas brasileiras. Essa situação de excludente pode-se esclarecer de uma maneira bem clara como José Jorge de Carvalho (2003) por meio de uma amostra de um censo racial em torno número de professores de algumas universidades brasileiras, o resultado de contagens diretas realizadas por docentes negros das respectivas instituições¹²⁶ como exemplo a UNICAMP; a USP; UnB; UFSCAR; UFGRS; UFRJ etc. Os dados coletados nessas universidades totalizando acerca de 18.400 acadêmicos, a maioria dos quais com doutorado¹²⁷. Esse universo está racialmente dividido entre 18.330 brancos representantes de 99,60% contra apenas 70 negros, equivalente a 0,4% de docentes negros. Não registrou a representação de nenhum professor indígena. Lamentamos muito por esses dados que têm sido mostrados claramente o grau de racismo na área acadêmica. A partir podemos dizer o racismo está muito mais presente neste campo do que ao acesso, se comparo ao número efetivo de docentes por raça ou cor em cada uma dessas universidades onde os dados foram coletados. Para esse autor, menos de 1% de professores negros atuam no sistema de ensino superior brasileiro. (CARVALHO, 2003)

¹²⁶ Para mais informações a respeito disso, consulte o artigo escrito pelo José Jorge de Carvalho. As Ações Afirmativas como resposta ao racismo acadêmico e seu impacto nas ciências sociais brasileiras (2003, pp.308-309). Disponível em www.teoriaepesquisa.ufscar.br. Acesso em 22 de nov.2014.

¹²⁷ Esse dado representa a soma de todos os docentes dessas universidades, segundo o levantamento que fiz entre 1999 e 2003, a partir dos dados oficiais fornecidos pelas reitorias e dos dados encontrados nos sites dessas instituições. Obviamente, deve ser tomado como um valor aproximado conforme Carvalho, 2005b.

Diante esse hiato de exclusões raciais que permanece há séculos no Brasil tanto no quadro de docentes e quando do quadro de docentes nas universidades públicas brasileiras, podemos dizer certamente que o Brasil é realmente um país racista no continente sul americano ao lado do Paraguai. Nesta perspectiva, observando-se em todas as discussões feitas sobre essas políticas vimos que apesar de tudo, elas visariam apenas a matricular algumas pessoas no sistema de ensino superior público ou privado e pronto? Quando ao racismo na sociedade brasileira e aplicação das possíveis de Políticas de Ações Afirmativas brasileiras, pretende-se analisar essas políticas a seguir.

CAPÍTULO III – RACISMO BRASILEIRO E POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVA NO ENSINO SUPERIOR.

3.1. Discriminação Racial no Brasil

Nos anos de 70, pesquisadores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva afirmaram que o preconceito e a discriminação não estavam apenas fundados nas sequelas da escravidão, mas assumiram novas formas e significados a partir da abolição, estando relacionadas aos “benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros”¹²⁸. Nos anos de 30, o Movimento Negro chegou a dar um passo qualitativo, no que se refere à criação da Frente Negra Brasileira (FNB) em 1931 em São Paulo, considerada a sucessora do Centro Cívico Palmares, de 1926¹²⁹. Estas foram as primeiras organizações negras com reivindicações políticas mais deliberadas. Na primeira metade do século XX, a FNB foi a mais importante entidade negra do país. Com “delegações” espécie de filiais - e grupos homônimos em diversos estados como (RJ, MG, ES, Pernambuco, RGS e Bahia), arregimentou milhares de “pessoas de cor”, conseguindo converter o Movimento Negro Brasileiro em movimento de massa. DOMINGUES (2007). O período do Estado Novo (1937 - 1945) foram caracterizados por violenta repressão política, inviabilizando qualquer movimento contestatório. Mas, com o fim do gope “Varguista”, reapareceu, na cena política do país, o movimento negro organizado que, por sinal, ampliou seu raio de ação. No dizer de Sérgio Antonio Guimarães (2002) o protesto negro cresceu por várias razões:

¹²⁸ <http://www.ipae.com.br/>. Acesso em 20 jun. 2013

¹²⁹ José Correia Leite e Renato Jardim Moreira, *Movimentos sociais no meio negro*, São Paulo, mimeog, s/d. Uma bibliografia não desprezível já se ocupou da Frente Negra Brasileira. Ver F. Fernandes, *A integração do negro...*, op. cit., p. 1-115; José Carlos Gomes da Silva, *Os sub urbanos e a outra face da cidade. Negros em São Paulo: cotidiano, lazer e cidadania (1900-1930)*, Campinas, Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1990, p. 162-180; R. P. Pinto, *O movimento negro...*, op. cit., p. 87-124; Marcelino Félix, *As práticas político-pedagógicas da Frente Negra Brasileira na cidade de São Paulo (1931-1937)*, São Paulo, Dissertação de Mestrado, PUC, 2001; Laiana Lannes de Oliveira, *A Frente Negra Brasileira: política e questão racial nos anos 1930*, Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado, UERJ, 2002; Maria Aparecida Pinto Silva, *A voz da raça: uma expressão negra no Brasil que queria ser branco*, São Paulo, Tese de Doutorado, PUC, 2003; Petrônio Domingues, *A insurgência de ébano. A história da Frente Negra Brasileira (1931-1937)*, São Paulo, Tese de Doutorado, FFLCH-USP, 2005.

1º) porque a discriminação racial, à medida que se espalham nos mercados e a competição, também se tornava mais problemática; 2º) porque os preconceitos e os estereótipos permaneceram a perseguir os negros; 3º) porque grande parte da população “de cor” continuava marginalizada em favelas, mucambos, alagados e na agricultura de subsistência. [GUIMARÃES, 2002]

O racismo, diferente do preconceito, é muito mais do que uma atitude. O racismo constitui-se um processo de hierarquização, exclusão e discriminar contra um indivíduo ou toda uma categoria social como diferente com base em alguma física externa a qual é transposta em termos de uma marca cultural terna que define padrões de comportamento, elaboram-se estereótipos negativos a respeito do indivíduo. Neste sentido, o racismo é uma redução do cultural ao biológico, uma tentativa de fazer o primeiro depender do segundo, disse GUIMARÃES (1999). As primeiras pesquisas realizadas sobre as relações raciais no Brasil compõem uma série de estudos e cultura (UNESCO), nos anos de 1951 - 1952 e contou com participação de cientistas sociais brasileiros, franceses e norte-americanos. Como Roger Bastide, Florestan Fernandes, ect. Thales Azevedo, Charles Wagley e Marvin Harris, apresentar ao mundo os detalhes de uma experiência no tema de relações raciais julgada, na época, singular e harmoniosa na convivência pacífica entre brancos negros e índios no Brasil (SEYFERT, 1989).

De acordo com Seyfert (1989, p.23) afirma que as pesquisas desenvolvidas nas décadas de 50 e 60 acreditavam que a discriminação racial e o preconceito seriam gradativamente dissolvidos, com base em dois aspectos: a mestiçagem da população brasileiro e a integração do negro ao sistema econômico e social, contudo a minimização do preconceito em alguns autores evidenciou que raça e cor não estão apenas correlacionados com classe, mas também consoante. O racismo nos países onde o sistema escravatura foi aplicado, teve suas origens com o sistema econômico baseada no trabalho do africano e índio escravizado. Esses fatos fazem com que a posição inferiorizada dessa população explorada seja forçosamente derivada desta história e deste sistema econômico¹³⁰. O racismo contra os negros no Brasil tem sido praticado desde o primeiro momento da vinda destes seres humanos no Brasil, uma vez que foram trazidos como escravos. A escravidão foi “a mais extrema das formas de opressão racial na história brasileira” [ANDREWS,

¹³⁰Sobre o assunto: O Racismo na Sociedade Brasileira - Um processo histórico. Disponível em: < www.racismo.hpg.ig.com.br>. Acesso em: 20 mai. 2013.

1991]. A profunda desigualdade racial entre negros e brancos em praticamente todas as esferas sociais brasileiras é fruto de mais de 500 anos de racismo e de discriminação racial contra os negros, algo que não somente os conservadores brasileiros, mas também uma parte significativa dos progressistas recusam-se a admitir. Assim, a discriminação racial e seus efeitos nefastos construíram dois tipos de cidadania brasileira, a negra e a branca. Basta observarmos o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) no Brasil, desagregado por cor/raça, para facilmente notar esta muito lamentável situação de injustiça. “O IDH¹³¹ nos indica que há dois países no Brasil, quando desagregamos por cor/raça a população brasileira. O Brasil branco, não discriminado racialmente, e o Brasil negro, discriminado racialmente, que acumula desvantagens em praticamente todas as esferas sociais, especialmente na educação e no mercado de trabalho, em função do racismo”. (SANTOS, 2007) haja vista que 89% dos brasileiros concordam que a sociedade é racista e somente 10% admitem ser, eles mesmos, racistas, conforme constatou a pesquisa realizada pelo jornal Folha de S. Paulo, por meio do seu instituto de pesquisas, o Data Folha. (TURRA & VENTURI, 1995).

O Brasil é classificado depois Guatemala e Honduras, figura entre os países com os mais elevados índices de discriminação e injustiça social no mundo, segundo um documento da Anistia Internacional. O estudo foi elaborado pela entidade para a 3ª Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata em Durban na África do Sul em setembro de 2001. O que tem prevalecido até agora, são os reflexos que essa globalização causa e que reforça os padrões de racismo e de discriminação racial estabelecidos pela herança do sistema colonial-escravagista em todo o mundo. (SOUZA NETTO, 2003). A exclusão social é, geralmente, combatida por programas assistencialistas que têm como foco manter os mais vulneráveis com determinado nível de satisfação, evitando, assim, a rebeldia e os riscos políticos (TSUGUMI, 2006, p.21) O equívoco não está no crescimento das prestações sociais, mas nas políticas que viabilizem a sua sustentação (CARREIRA, 1996, p.369).

¹³¹ “O IDH para os afro-brasileiros é pior do que o dos países latino-americanos, exceto Nicarágua, que vem logo atrás com 0,568. (...) Uma triste situação para o paraíso da democracia racial [...] (Sant’Anna & Paixão, 1997:33). O IDH do conjunto da população brasileira era de 0,796 (para um máximo de 1,000). Para os afro-brasileiros, o IDH era 0,573. (HERINGER, 2002)

Historicamente a exclusão socioeconômica, cultural e identitária dos negros e afrodescendentes passou a compor o cenário nacional, seja no Congresso Nacional, na mídia, na educação, entre outros, tornando-se uma das prioridades do Governo brasileiro. Esse tem sido o mote do discurso oficial, respaldado em diversos instrumentos legais, como leis, ministérios, secretarias, políticas públicas e diversas ações. As medidas representam avanços, principalmente na luta contra o racismo [CARMEM, S.d]. Esta história mostrou que eles foram tratados na sociedade brasileira de modo diferente e separado em relação a população branca, contando um pouco de seu contexto histórico e mostrando que toda essa discriminação que ele sofre, até os dias de hoje, foi devido à colonização que Brasil teve: a escravagista.

No Brasil colonial no século XIX, os negros não tinham acesso à educação formal e não tinham representante política e direito de voto. Sem “instrução nem senso de responsabilidade, pois esta só existe quando é possível escolha e ação”, e era-lhes proibido também exercer qualquer cargo de eleição popular, para qual a condição essencial era ser eleitor” (COSTA, 1989; SILVA; ARAÚJO, 2005). Eram representados como “mercadoria” na economia, sua religião e cultura eram vistas como maldição e atraso. A interdição do negro continua com a Constituição de 1824 que defendia a educação para todo cidadão brasileiro, já que o negro não era considerado como tal, e também com a Reforma Couto Ferraz de 1854 que defendia obrigatoriedade e gratuidade de escolas na corte para crianças maiores de sete anos de idade, porém não escravas e famílias sem recursos.

O processo de abolição de sistema de escravidão brasileiro foi encerrado com a publicação da Lei nº 3.353 de 13/05/1888, chamada “Lei Áurea¹³²”, modifica e reestrutura o direito do Estado apreender o indivíduo negro e reorganiza a ideia de negro para a população em geral. No campo jurídico, a abolição termina o regime jurídico escravista e o processo de proclamação da República que deveria pôr fim ao período de Estado Imperial com a chamada nacionalista, empenhada em fundar uma nova sociedade. Isto impõe a

¹³² Esta lei foi o resultado desse conjunto de forças: de um lado, os movimentos rebeldes dos escravos; e de outro, os interesses econômicos, pois a proibição do tráfico de escravos tornava seu comércio interno dispendioso; além disso, o trabalho do imigrante livre mostrava-se mais adaptado a uma agricultura que ia se modernizando. (Fernandes, 1972; Beozzo, 1984 apud Soligo, 2001)

regulação e a determinação de um novo sistema jurídico, o que ocorreu em 1891 com a primeira Constituição da República, Carta de Direitos Fundamentais e o princípio mestre do liberalismo político: todos são iguais perante a lei. (BERTULIO, 2007) No final do século XIX, já no período republicano e após a abolição da escravatura em 1888, existia a ideia de “eurocentrismo” e “branquidade”, em que hostilizava ainda mais o negro em defesa da “superioridade” racial do branco. Nesse período pós-abolição, começa a iniciar-se o processo de reformas educacionais, mas o negro ainda tem dificuldades em ingressar nas escolas devido à discriminação racial e à questão econômica da família negra. De acordo com Marinho de Azevedo (1987) o ideal do branqueamento pode-se explicar nesses fatos abaixo:

i) medo por parte da elite paulista, com o crescente levante e manifestações de rebeldia dos escravos, máxime, a partir da década de 1860, quando o sistema escravista começou a se decompor moralmente e houve um aumento da venda de escravos do Nordeste para o Sudeste. [...]; ii) receio quanto ao grau de adesão à ordem social, rigidamente estratificada, por parte dos libertos e dos futuros alforriados, bem como a existência de um certo temor quanto a possíveis ações coletivas visando a indenização pelos danos causados pelo sistema escravista; iii) adesão por parte desta mesma elite ao ideário racista então hegemônico na Europa que os levaram a julgar improvável que os descendentes dos escravos pudessem vir a se incorporar produtivamente ao novo regime de trabalho e que o país pudesse se desenvolver em sendo formado por uma rala de mestiços e negros. [AZEVEDO, 1987]

Nesta perspectiva, a teoria de branqueamento brasileira se enquadrava tanto como uma preocupação com a cor na sociedade quando com a necessidade de realizar uma limpeza da raça, mas com a exclusão daquele que representava o não-desenvolvimento e a não-civilização, o negro. Enfim, o Brasil teria de fazer parte do circuito internacional de crescimento. A inquietação na busca de uma solução para resolver o problema do negro traduz-se em ações para eliminar aquele que causava desconforto. (BERTULIO, 2007) Segundo Sousa Netto (2003), o racismo no Brasil teve origem com o sistema econômico. Por ter sido um país de colonizado, a economia brasileira era baseada no trabalho do índio e do africano escravizado. Esses fatos fizeram com que essa população tivesse uma posição inferiorizada no sistema econômico brasileiro e na história do país.

O problema da discriminação no país é um fenômeno histórico, surgido no Brasil colonial. Embora da ideia de “democracia racial” brasileira com a escassez da mão de obra

branca e a consequente colocação do mulato e do índio para exercerem trabalhos braçais, teve também a inferiorização da figura feminina, que era vista como objeto de exploração sexual pelos seus senhores. A escravidão física, então, integra o indígena e o afro-descendente no mundo escravocrata a serviço da elite branca dominante, cominando com a consequente destruição da identidade desses sujeitos. O Brasil, nessa época, era o último país de toda a América Latina que mantinha a escravidão. Com a queda de sistema, o negro conseguiu alcança somente a igualdade jurídica, mas mantinha-se a desigualdade econômica e social entre a população branca e a classe dos negros e índios, onde definia muito clara a diferença entre os dois e a posição que estes indivíduos ocupavam: a de submissão. (SOUZA NETTO, 2003)

De acordo com Souza Netto (2003), o preconceito racial continuou e continua presente em todas as classes sociais de várias regiões do Brasil. Neste sentido, Silvério (2002) afirma que: a desigualdade entre brancos e negros, decorrente da escravidão, seria a principal fonte de geração e manutenção de hierarquias sociais vinculadas ao pertencimento racial. Em síntese, a junção entre o desprezo pelo trabalho físico, posse de empregados e o preconceito contra pobre contrastaria com o prestígio intelectual embutido em nossa "doutorice". Nesta época, os Direitos Civis desses novos cidadãos, o Estado Brasileiro entende que não há nada especial a fazer. Nenhum programa, nenhuma ação [DA SILVA, 1994]. O processo de passagem do negro "escravo" para a de cidadão foi feito de maneira errada, afirma Souza Netto (2003). Segundo Thales de Azevedo (1996), sinalizou depois a queda da escravatura, a população negra foi incorporada como "povo" e, só gradativamente, foram sendo dissolvidas as hierarquias de "status". Com o desenvolvimento da sociedade de classes, emergiu, então, uma nova camada intermediária, que deu lugar, mais adiante, às classes médias [AZEVEDO, 1996]. Com isso, dava-se o primeiro passo para sua marginalização e desfavorecimento.

Os negros que viviam na cidade encontravam-se depois do fim da escravatura perambulando pelas ruas como mendigos e começaram a habitar cortiços que deram origem às atuais favelas. Hasenbalg (1995), relata que o Brasil é longe de ter sido um caso original, no que diz respeito à experiência histórica dos descendentes de escravos africanos, e às relações entre brancos e negros, também tem pontos em comum com outros países da América Latina de língua espanhola.

O branqueamento da população, entendido como um projeto nacional, foi implementado por meio da miscigenação seletiva e de políticas que potencializaram o povoamento e a imigração europeia. Com o capitalismo, o negro por não possuir qualificação, é submetido apenas a serviços pesados nas indústrias. Essa situação refletiu tanto no nível econômico do negro quanto o levou a um processo de marginalização social. Ele passa de escravo para assalariado, porém não participa da elevação social no mesmo nível que os brancos. A deteriorização do nível de vida do negro dá-se então a partir daí, impedido de exercer as atividades de trabalhador livre e dificultado no acesso ao mercado de trabalho, (FARIA,1997). De acordo com Joel Rufino dos Santos, a idéia da democracia racial seria composta de três “peças fundamentais”: “1ª) nossas relações de raça são harmoniosas; 2ª) a miscigenação é nosso aporte específico à civilização planetária; 3ª) o atraso social dos negros, responsável por fricções tóxicas, se deve, exclusivamente ao seu passado escravista”. (SANTOS, 1985:288) Portanto, Souza Netto (2003) afirma que:

[...] Admitir o negro como um cidadão significaria, para esse contingente dominante, a provável perda dos benefícios alcançados ao longo da adoção do trabalho escravo. Preconceito e discriminação ganham, então, novos significados e espaços de atuação voltados para a defesa desta estrutura de privilégios. [SOUZA NETTO, 2003]

No contexta historico, a igualdade surgiu com Sólon (640 - 560 a.C), com ideal a ser alcançado. Em seguida, Platão (429 - 347 a.C) nela enxergou o fundamento da democracia, tendo defendendo a igualdade de oportunidades, sobretudo às crianças virtuosas, para combater as desigualdades sociais [ALBUQUERQUE,1993] Entretanto, foram os estóicos quem alertaram para ideia de igualdade valorativa e natural entre os homens, superando a justificativa para escravidão e a comparação entre coisas não comparáveis¹³³. De acordo com Piovesan (2005) por sua vez destacam-se, assim, três vertentes no que tange à concepção da igualdade:

1º) a igualdade formal, reduzida à fórmula “todos são iguais perante a lei” (que no seu tempo foi crucial para a abolição de privilégios); 2º) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico); e 3º) a igualdade material, correspondente ao ideal de justiça como reconhecimento de

¹³³ DRAY, Guilherme Machado. Op. cit., 25

identidades (igualdade orientada pelos critérios gênero, orientação sexual, idade, raça, etnia e demais critérios)”. [PIOVESAN, 2005, P.47] Para Nancy Fraser (2001), a justiça exige simultaneamente redistribuição e reconhecimento de identidades. Neste sentido, a autora, por sua vez relata: “[...] Nesse caso, a injustiça da má distribuição tem pouco a ver com a falta de reconhecimento. [...] Proponho desenvolver o que chamo concepção bidimensional da justiça. Essa concepção trata da redistribuição e do reconhecimento como perspectivas e dimensões distintas da justiça. Sem reduzir uma a outra, abarca ambas em algo mais amplo (FRASER, 2001, p.55-56).

O princípio da igualdade tem sido recorrente desde o final do século XVIII. Porém, quando se verificou que a igualdade não era suficiente para tornar acessíveis aos socialmente desfavorecidos as oportunidades de que favoreciam os indivíduos socialmente privilegiados, a concepção de igualdade formal começou a ser questionada, ou seja, não se pensava no valor da igualdade sob a perspectiva material e substantiva GOMES (2001) in SOUZA NETTO (2003). Torna-se assim necessário repensar o valor da igualdade, a fim de que as especificidades e as diferenças sejam observadas e respeitadas. Somente mediante essa nova perspectiva é possível transitar-se da igualdade formal para a igualdade material ou substantiva. Vale a pena de dizer, ao lado do direito à igualdade, nasce o direito à diferença, o que propicia o denominado processo de especificação do sujeito de direito. (PIOVESAN, 1998, p.129; SOUZA NETTO, 2003).

Dessa nova visão, surgiram políticas sociais de apoio e de promoção de determinados grupos socialmente fragilizados, que nada mais são do que tentativas de concretização da igualdade material ou substancial. Estas políticas, denominadas “ação afirmativa”. As ações afirmativas são políticas públicas e privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade e de origem nacional. A discriminação é resultante da marginalização sócio-econômica que as minorias são relegadas. Cabe ao Estado conscientizar-se e atuar ativamente no sentido de acabar com as desigualdades sociais, alvo das minorias raciais, étnicas, sexuais e nacionais. Portanto, a nova concepção apresenta duas metas voltadas à implementação do direito à igualdade: o combate à discriminação e a promoção da igualdade. Desse modo, demoramos para perceber que o Brasil é um país racista, pois durante muito tempo acreditamos viver uma democracia racial. [SOUZA NETTO, 2003]

De acordo com Florestan Fernandes (1979) baseado no Censo de 1950, na qual os dados demonstram que em 1950 representavam 61,6% na população brasileira, representavam 84,1% dos diplomados no ensino básico, 94,2% no ensino médio e 96,8% no ensino superior. Enquanto dos negros, que por sua vez representavam 11% da população, apenas 4,2% que concluiu o ensino elementar, 0,6% o de médio e 0,2% o de universitário. Ou ainda dos universitários brasileiros com diploma, em 1950, 96,8% eram brancos, 0,2% negros, 2,2% mulatos, conforme a tabela a baixo:

Tabela 18 – Composição Racial da população e dos diplomados – Brasil: Bahia e São Paulo – Censo de 1950.

Grupos Étnicos da população	Porcentual	Porcentagem dos diplomados		
		E. elementar	E. Médio	E.Superior
Branços				
Brasil	61,6	84,1	94,2	96,8
Bahia	30,0	54,4	82,5	88,2
São Paulo	86,0	90,2	96,3	97,8
Negros				
Brasil	11,0	4,2	0,6	0,2
Bahia	19,0	8,3	2,1	1,5
São paulo	8,0	4,3	0,6	0,2
Mulatos				
Brasil	26,6	10,2	4,2	2,2
Bahia	51,0	37,1	15,2	10,1
São Paulo	3,0	1,8	0,5	0,1

Fonte: FERNANDES (1979)

Segundo Eunice Ribeiro Durham (2003) mostrou a magnitude da desigualdade educacional que afeta a população negra (pretos e pardos) era ainda mais chocante que o atraso geral da educação no Brasil. Basta ressaltar as diferenças tais como se manifestam nos extremos dos graus de escolarização: enquanto o percentual de brancos sem instrução primária em todo o Brasil era de 75,2%, o dos afro-descendentes era de 93,9%, uma diferença portanto de 18,7 pontos percentuais; no caso da conclusão de educação superior, se o percentual de brancos é extremamente reduzido (0,68%), os não-brancos estão praticamente excluídos, perfazendo apenas 0,03%.(DURHAM, 2003, p.13)

A partir do final da década de 60, o país descobriu que não só tinha preconceito em relação aos pobres como a discriminação era dirigida especialmente a negros, pardos e índios. De acordo com Comparato (1998); SILVÉRIO (2002) afirmam que o remédio prioritário para reverter o quadro da desigualdade social no Brasil é a educação. De acordo com Norgueira (S.d) observa que no período de 1987 a 1999 a população com 15 anos ou mais de estudo, ou melhor, aqueles que conseguiram chegar à universidade o grupo branco da população teve, em todo o período investigado, um acentuado acesso, passando de 9%, em 1987, para 13%, em 1999. Quanto a percentagem de pretos e pardos, nessa mesma comparação, atinge, em 1987, acerca 5% e, somente, em 1999, chega aos 9%. No Censo Demográfico 2000 afirma em alguns resultados antecipados que: em 2000, registrou mais do que a metade da população brasileira se declarou branca (54%), dentre elas 40% como pardos e 5% como pretos. E como amarelos e indígenas somente 1%. Os negros (pretos e pardos) ganhavam, acerca 30% menos que a mulher branca. Em relação aos rendimentos da população ocupada observamos que em 2002, a população negra (pretos e pardos) recebeu valores que representavam, praticamente, a metade dos que receberam da população branca (IBGE, 2004). Enquanto ao direito à mesma oportunidade de acesso aos diversos setores e aos serviços básicos, por conta de racismo hierarquizado em todas as estruturas da moderna sociedade brasileira. Ainda, tornaram-se transparentes nos dados de pesquisas populacionais, sejam os Censos Demográficos, as PNADS, ou quaisquer outras produções estatísticas de demais instituições, como universidades, sindicatos, etc. (NORGUEIRA, S/d).

3.2. Inclusão Social no Brasil

Na literatura feita sobre os países onde se praticavam ou praticam ainda a inclusão social no mundo, em especial no Continente da América, tanto nas regiões norte, central e sul; o Brasil se destaca como um dos países na América Latina onde a noção da cidadania se reserva sempre para poucos, assim, a pobreza, a falta de uma cultura de respeito aos direitos humanos, a discriminação racial e o racismo, a inacessibilidade à justiça, o machismo e as práticas inadequadas de segurança pública resultam em índices de violência extremamente elevados. Historicamente, as enormes desigualdades sociais, econômicas e

culturais expressam uma das características mais marcantes do Brasil¹³⁴. A inclusão social é um processo que garante que as pessoas em risco de pobreza e exclusão social acendam às oportunidades e aos recursos necessários para participarem plenamente nas esferas econômica, social e cultural e beneficiem de um nível de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem. (COM, 2003).

De acordo com Lopez (2006, p.22) por sua vez, relata que a inclusão social são as políticas sociais contemporâneas que priorizam, equivocadamente, atingir aos excluídos que estão no limite das privações através de programa focalizados que sustentam rótulos “inclusão social”. Para reconhecer a “diversidade” social e cultural; gestão, entendida como crença no caráter quantificável, operacionalizável, de tais demandas e questionamentos, administráveis por meio de técnicas gerenciais e da alocação de recursos em projetos e programas (as políticas públicas). (LACLAU, 2006, p.28). Kowarick (2003, p.69) defende que o combate às situações de vulnerabilidade é uma função essencial do Estado, sendo os programas de intervenções intitulados de inclusão social. A discriminação é definida como um fenômeno histórico surgido na época em que o Brasil era colonizado pelo Portugal. Com o desenvolvimento industrial daquela época, começam a surgir as primeiras oportunidades educacionais efetivas para os negros com o ensino popular e profissionalizante, mas voltadas apenas para uma pequena parcela da população negra. A partir da década de 1920, surgem as primeiras reivindicações negras e os movimentos negros, que defendiam igualdade de direito e uma educação ampla em prol da valorização do negro e à ascensão social. Em 1931, cria-se a Escola dos Movimentos Negros na sede da Frente Negra Brasileira em São Paulo, onde o negro tinha mais espaço de construir sua identidade, livre das limitações e imposições do racismo (SILVA; ARAÚJO, 2005).

De acordo com d'Adesky (S.d) por sua vez a noção da igualdade racial regula a sociedade democrática contemporânea e tornou-se a exigência moral segundo a qual todas as pessoas devem ser tratadas da mesma forma como cidadãos. Todos são considerados iguais em referência a qualidades constitutivas da natureza humana como a razão, a responsabilidade moral, a liberdade. Nesse sentido, a igualdade supõe que consideremos as

¹³⁴ (<http://www.unesco.org/>. Acesso em 20 mai 2013)

peças diferentes como equivalentes, mas não forçosamente idênticas. De acordo com essa lógica, as desigualdades de condição social existem, devendo ser eliminadas ou corrigidas mediante um tratamento igualitário. Essa igualdade formal entre pessoas significa também que, dentro de um contexto democrático, reconhece-se que cada indivíduo possui certo número de direitos, como a liberdade de locomoção, de voto, de expressão, de opinião, etc. Contudo, para que haja verdadeiramente igualdade e liberdade, o princípio de igual respeito entre os indivíduos deve ser plenamente aceito e disseminado na sociedade. Esse princípio traduz-se pela ideia de que a igualdade entre os indivíduos requer que cada um reconheça a igualdade em dignidade do outro e aja em relação ao outro com espírito de fraternidade, independentemente das diferenças de sexo, raça, nacionalidade, etnia, religião, etc. (d'ADESKY, S/d.). Esse reconhecimento nem sempre é evidente para as pessoas, pois a sua formulação privilegia antes de tudo a figura de um indivíduo abstrato que se tornou o nosso denominador comum universal. De acordo com Loyola (2009), relata que o Brasil é essencialmente um país de mestiços, fruto da combinação de europeus com índios e negros.

Segundo o IBGE 49,7% dos brasileiros se declaram como brancos; 42,6% se consideram pardos ou mestiços; e uma minoria de 6,9% se dizem negros. A grande raiz da questão é que o Brasil foi um país escravagista. Nos anos de 1530 - 1888, milhões de negros escravos vieram traficados da África para trabalhar em fazendas e serviços domésticos. Tendo assim, o grande movimento em prol da inclusão do negro tem como finalidade reparar a herança da escravidão. E isso dar-se-á através da aprovação das cotas raciais, é o que veremos mais adiante. Para Célio da Cunha, consultor da Unesco, “é importante pagar essa dívida. O Governo deve calibrar suas políticas até acertar as contas de seu passado com o negro” (LOYOLA, 2009) - “incluir” significa “fazer parte”. É nessa perspectiva que a luta do negro está voltada para fazer parte da sociedade brasileira. O negro está tentando criar a sua própria identidade, para poder ganhando espaço no mercado de trabalho, bem como o acesso à educação mas a sociedade brasileira não deu por que sempre foi dificultada devido ao seu contexto histórico desta sociedade.

3.3. Negros na Universidade brasileira

De ponto de vista histórico, a educação superior sempre foi destacada como um espaço privilegiado no mundo inteiro. No caso da sociedade Brasileira poucas pessoas da população valorizaram a extensão da gratuidade a educação à maioria da população, a própria educação muitas vezes funcionou como medida restritiva de direitos de cidadania, como na proibição do direito de voto dos analfabetos¹³⁵. Nos estudos que se propõem a analisar a articulação entre raça e educação, alguns aspectos têm sido privilegiados. De acordo com os estudos como Hasenbalg (1987), Hasenbalg e Silva (1991), Rosemberg (1991), Barcelos (1992), Portela (1997), Teixeira (1998), Queiroz (1997 & 2000) que se investigaram sobre a associação entre a condição racial e as desigualdades no acesso às oportunidades no campo educacional brasileiro. Outros estudos se destacam na análise dos mecanismos sobre a discriminação racial presentes nas escolas brasileiras, investigando sobre os preconceitos e estereótipos veiculados pelo livro didático, Silva (1988 & 2000); Nosella, (1978) denunciando a exclusão do currículo escolar, de temas relativos à história e à cultura negra.

Segundo Santos (1990), em 1976 acerca de 5% da população branca que tinha um diploma de ensino superior aos 30 anos, antes havia uma porcentagem essencialmente residual para os negros seja 0,7% (pretos e pardos). Mas em 2006, registrou de 5% para os negros aos 30 anos. Isso significa que o problema de desigualdade racial permanece até esta data e encontramos quase 18% dos brancos, no mesmo ano tinham completado um curso da educação superior até os 30 anos. “O hiato racial, que era de 4,3% em 1976, quase que triplicou, para 13%, em 2006” (PINHEIRO, 2008; IPEA, 2008). Nos anos 80, estudos empíricos vão evidenciar mais enfaticamente as desigualdades entre negros e brancos no acesso às oportunidades educacionais. As pesquisas sobre acesso e permanência no sistema educacional mostram que há uma forte correlação entre desempenho escolar e nível socioeconômico dos alunos, mas a criança negra, mesmo que de origem idêntica à da criança branca, e frequentando o mesmo tipo de escola, exibe um desempenho pior que

¹³⁵ A concepção de universidade, no entanto, não é a mesma nos vários países. Como lembra Cunha (1986), se seguimos a concepção de universidade da Espanha, de colégios Jesuítas também poderiam ser considerados.

esta, porque a escola institui práticas e desenvolve mecanismos que tem um forte componente de discriminação racial Hasenbalg (1987).

Quanto aos problemas de acesso e permanência ao ensino superior advêm de muitas causas e, dentre elas, as chamadas desigualdades sociais e o racismo. No entanto, é necessário entender e abordar o tema de forma mais profunda para que se possa compreender-lo como isso afeta o acesso ao ensino superior e a permanência nele. LUCHMANN (2007) Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, 1991, a partir de dados estatísticas produzidos pelo IBGE, chegaram a conclusão de que os pretos e pardos têm níveis de escolaridade sensivelmente inferiores aos dos brancos da mesma origem social. Conforme Jaccoud e Beghin (2002), relatam que por um lado, a permanência das desigualdades raciais naturaliza a participação diferenciada de brancos e negros nos vários espaços da vida social, reforçando a estigmatização sofrida pelos negros, inibindo o desenvolvimento de suas potencialidades individuais e impedindo o usufruto da cidadania por outro lado, o processo de exclusão vivido pela população negra compromete a evolução democrática do País e a construção de uma sociedade justa e coesa. A exclusão, concluem as referidas autoras, fortalece as características hierárquicas e autoritárias da sociedade e aprofunda o processo de fratura social que marca o Brasil contemporâneo. (BEGHIN, JACCOUD, 2002)

O estudo realizado sobre a segregação racial em escolas paulistas mostrou que os negros estão reservados nas escolas em condições mais precárias. Há um maior número de negros frequentando a escola no curso noturno, inclusive na rede particular. Em famílias com o mesmo nível de rendimento, a incidência de atraso escolar é maior entre alunos negros, mas a discriminação tem um peso considerável nesse processo (Rosemberg, 1991, Sampaio et. al. 2000). De acordo com Barcelos (1992) a partir de informações das PNADs/1987 e 1988, indica que embora a população negra (pretos e pardos) tenha sido os que mais aproveitaram a melhoria do sistema educacional, ocorrida nas últimas décadas, os diferenciais na realização educacional dos grupos raciais seguem sendo alarmantes. Os negros são os menos alfabetizados, mantidos nos patamares mais baixos, sendo muito poucos aqueles que conseguem chegar à universidade, o que o leva a concluir que negro com curso superior completo é um 'sobrevivente' do sistema educacional. A afirmação de que há um número pequeno de estudantes negros na Universidade se apóia nos estudos

sobre o tema que estabelecem, de forma inequívoca, a desigualdade de oportunidade entre os grupos raciais no acesso ao sistema de ensino superior Hasenbalg (1979); Barcelos (1992); Queiroz (2002); Teixeira (2000).

De acordo com Ricardo Henriques (2001) em pesquisa realizada pelo IPEA faz uma análise sobre a desigualdade racial no contexto da desigualdade socioeconômica e da pobreza no Brasil, discutindo pontos como: acesso à educação; mercado de trabalho; trabalho infantil e habitação; e as características raciais de acesso a estes bens, o autor consegue transparecer em números reais a segregação racial em que vive a sociedade brasileira. A desigualdade racial no ensino superior brasileiro é expansiva. Segundo Carvalho (2006), a presença negra na Universidade pública brasileira, em Cursos de maior prestígio, chega ao máximo de 4%, sendo que os negros representam mais de 45% da população brasileira. Ou seja, desde que a Universidade brasileira foi criada o percentual de negros no nível superior aumentou pouquíssimo. Isso ocorreu pela falta de políticas que permitissem a melhoria das condições de vida da população negra e a ausência de ações que dessem condições de aspiração a um curso superior. Essa afirmação vem sendo confirmada por meio de inúmeros livros, capítulos de livros, artigos, trabalhos publicados nos jornais, seminários, oficinas, simpósio etc. a alegação de que apenas um pequeno número de estudantes negros acende à universidade brasileira, a questão sendo reconhecida como problema social por múltiplos setores da sociedade brasileira. A alegação é também mantida por muitos estudos que identificaram a existência de um número expressivo de iniciativas desenvolvidas por parte de organizações da sociedade civil, seja do Movimento Negro, de empresas privadas, entidades ligadas à igreja, setores do governo e grupos em universidades, que visavam a ampliar o acesso de estudantes negros à educação superior no Brasil. (PERIA, 2004, p.10).

Assim, os negros, mesmo aqueles que conseguiram ingressar na universidade, são, de modo geral, pessoas que vêm de uma origem social modesta cuja escolha da carreira universitária recai, frequentemente, sobre aquelas menos valorizadas e menos concorridas da área de Humanidades. Essas escolhas são muitas vezes determinadas por atitudes ‘raciais’, condizentes com ‘limitações’ impostas por uma origem nas classes sociais desfavorecidas, e também marcadas por uma identidade negra com experiência de discriminação, assinala (TEIXEIRA, 1998, p.247). De acordo com esse estudo, embora nos

estágios iniciais da escolarização haja uma situação de relativo equilíbrio entre os grupos raciais, a distância entre brancos e negros vai, no entanto, aumentando à medida da elevação dos níveis de escolaridade, pela eliminação¹³⁶ que vão sofrendo os negros. Supondo-se uma escala de cor polarizada por brancos e pretos, essa eliminação é tanto mais radical quanto mais se aproxima dos pretos.

A observação do pertencimento racial do contingente portador de instrução superior mostrou que na população branca 8% tinham chance de chegar à universidade, na parda as chances eram de 2% e, na preta, muito menos que isso. Essas análises sugerem que as condições em que ocorre a educação do negro reforçam a sua história de exclusão, seja porque o impede de ter acesso a graus mais elevados de escolarização, seja por comprometer o processo de constituição da sua identidade. A observação do pertencimento racial do contingente portador de instrução superior mostrou que na população branca oito em cem pessoas tinham chance de chegar à universidade, na parda as chances eram de duas pessoas em cem e, na preta, menos que isso. Essas análises sugerem que as condições em que ocorre a educação do negro reforçam a sua história de exclusão, seja porque o impede de ter acesso a graus mais elevados de escolarização, seja por comprometer o processo de constituição da sua identidade. Ao estarem sujeitos a escolas cujas condições de atuação são mais precárias, os retornos à escolaridade adquirida, em termos da inserção no mercado de trabalho, são também menores para os negros. As pesquisas sobre o acesso às oportunidades educacionais para os negros têm, em geral, focado o ensino básico, que é onde se encontra retida a maioria dos estudantes deste segmento racial (TEIXEIRA, 1998).

Na revisão da literatura sobre raça e educação não localizei nenhum trabalho que buscasse mensurar as desigualdades raciais presentes nos níveis mais avançados do sistema educacional. Segundo Teixeira (1998) faz referência à presença de estudantes negros no ensino superior. Deste modo, é pertinente indagar, no que se refere à educação superior, como ocorre a escolarização deste segmento; quais as áreas/cursos frequentados e que fatores interferem no seu acesso a esse patamar do sistema de ensino. QUEIROZ (2001). Os dados do Provão também apresentam indicadores claros sobre esse "branqueamento"

¹³⁶ Utilizo o termo em sentido análogo ao usado por Bourdieu e Passeron (1973, p.33), para referir-se ao banimento dos estudantes das camadas pobres do sistema escolar superior francês.

durante a trajetória escolar. Dos concluintes que prestaram o Exame em 2001, os autodeclarados negros (6,1% da população) representavam 2,6%, os pardos/mulatos (38,9% da população) respondiam por 15,9% e os brancos (53,4% da população) por 77,3% dos concluintes. Os negros representavam 3,6% dos concluintes que prestaram o Provão e os pardos/mulatos, 23%; nas instituições privadas estes índices são, respectivamente, de 2,2% e 12,3% (GONÇALVES e SILVA; SILVÉRIO, 2003).

Entre 1992 e 1999, as condições de vida de populações branca e negra expressas por intermédio de indicadores de desempenho da escolaridade das crianças e dos jovens brasileiros entre 7 e 25 anos de idade. As maiores diferenças absolutas entre jovens brancos e negros encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Neste sentido, entre os jovens brancos situando na faixa etária de 18 a 23 anos, 63% não completou o ensino médio. Embora elevado, esse valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino médio. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, visto que 98% deles não ingressaram na universidade (HENRIQUES, 2001, p. 27-28). Quando olhar o pertencimento racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, idade, situação familiar e região ao longo de mais de 70 anos desde 1929, este autor chega à conclusão de que “no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para a população negra (pretos, pardos) e indígenas. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas:

1º) do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% negros (pretos, pardos) e 1% descendentes de orientais; 2º) sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros; 3º) sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. É importante lembrar que pretos e pardos conforme o censo do IBGE do ano de 2000 constituem 45% do total da população brasileira. Portanto, não dá para negar a gravidade da situação. As projeções feitas por Ricardo Henriques foram consideradas gravíssimas. (Cf. HENRIQUES, 2001).

De acordo com pesquisadores como Davis (2000); Munanga (1996); Gonçalves (2000); Gomes (2001); Cavalleiro (1999), nas pesquisas realizadas pelos esses pesquisadores sobre as desigualdades raciais na educação afirmam que os negros são

praticamente penalizados tanto no setor da educação por meio da exclusão do sistema da educação formal quando nas outras esferas da vida social na sociedade brasileira. Segundo MEC, baseado nos dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), em 1997, 2,2% dos pardos de 18 a 24 anos frequentavam ou haviam concluído um curso de graduação, já no ano de 2012, o percentual elevou-se para 11%. Entre aqueles que se autodeclararam negros, o percentual passou de 1,8% para 8,8%. O índice entre os brancos também aumentou, passando de 11,4% em 1997 para 25,6% (Foreque, 2012). Em resumo, dentre os alunos pardos e pretos houve um incremento proporcional da participação no ensino superior maior do que aquele verificado entre os brancos.

O desafio que se coloca nessa problemática é como aumentar o contingente negro no ensino universitário e superior de modo geral, tirando-o da situação de 2% em que se encontra depois de 114 anos de abolição em relação ao contingente branco, que representa 97% de brasileiros universitários. É justamente na busca de ferramentas e de instrumentos apropriados para acelerar o processo de mudança desse quadro injusto em que se encontra a população negra que se coloca a proposta de cotas, apenas como um instrumento ou caminhos entre tantos a serem incrementados. (MUNANGA, 2001). Em seguida, os dados de vestibular da Fuvest que seleciona alunos para a Universidade de São Paulo (USP) mostram também o quanto o País está distante de uma democracia racial no que se refere ao acesso à educação. Assim, considerando o total de carreiras, vemos que os autodeclarados pretos representaram 3,1% dos inscritos e 1,4% dos aprovados no exame da Fuvest de 2002. Já os brancos e pardos representaram, respectivamente, 77,5% e 11,4% dos inscritos e 80,5% e 7% dos aprovados. No curso de Medicina, os negros representavam 1,6% dos inscritos e 0,5% dos aprovados enquanto os pardos respondiam por 7,9% dos inscritos e 4,5% dos aprovados. (GONÇALVES E SILVA; SILVÉRIO, 2003).

É importante destacar que a metade da população de estudantes brancos, nesse mesmo período representaram 21,7% de estudantes brancos frequentavam o curso superior, encontravam na faixa de idade entre 15 e 24 anos, contra 5,6% de pretos e pardos. Conforme IBGE sinaliza que em 2002, entre os 10% mais ricos da população, 15% eram de brancos e, apenas 4% de pretos e pardos. (NORGUEIRA, S/d.) Em todos os indicadores apresentados, em especial aqueles relativos ao ensino superior, indicam que a longa caminhada que um aluno faz desde que ingressa na primeira série do ensino fundamental

até o acesso ao nível superior funciona como um grande filtro racial que privilegia os brancos e bloqueia os negros e pardos. Considerando que a CF/1988, em seu artigo 4º, assegura o direito de acesso ao nível superior de ensino "segundo a capacidade de cada um", podemos concluir que muito negros "capazes" (com toda a ambiguidade que esta palavra guarda) estão sendo impedidos de exercer o seu direito em função das políticas públicas destinadas à educação básica que indicam claramente possuir um viés discriminatório. (GONÇALVES e SILVA; SILVÉRIO, 2003)

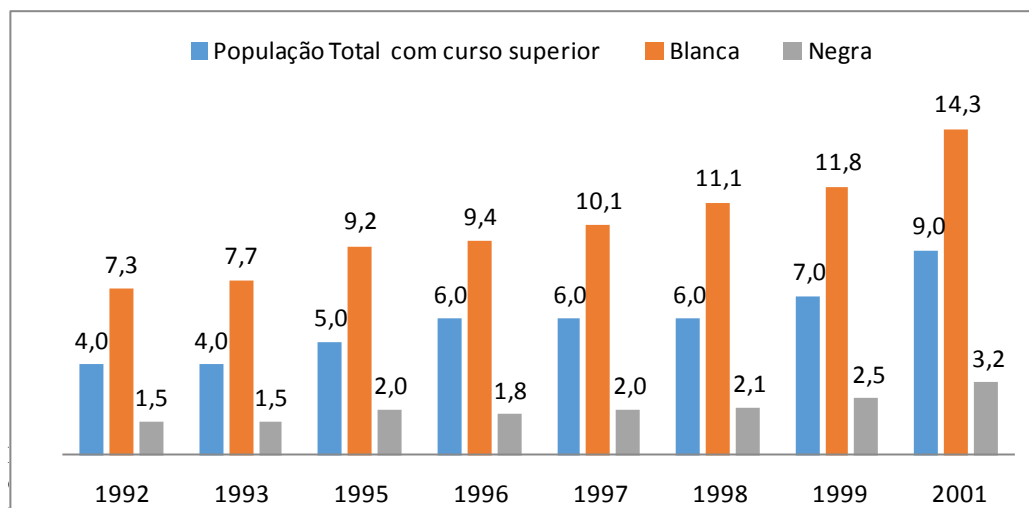
Em 2000, 42% da população negra não tinha acesso à educação comparado com 23% dos brancos, e 1,41% dos negros detinham um diploma de nível superior, comparado com 6.59% dos brancos (SOARES et al., 2005). Conforme Almeida (2006) demonstra em sua tese, historicamente o acesso ao ensino superior no Brasil esteve majoritariamente vinculado a questões de privilégio. Analisando a Carta Constitucional de 1824, a autora assinala que neste período era um pequeno grupo seletivo que tinha acesso a esse nível de educação. Esta assegurava o direito de acesso ao ensino superior aos cidadãos brasileiros, excluindo desde já uma grande parcela da população, considerada como não cidadã: os escravos e os negros libertos. Além disso, a seleção se dava pela cobrança de altas taxas e pelo grau de escolaridade exigido para ingresso nas instituições, o que neste período era privilégio de poucos. Quanto a gratuidade de ensino superior, esta foi concedida por muito tempo como um prêmio aos que fossem aprovados com distinção nos exames de admissão, como um privilégio de nascença, ou ainda, em alguns cursos que levavam às carreiras de menor prestígio, como a carreira eclesiástica, militar ou técnica. Embora algumas formas de gratuidade tenham sido utilizadas anteriormente em estabelecimentos oficiais por meio da isenção das taxas de inscrição, da concessão de bolsas etc., legalmente só foi conquistada na Carta Constitucional de 1988. Almeida (2006).

As universidades se consolidaram no Brasil, entre 1870 e 1920, após o grande deslocamento racial provocado pela chegada dos imigrantes europeus. Com a chegada de cerca de 3.400.000 estrangeiros, os negros foram sendo excluídos do mercado de trabalho e substituídos pela mão de obra dos imigrantes através dos incentivos abertos pelo Estado brasileiro como concretização da ideologia do branqueamento. Conforme CARVALHO (2006, p.116), a situação de exclusão racial que permanece no sistema de ensino superior no século XXI. Os negros, compreendendo os pretos e pardos no Brasil, segundo Pesquisa

Nacional por Amostra de Domicílios/IBGE de 2007, correspondem a cerca de 50% da população do país. Porém, de acordo com a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE podemos ver que “enquanto o percentual de brancos entre os estudantes de 18 a 24 anos de idade no nível superior era de 57,9%, o de pretos e pardos alcançava cerca de 25%, evidenciando a enorme diferença de acesso e permanência dos grupos raciais neste nível de estudo”. (IBGE, 2008, p.211).

Em relação à taxa de frequência a curso universitário das pessoas de 18 a 25 anos de idade, por cor ou raça, os dados mostram que em todas as idades a população branca apresenta níveis mais elevados comparativamente a de pretos e pardos. Observando-se os dados referentes nos anos de 1997 e 2007, os estudantes pretos e pardos não conseguiram alcançar as taxas de frequência que os brancos apresentavam 10 anos antes. “A diferença a favor dos brancos, em vez de diminuir, aumentou nesse período: em 1997 era de 9,6 pontos percentuais aos 21 anos de idade, enquanto em 2007 esta diferença salta para 15,8 pontos percentuais”. IBGE (2008, p.211). Segundo os dados do ensino superior no Brasil (PNAD) de 2008, revela uma situação absolutamente desfavorável para o país. Sessenta e nove por cento (69%) dos jovens de 18 a 24 anos não estão estudando e a média de escolarização dos jovens, nesta faixa etária, é 8,3 anos. No total dos que estão estudando, 3,7% ainda se encontram no nível fundamental; 12,7% se encontram no nível secundário; e 13,8% no nível superior. Persiste, portanto, uma pirâmide educacional profundamente perversa, que só permite que uma fração muito pequena de estudantes tenha acesso à educação superior. Um grande desafio para o Brasil, neste processo, é, pois, o da ampliação do acesso ao ensino superior e da inclusão social.

Gráfico 16 - Evolução de escolaridade líquida por Cor ou raça no ensino superior no período de 1992 – 2001



t
e:IBGE/IPEA, 2004. Notas: A população negra é composta de pardos e pretos. PNAD não foi realizada em 1994 e 2000.

Os dados postos neste gráfico mostram que a presença da população branca no ensino superior em 1992 é de 7,3% e em 2001, é 14,3% ou seja 100% se comparado a 1992. Quando a presença da população negra em 1992 é 1,5% e em 2001, ela se representa de 3,2% porém isso justifica o grau de racismo brasileiro se comparado ao crescimento da população branco. Portanto os dados evidenciam o desafio brasileiro e a necessidade de se formularem políticas públicas para democratizar o acesso a universidade pública brasileira no sentido de buscar soluções a esta situação.

Tabela 19 - Pessoas que frequentam o ensino superior por tipo de segundo a cor ou raça no Brasil 2000.

Cor ou Raça	Tipo de Ensino Superior		
	Total	Público	Particular
Branca	2.386.156 (78, 8%)	666,827 (71, 0%)	1.719,329 (82, 4%)
Preta	71.986 (2, 4%)	27.304 (2, 9%)	44.682 (2, 1%)
Amarelo	509.482 (16,8)	223.937 (23, 9%)	285.545 (1, 3%)
Parda	509.482 (16,8)	223.937 (23,9)%	285.545(13,7)
Indígena	4.714 (0, 2 %)	2.047 (0, 2%)	2.667 (0, 1%)
Ignorada	13.969 9(0, 5%)	5.157 (0, 5%)	8.812 (0, 4%)
Total	3.026.546 (100%)	938.840 (100%)	2.087.706 (100%)

Fontes: Censo Demográfico 2000 & PETRUCELLI, 2004.

O estudo apresentado pelo Petrucelli, 2004 mostra que a população branca representa 71,0% e 84% respectivamente daqueles que frequentam o ensino superior público e privado. Em contraste, os pretos e pardos correspondem apenas 26% e 15% respectivamente daqueles que estavam matriculados nas IES públicas e privadas em 2000. As taxas de frequência irão refletir no percentual de pessoas com ensino superior concluído, evidenciando um hiato na formação entre brancos, pretos e pardos. Tal nível de formação se torna um importante diferencial no mercado de trabalho, continuando a se constituir como um obstáculo para a ascensão social destes grupos. Com este panorama de profunda desigualdade fica evidente a relevância do debate em torno de políticas públicas que venham a contemplar os grupos raciais desfavorecidos. De acordo com Jaccoud & Beghin (2002) analisando a taxa de escolarização líquida nos anos de 1995 a 2001, período referente aos governos do então presidente FHC chegando a definir como a razão entre crianças na idade escolar matriculadas no ciclo escolar no qual deveriam estar, mostra que houve uma universalização do acesso ao ensino fundamental: com efeito, observa-se uma diminuição clara do hiato entre brancos e negros, que caiu de 12 para 3 pontos percentuais. No entanto, o mesmo não se verifica no caso do acesso ao ensino médio: a distância aumentou de 18 para 26 pontos; isso ocorreu apesar de a população negra de 15 a 17 anos ter quase que triplicado seu ingresso no ensino médio, conforme com esta tabela abaixo:

Tabela. 20. Taxas de escolarização líquida por cor ou raça, 1992 - 2001 em %

Ensino Fundamental	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	87	88	90	91	93	93	94	95
Negra	75	77	91	82	85	89	91	92
Todos	81	83	85	86	88	91	92	93
Ensino Médio	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	27	28	33	34	38	41	45	51
Negra	9	10	12	14	15	19	21	25
Todos	18	19	22	24	27	30	33	38

Fonte: JACCOUD & BEGHIN (2002, p.33) in IBGE. PNAD, 1992 – 2001

As desigualdades raciais entre os grupos sociais brasileiros como branco, negros (pretos, pardos) e indígenas que predominem no campo de acesso ao ensino superior brasileiro desde a sua fundação desse sistema de ensino até os dias atuais como já discutimos no item anterior dessa pesquisa, não vem do céu para a terra sem possuir causas antecedentes que poderiam explicar este fenômeno educacional, tendo assim, esta situação nos obrigada a olhar para trás para ver como que ficou a situação no que se refere ao acesso desses grupos no ensino fundamental e médio para poder esclarecer melhor a origem desses problemas. (BEGHIN; JACCOUD, 2002) Quando analisar a defasagem desses grupos, é importante observar algumas diminuições no que se refere as desigualdades entre dois grupos (brancos e negros) tanto na educação fundamental quando na educação médio. Mas enquanto, as perspectivas de progressão e desempenho dos negros ficam bastante diferente aquém das dos brancos. Conforme Beghin & Jaccoud (2002, p30) esclarece esta situação tabela abaixo:

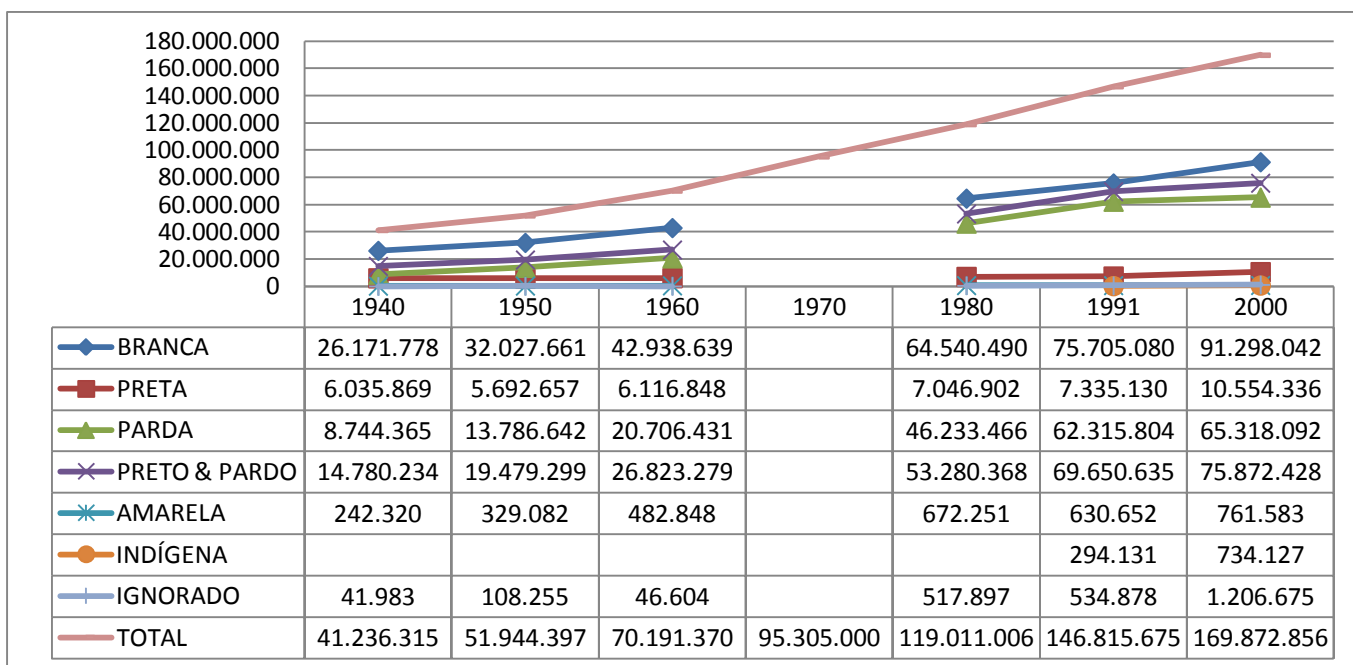
Tabela.21. Taxas de distorção série–idade por cor ou raça, 1992-2001 em %

Ensino Fundamental	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	35	35	33	33	33	31	29	25
Negra	58	59	57	56	56	53	51	45
Todos	46	47	45	45	44	42	40	36
Ensino Médio	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	2001
Branca	47	49	45	44	43	42	43	41
Negra	67	67	66	64	63	61	62	60
Todos	53	55	52	51	50	49	51	49

Fontes: BEGHIN & JACCOUD (2002, p.33) In IBGE. PNAD, 1992-2001

Quando a evolução dos grupos de cor ou raça na sociedade Brasileira nos anos de 1940 e 2000. A proporção de pardos no seio da população brasileira passou de 21,2%, em 1940, para 38,4%, em 2000. Assim, este contingente foi o que mais cresceu neste lapso de tempo, a uma média de 2,7% ao ano. Já os pretos, no mesmo período, apresentaram, em termos absolutos, um crescimento pronunciadamente mais modesto tendo evoluído populacionalmente em média 0,94% ao ano, o que corresponde a 34,8% do crescimento populacional dos pardos e 44,7% do crescimento populacional dos brancos. Por este motivo, a presença relativa dos pretos na população brasileira declinou progressivamente entre 1940 e 1991 (de 14,6% para 4,9%), somente voltando a apresentar um pequeno aumento relativo no ano 2000 (quando passou para 6,2% da população brasileira) (c.f.PAIXÃO, 2005).

Gráfico - 17. Evolução da população brasileira Segundo os grupos de raça/cor no período de 1940 – 2000



Fonte: PAIXÃO, 2005 In Censo Demográfico/IBGE dos respectivos anos (1980 a 2000, microdados) A variável raça/cor da população não foi incluída no questionário do Censo de 1970. Nos Censos de 1940 a 1980 a população

Observando este gráfico, vale a pena de destacar dois pontos considerando importante para sinalar sendo primeiro: 1º) a variável raça/cor não foi utilizada nesta pesquisa na década de 1970, porque até aqui os governos militares brasileiros achavam que num país como Brasil faltavam provas suficientes para dizer que existe a discriminação racial, preconceito e racismo contra a população negra na sociedade nesse sentido não era necessário utilizar este variável nas pesquisas realizadas pela IBGE numa sociedade na qual não existe esses fatos sociais, mas vimos que esse variável só voltou na pesquisa na década de 80 e essas pesquisas mostraram que o grupo de pretos cresceu um pouco e o de pardo cresceu muito em relação aos anos anteriores; 2º) também constamos a utilização de um novo variável que é indígena na pesquisa realizada em 1991 e esta nova classificação tem um impacto nessa nova classificação.(Cf. PAIXÃO, 2005)

3.4. - Ação Afirmativa nos Governos do FHC (1995-2002) e Lula (2003 - 2010)

3.4.1. A Reivindicações dos Movimentos Sociais Negros Brasileiros pela Políticas de Ações Afirmativas

Veríssimo (2003) enfatiza que no Brasil, para traçar um marco do início dessa discussão no movimento negro, percebe-se que aos poucos foram sendo redirecionadas suas reivindicações nas décadas de 30 e 40. Se no final dos anos 70 a grande bandeira era desmascarar a ideia da democracia racial, e para tanto elegiam como luta prioritária a construção da identidade negra na sociedade brasileira. Segundo PAULO (2010), nos relata que a história na década de 1980 em relação à questão étnico-racial vimos que pouco ou quase nada foi feito pelo Estado¹³⁷ para o reconhecimento das desigualdades socioeconômicas entre brancos e negros no Brasil. A ideia da democracia racial na academia será impulsionada pela obra de Gilberto Freyre, Casa grande e Senzala (1933), que afirma ser a miscigenação o que torna o Brasil um país especial, não vindo como demérito esta questão.

Mas, de acordo com Guimarães (2002, p.138) o primeiro a utilizar o termo foi Roger Bastide, a partir de uma livre interpretação da obra de Freyre. O termo democracia racial só aparece na literatura especializada em 1952, na “Introdução” escrita por Charles Wagley do primeiro volume de uma série de estudos sobre relações raciais patrocinada pela UNESCO. Foi visto a princípio como uma ideia fundadora da nacionalidade brasileira, ligado ao Brasil como paraíso racial, ou seja, uma sociedade na qual não havia uma barreira legal ou como nos diz Viotti (GUIMARÃES, 2006) uma “linha de cor”, que impedisse a ascensão social dos negros. Com o florescimento do movimento negro contemporâneo nos anos 1980, que introduziu como bandeira de luta o desvelamento da ideia da democracia racial, o tema voltou a ser objeto de investigação. Para Maggie (1996) e Fry (1995) a ideia não é uma “ideologia falsa”, e sim um conjunto de valores que tem efeitos concretos nas

¹³⁷Porque que, historicamente, o Estado se tem mostrado refratário e hostil a qualquer ação que desmistifique a ideologia da democracia racial brasileira. Atitude semelhante é encontrada ainda nos sindicatos e nos partidos, para os quais a temática racial não é percebida, ao menos até os anos 1990, como relevante. [BEGHIN & JACCOUD, 2002]

práticas sociais, portanto não seria apenas uma “ilusão”, mas um ideário que minimiza os preconceitos e discriminações raciais.

O adensamento do movimento social negro contemporâneo, seu florescimento tendo como marco o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 em São Paulo, demonstra uma nova ação coletiva que buscava reconhecimento e novos projetos simbólicos e culturais, sobretudo de ênfase na denúncia do mito da democracia racial. O principal impulsionador do debate contemporâneo sobre as relações raciais no Brasil será esse conjunto de atores. Santos (2009) por sua vez menciona que o movimento social negro requer alguns esclarecimentos a parte dessa década. Conforme Santos (1985) relata que nos anos 1980, o movimento negro se definia exclusivamente por suas ações políticas explícitas contra o racismo e à discriminação racial. De acordo com d’Adesky (2001) afirma que o movimento negro pode ser definido a partir de três correntes ou formas de expressão coletiva: a cultural, a religiosa e a política.

1º) estão os grupos carnavalescos e os blocos afros; 2º) corrente valoriza as manifestações religiosas de matriz africana, [...], vistos como espaços por excelência da resistência negra; 3º) corrente se refere à ação política, calçada na promoção da consciência racial, (...). Também tem sido papel reivindicatório, na denunciar a discriminação racial e exigir o reconhecimento do direito à cidadania plena dos negros. Nessa categoria encontram-se as ongs “negras” e os movimentos filiativos, SANTOS (2005).

De acordo com Marcio André Santos (2005), define também sob o termo “filiativas”, entidades negras que têm como ideário fundamental atuar politicamente em todo território nacional, a partir da filiação de entidades locais e/ou militantes. Estão nessa categoria a União de Negros pela Igualdade (UNEGRO), os Agentes de Pastoral Negros e a Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN). D’Adesky (2001) enfatiza que ao longo das últimas três décadas esse movimento social se complexificou e é composto de várias instituições de diferentes tipos, objetivos programáticos diversos, interações junto ao Estado e à iniciativa privada, penetrações diferenciadas junto ao seu público beneficiário etc. Nesse sentido, reafirmo o entendimento de um movimento com pluralidade de estratégias e atores. Quando relação entre Estado e movimento social negro, os anos 1980 refletiam um momento histórico na luta antirracista, no qual a relação entre partidos e militância negra se estreitava. Nesse período apareceu a primeira iniciativa de

institucionalização da temática racial dentro de um governo, realizada em 1984, em São Paulo, pelo governador Franco Montoro, com a criação do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra objetivando desenhar e implementar políticas de valorização que facilitem a inserção qualificada da população negra. A instalação desse conselho é um marco importante, pois, por seu intermédio, o Estado reconhece após negar sempre que há discriminação racial na sociedade e cabe ao setor público uma ação retificadora.

A partir dessa experiência vários modelos de coordenadorias e assessorias multiplicaram-se pelo país. Outros estados também terão protagonismo. (PAULA, 2010) Tais iniciativas se destacam nos Estados como Bahia, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal) e municipais (Rio de Janeiro, Belém, Santos e Uberaba. Ademais, multiplicam-se pelo país coordenadorias e assessorias afro-brasileiras – a maioria delas de cunho cultural. (BEGHIN; JACCOUD, 2002) No caso do Rio de Janeiro, no governo Leonel Brizola, em 1991, criou-se a Secretaria Extraordinária de Defesa e Promoção das Populações Negras (SEDEPRON) e a Delegacia Especializada em Crimes Raciais. Em 1998 a prefeitura de Belo Horizonte, no governo Célio de Castro, cria a Secretaria Municipal para Assuntos da Comunidade Negra. Teremos também experiências similares na Bahia (1987) e Rio Grande do Sul (1988). (PAULA, 2010) Segundo avaliações, essas instâncias públicas criadas para lidar com a questão negra apresentam, contudo, um conjunto de problemas, tais como:

a) a difícil interação entre militantes e funcionários públicos; b) a falta de uma estratégia comum de atuação que possibilite a socialização de experiências exitosas; c) a descontinuidade provocada pelas mudanças administrativas; d) a ausência de uma precisa definição do papel dos órgãos; e e) a insuficiência de recursos orçamentários. (BEGHIN; JACCOUD, 2002, p.16 In SANTOS, 1998)

Diante o jogo político intergado entre movimentos negros e Estado, Santos (2006) nos relata que o desafio maior era como construir uma política de combate ao racismo e discriminação no Brasil, uma proposta completamente nova. O Conselho utilizou-se de diferentes estratégias para sua atuação, criando uma rede de relações com grupos de mulheres, membros da academia e outros militantes do movimento social negro para suprir

a inexistência de recursos e cobrança por ações vindas de outros grupos fora do governo. Nos anos de 1980 sinalizam as iniciativas do Estado giravam em torno da criação de agências, estabelecimento de legislação contra a discriminação racial e apoio e promoção de atividades ligadas à celebração da diversidade racial e étnica, ou seja, à valorização da cultura afro-brasileira como componente integrante da nação. Portanto, a abordagem culturalista das políticas de promoção da igualdade racial eram as principais ações. Iniciativas mais ousadas, que tivessem relação com questões potenciais para a mudança de perspectiva. As desigualdades socioeconômicas ligadas à “raça” não se constituíam em uma preocupação do Estado brasileiro. (PAULA, 2010)

O principal motivo dessa resistência deve-se ao fato de que o Estado brasileiro defendia ainda a ideia da “democracia racial”, apoiado por uma negação da elite brasileira em admitir o racismo e a discriminação racial como prática e elemento construtor das relações sociais, econômicas e políticas no Brasil. Simbolicamente, o ideário de uma nação mestiça tinha sido incorporado como ideal nacional. Portanto, qualquer ruptura era vista como uma ameaça ao nacionalismo. Mas com a valorização da cultura “afro”, as manifestações culturais, folclóricas e simbólicas dos negros eram definidas como regional e mestiça e, portanto, integrantes da nação. Nesse período, houve iniciativas regionais do poder público na criação de agências e incorporação de militantes na gestão pública e o fortalecimento da sociedade civil foram o embrião de um processo de mudança substancial das percepções e políticas de promoção da igualdade (GUIMARÃES 2005; TELLES, 2003).

Veríssimo (2003) ressalta que no final dos anos 1980 a escolha recaiu na continuidade do desmascaramento da cordialidade do racismo brasileiro e pela visibilidade das condições socioeconômicas da população negra. As pesquisas realizadas tiveram importantes contribuições tanto dos militantes pesquisadores do próprio movimento negro, por meio das ONGs, programas de pós-graduação, núcleos e centros de pesquisa, como dos pesquisadores de diversas instituições, em particular IBGE, IPEA e diversas universidades. Assim, a proposição das políticas de ação afirmativa toma vulto nos anos 1990, alicerçada, também, na dura tarefa travada pelo movimento negro de desmistificar que as desigualdades sociais, baseadas no antagonismo das classes sociais, têm uma dimensão

étnico/racial. De acordo com Sallum Jr. sintetiza os desafios, a partir do significado político do governo FHC:

[...] Dessa maneira, no período em questão, foram superadas depois de um longo período de transição iniciado na década de 1980 as características mais salientes da forma nacional-desenvolvimentista e autocrática de Estado, que vigorou no país entre os anos de 1930 e da década de 1980. (SALLUM JR., 2003, p.06).

Neste sentido, vale a pena mencionar um importante papel do Congresso na aprovação de uma agenda social. Pautou-se pela preocupação em garantir e ampliar direitos universais de cidadania, dando origem a uma extensa legislação sobre meio ambiente, direitos do consumidor, acesso à justiça, garantia de direitos civis e punição de práticas discriminatórias mas estabeleceu e aperfeiçou um sistema de normas e procedimentos, regulamentando a ação civil pública e a defesa de direitos coletivos que possibilita o aumento do controle descentralizado de grupos e movimentos sociais e dos cidadãos sobre as ações do Estado. (FIGUEIREDO, et. al, 2000, p.52)¹³⁸ Essa agenda social votada pelo Congresso também era fruto da efervescência da sociedade civil que se organizava no Brasil com o fim da ditadura militar e de um momento político internacional de luta por Direitos Humanos, fortalecido a partir do que se denominou de “ciclo social” da ONU. Assim iniciou-se na década de 1990, uma série de conferências mundiais que revisitavam os temas do desenvolvimento, e tentavam criar um comprometimento dos Estados-parte para a adoção de medidas ligadas ao respeito aos Direitos Humanos. É neste cenário de reforma administrativa, consolidação dos processos democráticos e inauguração de uma nova forma de o cidadão se relacionar com o Estado, exemplificado pelas agências reguladoras¹³⁹, que devemos pensar os anos do governo FHC e as políticas de ação afirmativa. (PAULO, 2010)

¹³⁸ No artigo dos autores encontra-se uma análise sobre o estabelecimento de um novo padrão de relações entre o governo FHC e o Legislativo, em especial a partir dos dados relativos às Medidas Provisórias – MPs.

¹³⁹ As agências reguladoras começaram a surgir no final dos anos 1990, como consequência da redefinição do papel do Estado, não mais monopolista e sim regulador de setores da economia. As empresas públicas e privadas oferecem serviços ao consumidor e é função das agências ditar as normas de condução dos agentes envolvidos na exploração desses serviços. O Brasil tem dez agências reguladoras em âmbito federal. São elas: ANEEL [Agência Nacional de Energia Elétrica] – Criada pela Lei 9.427 de 26 de dezembro de 1996; ANATEL [Agência Nacional de Telecomunicações] – Criada pela Lei nº 9.472 de 16 de julho de 1997; ANP [Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis] – Criada pelo Decreto nº 2.455 de 14 de

A partir desse momento, o debate acerca das políticas de ação afirmativa ganha abrangência nacional, estimulando a discussão, promovendo iniciativas de combate às desigualdades raciais por parte de diversos atores sociais e colocando a questão racial na agenda política brasileira, o que representa significativo progresso, ao se considerar a resistência histórica da sociedade brasileira de “reconhecer a situação socioeconômica desigual entre indivíduos segundo sua classificação racial”. (HERINGER, 2001, p.295). Nesse cenário, o ensino superior configura-se como um campo teórico de questionamentos e debates sobre a necessidade de efetivar ações com a propriedade de políticas institucionais de efetiva inclusão da população em situação de vulnerabilidade social nos diversos espaços educacionais de ensino superior, considerando sua eficácia, eficiência e efetividade. Quanto à inclusão social não pode se resumir com apenas a garantia do acesso à universidade, mas tem que levar em conta também a permanência e a qualidade do processo de formação profissional desse cidadão. (FACEIRA, 2008) Essa discussão é extremamente antagônica e complexa, no sentido de alguns autores considerarem as cotas e as políticas de ação afirmativa como medidas compensatórias, e outros reconhecerem nessas ações a possibilidade de políticas de inclusão social e a importância de colocarem a questão racial em foco. Naquela discussão, houve uma das críticas mais comuns nessa temática das ações afirmativas referente à ausência de clareza no Brasil da definição de “afrodescendentes” brasileiras em especial na região norte do Brasil, considerando que raça é uma construção social ideológica. Ainda outra questão polêmica que entra nesse jogo se refere à dificuldade de conceituar o termo “inclusão social”, que é colocado como objetivo mais amplo das ações afirmativas e utilizado uma concepção de consolidação de direitos e exercício da cidadania. De acordo com Boneti (2005):

[...] a noção de inclusão é diferente e apresenta maiores complicadores. Além de guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode dizer que esta

janeiro de 1998; ANVISA [Agência Nacional de Vigilância Sanitária] – Criada pela Lei nº 9.782 de 26 de janeiro de 1999; ANS [Agência Nacional de Saúde Suplementar] – Criada pela Lei nº 9.961 de 28 de janeiro de 2000; ANA [Agência Nacional de Águas] – Criada pela Lei nº 9.984 de 17 de julho de 2000; ANTT [Agência Nacional de Transportes Terrestres] – Criada pela Lei nº 10.233 de 5 de junho de 2001; ANTAQ [Agência Nacional de Transportes Aquaviários] - Criada pela Lei nº 10.233 de 5 de junho de 2001; ANCINE [Agência Nacional do Cinema] – Criada pela Medida Provisória nº 2.228-1 de 6 de setembro de 2001; ANAC [Agência Nacional de Aviação Civil] – Criada pela Lei 11.182 de 27 de setembro de 2005 e implantada em 20 de março de 2006.

palavra se constitua de uma noção ou de um conceito. Trata-se de uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão, segundo o entendimento original já considerado. Portanto, é mais um discurso que um conceito. (...). O entendimento do social a partir de uma concepção dual do dentro e do fora já foi utilizada pelos contratualistas, em particular por Hobbes e Rousseau, fornecendo bases à sociologia política conservadora e ao direito. A noção de cidadania que persiste nos dias atuais, e que conserva uma proximidade com a noção do ser incluído/a, é aquela associada aos direitos constitucionais. Em outras palavras, o entendimento do social a partir de uma concepção do dentro e do fora, pode ter origem, antes de tudo, da noção de cidadania, ou de cidadão, a pessoa que estivesse “incluída” numa sociedade racional, numa sociedade de direito, numa sociedade de Estado (sociedade contratual). (BONETI, 2005, p.2)

O termo “inclusão social” está relacionado a um discurso e dimensão política, uma vez que considera como “incluída” a pessoa juridicamente cidadã, isto é, com direitos e deveres frente ao contrato social. Nesse sentido, o conceito de inclusão social restringe-se ao acesso jurídico a direitos, atribuindo o “resgate à cidadania” a um procedimento burocrático de matrícula ou a medidas de garantia do acesso à educação. Enquanto na realidade a concepção de exercício de cidadania relaciona-se ao processo emancipatório do indivíduo como histórico, político e social. Segundo Boneti (2005):

Em síntese, o conceito de inclusão carrega consigo dois pesos desfavoráveis: 1º) diz respeito à sua herança teórica e metodológica utilizada para a sua formulação, o da dicotomização do dentro e do fora, coisa que a sua palavra-mãe, a exclusão, já superou ou, no mínimo. 2º) diz respeito à agregação de ingredientes conservadores da sociologia política, associando a inclusão à cidadania, como condição de estar incluída no “contrato” social e assim, usufruir de direitos. Ambas as situações fazem com que a palavra inclusão assumira uma significação da existência de um único projeto político de sociedade, o da classe dominante, reservando-se a esta classe o monopólio do controle do acesso aos serviços públicos, aos bens sociais, aos saberes, aos conhecimentos tecnológicos, à cultura etc. (BONETI, 2005, p.3)

De acordo com Peria, 2004, afirma que a mobilização de organizações e entidades do Movimentos Negros e sindicatos, para a Marcha Zumbi em Brasília no início da gestão do FHC em 1995, e as demandas organizadas em pressão política coletiva deste movimento social, forçaram uma resposta do governo federal, e conduziram à criação de diversas novas organizações na esfera executiva do governo federal com o objetivo de estudar as possibilidades de implantação de políticas públicas de ação afirmativa para a população negra. Estes movimentos acabaram se tornando bastante emblemáticos, isto é, nenhuma grande mudança política concreta foi implementada no momento, ou nos próximos

anos¹⁴⁰, por falta de eficácia real desses comitês e recomendações de políticas, pode-se dizer que eles foram eficazes ao crescimento de visibilidade e a circulação do conceito de ação afirmativa. As propostas de políticas públicas de ação afirmativa, como políticas compensatórias, ou reparações, começaram a circular com mais frequência, e com isso, o conceito de ação afirmativa começou a ser visto como uma opção viável por alguns no combate do problema da desigualdade racial no Brasil. (PERIA, 2004).

Em 1995, ativistas dos Movimentos Negros e sindicatos se reuniram em Brasília para comemorar a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em que uma estimativa efetiva de 20.000 participantes a este evento¹⁴¹. No trabalho da Comissão Executiva Nacional da Marcha apresentado ao então Presidente FHC, na qual solicitou-lhe a necessidade por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial que enfatizava a necessidade de colocar o problema da discriminação racial na agenda política nacional do governo e de criar e implementar de políticas para a promoção da igualdade racial no Brasil. (MARCHA ZUMBI, 1995). Em relação aos líderes da Marcha, destacamos um vasto corpo de legislação e políticas públicas antidiscriminatórias em vigor no Brasil não haviam produzido as mudanças esperadas: igualdade de oportunidade e tratamento para a população negra¹⁴². Os resultados de

¹⁴⁰ Em 2000, uma avaliação da atuação do governo federal nesta área foi feita pelo Fórum Nacional das Mulheres Negras. O seu diagnóstico da situação não foi positivo: Os avanços obtidos em matéria de políticas de combate à discriminação são pífios frente à problemática existente. A constante elaboração de novas proposições, sem que antes tenha implementado o conjunto de propostas apresentadas pelo Movimento Negro no curso dos últimos 25 anos, denuncia a ausência de vontade política por parte do Estado. [Exemplo: as propostas sistematizadas no Documento da Marcha Zumbi dos Palmares, de 1995, e as que foram referendadas pelo próprio Grupo de Trabalho Interministerial (GTI).] O que se pode observar até o momento é que, uma série de medidas foi definida, mas boa parte delas não implementadas ou implementadas de maneira a naufragar. (Documento Alternativo do Movimento Negro Brasileiro, Documento originalmente elaborado para a Conferência Cidadã Contra o Racismo, a Xenofobia, a Intolerância e a Discriminação, Fórum de ONGS e Organizações da Sociedade Civil das Américas preparatório para a III Conferência Mundial Contra o Racismo, Santiago do Chile, 3 e 4 de dezembro de 2000).

¹⁴¹ A Comissão Executiva Nacional da Marcha reuniu representantes dos seguintes grupos: Agentes de Pastoral Negros (Apn.s), Centro Nacional de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab), Central de Movimentos Populares, Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Comunidades Negras Rurais, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Força Sindical, Fórum Nacional de Entidades Negras, Fórum de Mulheres Negras, Movimento Negro Unificado (MNU), Movimento Pelas Reparações (MPR), União de Negros pela Igualdade (UNEGRO) e o Grupo de União Consciência Negra (GRUCON) (Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial, 1995, p. 4).

¹⁴² A legislação antidiscriminatória inclui leis estaduais e municipais antidiscriminatórias e a criminalização de atos de racismo pela Constituição Federal e pelo código civil e criminal, além das normas de direito internacional das quais o Brasil é signatário: a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (1958), A Convenção Contra Todas as Formas de Discriminação Racial da ONU (1966).

pesquisas estatísticas examinando os diversos indicadores socioeconômicos das condições de vida da população dos negros descreviam a magnitude da situação de desigualdade entre brancos e negros em todos níveis no Brasil, e revelava uma fundamental insuficiência da legislação para dar conta da reprodução das práticas discriminatórias. (MARCHA ZUMBI, 1995). O Comitê executivo exigia uma intervenção do Estado na forma de uma política nacional de combate ao racismo e às desigualdades raciais, orientada por mais do que a abolição formal da discriminação por lei:

[...] diante do quadro de discriminação generalizada que atinge a população negra em todas as esferas no Brasil, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis ou práticas administrativas. É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para favorecer a criação de condições efetivas que permitam a todos beneficiar-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente [...] impõem-se medidas eficazes de promoção da igualdade de oportunidade e respeito à diferença. [...] Trata-se de um esforço que deverá ter como principal escopo tornar a igualdade formal, a igualdade de todos perante a lei, em igualdade substancial: igualdade de oportunidade e tratamento (MARCHA ZUMBI, 1995).

O Programa de superação do racismo e da desigualdade racial, que incluía recomendações de políticas nas áreas seguintes: informação, mercado de trabalho, educação, cultura e comunicação, saúde, violência, religião e terra. As sugestões sugeridas exigiam a inclusão do quesito cor ou raça em todos os sistemas que coletavam informação sobre a população, como índice necessário à formulação de políticas públicas para a população negra e o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; a concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; o desenvolvimento de políticas de combate à feminização da pobreza contemplando especificamente a mulher negra através de programas de acesso de capacitação e treinamento para o mercado de trabalho. (MARCHA ZUMBI, 1996). A proposta na área da educação, era de natureza universal: a recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade. Muitas propostas visavam à implementação das provisões da Constituição Federal e tratados internacionais, de que o Brasil é signatário:

a implementação das Convenções 29, 195 e 111 da OIT; a implementação da Convenção sobre a eliminação da discriminação racial no ensino; a regulamentação do art. 7 em seu inciso XX da CF/1988", que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei. Pois, apesar de ter garantido o seu reconhecimento na Constituição, através do Art. 68º [...]. Portanto, impõe-se a emissão imediata dos títulos de propriedade das terras destas comunidades. (MARCHA ZOMBI, 1996).

Em fim, a adoção de políticas de ações afirmativas como promoção da igualdade racial só terá eficácia na medida de sua sincronia com um modelo de desenvolvimento comprometido com a geração de emprego, a distribuição da terra e da renda, a justiça social, a preservação da vida e a construção de novos horizontes para as gerações futuras (MARCHA ZOMBI, 1996).

3.4.2 - Processo de Implementação de Ações Afirmativas no Brasil

O Brasil é conhecido como um país multicultural onde se encontram indígenas, negros, (pretos e pardos) ou mestiça são superiores à branca, os afro-descendentes ainda lutam pelo reconhecimento e respeito como povo. A ausência de políticas afirmativas engendradas pelo Estado faz com que a população negra (pretos e pardos) e indígenas, principalmente, os negros não sejam situados no mapa da pobreza, apenas de constituírem 60% dessa população, sendo os mais pobres. Ademais, os poucos programas desenvolvidos pelo Estado, essencialmente na área de saúde e educação não consideram as tradições culturais afros e indígenas como gerador das ações, o que impede que os programas de atingir os objetivos para os quais foram criados. (ALVES CORDEIRO, 2008). Vale a pena de destacar que em muitos trabalhos acadêmicos a adoção das ações afirmativas como uma forma de “discriminação positiva” tem sido considerada como uma evolução cultural e humana, porque finalmente o Brasil se deu conta na correção de sua dívida histórica, principalmente quanto à exclusão do negro das universidades e das oportunidades sociais no mercado de trabalho, chegando-se a discussão da inclusão por gênero, grupos marginalizados e à classe economicamente desfavorecida. (LIMA, 2012).

De acordo com Medeiro in Santos, 2005, no Brasil a expressão “ação afirmativa” costuma ser associada à questão do conceito “negro” (pretos, pardos) sendo reduzida

apenas à política de cota e comparada à experiência dos Estados Unidos. Apesar disso, ações afirmativas já fazem parte da legislação brasileira de 1930 no governo de Getúlio Vargas quando foi criada a Lei dos Dois Terços, que buscava assegurar a participação majoritária dos trabalhadores brasileiros em empresa e postos de trabalhos, principalmente nativos no Brasil. No campo da educação, a preocupação surge apenas com o advento da Lei nº 5.465/68, chamada Lei do Boi¹⁴³, prevendo em seu art.1º, que:

[...] os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, deverão anualmente, de preferência, 50% de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidade ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (SILVÉRIO, 2002, p.125).

De acordo com Santos (1999) foi apenas nos anos de 1980, com a descoberta do mito “da democratização racial” e da abertura de redemocratização do Brasil, que o então deputado federal Abdias Nascimento formulou o primeiro projeto de lei propondo uma “ação compensatória” ao afro-brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação sofrida. O debate restrito até então ao movimento negro e a alguns intelectuais, amplia-se a partir de meados dos anos de 1990. Entende-se por políticas de ações afirmativas como um conjunto de ações¹⁴⁴ e orientações do governo para proteger minorias e grupos que tenham sido discriminados no passado. Em termos práticos, as organizações devem agir positiva, afirmativa e agressivamente para remover todas as barreiras. Neste sentido, as políticas de ação afirmativa têm por objetivo fazer promover o princípio de igualdade de oportunidades. Objetivam, portanto, prevenir a ocorrência de discriminação. Neste sentido ações afirmativas são entendidas como políticas que:

¹⁴³ Essa lei, que na prática acabava favorecendo os membros da elite rural brasileira, foi revogada em 17/12/1985 (pela lei nº. 7.423), durante o mandato do ex-presidente da República José Sarney.

¹⁴⁴O jurista Joaquim B. Barbosa Gomes, membro do Ministério Público Federal Brasileiro, define por políticas de ação afirmativa como um conjunto de “políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.” (GOMES, 2001, p.6-7)

[...] têm por objetivo garantir a oportunidade de acesso dos grupos discriminados, ampliando sua participação em diferentes setores da vida econômica, política, institucional, cultural e social. Elas se caracterizam por serem temporárias e por serem focalizadas no grupo discriminado; [...] e favorável com vistas a reverter um quadro histórico de discriminação e exclusão” (JACCOUD & BEGHIN, 2002, p. 67)¹⁴⁵.

O conceito “ação afirmativa” tem sido carregado de uma diversidade de sentidos, o que em grande parte reflete nas discussões e experiências históricas dos países onde foram aplicados. Neste período, começam a ser eliminadas as leis segregacionistas vigentes no Brasil, e o movimento negro surge como uma das principais forças atuantes, com lideranças de projeção nacional, apoiado por liberais e progressistas brancos, unidos numa ampla defesa de direitos. É nesse contexto que se desenvolve a ideia de adoção de uma política de ação afirmativa, exigindo que o Estado, para além de garantir leis anti-segregacionistas, viesse também a assumir uma postura ativa para a melhoria das condições da população negra na sociedade brasileira. (MOEHLECKE, 2002).

Os primeiros passos da implementação de políticas de ações afirmativas no Brasil, direcionadas à educação tinham como início com os cursinhos pré-vestibulares para estudantes afrodescendentes, por meio de Organizações não governamentais - ONGs. Esses cursinhos são gratuitos e atendem exclusivamente os candidatos pobres, possibilitando ampliar acesso a esse grupo de estudantes ao ensino superior e à formação de novos conhecimentos. Eles vêm a parte das iniciativas populares, especificamente de trabalhadores em educação, com preocupações políticas que ultrapassam a preparação para o vestibular e visam criar uma nova consciência no país relacionada às questões raciais, de gênero e de classe. (AVÍLA, 2012) As políticas de ações afirmativas no Brasil destacam-se como uma adaptação ao sistema de cotas da universidade americana, com maior impacto a partir dos anos da década de 90. Convenientemente, a proposta brasileira não chamou, desde sua inauguração, a sociedade para o debate social sobre as consequências, as implicações históricas e a contestação do capital como elementos geradores das desigualdades sociais.

¹⁴⁵ Sobre o caráter temporário da ação afirmativa, ver artigo 1o, item 4, da Convenção Internacional sobre Eliminação de Todas as formas de Discriminação Racial, assim como comentário feito a esta norma legal pelo Ministro Marco Aurélio Mello (TST, 2001).

Antes, essa questão foi tratada numa dimensão remediativa, preservando os interesses objetivos de classe, muito embora advogasse atender as demandas dos movimentos sociais. A diretriz para se pensar as ações afirmativas no Brasil de acesso à universidade não trazia à tona outra discussão ou qualquer alternativa para o encaminhamento da problemática, limitando as “novas políticas educacionais” entre o “sim” e o “não” de maneira antagônica e conformada (LIMA, 2010, p.179). Segundo Feres Jr (2007) relata as seguintes razões que justificam a influência das Políticas de ações afirmativas norte americanas no Brasil:

1º) de maneira mais geral, temos as similaridades históricas compartilhadas por Estados Unidos e Brasil, as maiores colônias européias a utilizar extensamente o trabalho escravo de africanos e seus descendentes no Novo Mundo. 2º) temos a grande influência mundial da cultura norte-americana, que é particularmente forte nos países do continente americano. 3º) [...], acumula um passado rico de lutas contra a discriminação racial. 4º) a dominância do American way de lidar com a questão racial em organismos internacionais e fundações de fomento e a dependência do Brasil em relação a essas instituições também contribui para a recepção da ação afirmativa de modelo americano no Brasil. 5º) [...], temos a influência norte-americana na academia brasileira, que vem crescendo muito, particularmente depois do fim da Guerra Fria. (FRERES JR, 2007, p.3)

Para o autor, as referidas políticas de ação afirmativa no Brasil encontram-se a sua legitimidade em três seguintes fatos sociológicos considerados muito claros sendo: “1º) o perfil socioeconômico daqueles que se identificam como pretos e pardos é similar e, por seu turno, 2º) significativamente inferior ao dos brancos, e 3º) juntas essas frações totalizam quase 50 % da população brasileira”¹⁴⁶. [FERES JR, 2007, p.14] De acordo com Oliven (2007) o estabelecimento de cotas no mercado de trabalho já existe no Brasil por mais de 15 anos, desde a Lei n. 8.213/91 que prevê a obrigatoriedade da contratação de pessoas portadoras de deficiência em empresas privadas. Segundo Jaccoud e Beghin (2002) relatam que,

a Lei no 9.100/95 obriga que ao menos 20% das candidaturas às eleições municipais sejam reservadas às mulheres; a Lei no 9.504/97 estabelece que cada partido político ou coligação deve reservar o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo; a Lei no 9.799/99 possibilita o estabelecimento

¹⁴⁶ No censo 2000, 44,66% é a soma da porcentagem de pretos (6,21%) e pardos (38,45%).

de “políticas de igualdade” para garantir o acesso da mulher ao mercado de trabalho, cumprindo o artigo 7º, inciso XX da Constituição, que prevê incentivos específicos para a proteção do mercado de trabalho da mulher; o artigo 37, inciso VIII, da Constituição prevê reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência. JACCOUD e BEGHIN (2002)

No entanto, sobre o debate sobre políticas de ação afirmativa é relativamente recente no Brasil é que Lima (2010) afirma que no âmbito geral, as políticas de ações afirmativas têm sido entendidas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos na consecução de recursos escassos em distintos âmbitos dos arranjos sociais, inclusive na universidade. Com o fim do período militar e o processo de redemocratização no Brasil, muitos movimentos sociais começaram a se mobilizar em busca das correções de dívidas sociais historicamente situadas, principalmente entre 1989 e a década de 1990. Para que compreendamos como se procedeu esse itinerário, consideraremos para discussão três pontos, tomando as ações afirmativas como eixos de recorrência: pontos de correção de dívida histórica, contrapontos acerca da discriminação positiva e a possibilidade de um terceiro olhar entre pontos e contrapontos. Na Presidência do FHC¹⁴⁷, em 1996, ano da inauguração da LDB N.93.94/1996, fora disso constituído um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI)¹⁴⁸ para a Valorização da População Negra (GTI), que como orientação definia:

“Ações afirmativas” como (...) medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado (...) com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros (MJ, 1996, p.10).

¹⁴⁷ Fernando Henrique Cardoso foi o primeiro presidente brasileiro a reconhecer pública e claramente a existência do racismo em nossa sociedade e que políticas para a eliminação das desigualdades ligadas à “raça” deveriam ser criadas. O peso político e importância simbólica desse reconhecimento, feito por um Presidente da República, evidenciaram que a questão não deveria ser ignorada.

¹⁴⁸ Este Grupo foi constituído por varios representantes quando de governo federal e tanto da sociedade civil sendo: 1º) oito (8) representantes vêm de Ministérios e duas de Secretarias; 2º) oito (8) outros representantes oriundos da sociedade civil vindo de Movimentos Sociais Negro brasileiro visando como expectativa de que ao longo desse Governo para inserir a questão do negro na pauta política da agenda nacional. (BRASIL, 1998). E organiza-se em torno de 16 áreas: 1) Informação-quesito Cor; 2) Trabalho e Emprego; 3) Comunicação; 4) Educação; 5) Relações Internacionais; 6) Terra (Remanescentes de Quilombo); 7) Políticas de Ação Afirmativa; 8) Mulher Negra; 9) Racismo e Violência; 10) Saúde; 11) Religião; 12) Cultura Negra; 13) Esportes; 14) Legislação; 15) Estudos e Pesquisas; e 16) Assuntos Estratégicos. (BEGHIN; JACCOUD, 2001, p.20)

Também foi organizado o seminário: Multiculturalismo e Racismo, o papel da Ação Afirmativa nos estados democráticos contemporâneos, realizado em Brasília, no ano de 1996 foi um importante passo na discussão sobre a questão do negro na sociedade brasileira. Uma outra medida da esfera executiva do governo federal ocorreu em 1996, quando o Ministério da Justiça lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que apresentava propostas de ação governamental para promover direitos humanos no país. O programa incluía uma seção especial de recomendações, visando exclusivamente à “população negra”¹⁴⁹, e solicitando o desenvolvimento de políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra. (PNDH, 1996). O programa recomendava mudanças na maneira do IBGE classificar a população, segundo as categorias de cor/raça. Determinar ao IBGE a adoção do critério de se considerar os mulatos, os pardos e os pretos como integrantes do contingente da população negra. O documento também endossava a criação de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta, (PNDH, 1996, p.30).

A divulgação deste plano marcou o primeiro passo do governo federal de uma política pública pautada pelos princípios de ação afirmativa para a população negra. Mais tarde, no mesmo ano, a conferência internacional “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizada pelo Departamento dos Direitos Humanos da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça reuniu pesquisadores universitários nacionais e estrangeiros para discutir e debater a questão. Foi nesta conferência que o presidente FHC quebrou a tradição, assumindo publicamente a existência de racismo no país¹⁵⁰. Durante o primeiro ano, a área de Políticas de Ação Afirmativa se impôs a tarefa de formular um conceito de ação afirmativa sobre o qual políticas públicas futuras pudessem ser basear¹⁵¹. Embora concordando que o princípio

¹⁴⁹O plano também definiu propostas para: Crianças e Adolescentes, Mulheres, Sociedades Indígenas, Estrangeiros, Refugiados e Migrantes Brasileiros, Terceira Idade e Pessoas portadores de deficiência. (Programa Nacional de Direitos Humanos, 1996).

¹⁵⁰Os trabalhos apresentados nesta conferência foram reunidos em: Souza, Jessé (org.), Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo, 1997.

¹⁵¹ O GTI foi integrado por representante dos seguintes Ministérios (um por Ministério): Justiça, Cultura, Educação e Desporto, Extraordinário dos Esportes, Planejamento e Orçamento, Relações Exteriores, Saúde, e Trabalho. Havia também no GTI um representante da Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República e oito representantes do Movimento Negro. Baseado no Ministério da Justiça, o Ministro da

da ação afirmativa é relevante para o Brasil, as propostas do GTI continham palavras de cautela:

[...] devemos adotar, no Brasil, algum tipo de política de ação afirmativa, cujo fim é criar uma sociedade em que a democracia seja efetiva e não apenas teórica. O que não deve ser feito por nós é a simples importação de soluções adotadas por outros países, sem antes adaptá-las e ajustá-las à nossa realidade (GTI,1997).

Em 1996, o Congresso Nacional aprovou um projeto de lei que estabelecia uma cota mínima de 30% para a participação de mulheres nas listas de candidatos dos partidos. Na esteira desta decisão, o jornal acadêmico “Estudos Feministas” publicou uma coleção de artigos escritos por cientistas sociais, advogados, políticos, e ativistas que tratavam de aspectos variados ligados à questão do uso de políticas públicas de ação afirmativa como uma forma de combater a discriminação contra mulheres e negros. (PERIA, 2004). De acordo com Silva (1996), observa uma mudança na maneira como o governo federal tem tratado o problema do racismo. O discurso das autoridades afirmava-se que o Brasil se constituía por uma democracia racial, onde negros e brancos gozavam de iguais oportunidades e condições de desenvolvimento individual. Neste quadro, apenas as práticas de racismo isoladas constituíam-se um problema a ser resolvido. Mais recentemente, algumas das mudanças institucionais feitas no programa político do Poder Executivo - incluindo a criação de GTI, compostos por representantes do Movimento Negro e dos diversos Ministérios do governo, e a publicação do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) têm sido acompanhadas por um discurso sobre a necessidade de elaboração de uma política nacional brasileira de ação afirmativa para combater o racismo. Buscando com essa mudança estratégica, Silva (1996) comenta que esta mudança na política pública não reflete uma correspondente revolução nas atitudes da sociedade civil concernindo o racismo:

No entanto, essa mudança revela uma antiga tradição da sociedade brasileira: as mudanças verticais, onde a sociedade civil é mera espectadora, assistindo aos fatos bestilizada, sem entender o que se passa. [...] Cabe ressaltar que as políticas de ação afirmativa não foram objeto de reflexão do Movimento Negro ao longo de sua existência no Brasil. O novo discurso aparece articulado pelo Estado [...] (SILVA, 1996, p. 203).

Justiça, José Gregori presidia o GTI, o Professor e ativista do Movimento Negro, Hélio Santos o coordenava, e o advogado e ex-Presidente da Fundação Palmares, Carlos Alves Moura, era o seu secretário executivo.

Em 1995, destaca-se FHC como primeiro Presidente que confirmou que o Brasil é sim um país racista e que o Brasil deveria buscar soluções para o problema da discriminação e do racismo que não implicasse em repetir ou copiar o que havia sido feito em outros países. Ele enfatizava a necessidade de usar criatividade para inventar mecanismos para superar o racismo que levassem em consideração a ambiguidade e a especificidade das relações sociais brasileiras. O próximo relatório do GTI, publicado no final de 1998, enunciava com firmeza que estratégias para ampliar o acesso da população negra ao ensino superior:

É necessário estabelecer um programa que, combatendo os efeitos da discriminação nas escolas, ofereça, aos jovens e adultos negros com potencial acadêmico, igualdade de oportunidades para o ingresso e a permanência no ensino superior. Essa igualdade de oportunidades não deve ser concebida como um programa de cotas, o qual, [...], por isso, sem condições de competir com os alunos não-negros no decorrer do curso, resultando no fracasso escolar e, conseqüentemente, na diminuição da auto-estima dos jovens negros. (GTI, 1998, p.53).

No discurso do Presidente FHC na abertura do evento exortava os intelectuais a utilizarem a “criatividade” para sugerir propostas em relação ao dilema racial brasileiro. Três eixos podem ser apontados neste discurso sendo:

1º) o reconhecimento da existência do racismo no Brasil e suas conseqüências nefastas; 2º) a busca por soluções contra as discriminações que fossem adequadas às ambiguidades das relações raciais no Brasil, [...]; 3º) a anuência do governo quanto ao fato de não se saber exatamente quais seriam os desdobramentos e o custo social e político para a sociedade de políticas nessa área. (PAULO, 2010)

De acordo com Valter Silvério (2005) afirma que o dilema racial brasileiro em relação à adoção de políticas de ação afirmativa está em:

Como incluir sem preterir e integrar reconhecendo as especificidades da população afrodescendente, tanto aquelas vinculadas ao processo histórico-social brasileiro quanto àquelas que conferem uma identidade particular ao referido grupo. Assim, a compreensão dos novos sentidos e possibilidade de uma construção democrática que tenha por base o reconhecimento de nossas diferenças étnico-raciais, de inserção no mercado de trabalho e no sistema educacional, aparentemente, impõem a necessidade de políticas de discriminação positiva (SILVÉRIO, 2005, p.2).

Para alcançar igualdade de oportunidades no que se refere ao ingresso e permanência [de alunos negros] no ensino superior, o GTI propôs que o Ministro da Educação examinasse a possibilidade da oferta de cursos preparatórios para o vestibular destinados especificamente a alunos de escolas públicas provenientes das camadas mais desfavorecidas da população que incluem, como é sabido, elevada proporção de afro-brasileiros, e a possibilidade de implementação de um programa de bolsas de estudo para estudantes carentes (GTI,1998).

No Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), em 1996, e nos relatórios do final de 1997 e de 1998 do GTI sobre atividades propostas de agenda observa-se o uso frequente dos termos ação afirmativa, reparações, discriminação positiva e políticas públicas para a promoção da igualdade. O que é interessante notar é que enquanto o conceito de ação afirmativa é claramente incorporado nestes documentos, nenhum contém propostas claramente explicitadas sobre cotas para o acesso da população negro às universidades públicas¹⁵². A adoção de medidas de ação afirmativa no Brasil como ferramenta de política pública é ainda incipiente. Constatou-se a reserva foi prevista na CF/1988 estabelecida de um percentual de cargos e empregos públicos aos portadores de deficiência, bem como as leis específicas que garantem maior proteção no mercado de trabalho para as mulheres e asseguram uma percentagem mínima de 30% até um máximo de 70% de candidatas mulheres para a disputa de cargos legislativos em níveis municipal, estadual e federal, com exceção de senado. (D'ADESKY, 2003).

Em relação à população negra, verificam-se também alguns avanços referentes a programas de ação afirmativa, mesmo que nem todos eles estejam amparados por leis específicas. Podemos lembrar, por exemplo, os subsídios do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para projetos que visam a qualificação profissional de pessoas negras bem como as leis que objetivam reduzir a invisibilidade dos negros na propaganda e na publicidade (ver lei municipal da cidade do Rio de Janeiro de autoria dos vereadores Antônio Pitanga e Jurema Batista). D'ADESKY (2003). De acordo com Heringer (1999) o

¹⁵²Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra. 1998. Em: Construindo a Democracia Racial. 1998. Fernando Henrique Cardoso. Brasília: Presidência da República, Coleção Documentos da Presidência da República, pp. 37-78.

princípio que orienta a adoção das políticas de ação afirmativa é a compensação de que a variável cor/raça/etnia é um critério aceitável, seja nas admissões no mercado de trabalho, nos contratos com governo, no ensino superior ou em outras áreas, tendo como ponto de partida a situação histórica da desigualdade de oportunidade vivenciadas pela população negra Brasil.

[...] O compromisso da sociedade (brancos e negros) com a execução destas políticas será proporcional ao sucesso que as mesmas possam vir a ter. Ao adotar qualquer tipo de programa de ação afirmativa no Brasil, nós devemos evitar a suspeita de padrões reduzidos ao empregar ou selecionar, e buscar um forte apoio da opinião pública. [...]. (HERINGER, 2002. p.63).

Nesse contexto, a adoção de políticas de ação afirmativa condiciona-se a certos parâmetros, como a necessária sinalização da(s) categoria(s) beneficiada(s) e a demonstração empírica da existência de desigualdades desproporcionais em termos de raça, etnia, gênero, etc. Com efeito, os dados empíricos disponíveis devem revelar claramente à sociedade que o princípio da igualdade de oportunidades para todos não foi respeitado ou não funciona adequadamente. Essa constatação pragmática da existência e perpetuação de desigualdades específicas e desproporcionais possibilita então apontar que é possível e mesmo legítimo por parte do Estado, lugar por excelência do universal e do cidadão, romper temporariamente o princípio da igualdade, assegurando precisamente no terreno da justiça social a aplicação da noção de equidade. (D'ADESKY, 2003). O processo de implantação de cotas no Brasil em 2002 é resultado de uma luta contínua e incansável de grupos que não mediram esforços para prover a condição de possibilidade igualitária de acesso a tantos campos¹⁵³.

[...] e as universidades públicas tornaram-se os lócus privilegiado na sociedade brasileira para se entender a forma como os discursos de manutenção de status e poder apareciam na esfera pública. Lugar de reprodução das desigualdades, a academia teve que sair das suas vestiais e responder com propostas e ações. E, assim, entrou em cena a elaboração de políticas internas direcionadas para a inclusão social e racial no sistema de graduação do ensino superior [...] (SANTOS, 2012, p.14) [...] Embora a reserva de vagas nas universidades brasileiras seja recente, vale a pena rever o processo da implantação destas e sua história para que possamos compreendê-la, pois, segundo Hannah Arendt (1997, p.12), compreender a história “significa (...) encarar a realidade sem preconceitos e com atenção, e resistir a ela – qualquer que seja” especialmente diante do

¹⁵³ Aqui fazendo referência a o ensino superior.

“racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente”.
(MUNANGA, 2005- 2006, p.10-12)

Heringer (2001), realizou uma pesquisa a nível nacional entre 1999 e 2000 sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas como estratégia de combate às desigualdades raciais no Brasil, registrou a existência de um debate recorrente ao longo da pesquisa sobre a necessidade de ampliação do acesso de estudantes negros ao ensino superior. A autora classifica em três tipos as ações voltadas para a inclusão da população negra no ensino superior:

[...] a adoção de cotas, embora não haja clareza sobre como esta medida se viabilizaria na prática; pré-vestibulares alternativos; isenção de taxas para inscrição no vestibular, matrícula e uma política de bolsas restrita a algumas poucas universidades privadas (HERINGER, 2001).

Embora o racismo esteja ainda muito vivo na cultura e no tecido social brasileiro, a voz oficial reagiu há pouco tempo aos clamores dos movimentos negros, como bem ilustrado pelo texto do Relatório¹⁵⁴ do Comitê¹⁵⁵ Nacional para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. (MUNANGA, 2001). Durante o processo de preparação da conferência de Durban foram realizadas várias reuniões preparatórias em quase todos os estados brasileiros. O próprio governo federal financiou pelo menos 18 conferências em algumas regiões e estados, além de 15 estados terem promovido suas próprias conferências preparatórias. O financiamento do governo federal sinalizava seu comprometimento com a conferência e com a sociedade civil, tornando mais amplo o processo de debate. Na conferência nacional, realizada no Rio de Janeiro, cerca de 2.000 pessoas participaram dos debates. PAULA (2010) Com a realização em Durban no período

¹⁵⁴ Nesse relatório, lê-se entre outros pontos, no que tange às propostas em benefício da comunidade negra: “a adoção de medidas reparatórias às vítimas de racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescrita na Constituição de 88, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes de quilombos” (MJ, 2001, p. 28-30).

¹⁵⁵ Este foi criado pelo então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, por meio de Decreto, de 08 de setembro de 2000.

de 31/08/2001 à 08/09/2001¹⁵⁶, na África do Sul, ocorreu a III Conferência Mundial das Nações Unidas [ONU] contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas (CMR). Nesta Conferência várias delegações vindas de todo o mundo numa estimativa de 2.500 delegados de 170 países participaram do evento (IRACI; SANEMATSU, 2002, p.144). Incluindo 16 Chefes de Estado, cerca de 4000 representantes de 450 organizações não governamentais (ONG) e mais de 1300 jornalistas, bem como representantes de organismos do sistema das Nações Unidas, instituições nacionais de direitos humanos e público em geral. Totalizando de 18.810 pessoas de todo o mundo foram acreditadas para assistir aos trabalhos da Conferência¹⁵⁷.

O evento catalisou uma reflexão nacional sobre o racismo e o governo federal assinou então a Declaração de Durban, comprometendo-se a criar políticas afirmativas que visassem a combater a discriminação racial (HTUN, 2004). A escolha da cidade de Durban, na África do Sul, para realização da III Conferência baseou-se na contribuição do multilateralismo para o fim do regime de segregação conhecido como Apartheid em 1994. O objetivo da Conferência era examinar os progressos alcançados e os obstáculos enfrentados para a superação dos temas propostos, utilizando os marcos das conferências anteriores (Conferência Mundial de Direitos Humanos Viena, 1993 e a Conferência Mundial das Mulheres – Beijing, 1995) e os instrumentos ratificados pelos Estados, em especial a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965. Com isso, aumentar o nível de conscientização sobre esses temas, além de formular recomendações, que incluía rever os fatores políticos, históricos, econômicos, sociais, culturais que levavam a esses problemas. (PAULO, 2010) A delegação oficial do governo brasileiro era composta de um total de 67 pessoas, segundo algumas contagens, constituindo a terceira maior delegação (depois da África do Sul, 978, e da Croácia, 130) (DataFolha de São Paulo, 3/9/2001)¹⁵⁸.

¹⁵⁶ O ano de 2001 foi, ainda, proclamado Ano Internacional de Mobilização contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Conexa.

¹⁵⁷ Ver a Conferência Mundial contra o Racismo. Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexe Conferência Europeia contra o Racismo. Disponível em <http://www.gddc.pt/direitos-humanos/Racismo.pdf>, acesso em 02 de out.2014.

¹⁵⁸ O governo brasileiro enviou uma delegação à conferência composta de membros da Comissão Nacional preparatória da participação brasileira na conferência, que incluía membros dos ministérios e organizações do

Uma delegação composta de representantes de organizações não-governamentais (ONGs) também foi enviada à conferência. Telles (2003) estima que ativistas representando organizações e entidades do Movimento Negro formavam a grande maioria deste grupo (150 - 200 pessoas). Outras ONGs ligadas a questões de direitos humanos enviaram representantes à conferência, elevando o número total de representantes brasileiros a proximadamente 500 pessoas (TELLES, 2003). No Relatório do Comitê Nacional para a Reparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, África do Sul em 2001. Destacam-se as propostas seguintes em benefício da "comunidade" negra:

[...] a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo, da discriminação racial e de formas conexas de intolerância, por meio de políticas públicas específicas para a superação da desigualdade. Tais medidas reparatórias, fundamentadas nas regras de discriminação positiva, prescritas na Constituição de 1988, deverão contemplar medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial previstos na Constituição de 1988, com especial ênfase nas áreas de educação, trabalho, titulação de terras e estabelecimentos de uma política agrícola e de desenvolvimento das comunidades remanescentes dos quilombos, adoção de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas. (BRASIL, 2001, p. 28-30).

Quanto a aplicação de políticas compensatórias os pesquisadores como Souza e Sá (2006) destacam que, “compensar é antes de tudo fazer calar uma parte de um todo social explorado” (2006, p.106). A respeito da questão racial brasileira, Souza e Sá (2006, p.108), afirmam que:

[...] é preciso estabelecer uma política educacional, [...] que trabalham com a lógica da afirmação de políticas que sustentam os interesses do capital, [...]; e é nesse espaço que compreendemos as propostas educacionais chamadas de “afirmativas”, mas que não têm como cerne uma educação que responda aos interesses dos trabalhadores e afirmem os interesses de classe de forma ampla e no seu conjunto.

governo, como o então Ministro da Justiça, José Gregori e o Secretario Estadual dos Direitos Humanos, o embaixador Gilberto Saboia, vários Deputados federais, representantes de organizações da sociedade civil, e representantes de vários governos estaduais.

Apesar dos dados de estatísticas postos acima, a implantação de políticas de ação afirmativa ou discriminação positiva no campo educacional tem sido justificado por meio de duas argumentações:

1º) é pautado na própria concepção de educação que tem como objetivo principal o desenvolvimento pleno da cidadania, orientado pelo respeito e pela pluralidade. 2º) refere-se à própria concepção político-social brasileira, onde a democracia é baseada no princípio de isonomia, e para que este princípio seja alcançado é necessário democratizar as esferas de poder, e isso só será possível quando os grupos historicamente excluídos tiverem acesso aos níveis mais elevados de ensino. (TEIXEIRA, 2008 in PIOVESAN, 2003)

Observa-se no Brasil um novo impulso para a adoção de programas de ação afirmativa em prol dessa população. Quando o Presidente FHC anunciou de que é a favor à proposta de cotas ou outras medidas afirmativas que promovam o acesso de negros às universidades públicas, incluídas no documento oficial brasileiro preparado para o evento é sem dúvida um dos pontos altos da luta contra o preconceito racial no Brasil. [RELATÓRIO DO COMITÊ NACIONAL, 2001]. A inédita cobertura da mídia impressa do evento, assim como as questões discutidas a partir dela, foram elementos cruciais no início do processo de estabelecimento de cotas de admissão para estudantes negros nas universidades públicas.

Nessa perspectiva, na esteira da CMR (2001), cotas para negros foram também implementadas na esfera de empregos do governo federal. O primeiro exemplo deste processo foi a Portaria nº 202, assinada a 4/09/2001, pelo Ministro do Desenvolvimento Agrário, Raul Jungmann¹⁵⁹. Esta portaria representa o primeiro programa no país, legalmente definido, que estabelece cotas para negros e negras na contratação de empregados. A portaria estabelece uma cota de 20% para negros e negras na contratação de empregados na estrutura institucional do Ministério e do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e também determina que empresas com contratos com o Ministério, incluindo organizações internacionais de cooperação técnica, empreguem um mínimo de 20% de negros e negras. O próximo passo no estabelecimento de cotas no Governo Federal foi tomado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, o ministro

¹⁵⁹ Folha de São Paulo, 5/9/2001.

Marco Aurélio Mello, quando em dezembro de 2001 anunciou que as empresas que prestam serviços ao Supremo Tribunal Federal (STF) deverão ter 20% de negros no quadro de empregados¹⁶⁰ Em 20 de dezembro de 2001, o Ministro da Justiça, Aloysio Nunes Ferreira, assinou a Portaria nº 1156 que institui o Programa de Ações Afirmativas do Ministério da Justiça estabelecendo uma cota de 20% para afrodescendentes, 20% para mulheres, e 5% para deficientes físicos ou mentais na ocupação de cargos de direção e assessoramento superior (DAS) e nas contratações de empresas prestadores de serviços. Como o Ministério do Desenvolvimento Agrário, a Portaria do Ministério da Justiça estende-se a todas as companhias com contrato com o Ministério na Portaria n.º 1156, 20/12/2001. (Folha de São Paulo, 20/12/2001).

A Conferência de Durban¹⁶¹ teve como resultado a Declaração e um Plano de Ação com diretrizes básicas para os Estados-Parte formularem políticas de combate às discriminações, tanto aquelas baseadas em raça, etnia, origem, gênero, incapacidade, orientação sexual, religião, quanto àquelas que atingem migrantes e deslocados internos. Exorta também os Estados a preparem planos de ação locais. A Declaração de Durban, da qual o Brasil é signatário, aponta a necessidade de medidas de AA em seu Art. 108º:

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, lingüísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando todos em igualdade de condições¹⁶². Segundo Gomes (2009) por sua vez, afirma que nesta perspectiva, o Brasil assume a importância da educação no processo de desconstrução do racismo e no combate a xenofobia e formas correlatas de discriminação. Entendidas como medidas de reparação e promoção da igualdade étnico-racial, as ações afirmativas ocupam lugar de relevo no Plano da Conferência e impulsionam a efervescência do debate sobre sua implementação em território brasileiro no período pós-Durban.

¹⁶⁰ Jornal do Brasil, 7/12/2001.

¹⁶¹ De acordo com Heringer (2002) a primeira vitória pós-Durban foi a possibilidade de dar maior visibilidade ao tema e a intensificação do debate sobre políticas de ação afirmativa.

¹⁶² Disponível em http://www.aliadas.org.br/site/arquivos/Declaracao_Durban.pdf, acessado em 15/10/2014

De acordo com Gonçalves e Silva & Silvério (2003), os órgãos superiores de universidades, notadamente das públicas, respondendo a reivindicações e propostas do Movimento Negro e também instados por compromissos internacionais, assumidos pelo Brasil, de combate ao racismo e a discriminações começam a se interessar pela demanda de reconhecimento de seus direitos, de sua cultura, identidade, história, feita pelos negros e também pelos povos indígenas. Dentre as políticas de discriminação positiva no campo educacional destacam-se o sistema cotas que se constitui na reserva de um percentual do número total de vagas oferecidas pela instituição de ensino, seguindo critérios como cor/raça/etnia ou renda. Esses critérios variam de acordo com cada instituição de ensino, que pode adotar apenas um dos critérios acima mencionados ou todos, conforme o tipo de público o qual se pretende contemplar. O sistema de cotas deve ser definido como parte fundamental de uma medida maior, que é a Ação Afirmativa. A reserva de vagas é um dos aspectos de política de Ação Afirmativa, visando garantir o acesso de pretos e pardos ao ensino superior é o primeiro passo para que a questão da desigualdade racial seja reconhecida e debatida dentro das instituições de ensino superior do Brasil enfraquece a luta dos segmentos sociais que defendem a igualdade de oportunidade para estudantes negros. (TEIXEIRA, 2008)

Sendo assim, a adoção da reserva de vagas pode acelerar o processo de integração racial, ou seja, ao ingressar na Universidade a população negra possui, conseqüentemente, maiores possibilidades de ascender às funções sociais de nível superior, naquela época, a majoritária dessas foram ocupadas pelo grupo branco e diminuir o fosso existente entre as classes sócio-raciais. Embora disso, a entrada dos negros dentro da Universidade proporcionaria uma diversidade maior cultural, essencial dentro do ambiente acadêmico. A primeira instituição que adotou o sistema de cotas para cá o que se tem visto é uma profusão das ações afirmativas como forma de democratizar o acesso nas universidades. Em 2001, quando os deputados da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro (Alerj) aprovaram duas leis estabelecendo sistemas de cotas de admissão para as população negra¹⁶³ (pretos e pardos) (40%) e estudantes da escola pública (50%) em todas as Faculdades de Graduação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e da

¹⁶³ Na lei utilizaram-se as categorias negro e pardo. Segundo classificação do IBGE a categoria negro é a junção de pretos e pardos, portanto seria mais correto apenas a terminologia negra ou substituição para pretos.

Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)¹⁶⁴, o sistema de cotas foi adotado, reserva 20% das vagas para estudantes de escolas públicas, 20% para negros e 5% para portadores de necessidades especiais e minorias étnicas, no ano seguinte, pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) que aprovou cotas de 20% para negros e 10% para indígenas (PERIA, 2004). Estas leis foram regulamentadas pelo meio do Decreto N° 30.766, de 4/03/2002, instituiu cotas de até 40% para as populações “negra e parda” no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sendo modificado em 2003 e à Universidade Estadual do Norte Fluminense. (D’ADESKY, 2003).

Também em 2001, a Universidade do Estado do Rio Grande do Sul (UERGS) adotou um plano de cotas que reservava de 50% das vagas para estudantes carentes e 10% para portadores de deficiência, e a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) criou o programa Terceiro Grau Indígena que oferece 200 vagas para indígenas com o objetivo de formar professores do Ensino Fundamental para este segmento da população. No ano seguinte (2002) a Universidade Estadual da Bahia (UNEB) implementou uma cota de 40% para afro-descendentes (compreendidos como pretos e pardos, de acordo com as categorias utilizadas pelo censo) em todos os cursos de graduação e pós-graduação. (D’ADESKY, 2003). Ainda em 2002, a Universidade Estadual de Paraná - UEPR começou a reservar duas vagas em cada curso para indígenas. Depois dessas iniciativas, vimos várias outras universidades terem propostas elaboradas para o estabelecimento eventual de programas semelhantes e o Ministério da Educação e Cultura está interessado na possibilidade de implantar programas como estes no sistema federal universitário.

Uma clara justificativa para o privilégio do caso no Rio de Janeiro é a extrema relevância da experiência, como a primeira experiência do tipo no país, servindo de laboratório para todas as outras instituições de educação superior no Brasil (PERIA, 2004). Em âmbito federal, o STF expediu também em 2001 um edital de licitação que prevê cotas para negros nos serviços terceirizados do próprio Tribunal. Ainda em 2001, três Ministérios anunciaram a criação de programas de ação afirmativa para contratação dos seus

¹⁶⁴ De acordo com a nova lei de cotas (lei n° 5.346, de 11/12/2008), as universidades estaduais do Rio de Janeiro devem adotar cotas de 45%, assim distribuídas: 20% para estudantes oriundos de escola pública, 20% para negros e indígenas e 5% para pessoas com deficiência e para filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço.

funcionários. O Ministério da Reforma Agrária adotou nesse ano medidas favorecendo candidatos negros em cargos terceirizados. Desde março de 2002, o Ministério das Relações Exteriores incentiva o ingresso de afro-descendentes na carreira diplomática mediante a concessão de bolsas-prêmio de vocação. (D'ADESKY, 2003). Em maio de 2002, FHC lançou o Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que incluía disposições para ação afirmativa sensíveis à raça, mas o congresso nunca chegou a votá-lo. Ele também criou o Programa Nacional de Ação Afirmativa (PNAA¹⁶⁵) por meio do Decreto Presidencial nº 4.228 de 13 de maio de 2002, que incluía cotas para negros e mulheres como critério mandatório para contratações de servidores públicos federais e trabalhadores, servindo a empreiteiras com contratos com o governo (TACHINARDI, 2002).

O PNAA tem sido implantado em maio de 2002, esse Programa institucionaliza, no âmbito da administração pública federal, o estabelecimento de metas percentuais para negros, mulheres, portadores de necessidades especiais no preenchimento de cargos, além da adoção de um critério de classificação para os fornecedores que comprovarem a adoção de medidas compatíveis com os objetivos do Programa.(TEIXEIRA, 2008) De maneira singular, aos poucos as medidas de ações afirmativas nas IES passaram a se concretizar. Desde então, um número significativo de IES passou a adotar algum tipo de Programa Ação Afirmativa, seja por força de leis dos respectivos sistemas, o que poderíamos caracterizar como tendo sido de fora para dentro¹⁶⁶, seja por meio de iniciativas gestadas nas e pelas próprias IES, embasadas na autonomia universitária. (SANTOS, 2012).

O presidente do STF, Marco Aurélio de Melo, ao defender a adoção de cotas para negros no serviço público, declarou que, no combate à desigualdade, “a neutralidade do Estado mostrou-se um grande fracasso”¹⁶⁷. Em novembro de 2002, como consequência dos desdobramentos da Conferência de Durban, o Ministério da Educação lançou o programa

¹⁶⁵ O referido programa foi cordenado sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça. Esse Programa tem por objetivo implementar uma série de medidas específicas no âmbito da administração pública federal que privilegie a participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência. (BEGHIN; JACCOUD, 2002, p.21)

¹⁶⁶ Vide exemplo das IES públicas estaduais do RJ, MG, RS, AM, RN etc. em que leis do Executivo ou do Legislativo propuseram essas políticas.

¹⁶⁷ “STF lança edital que prevê cota para negros”. Folha de S. Paulo, edição de 08/01/2002. Cad. Cotidiano, disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/Acesso> em 20 de jan. 2013.

Diversidade na Universidade como uma iniciativa que tinha como objetivo “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas¹⁶⁸”. Este programa visando a ampliar acesso a este setor e também de promover apoio e financiamento das instituições que promoverem a inclusão de negros e indígenas. (TEIXEIRA, 2008) O Programa, criado no final do governo FHC, teve uma parceria importante para sua realização, um convênio com o Banco Interamericano do Desenvolvimento (BID), no qual foram aplicados US\$ 9 milhões, sendo US\$ 5 milhões do BID e uma contrapartida do Tesouro Nacional de US\$ 4 milhões, com aprovação do Senado Federal. Se pensarmos que o Ministério era um dos mais reticentes em promover políticas de ação afirmativa, o apoio do BID foi fundamental para o estabelecimento do Programa¹⁶⁹.

Quanto aos resultados das ações nos ministérios foram bastante difíceis de encontrar. Nesse caso, priorizei as informações presentes nas entrevistas, pesquisas anteriormente realizadas por outros estudiosos, além de relatórios e demais materiais elaborados pelos próprios órgãos. Portanto, o conjunto de informações não cobre todas as iniciativas feitas por esse governo. De acordo com breve levantamento realizado por Heringer & Paula (2009) afirmam em pesquisa realizada pelo Ipea sobre políticas de ação afirmativa desenvolvidas durante o governo de FHC (1995-2002), na qual identificaram 40 programas e ações desenvolvidos em instituições governamentais, tanto no Executivo quanto no Judiciário. As ações mais relevantes foram as seguintes:

1º) No MEC: reavaliação dos livros didáticos com exclusão daqueles que contivessem preconceitos de qualquer espécie, apoio a projetos educacionais em áreas quilombolas, criação do Programa Diversidade na Universidade, de apoio a cursinhos pré-vestibulares com prioridade para estudantes negros e indígenas; 2º)

¹⁶⁸ Este Programa foi editado por meio da medida provisória n. 63, de 26/08/2002, assinada pelo Presidente da República FHC. Segundo pela lei no. 10.558, de 13/11/2002 e o decreto n.4.876, de 12/11/2003 regulamenta o Programa definindo as regras e os executores.

¹⁶⁹ Contrato de empréstimo no. 1406/OC-BR entre a República Federativa do Brasil e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa Diversidade na Universidade, publicado em 18/12/2002 – Resolução DE-57/02. Os contratos celebrados entre governo brasileiro e BID na área da educação não são novos. Os recursos de desembolso para os convênios assinados em 2002 do Diversidade ficaram a cargo do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio -PROMED, programa já em execução desde 1999, cujo principal objetivo era a melhoria da qualidade e expansão do ensino médio, no valor de US\$ 220 milhões, com contrapartida de 50% do governo brasileiro.

no Ministério da Saúde: inclusão do quesito raça/cor nos formulários oficiais, apoio financeiro a projeto de pesquisa clínica sobre a anemia falciforme em comunidades remanescentes de quilombos; 3º) no Judiciário: implantação de ações afirmativas nos contratos de prestação de serviços de terceiros com a participação de no mínimo 20% de negros; 4º) no Ministério das Relações Exteriores: concessão de vinte bolsas de estudo anualmente para afrodescendentes na preparação para concorrerem ao Instituto Rio Branco; no 5º) Ministério da Cultura: ampliação do número de certificados de comunidades quilombolas; 6º) no Ministério do Planejamento: estabelecimento de uma linha de pesquisa pelo Ipea, com o apoio do PNUD, órgão da ONU; 7º) no Ministério do Trabalho: instalação de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação Emprego e na Profissão nos estados, com base nas Delegacias Regionais do Trabalho; em alguns ministérios: criação de um programa de ações afirmativas vinculado ao preenchimento de cargos de direção - DAS - com metas de participação de 20% de afrodescendentes (HERINGER & PAULA, 2009, p. 5 - 6).

No que diz respeito ao aspecto da diversidade de Ministérios envolvidos nas ações percebemos que as políticas criadas pelo governo FHC eram descentralizadas. Os Ministérios que realizaram ações mais amplas e de maior número, tiveram gestores “sensíveis” à temática racial e a participação de militantes do movimento social negro em seus quadros. Os Ministérios do Desenvolvimento Agrário, das Relações Exteriores, da Justiça e da Cultura foram os que mais criaram políticas nessa área. Mas também é importante destacar a participação do IPEA, órgão fundamental na pesquisa e divulgação dos números da desigualdade, que contribuiu com seus estudos para dar subsídios aos militantes do movimento social negro, que irão utilizá-los como ferramenta para suas reivindicações e também aos outros órgãos públicos. (JACCOUD & BEGHIN, 2002) Ainda esses autores analisando os programas e medidas implementadas pelo governo FHC para a população negra utilizam três designações: persuasiva ou valorizativa, ou seja, aquelas que têm como objetivo:

Reconhecer e valorizar a pluralidade étnica que marca a sociedade brasileira e valorizar a comunidade afro-brasileira, destacando tanto seu papel histórico como sua contribuição contemporânea à construção nacional. Seu propósito é atingir não somente a população racialmente discriminada contribuindo para que ela possa reconhecer-se na história e na nação, mas toda a população, permitindo-lhe identificar-se em sua diversidade étnica e cultural. (JACCOUD & BEGHIN, 2002, p. 67)

Durante várias décadas, a questão da desigualdade e da discriminação racial esteve ausente total do debate público no Brasil (PERIA, 2003). Mas com a implantação dos

programas de ação afirmativa, incluindo as sensíveis à raça, prosperaram durante o governo de FHC, fornecendo mais educação para pessoas que de outra maneira permaneceriam excluídas das universidades. Essas medidas disseminaram-se no Brasil em resposta tanto ao encorajamento do Governo Federal como ao ativismo do Movimento Negro Brasileiro (SANTOS, 2006; LIMA, 2010). Contudo, um dado chama a atenção durante a administração do então Presidente Lula (2003 - 2010), a maioria dos programas (77%) foi instituída por decisões internas às universidades, geralmente por seus conselhos universitários, enquanto as demais decisões (23%) foram resultado de leis estaduais. Isso mostra que o empurrão em direção às políticas de admissão mais inclusivas não pode ser creditado apenas à iniciativa governamental (GEMAA, 2011)¹⁷⁰. Embora a mídia dê cobertura quase exclusiva às ações afirmativas nas universidades públicas, atualmente tanto as instituições de ensino superior públicas como instituições privadas adotam medidas de ação afirmativa.

O PROUNI representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado, sendo a política de maior impacto (FERES JR, et. al, 2012), com o início do governo Lula em 2003¹⁷¹, apareceram outras ações mais específicas começaram a ser implementadas. Simbolicamente, a nomeação do primeiro ministro Dr. Joaquim Barbosa para a instância máxima do Judiciário, o Supremo Tribunal Federal (STF) teve um significado importante. No plano do Executivo Federal, criou-se ainda em 2003 a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), reunindo sob seu guarda-chuva um conjunto de ações voltadas para a população afrodescendente, com destaque para a atuação junto a comunidades quilombolas, no campo da saúde da população negra e também na área do ensino de História e Cultura Afrobrasileira nas escolas. (HERINGER & PAULA, 2009)

¹⁷⁰ <http://gema.iesp.uerj.br/>.

¹⁷¹ Este ano objetivando coordenar e elaborar políticas públicas para combater as formas de discriminação racial no Brasil e, assim promover a discussão sobre as Políticas de Ações Afirmativas direcionadas as minorias raciais e étnicas e promover as implantações de ações dessa natureza. (TEIXEIRA, 2008) Nesta perspectiva, o governo do então presidente Lula da Silva a partir de 2003, os compromissos assumidos pelo Brasil em Durban vão transformando-se em políticas afirmativas mais concretas. A criação ainda em 2003 além da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), que possui status de ministério e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2004, vinculada ao Ministério da Educação, são exemplos do processo de constituição dessa política.

Do ponto de vista propriamente legislativo, a Lei é de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores e foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999. Tal projeto é aprovado e remetido ao Senado no dia 05 de abril de 2002. Seguindo a Lei nº 10.639, de 9/01/2003, sancionada pelo então presidente Lula e pelo ministro da Educação, Cristovam Buarque, “que dá o devido reconhecimento ao 20 de Novembro, Dia Nacional da Consciência Negra”, ao introduzir esta data no calendário oficial das escolas, bem como a necessidade de propiciar-se o ensino da história e da cultura do povo brasileiro afrodescendente nas escolas de ensino fundamental e médio das instituições públicas e privadas. (GONÇALVES e SILVA; SILVERIO, 2003, p.11-12). Esta referida Lei foi alterada pela a Lei 11.645/2008) que modificou a LDB de 1996, em seus artigos 26-A, 79-A e 79-B, tornando obrigatório nos currículos do ensino fundamental e médio a inclusão da História da África e da Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências¹⁷²; o programa governamental PROUNI criado em 2004 por meio de medida provisória, n.213, de 10/09/04 regulamentado pelo Decreto n.5.245, de 18/10/04 e Portaria n.3,268, de 18/10/04 e finalmente institucionalizado pela Lei n.11.096, de 13/01/05 que concede bolsa no ensino superior privado; a adoção de reserva de vagas (cotas) e de bônus nos vestibulares para o acesso às universidades públicas, entre outros.

Em 2003, a Universidade Federal de Brasília (UnB) tornou-se a primeira universidade federal a adotar um sistema de cotas para negros (20%). Em agosto no mesmo ano, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) iniciou um sistema de cotas no processo de admissão 20% para negros e 10% para indígenas. Depois essas iniciativas, várias outras universidades tiveram propostas elaboradas para o estabelecimento eventual

¹⁷² Essa lei ressalta que no: Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (RASIL, 2003) Essa lei tem valor legal e funcional junto com o Parecer 0003/2004 e a Resolução No 1/2004, do Conselho Nacional de Educação, que estabelece (Parecer) e institui (Resolução) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Realções Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses atos se constituem como uma política de ação afirmativa no campo da educação no sentido de valorização do legado histórico e cultural das populações negras para a formação da sociedade brasileira e para a humanidade no contexto da diáspora africana.

de programas parecidos e o Ministério da Educação e Cultura está interessado na possibilidade de implantar programas como estes no sistema federal universitário. Uma clara justificativa para o privilégio do caso do Rio de Janeiro é a extrema relevância da experiência, como a primeira experiência do tipo no país, servindo de laboratório para todas as outras instituições de educação superior no país. (PERIA, 2004). Em meados de 2004, a Secretária Especial de Direito Humanos (SEDH) interessada em fortalecer o sistema de cotas em andamento em algumas IES e promover a programa de ação afirmativa, convida para uma primeira reunião em Brasília representantes das universidades: UEMS, UERJ, UNEB e UNB. Foram muitas reuniões para discussão, elaboração e lançamento dos programas AFROATITUDE, UNIAFRO e PROLIND, frutos de parcerias entre MEC, MS, SEDH e SEPPIR, Universidade Estaduais e Federais que adotaram ações afirmativas em essenciais cotas. (ALVES CORDEIROS, 2008).

A criação do PROUNI pela medida provisória nº 213, de 10/09/2004 e foi transformado em lei nº11.096, 13/01/05. Em 2007, o governo federal também criou incentivos para universidades públicas aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades. Tomando como exemplo o Programa Nacional de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que inclui mecanismos para o estabelecimento de políticas de ação afirmativa e todas as universidades federais contempladas pelo programa foram implementados algum tipo de políticas de ações afirmativas (ver os itens 2.4.1 e 2.4.3 do capítulo II). O programa tem como uma das suas principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos”. [MEC, 2007]

Contudo, não houve uma lei federal por parte de política de ação afirmativa portanto, o governo tem promovido várias ações por meio outros instrumentos tais como decretos, Medida Provisória, Leis, Portarias e outros instrumentos no sentido de colocar a igualdade racial na agenda das políticas públicas dos governos. Nessa época, houve apenas três projetos de leis debatidos no Congresso durante o mandato do presidente Lula, que teriam estabelecido um programa federal de ação afirmativa, mas todas elas encontraram uma grande oposição, particularmente entre os deputados e senadores do PSDB e os conservadores do partido Democratas, partido historicamente aliado ao PSDB. (FERES JR

et al. 2012). Apesar de todos os esforços iniciando desde o finalzinho da gestão do FHC em 2002 no que se diz respeito o campo de acesso ao ensino superior público brasileiro da população negra brasileira, vimos que os dados de IPEA (2008) mostraram ainda que a desproporção entre a presença da população preta e parda e a população branca ficou triplicada entre 1976 e 2006. Se em 1976 5% dos brancos com mais de 30 anos possuíam diploma superior, contra 0,7% dos negros (pretos + pardos), em 2006 os brancos que possuíam algum diploma de ensino superior somavam 18% da população, contra apenas 5% dos negros. Mesmo que este sistema enregistrou uma expansão substantiva mas o hiato racial racial ficou inalterado.

3.4.3. Lei Federal nº 12.288, de 20/07/2010

Com a publicação da Lei Federal nº12.288, de 20/07/2010¹⁷³, chamada “Estatuto da Igualdade Racial”, que oficialmente reconheceu que o Brasil como um país multirracial e multiétnico no qual as pessoas de descendência africana estiveram vítima de discriminação de todas as formas de discriminação especificamente “racial”. Essa Lei estabeleceu a discriminação racial e as ações afirmativas, afirmando a responsabilidade do Estado de promover a igualdade de oportunidades, bem como “a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira”. O Estatuto previu ações afirmativas de corte étnico-racial no ensino, na cultura, no esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso a terra, à justiça e a outros. (FERES JR et. al 2012). Embora disso, o Estatuto criou uma agência denominada Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SINAPIR), na qual exigiu que as escolas de todos os níveis não apenas as de Ensino Fundamental incluíssem a história e a cultura dos afro-brasileiros em seus currículos. Além disso, proibiu a discriminação racial e declarou a capoeira, arte marcial afro-brasileira, esporte oficial merecedor de apoio governamental.

¹⁷³Essa lei altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 15/11/2013.

Os Programas de ação afirmativa em universidades públicas e instituições de ensino superior público, todavia, foram deixados de fora da lei durante as negociações. Constatou-se a ausência de uma lei federal que estabeleça a política de ação afirmativa durante todo o governo Lula não impediu universidades públicas e outras instituições de ensino superior público. A respeito disso, percebemos que a grande maioria das universidades com alguns tipos de programas de ações afirmativas dentre elas “as cotas” por decisão de seus conselhos universitários ou superiores. Assim os programas de ação afirmativa se estenderam rapidamente pelo sistema público de universidades, primeiramente em universidades estaduais e depois em federais, que foram mais lentas em adotar esse sistema. (FERES JR, et. al, 2012). Quanto ao impacto de políticas de ações afirmativas que estão sendo estendendo no sistema de cotas brasileiro nas universidades ou instituições públicas de ensino superior desde o final dos governos de FHC em 2001 que foi reconhecido como um governo que deu mais importância com a questão racial brasileiro e que continuou no governo Lula com mais pragmático em torno de ações desenvolvidos nos anos de 2003 - 2010.

Quando observar os dados de IPEA e IBGE nas décadas de 1929 até 2001, vale a pena destacar que essas políticas não ficaram sem efeitos no sistema de ensino superior brasileiro em relação ao acesso das camadas pobres e negros brasileiros, mesmo foi visto como ações insuficientes para reverter a situação gritando que os grupos desfavorecidos vividos anteriormente por negligência ou crime cometido pelos governos anteriores que não tomaram consciência de que o Brasil é um país racista na América Latina. Eles até chegaram a construir uma ideia que foi a “democracia racial”. De acordo com dados dos censos demográficos do IBGE, a participação de pessoas com 25 anos ou mais entre aqueles que frequentavam educação superior aumentou cerca de 10% no último dez anos (2000 - 2010). Neste período a proporção desses grupos passou de 42% para 52% do total. [IBGE, 2012, p.69] Segundo Paula Roberto Corbucci em pesquisa desenvolvida pelo IPEA (2014) sinaliza que:

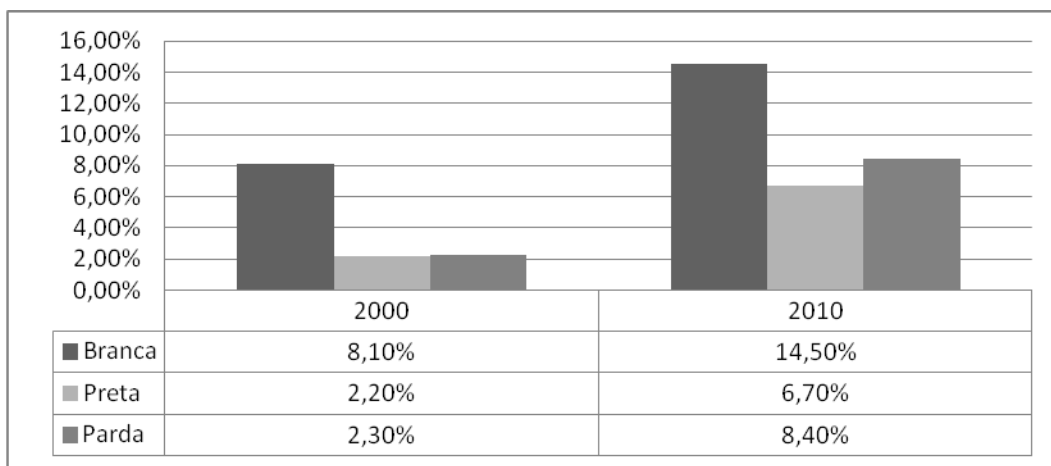
o acesso à educação superior na faixa etária de 18 a 24 anos mais que dobrou no período 2000-2010. A proporção destes jovens que declararam ter tido acesso a este nível de ensino era de apenas 9,1% em 2000, em 2010 atingia 18,7% do total. Por sua vez, a taxa de frequência líquida nesta faixa etária, que abrange apenas os

que estavam regularmente matriculados, ampliou-se de 7,4% para 14% no mesmo período. (...) (CORBUCCI, 2014, p.13)

No mesmo período, encontramos que a cada 50 pessoas com 25 anos de idade ou mais que estava na universidade e para brancos este valor era quatro vezes maior em 2000. Mas quando em 2010, constatou-se uma redução na desigualdade relativa entre os grupos raciais, mas também a persistência da distância entre os que frequentam universidade, de 6 a 7 pontos percentuais favoráveis aos brancos. Como efeito dessa desigualdade, conforme com Censo Demográfico (2010) mostrou que quase 13% das pessoas de 10 anos ou mais de idade de cor ou raça branca foi a que mais completou o ensino superior, enquanto que apenas 4% da população negra¹⁷⁴ (pretos e pardos) dessa faixa etária tinha alcançado o mesmo nível de estudo em 2000. Dessa maneira, verificou-se que 73% das pessoas de 10 anos ou mais de idade com ensino superior completo era branca, e menos de 25%, de pretos e pardos. (IBGE, 2012, p.71)

¹⁷⁴ Em relação às categorias de classificação utilizadas no Censo Demográfico 2010, repetiram-se as mesmas desde a pesquisa de 1980: branca, preta, parda, amarela e indígena, sendo que, pela primeira vez, nos Territórios Indígenas, as pessoas que se identificaram com essa última eram também indagadas em relação de sua etnia e língua falada. Conforme os dados do IBGE (2012) mostraram que nos últimos dez anos (2000-2010), a população brasileira teve sua estrutura alterada em termos de quesitos cor ou raça. Esta pesquisa destaca-se uma menor proporção de pessoas que se declaram brancas e uma maior proporção das pessoas que se declaram como pretas ou pardas. Esse conjunto passou de 44,7% da população, em 2000, para 50,7%, em 2010. Quando a população que se declararem branca, a proporção era 53,7% em 2000 e caiu para 47,7% em 2010. Esta modificação pode ser explicar na dinâmica de que aconteceu uma ressignificação no que refere a identificação da população afrodescendente. Os grupos de amarelos e indígenas corresponderam a menos de 1%.

Gráfico. 18- Proporção das pessoas que frequentavam ensino superior, segundo a cor ou raça - Brasil - 2000/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010

Nota: Os dados de 2010 são resultados do universo.

Conforme com os dados do IBGE em 2010 publicados em 2012¹⁷⁵ mostraram que a distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que ingressaram por cor ou raça, no ensino superior brasileiro foi marcada com 31,1% dos brancos nesse grupo etário, enquanto apenas 12,8% dos pretos e 13,4% dos pardos. Quando ao avanço que se operou na questão de democratização de acesso no ensino superior no Brasil, os governos de FHC e de Lula conseguiram melhorar um pouco a situação dos excluídos, mas o desafio é muito grande ainda para deixar os grupos mais vulneráveis numa escala mais próximo ao grupo mais favorável no sistema de ensino brasileiro em especial o do ensino superior. De acordo com Freres Júnior, et. al (2011) sinaliza em levantamento realizado sobre as PAA nos anos de 2002-2010, foram rescenseadas (70) universidades públicas federais e estaduais que adotam alguns tipos de ação afirmativa no processo de acesso aos cursos superiores em seus vestibulares excluindo-se, portanto, universidades públicas municipais, faculdades, centros, institutos superiores, bem como instituições privadas. Estas universidades estão espalhando em todas as regiões brasileiras sendo: 5 no norte; 22 no nordeste; 7 no centro-oeste; 23 no sudeste e 13 no sul. A distribuição de políticas de ação afirmativas em universidades

¹⁷⁵ IBGE. Censo demográfico, 2010.

públicas em nível nacional se realiza de forma bastante homogênea conforme nesta tabela abaixo.

Tabela. 22. Quantidade de universidades públicas (federais e estaduais) com programas de ação afirmativa por região. 2002-2010

Região	Com ação afirmativa	Total de universidades	% com Aas
Norte	5	14	35,7%
Nordeste	22	27	81,5%
Centro-Oeste	7	8	87,5%
Sudeste	23	28	82,1%
Sul	13	21	61,9%
Total	70	98	71,4%

Fonte: GEMAA, 2011

No que se refere a essas políticas, vale a pena destacar que elas começaram para ser implementar nas universidades estaduais em relação às federais que demoraram muito anos a para aderir a essas políticas, mas observamos o que tem sido feito em relação a isso de forma acelerada a partir de 2008, conforme a tabela abaixo.

Tabela - 23. Evolução da implantação de programa de ação afirmativa por ano e de acordo com tipo de universidade de 2002-2010

Ano	Universidades Estaduais	Universidades Federais	Total
2002	2	-----	2
2003	5	1	6
2004	7	2	9
2005	2	5	7
2006	4	4	8
2007	2	5	7
2008	5	12	17
2009	4	7	11
2010	1	2	3
Total	32	38	70

Fonte: GEMAA, 2011

Observando-se os dados nesta tabela acima é importante destacar-se o do ano de 2008 com o maior número de adesão das universidades estaduais e federais com ações

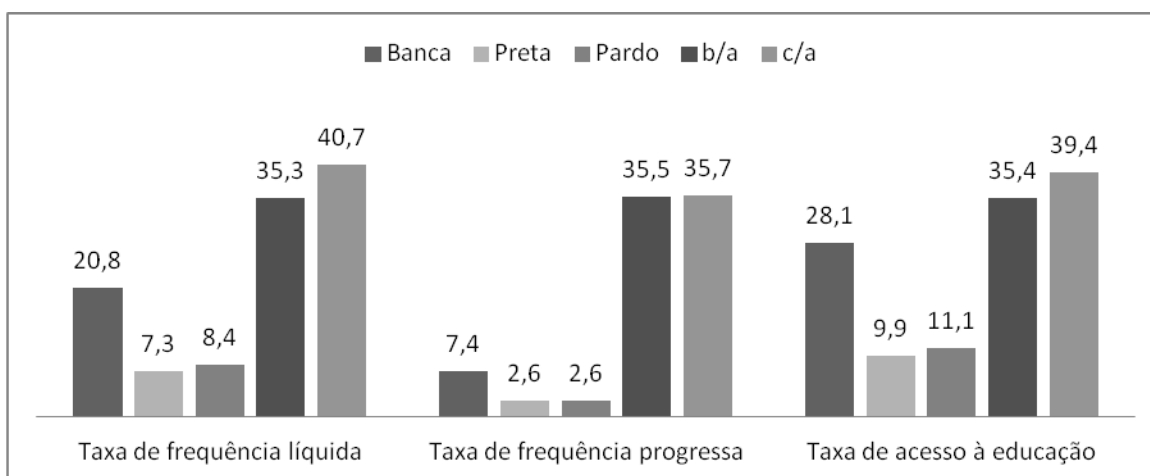
afirmativas, este ano foi muito significativo em relação aos anos anteriores. É importante lembrar que nesse ano, o governo federal implementou um programa de expansão no sistema federal de ensino superior denominado (REUNI) mas depois o número de adesão passou a sofrer algum declínio, que talvez se deva ao fato de número de universidades públicas que não aderirem a essas políticas. Essa situação ocorreu devido à ausência de uma lei federal por parte dessa política. Faz-se necessário destacar que no ano de 2008, houve 51% das universidades públicas estaduais e 41,5% das universidades públicas federais brasileiras haviam adotado alguma ação afirmativa. A maioria destas instituições incluiu no seu sistema de ingresso uma reserva de vagas para estudantes oriundos do sistema público de ensino, negros (pretos e pardos), indígenas, pobres ou portadores de necessidades especiais. Destas, algumas adotaram um sistema de pontos (bônus) sem cotas ou reserva de vagas (SANTOS (org.), 2012, p.9). De acordo com Paixão, Rossetto, et al, 2010 afirmam que os estudantes que se declararem brancos representaram em 2008 de 60% dos alunos matriculados nas universidades públicas e 66,2% dos particulares, o que indica ainda uma considerável sub-representação de não-brancos no ensino superior. De acordo com levantamento feito por Feres Jr et. al (2013, pp. 309-310) demonstra que as políticas de ações afirmativas que estão em vigência no Brasil foram classificadas de maneira seguintes sendo:

(1º) vêm os egressos de escolas públicas como 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) visam a esse grupo. (2º) vêm os pretos e pardos (denominados “negros” em alguns programas), em 40 universidades – isto é, 58% das que têm ações afirmativas. (3º) os indígenas, em 51% dessas universidades. (4º) vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena e, (5º) outros grupos compostos por nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres.

De acordo com Corbucci em pesquisa realizado pelo IPEA (2014) afirma que o acesso à educação superior, segundo a variável étnica, também evidencia profundas desigualdades entre os jovens brasileiros. O hiato existente entre brancos, de um lado, e pretos/pardos, de outro, os jovens pardos e pretos têm desvantagem de 60% a 65% em relação aos brancos, no que concerne ao acesso à educação superior, considerando-se para

tanto os que frequentavam e aqueles que tiveram acesso a este nível de ensino. Conforme esta tabela abaixo:

Gráfico. 19- Taxas de frequência à educação superior da população de 18 a 24 anos, segundo cor/etnia (2010) (Em %)

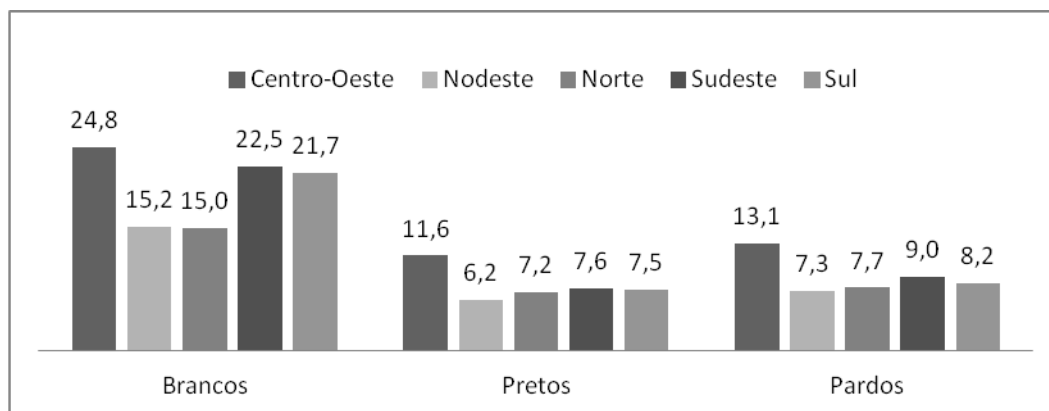


Fonte: CORBUCCI, 2014 In. Microdados do censo demográfico (IBGE, 2010).

Elaboração: Disoc/Ipea.

Quanto as diferenças entre as taxas de frequência dos três grupos étnicos em tela variam em função da região em que residem, sendo que as maiores disparidades são encontradas nas regiões Sul e Sudeste. De modo contrário, Centro-Oeste e Norte respondem pelas menores diferenças nas taxas de frequência à educação superior, de acordo com gráfico abaixo. [CORBUCCI, 2014, p.21]

Gráfico. 20- Taxa de frequência líquida na educação superior, segundo a cor/etnia (2010) (Em %)



Fonte: CORBUCCI, 2014 In microdados do censo demográfico (IBGE, 2010).
Elaboração: Disoc/Ipea.

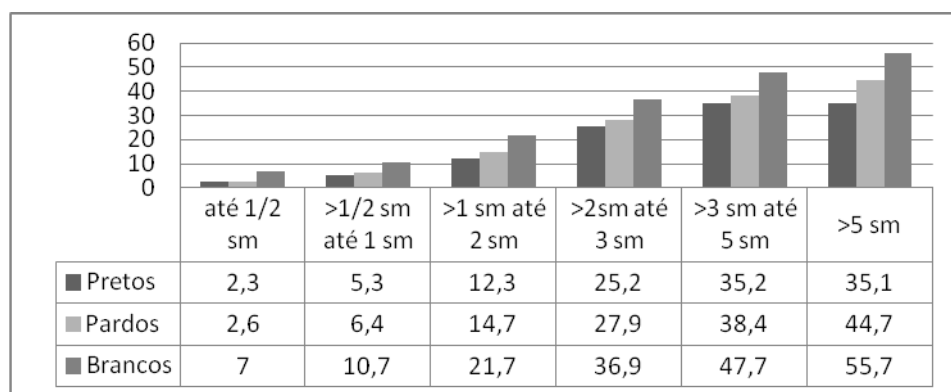
Analisando este gráfico, pode-se deduzir que a situação de pretos e pardos difere significativamente em função da região em que residem. O Centro-Oeste se destaca como sendo a região com menor diferença entre estes e os brancos. Nesta figura, vimos que grupos como os pretos e pardos residentes se encontraram em situação mais desvantajosa nas regiões mais ricas do país.

Embora das taxas de frequência na educação superior dos três grupos étnicos serem bastante desiguais, verifica-se que há redução das diferenças quando se compara a situação de pretos/pardos residentes no Centro-Oeste com a de brancos das demais regiões. Constata-se, deste modo, que a taxa de frequência líquida de pardos da região Centro-Oeste equivale a 87% da taxa registrada pelos brancos da região Norte. [CORBUCCI, 2014, p.22]

O autor observar que as desigualdades relativas à apropriação da renda também são bastante pronunciadas quando se desagrega a população segundo a variável etnia/cor. Entre brancos, a proporção era de cerca de 23%, mas entre pretos/pardos sequer chegava a 8% do total. Também é bastante desigual o acesso à educação superior de cada grupo étnico, quando desagregado por faixas de renda. De acordo com Corbucci (2014, p.22-23) a diferença chega a dezessete vezes entre pardos e a oito vezes entre brancos. Porém, situação de extrema desigualdade de acesso à educação superior fica evidenciada quando se comparam as taxas de frequência de pretos com renda *per capita* de até 0,5 SM e de

brancos com renda maior que 5 SMs. Neste caso, a diferença entre ambos amplia-se para 25 vezes. Esta diferença pode-se observar no gráfico a seguir:

Gráfico. 21- Taxa de frequência líquida na educação, segundo a cor/etnia e faixa de renda (2010) (Em %)



Fonte: CORBUCCI, 2014 In microdados do censo demográfico (IBGE, 2010). Elaboração: Disoc/Ipea.

De acordo com Feres Júnior, et. al (2011), relata em grande medida resultante da tramitação no congresso de pelo menos três projetos de lei que trataram estas políticas, tendo assim, quase a metade dos Programas de Ação Afirmativa em vigência em 2011 pertencem às universidades estaduais vem das iniciativas de seu próprio conselho universitário, de Leis Estaduais ou Resoluções do Conselhos Universitários¹⁷⁶ e não de lei federal.

Assim, destacamos 54 universidades adotam políticas de cotas por meio da Resolução de Conselho Universitário seja 77,1% e 16 universidades através da lei estadual seja 22,9% totalizando 70 universidades com pláticas de ação afirmativa seja 100%. No que diz respeito da porcentagem de vagas do total que são redistribuídas pelos programas de ação afirmativa nas 59 universidades que adotam a modalidade das cotas, destaca-se que a grande maioria desses programas com ações afirmativas em 2011 se concentra na faixa que estende de 20% a 50% das vagas, e somente dois, de um total de 59, ultrapassam 50%. As

¹⁷⁶A esse respeito foram encontrados 11 leis estaduais e 77 resoluções de conselhos universitários que estabelecem as políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais e federais brasileiras, totalizando 88 documentos. [FERES JR, et.al.2013]

variações são em grande medida explicadas pelas diferentes características demográficas de cada região.

Nos anos de 2003 a 2010, houve também um crescimento expressivo na presença de pretos e pardos nas universidades federais comparando o ano de 2003, os pretos representavam 5,9% dos alunos e pardos 28,3%, quando em 2010 esses números aumentaram para 8,72% e 32,08%, respectivamente. De acordo com pesquisa realizada pela ANDIFES (2011) atribui esse aumento às políticas de ação afirmativa que começaram a ser aplicadas nessas instituições gradualmente nos últimos anos. Neste ano, vale apenas de destacar que o MEC criou o Sistema de Seleção Unificada (SISU) pela Portaria Normativa MEC nº 2, de 26 de janeiro de 2010, passa a ser regido pelo disposto nesta Portaria, esta portaria tem como objetivo de estimular à inclusão. Este é um sistema pelo qual IESP oferecem vagas para candidatos em território nacional desde que realizaram a prova do ENEM no mesmo ano e tenham obtido nota superior a zero na redação. Este SISU é diferente do que os vestibulares tradicionais, basta que o aluno primeiro realiza a prova do ENEM e só então escolhe a universidade e o curso desejado. (FERES JR, et. al. 2013) Vale a pena de destacar que na véspera de sanção de Lei federal de cotas em 2012, 64% dessas universidades já tinham algum tipo de ação afirmativa. Quando juntar as federais e estaduais, esse percentual chegava para mais de 71% das universidades públicas brasileiras. Mais de 57% das universidades com ação afirmativa tinham programas para estudantes negros, e mais de 51%, para indígenas (GEMAA, 2011)¹⁷⁷.

De acordo com dados da PNAD/IBGE (2011) mostraram que a população na faixa etária de 18 a 24 que frequentando o ensino superior inclusive o mestrado e doutorado no Brasil é 51,3%. Este percentual é distribuída por cinco (5) grandes regiões brasileiras na forma seguintes:

¹⁷⁷ Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) "Ações afirmativas". Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/Acesso> em 20 de set.2014

no norte (32,3%); nordeste (35,8%); sudeste (60,8%); sul (65,4%) e centro-oeste (61,7%). O Brasil foi representado com 65,7% em distribuída conforme com as regiões citadas acima com 49,4%; 52,3%; 69,3% ;70,6%; 71,8% em destruição do Brasil negro (pretos, pardos) com apenas 35,8% repartindo na mesma maneira com os percentuais seguintes: 26,8%; 28,0%; 45,6%; 40,1%; 52,3%. Quando fazer um cruzamento na distribuição desses dados por raça ou cor da pele, a população branca se destaque com 65,7% contra 39,6% em 2001 e a população negra (pretos, pardos) com apenas 35,8% contra 10,2% em 2001.

Quanto essas políticas, vimos que a grande maioria dos programas de ações afirmativas em vigência em 2011 se concentra na proporção de 20% a 50% das vagas, e apenas dois, de um total de 59, que estabeleceram uma proporção superior a 50%. As variações são em grande medida explicadas pelas diferentes características demográficas de cada região. FERES JR, et. al. (2011, p.14). Segundo IBGE (2013) apontou os dados em relação ao total da população que se enquadrarem na faixa etária de 18 a 24 anos de idade, a proporção que frequentava o ensino superior era de 9,8%, em 2002, e passou para 15,1%, em 2012. Em 2012, entre os estudantes dessa faixa etária, cerca de metade (52,1%) frequentava o ensino superior, enquanto, em 2002, somente 29,2% desses estudantes estavam no nível de ensino recomendado para a sua faixa etária. Contudo, essa adequação da idade em relação ao curso frequentado ainda é bastante desigual dependendo da cor ou raça do estudante. Enquanto do total de estudantes brancos de 18 a 24 anos 66,6% frequentavam o ensino superior, apenas 37,4% dos jovens estudantes pretos ou pardos cursavam o mesmo nível. Essa proporção ainda é menor do que o patamar alcançado pelos jovens brancos 10 anos antes (43,4%).

Tabela. 24. Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual que frequentavam o ensino superior, segundo as Grandes Regiões – 2012

Grandes Regiões	Total 10.000 pessoas	Estudantes de 18 a 24 anos de idade	
		Distribuição percentagem desses jovens que frequentavam o ensino superior (%)	
		Superior	Outros
Brasil	6.597	52,1	8,3
Norte	680	34,0	12,6
Nordeste	1911	38,2	7,9
Sudeste	2501	60,0	7,5
Sul	943	67,1	8,8
Centro-Oeste	561	60,5	6,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012.

(1) Inclui mestrado e doutorado. (2) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos.

Tabela - 25. Estudantes de 18 a 24 anos de idade, total e respectiva distribuição percentual que frequentavam o ensino superior por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2012.

Grandes Regiões	Total 10.000 pessoas	Estudantes de 18 a 24 anos de idade	
		Distribuição percentagem que frequentavam o ensino superior (%)	
		Superior	Outros
Branca		66,6	7,1
Brasil	3299	66,6	7,1
Norte	156	49,1	12,6
Nordeste	581	53,3	6,7
Sudeste	1511	70,4	6,3
Sul	784	71,3	8,2
Centro – Oeste	266	70,4	5,8
Negros		37,4	9,4
Brasil	3243	37,4	9,4
Norte	508	29,7	12,2
Nordeste	1320	31,6	8,4
Sudeste	968	43,7	9,4
Sul	156	45,9	11,5
Centro – Oeste	291	51,2	7,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012.

(1) Inclui mestrado e doutorado. (2) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em 20 de out. 2014.

Tendo em vista que no ano de 2012, antes que a lei de cotas recebeu sanção da Presidente Dilma em agosto de 2012, houve 40 das 58 universidades federais já aplicavam

alguma tipos de modalidade de ação afirmativa tais como cotas, bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais, visando a grupos heterogêneos de beneficiários como alunos egressos de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas, deficientes físicos, quilombolas, pessoas de baixa renda, mulheres negras, refugiados políticos beneficiários de reforma agrária, entre outros (GEMAA, 2012).

Em resumo, embora de todos os programas de ação afirmativas em especial as cotas que estão espalhando nas universidades públicas (federais e estaduais) e privadas por meio dos programas como PROUNI e FIES vimos que a distância entre os negros e brancos no sistema de ensino superior brasileiro permanece neste nível ainda, de acordo com pesquisa realizada pela IPEA data de 2014 na qual revela que a proporção de pessoas brancas com doze anos ou mais de estudo a cresceu de 14,1%, em 2001, para 22,2%, em 2012, enquanto entre os negros aumentou de 3,5% para 9,4%. O IPEA apontou ainda que o ensino superior, seja o nível com maior desigualdade entre as taxas de negros e brancos, em relação a isso a taxa dos negros foi inferior à metade daquela taxa dos jovens considerados brancos em 2012, trata-se da etapa em que se verificou maior evolução da taxa da população negra (cerca de 200%). Mas ainda os dados revelam que as taxas de escolarização líquida de negros são significativamente inferiores às de brancos nos ensinos médio e superior. Cabe destacar, no entanto, que no ensino superior a desigualdade entre brancos e negro sofreu relevante redução no período analisado. (IPEA, 2014, pp.21-22)

3.4.4. A Lei Federal nº12.711, 29/08/2012

Embora a aplicação das primeiras políticas de ação afirmativa em universidades brasileiras tenha quase dez anos, ainda não há nenhum balanço sistemático sobre essas medidas. Durante a administração da então Presidenta Dilma (2011-2014), constata-se que a realidade da ação afirmativa brasileira mudou rapidamente em boa parte devido a alguns eventos considerados de grande importância pela sociedade como a declaração da constitucionalidade das cotas e do ProUni pelo Supremo Tribunal Federal. É possível destacar-se que essa mudança aconteceu devido a implementação de conjunto de programas de ação afirmativa se estenderem pelos sistemas das universidades públicas de maneira

descentralizada durante os governos do FHC (1995-2002) e do Lula (2003-2010), eles variavam largamente no sistema de ensino superior brasileiro e também com a decisão¹⁷⁸ do Supremo Tribunal Federal (STF) em 04/2012 sobre a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, especificamente das cotas com recorte racial,¹⁷⁹ depois muitos anos de discussões sobre a sua legalidade ou não. Esta Lei foi aprovada com voto unânime dos juízes do STF e tornou-se a decisão com marco histórico do país, pois, pela primeira vez, o Estado brasileiro reconhece o racismo e a exclusão que vitimizam a população negra e afasta das possibilidades para desenvolver plenamente a sua cidadania. A decisão representa a vitória de uma batalha na guerra contra o racismo e a ausência de igualdade de oportunidades. (SANTOS, 2012, p.78)

Segundo o testemunho de Carmen Feijó, do Tribunal Superior do Trabalho revelou que foi pela primeira vez na história do STF que ela viu uma decisão do STF como essa chegou a ser aplaudida no plenário depois do encerramento da sessão de trabalho¹⁸⁰. Quando da aprovação da chamada “lei n.12.711/08/2012¹⁸¹ ou lei das cotas”

¹⁷⁸ Esta decisão foi considerada como uma grande vitória não do e para o Brasil, mas também uma conquista para todos(as) aqueles que sempre estiveram envolvidos na luta pela implantação das políticas reparadoras para os negros (pretos, pardos) e indígenas e inclusive os estudantes pobres, porém, principalmente para todo o conjunto da sociedade brasileira que, após décadas de exclusão no acesso ao ensino superior de qualidade por uma parte da sua população, tem a possibilidade de efetivamente inserir aqueles que, com raras exceções, estiveram ausentes do ensino superior, os negros, mormente no ensino oferecido pelas melhores universidades do país, em especial, pelas universidades públicas.(SANTOS, 2012, 78)

¹⁷⁹ Raça, considerado um conceito social e culturalmente construído, influencia profundamente o destino das vítimas do racismo.

¹⁸⁰ <http://www.revistaforum.com.br/>. Acesso de 10 out.2014

¹⁸¹ A Lei 12.711/2012, contudo, parece não encontrar consenso na sociedade brasileira e em alguns intelectuais e grupos negros. Em depoimentos apresentados em 25 de abril de 2012 no editorial do jornal do Estado de São Paulo, duas posições divergentes em relação às cotas foram expostas, a do ex-secretário geral do Conselho Comunidade Negra do Estado de São Paulo, advogado José Roberto Ferreira Militão, e do exsecretário de governo do Estado de São Paulo e diretor acadêmico da Faculdade Zumbi dos Palmares, advogado Hélio Silva Jr. Para Militão o sistema de cotas fere princípio constitucional que assegura a igualdade de direitos, presente no Brasil desde a Constituição de 1824, e reafirmada na de 1988. Defendendo um critério de cotas sociais, Militão adverte que um sistema de cotas raciais poderia conferir validade a uma tese racista de classificação racial e colocar em risco a harmonia social de futuras gerações. Já para Hélio Silva Jr., leis que estabelecem cotas existem no Brasil desde 1931, quando a Lei da Nacionalização do Trabalho garantia dois terços das vagas em empresas para trabalhadores nacionais; em 1968 foi instituída a Lei do Boi, que reservava 50% das vagas dos cursos de Agricultura e Veterinária a agricultores, proprietários de terras ou aos filhos destes. Em 1988, o país instituiu cotas para portadores de deficiências no setor público ou privado e para mulheres nas candidaturas partidárias. Estas reservas de cotas nunca foram questionadas, o que passou a acontecer frente às cotas nas universidades! Em contraponto, Silva Jr argumenta que em todos esses anos de implantação das cotas, alunos cotistas apresentam o mesmo desempenho de seus colegas não cotistas. Como podemos observar, este é um ponto de controvérsias dentro do próprio movimento negro.

(regulamentada pelo decreto nº 7.824, 11/10/2012), adotando diferentes critérios de admissão e se destinando-se a diferentes tipos de beneficiários. E pela Portaria Normativa nº 18/2012 do MEC que estabelece os conceitos básicos para aplicação da Lei, prevê as modalidades das reservas de vagas, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento. Essa lei cria, portanto, a expectativa de uniformização dessas iniciativas em todo Brasil.

Contudo, vale a pena explorar algumas das possíveis implicações da redação do texto da lei para verificar se esse prognóstico se confirma. A lei menciona no Art 1º que as instituições federais de ensino superior vinculadas ao Ministério da Educação MEC “reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. O artigo 2º (vetado). (BRASIL, 2012) No parágrafo único do art.5º da referida lei estabelece caso de não preenchimento das vagas para esses alunos, assim os critérios estabelecidos neste artigo, aquelas vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública. Assim, a exigência de que o candidato tenha cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas é mais branda se comparada aos critérios adotados em algumas universidades aplicadas políticas de cotas. Considerando a maneira que a lei foi formulada, o critério já exclui pessoas que estão fora desse critério, o que é comum em candidatos mais velhos que precisam trabalhar. (FERES JÚNIOR, et. al, 2012). Conforme no parágrafo único do art.1º, a lei declara: “que 50% das vagas reservadas ou seja, 25% do total de suas vagas deverão ser destinadas aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita”. (BRASIL, 2012)

De acordo com Feres Júnior (2012) esse critério não é isento de problemas em sua concepção e aplicação. Porque o critério da escola pública, já é utilizado pela maioria dos programas de ação afirmativa hoje em aplicação na sociedade como proxy da baixa renda dos candidatos. Como é muito difícil de comprovar ou não a renda dos candidatos, a frequência de ensino fundamental e médio, guardadas algumas ressalvas, indica que a família teria rendimentos insuficientes para pagar o ensino privado de melhor qualidade para os seus filhos. Resta saber, portanto, qual seria a utilidade da duplicidade de critérios.

Com esse efeito, as várias experiências de políticas públicas de ação afirmativa que combinaram o critério renda ao critério étnico-racial, como a da UENF, e da UERJ, depois de terem experimentado alguns anos de cotas separadas mostraram um declínio brutal da entrada de negros¹⁸². Assim, no que diz respeito à distribuição das vagas da cota racial, o Art. 3º da referida estabelece em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do IBGE. Entendendo-se este conjunto como uma união das três possibilidades e não como categorias de cotas distintas entre si. Portanto o parágrafo único do art.3º, relata no caso de não ocupadas das vagas por candidatos autodeclarados negro (pretos, pardos) e indígenas, aquelas vagas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Quanto a autonomia, as universidades podem optar desde combinar os critérios (2) e (3) integralmente, fazendo-se necessário que candidatos à cota étnico-racial cumpram o critério de renda, a dissociá-los completamente em estados nos quais a proporção da população negra (pretos e pardos) não ultrapasa 25%, é claro com possíveis gradações na combinação dos critérios. Por que a maioria dos programas de ações afirmativas brasileiros em aplicação de hoje utilizam conceito “negro”, no vestibular para preencher as vagas no curso de graduação em seus programas. Os artigos 4º e 5º da lei estabelece para as instituições federais de ensino técnico de nível médio (IFETNMs) é o ensino fundamental que deve ser cursado integralmente em escola pública. A respeito disso, vale a pena de dizer que há muito poucas pesquisas feitas em relação a essas instituições. Os artigos 7º e 8º rezam que o Poder Executivo promoverá, no prazo de dez anos, uma avaliação dos programas para a educação superior e que as instituições terão quatro anos a partir da publicação para implantar a reserva de vagas, sendo que no mínimo terão implantar 25% por ano. Portanto, a implementação da lei citada anteriormente será gradual, sendo que, em

¹⁸² Dados da Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF Darcy Ribeiro mostram que nos anos em que vigorou o sistema antigo, 2003 e 2004, entraram respectivamente 40 e 60 alunos não-brancos – aproximadamente 11% do total de ingressantes. A sobreposição de critérios que passou a operar no ano seguinte derrubou esse número para 19. A média de alunos não-brancos que ingressaram sob o novo regime de 2005 a 2009 é ainda menor – 13 –, o que representa poucos 3% do total de ingressantes.

2013, deverão ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas nas universidades, institutos e centros federais.

Quanto a avaliação dessas políticas, esta questão ficou como tarefa de cada IES e IFETNMs e também vai ser essencial para o sucesso da inclusão tanto a da educação superior e quando da educação técnica pública no Brasil. Tendo assim, este futuro deve ser visto em médio e longo prazo e também o de uma diversidade de abordagens e acomodações à nova lei, diversidade essa que vai também produzir resultados provavelmente diferentes. Entre outras coisas, a política tem por fim regular a oferta, mas não o resultado. (FERES JR, et. al, 2012) De acordo com IPEA (2014) afirma por sua vez que o acompanhamento e a avaliação da aplicação desta legislação serão sobre responsabilidade do MEC, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e da Presidência da República, considerando-se a participação da Fundação Nacional do Índio (Funai). Este Comitê será formado nas seguintes formas: dois representantes do MEC, dois do SEPPIR e um do FUNAI. Com objetivo de produzir de um relatório de avaliação da implementação das reservas de vagas para os Ministros de Estado da Educação e Chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. (O Globo, 2012a)

Figura. 22- Diagrama de Distribuição de vagas segundo a Lei N.12.771



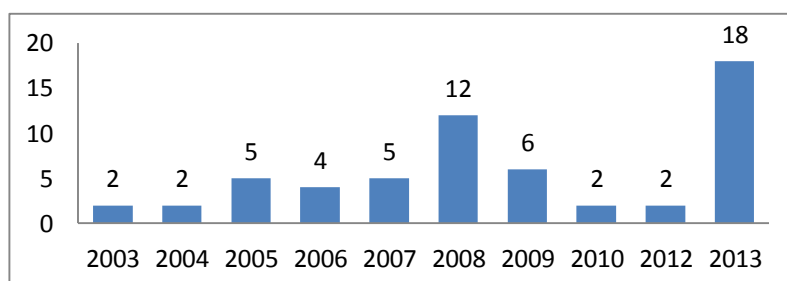
Fonte: Ministério da Educação

Na análise feita sobre essa lei, descobrimos algumas falhas consideradas graves porque não conseguimos encontrar nenhum artigo nela que se trata uma sanção contra as universidades ou IES públicas caso elas não respeitaram todas as cláusulas que a compõem. Isso parece estranhamento, por que elas não têm obrigação para implementar-la completamente mesmo que identificamos no final dela um artigo que se trata da formação de uma comissão de acompanhamento durante todo o processo de implementação dessa lei. Para nós, essa lei é tão importante para a sociedade brasileira, não apenas para os egressos de escolas públicas, mas também para os segmentos denominados pretos, pardos e indígenas que sempre foram excluídos em todas as esferas desta sociedade. Nessa perspectiva, se for trata a questão de autonomia dessas instituições, a lei poderia a preservar-la sem prejudicar ou comprometer o acesso a esses segmentos, por que as vagas poderiam ficar sem ser preenchidas nem por estudantes autodeclados pretos, pardos e indígenas e também os egressos da rede de ensino médio pública. Isto pode acontecer em todas dessas IES ou IFETNMs devido aos volumes de critérios definidos tanto pela essa lei e quanto das IFES e IFETNMs em seus processos seletivo.

3.4.5. Impactos da Lei Federal das nº 12.711 nas IFES

Quando a implementação e o impacto dessa lei, vimos que ela produziu várias modificações no quadro de programas de ação afirmativa em especial as cotas que estão em vigência desde o ano de 2003 tais como: 1º) a queda de resistência das dezoites das 58 universidades que não tinham nenhum tipo de programa de ação afirmativa até 2012 passaram a adotar essas políticas em seus vestibulares em 2013 e estabelece a obrigatoriedade para todas as IFES de obedecer com a lei. Algumas universidades já encontraram-se na obrigação de se corrigir os editais para que possam adaptar as normas estabelecidas pela esta lei conforme com este gráfico abaixo:

Gráfico 23- Número de universidades federais e ano de aplicação da ação afirmativa 2003 - 2013

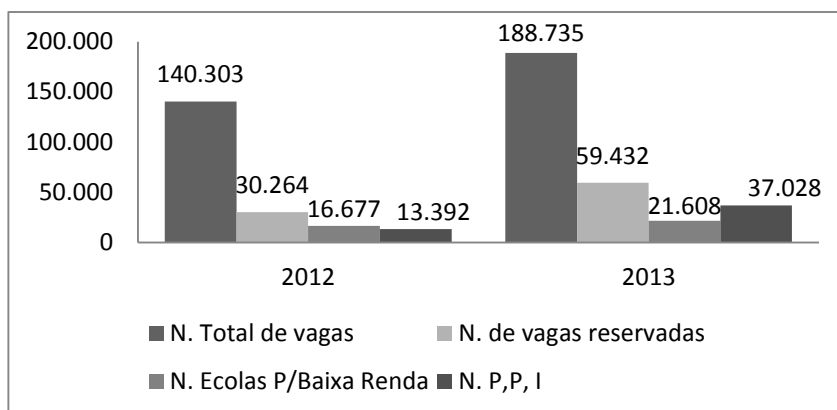


Fonte: GMAA.

Lembrando que até a implementação da lei, as universidades possuíam alguns tipos de ação afirmativa mas embora disso, a nova lei estabelece cotas fosse a mais comum, uma quantidade expressiva de universidades adotou políticas como bônus, reserva de sobrevagas e processos seletivos especiais. Nessa perspectiva, vale a pena salientar que era relativamente comum, universidades combinarem procedimentos, em especial cotas e acréscimo de vagas. Assim, algumas delas direcionavam cotas para alunos de escolas públicas e acréscimo de uma ou duas vagas por curso para indígenas, quilombolas ou deficientes físicos. O resultado disso é um seguinte: dentre as 58 universidades federais existentes no território nacional, houve 32 delas possuíam cotas, 12 com acréscimo de

vagas e 11 bonificações no vestibular, a partir de combinações diversas entre os procedimentos. (FERES JR, et. al.2013); 2º) A homogeneizar os procedimentos via seu veto de obrigatoriedade das cotas, desse modo a referida lei passa a assegurar maior efetividade da ação afirmativa, excluindo procedimentos de resultado que não dando certo como bônus e sobrevagas; 3º) crescimento muito significativo em relação a quantidade de vagas que essas universidades passaram a ser oferecidas aos beneficiários. No que diz respeito a oferta total de vagas foi ampliada de 140.303 para 188.735 como os números absolutos de vagas reservadas para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda e os números de vagas para pretos, pardos e indígenas tiveram aumentos absolutos significativos. Ressalta-se que a lei estabelece que o mínimo de reservas de 12,5% das vagas para o ano de 2013, porém, 19 universidades já adiantaram para o ano passado a reserva de 50% das vagas e outras estabeleceram reservas acima do patamar de 12,5%, o que aumentou o número mínimo previsto de 23.591 vagas para 59.432 vagas reservadas. (FERES JR, et. al.2013, p.16)

Gráfico. 24- Variação entre 2012 e 2013 do total de vagas oferecidas, total de vagas reservadas e distribuição das vagas reservadas entre beneficiários



Fonte: GMAA

Quando comparamos esses dois dados referentes aos anos de 2012 e 2013, identificamos um crescimento a cerca de 10% no total das vagas reservadas, o que contraria

os temores dos gestores das universidades de que a lei federal¹⁸³ conduziria a um decréscimo da quantidade vagas ofertadas sob o regime de cotas. Contudo, vale a pena frisar que, se observarmos os percentuais direcionados aos egressos oriundos da escola pública de ensino médio e de baixa renda e o grupo composto por pretos, pardos e indígenas, que o acréscimo se deveu inteiramente ao aumento percentual das reservas para estes dois últimos, uma vez que, apesar de aumentar em valores absolutos (de 16.677 para 21.608 vagas), as cotas para escola pública e baixa renda sofreram um leve declínio percentual, de 0,5%, enquanto aquelas destinadas a pretos, pardos e indígenas foram incrementadas em 11,1%, de acordo com [FERES JR et. al, 2012]. 4º)

Quando aos benefícios, em 2012 houve uma grande diversidade maior de grupos contemplados, com preponderância de candidatos egressos de escolas públicas, que contavam com ações afirmativas em 37 universidades federais, e candidatos pretos e pardos, beneficiados em 21 universidades, seguidos por indígenas, contemplados por ações afirmativas em 19 universidades. Enquanto em 2013, identifica-se o impacto homogeneizador da lei federal em termos de beneficiários de baixa renda, escola pública, negro e indígena foram contemplados em todas as 58 universidades federais brasileiras. Enquanto a licenciatura indígena em uma universidade, professor da rede pública em duas universidades, quilombola três universidades e deficiente oito universidades.

Quanto ao indicador da qualidade da instituição (IGC) no que se refere ao corpo docente, infraestrutura, programa pedagógico e desempenho dos concluintes elaborado pelo INEP, vinculada ao MEC, Feres Jr, et. al (2011) em pesquisa que levava em considerações todas as universidades públicas, estaduais e federais, que quanto mais elevado é 5 era o IGC daquelas instituições com menos vagas eram reservadas para alunos cotistas em seus processos seletivos. Nesta perspectiva, a proporção média do total de vagas reservadas nas universidades federais e estaduais conforme com IGC são seguinte:

¹⁸³ Essa lei consegue vencer a velha resistência histórica das universidades a atribuir cotas específicas para pretos, pardos e indígenas e a suposição de que as cotas sociais seriam suficientes para a inclusão desses grupos, uma vez que eles pertencem às classes sociais mais pobres. [FERES JR et. al 2012] Segundo Paiva e Almeida (2010) a partir de depoimentos de gestores de universidades praticantes de políticas de ação afirmativa, parece haver uma sensibilidade maior entre os membros da comunidade universitária à questão da pobreza do que à da desigualdade racial, o que frequentemente resulta na opção pelos alunos de escolas públicas como beneficiários. A Lei nº 12.711 vence esse obstáculo.

30,40% com conceito 2; 24,0% com conceito 3; 22,0% com conceito 4 e 5,5% com conceito 5. Mas quando olhar esse a porcentagem média de vagas reservadas para os alunos negros nessas universidades citadas conforme com IGC, encontramos 13,1%;12,4%; 7,9% e 3,0% com respectivos conceitos seguintes (2; 3; 4 e 5). No que refere ao impacto da lei federal foi mais elevado no estrato das universidades que possuíam conceito 3, ainda que também tenha sido relativamente forte nos demais estratos. Ao comparar o IGC do ano de 2012 com aquele de 2013, percebemos estes varaim nas formas seguintes: para o conceito 3 as porcentagens variam de 9,0% para 25,3%, o conceito 4 variam de 24,5% para 32,2% e conceito 5 encontraram de 18,3% para 27,0%. (FERES JR, et. al., 2013).

Com a adoção da lei, houve um incremento substancial do percentual de vagas reservadas nas universidades com conceito 5 e 3 no IGC e um decréscimo naquelas avaliadas com conceito 4, ou seja, apenas uma redistribuição dentro do percentual preexistente. Esta redistribuição se faz na proporção média das cotas sociais entre 2012 a 2013, conforme IGC sendo 1º) o conceito 3 enquadra-se entre 2,3% para 4,0%; de 14,1% para 11,4 para o conceito 4 e de 9,6% para 13,0% para o conceito 5. No diz respeito às cotas étnico-raciais, isto é, direcionadas aos negros (pretos, pardos) e indígenas (PPI), identificamos um crescimento igualmente importante entre todas as universidades, ainda que naquelas mais bem conceituadas esse incremento tenha sido mais tímido, o que pode sugerir uma resistência por parte dessas instituições a essa modalidade de política ou à inclusão desses grupos em especial. Observa-se que as universidades tradicionais e com melhor desempenho no ENAD possam hesitar mais em estabelecer programas de ação afirmativa, ao voltar com o argumento dizendo que esses programas podem diminuir a qualidade do ensino - vimos que esse argumento está bem presente em muitos materiais publicadas no jornal, em especial em editoriais e colunas de opinião. (FERES JR, et. al. 2013)

De acordo com Demétrio Magnoli sinaliza que a entrada em massa de cotistas terá impacto devastador nas universidades federais (MAGNOLI, 2012). Nesta perspectiva, a proporção de variação no que refere a porcentagem média das cotistas pretos, pardos e indígenas entre 2012 e 2013 conforme com IGC variam nas seguintes maneiras: o conceito 3 passou de 6,7% para 20,5%; conceito 4 de 10,2% para 20,2% e conceito 4 de 8,8% para 13,9%. Lembrando que lei federal estabelece que as universidades disponibilizem 50% de suas vagas para os beneficiários, divididos em quatro subcotas combinando os critérios de

proveniência da escola pública, baixa renda e pertencimento aos grupos de pretos, pardos e indígenas. Contudo, mesmo assim, vimos em 2013 apenas a região sul se aproxima de forma consistente dessa meta. Conforme com tabela abaixo:

Tabela. 26. Variação no percentual médio do total de vagas reservadas entre 2012 e 2013 de acordo com a região da universidade e Variação no percentual médio das vagas para escola pública e baixa renda entre 2012 e 2013.

Porcentagem	Norte	Nordeste	Centro-oeste	Sudeste	Sul
% vagas reservadas 2012	16,40%	20,30%	17,00%	20,70%	31,90%
% vagas reservadas 2013	22,20%	28,70%	31,60%	31,00%	45,80%
% E.Pública e Baixa Renda 2012	3,10%	6,80%	9,20%	16,70%	20,90%
% E.Pública 2013	4,50%	6,90%	7,10%	12,80%	27,10%

Fonte: GMAA

Observando este gráfico, vale a pena salientar que as mudanças ocorridas entre 2012 e 2013 em virtude da aplicação da lei no que diz respeito aos candidatos de escolas públicas e baixa renda. Percebemos que houve elevação dos percentuais nas regiões norte e sul e queda dessas proporções nas regiões centro-oeste e sudeste. Quando a variação no percentual médio das vagas para escola pública. Observando a tabela acima vale a pena salientar que a nova lei estabelece o cálculo do mínimo de vagas reservadas a partir das características demográficas de cada estado. Neste sentido, identificamos uma discrepância muito grande entre os percentuais de pretos, pardos e indígenas de cada região e a proporção de vagas oferecidas a eles pelas universidades federais e estaduais. Percebe-se que na ocasião que a região sul era a que oferece o mais alto percentual de vagas pelo sistema, privilegiando os alunos de escola pública. Já as regiões nordeste e centro-oeste foram aquelas que mais se mostraram receptivas às cotas raciais, enquanto o sudeste foi ao mesmo tempo a região que menos reservou vagas tanto de modo geral como para candidatos pretos e pardos. Enquanto as universidades da região sudeste foram menos receptivas às demandas do Movimento Negro por políticas de acesso (FERES JR, et. al, 2013).

A região norte, por exemplo, possui 75,6% de populações de pretos, pardos e indígenas (PPIs) em sua população e, no entanto, ofertava para esse grupo em 2012 apenas

13,3% das vagas nas universidades federais. A discrepância fica ainda mais gritante se a comparamos à região sul que, a despeito de possuir apenas 20,9% da população com esse perfil, disponibilizava quase o mesmo percentual de vagas para esse grupo: 10,1%. E também a região Sudeste se destacou como uma proporção mais baixa de 4,0% em termo inclusão de populações pretos, pardos e indígenas dentre todo as cinco grandes regiões geográficas brasileiras. Quanto aos efeitos da aplicação dessa lei, que estabelece um mínimo de vagas a serem disponibilizadas para esses grupos conforme sua presença nos estados. Como já disse no item anterior, a lei não prevê nenhuma cobrança contra as IFES e IFETNMs no caso que elas não cumprirem a lei de forma que ela foi formulada.

Isto vem confirmando, se compararmos os percentuais de vagas que deveriam ser reservadas nas universidades conforme o que foi prescrito na lei e o que efetivamente ocorre, percebemos que as universidades ainda não estão cumprindo a lei em sua integralidade, o que deve ser reflexo da sua implantação gradual o percentual total de vagas reservadas em todas as federais 31,5%. No que diz respeito aos percentuais de cotas étnico-raciais, apenas a região sul é destacada como uma região que mais contemplada e até mesmo ultrapassa o percentual de cotas para pretos, pardos e indígenas estabelecidos pela lei. No gráfico a seguir podemos ver visualmente por meio de proporções prescritas pela lei, calculados segundo a fórmula uma porcentagem igual a 50% multiplicados pelo percentual de PPI no estado, e os percentuais efetivamente cumpridos.

Tabela - 27. Comparação entre as porcentagens de PPIs reservadas em 2012 e disponíveis na região; PPIs em 2013 e disponíveis na região; porcentagens esperados e efetivos em 2013, Comparação entre as vagas efectivamente reservadas nas universidades para os grupos pretos, pardos e indígenas PPIs e as metas finais estipuladas pela lei de cotas para 2013 e porcentagens de IIR 2012 e IIR 2013 e as metas finais estipuladas pela lei de cotas.

Porcentagens	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
% PPI 2012	13,30%	13,50%	7,80%	4,00%	10,10%
% PPI na Região	75,60%	69,60%	56,90%	43,90%	20,9%
% PPI 2013	17,00%	21,60%	24,30%	18,00%	17,70%
% PPI na Região	75,60%	69,60%	56,90%	43,90%	20,90%
% esperados	37,80%	34,80%	28,50%	22,00%	10,50%
% efetivos	17,00%	21,60%	24,30%	18,0%	17,70%
% esperados	9,50%	8,7%	7,1%	5,50%	2,6%
% efetivos	17,0%	21,6%	24,3%	18,0%	17,7%
IIR 2012	0,18%	0,19%	0,14%	0,09%	0,48%
IIR 2013	0,22%	0,31%	0,43%	0,41%	0,85%

Fonte: GMAA

Se, de outro lado, a meta fixada em 12,5% das vagas em 2013 considerando o início da vigência da lei, ou seja, um quarto da implantação, e multiplicarmos pelo percentual de pretos, pardos e indígenas em cada região, vê-se que as universidades iam além do mínimo que estava prescrito. Esta situação pode ser explicada devido a grande parte das universidades que já possuem alguns tipos de programas dessa natureza em vigência antes da aplicação, com cotas étnico-raciais superiores a 12,5%. Analisando esses dados e levando em consideração a demografia de cada estado, isto é, a composição de cor das populações das diferentes regiões do país e sua correlação com o percentual de cotas raciais. Para esse propósito, calculamos a razão entre o percentual de cotas raciais estabelecidas nas universidades das diferentes regiões do país e a proporção de indivíduos pretos e pardos em cada uma delas, estabelecendo assim um Índice de Inclusão Racial. Vimos que quando esse índice em cada região fica mais próximo de 1, ele fica melhor ainda. Com a aplicação da lei, constatamos que esse índice se elevou acentuadamente em todas as regiões, tendo passado de um número muito baixo em regiões como, por exemplo, a sudeste (0,09) e a centro-oeste (0,14), para índices mais satisfatórios: 0,41 e 0,43,

respectivamente. Contudo, verifica-se que a região sul continua na dianteira no tocante à inclusão racial, obtendo o índice elevado de 0,85. (FERES JR, et.al. 2013).

Vimos que a região sudeste foi destacada como uma das regiões que possuiu índice mais baixo de inclusão com um número irrepresentativo de 0,09 no que se refere ao conjunto de número de estudantes da escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs) que foi ingressado na USP, porque os dados mostram que em 2012 houve, entre as 32 instituições paulistanas que tem ações afirmativas há uma divisão importante. Destacam-se 30 delas se utilizam do modelo de cotas para a inclusão de negros, alunos de escolas públicas e portadores de deficiência, apenas a USP e a Unicamp optaram pelo sistema de bônus que é totalmente diferente de políticas de cotas proferidas pelo movimento social negro brasileiro no debate na nacional por este tipo de política não preve a reserva de vagas para ninguém. Este sistema foi muito criticado por especialistas e movimentos sociais. CARVALHO (S/d). Nessa perspectiva, os números da USP e da Unicamp¹⁸⁴ mostram que desses números são praticamente autoexplicativos, como uma política ineficiente. Por que a bonificação oferecida pela USP aos alunos autodeclarados negros (pretos, pardos) e indígenas (PPIs) representa uma porcentual apenas de 5% na média. Este bônus¹⁸⁵ foi aplicado apenas para os alunos aprovados na primeira fase das provas da FUVEST. Este sistema foi instituído desde 2006, quando foi criado o Programa de Inclusão Social (Inclusp). Na qual os números divulgados pela USP mostram que desde 2006 o índice de ingressantes na universidade por meio do Inclusp variou entre 24% e 29%, sendo que o maior índice foi alcançado em 2009. Em 2012, último ano com dados compilados, o índice ficou em 28% ¹⁸⁶(CARVALHO, S/d)¹⁸⁷

¹⁸⁴ A respeito da política de ação afirmativa e inclusão social implementada pela Unicamp nos últimos anos para tentar incluir os alunos oriundos de escolas públicas e os autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) é o foco principal dessa pesquisa que nós vamos analisar no capítulo quatro deste trabalho.

¹⁸⁵ O sistema de bônus é considerado horrível por não reserva nenhuma vaga para os grupos mais desfavorecidos na sociedade no que se refere de acesso ao ensino superior público, também não estabelece uma condição para que o estudante negro possa acessá-las. As alternativas que foram colocadas, do College até a atual bonificação são ineficazes, elas não reconhecem o elemento racial como fundamental para a garantia do direito ao acesso às universidades, explica Douglas Belchior.

¹⁸⁶ De acordo com Silvio de Almeida, presidente do Instituto Luiz Gama, a USP tenta mascarar os números, aliás os dados falam o que você quiser. Para esse autor, os 28% divulgados pela USP é uma grande mentira.

Enquanto em 2011, a USP foi registrada uma proporção de 26%, se calculados os ingressantes pretos e pardos, eles representaram 13,8% dos aprovados no vestibular deste ano. Em 2011, essa proporção era de 13,4%. Os pardos registraram um pequeno crescimento de 10,6% para 11,2%. Os candidatos a vestibular que se declararam pretos representaram 2,6%, contra 2,8% em 2011. Neste ano, foram aprovados apenas 283 estudantes pretos, de um total de 10.766¹⁸⁸. Este número justifica-se o grau de racismo contra os negros e indígenas nesta Universidade considerando como uma das melhores instituições de ensino superior brasileiro. Segundo em matéria de junho de 2012, o jornal O Estado de São Paulo revela que, em 2011, dos 26% de aprovados pelo Inclusp, apenas 2,8% eram negros e 10,6%, pardos, totalizando 1.409 alunos, entre os 90 mil da universidade.

Mesmo assim, José Roberto Cardoso, diretor da Poli relatou por sua vez que a noção de mérito é fundamental para nós, por isso estamos muito satisfeitos com a Inclusp. “Mesmo temos estudantes negros, evidentemente são poucos. Mas não é a culpa da Escola Politécnica não depende de cor, depende de ser de escola pública (OCIMARA BALMANT, 2012)¹⁸⁹. De acordo com João Feres Junior afirma que o sistema de bônus pode ser regular para fazer diferença, mas essas universidades não querem que se faça a diferença. Para Douglas Belchior afirma que em São Paulo, há um interesse político, que vem de cima, de manter a USP e a Unicamp como ilhas dos privilégios branco. Por fim, pode-se deduzir que o principal efeito da nova lei foi ampliar, dentro do universo de beneficiários de escola pública e baixa renda, a representatividade de pretos, pardos e indígenas. A partir da aplicação da lei foram reservadas mais 11,1% de vagas para esses candidatos. Lembrando que a lei tenha previsto para o ano de 2013 um mínimo de reserva de vagas no valor de 12,5%, de modo geral as universidades iam além dessa meta, o que cresceu o número mínimo previsto de 23591 vagas para 59432 vagas reservadas, isto representa uma

¹⁸⁷ Ver o texto de Ignor carvalho publicado Mudança garantiu avanços nacionais em termos de inclusão, mas São Paulo ainda se recusa a estabelecer ações afirmativas para negros, pardos e indígenas, S/d, <http://revistaforum.com.br/>. Acesso em 05 de nov.2014.

¹⁸⁸<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2012-08-09/programa-de-inclusao-da-usp-nao-beneficia-negros-e-pobres.html>

¹⁸⁹ Ver Paulo Saldaña , Ocimara Balmant. Em 5 anos, cursos de ponta da USP só matricularam 87 alunos negros, 2012. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/geral,em-5-anos-cursos-de-ponta-da-usp-so-matricularam-87-alunos-negros-imp-,881307>. Acesso em 12 de jan. 2015.

porcentagem de 31,5% do total de vagas ofertadas. Esse crescimento parece indicar uma adesão entusiasmada das universidades aos dispositivos da lei. (FERES JR, et. al.2013)

Em relação a análise feita em cima de lei de cotas no que diz respeito a vagas geradas para os alunos cotistas, vale a pena de destacar que desde o vestibular de 2013, ano em que se refere ao início da vigência oficial dessa lei e que por força dessa legislação, vimos que todas as instituições já aderiram as políticas de cotas vêm ampliando o número disponível de vagas para cotistas de 140 mil para 188 mil. Silvio de Almeida, assim como a Frente Pró-Cotas Raciais, entende que a lei federal de qualquer jeito precisa ser revista, ampliando o número de vagas para cotistas. “Se vamos levar em consideração o percentual da população paulista de negros para estabelecer a quantidade de vagas, isso tem que ser feito em cima dos 100% das vagas, e não dos 50%, porque não seremos, no caso de São Paulo, 34,6% de negros na universidade, mas sim metade desse número. As demais vagas, continuarão nas mesmas mãos.”

Em suma, vale a pena de destacar que na literatura de políticas de ações afirmativas em especial as “cotas raciais” vimos que desde o debate até aplicação dessas políticas aplicadas ao longo desse doze (12) anos em quase todos os meios na sociedade brasileira em especial no campo de acesso ao ensino superior nas universidades públicas e privadas nesse período, constatamos que mesmo essas políticas foram identificadas como simplesmente uma cópia ou filhas das experiências dos EUA nas décadas de 60 e 90 nessas políticas e não da Índia ou outros países com experiências reconhecidas nessa questão, de acordo com João Feres Jr (2007). Enquanto as políticas brasileiras nessa direção, vimos que além dessa orientação constatamos que elas visam apenas matricular algumas pessoas negras ou outras nas universidades públicas ou privadas e pronto ao contrário do que aconteceu nos EUA nos anos de 60 e 90 em que havia a formação de uma classe média negra americana como a implementação de políticas de ações afirmativas nos EUA no período citado acima, ao contrario do que está sendo feito no Brasil há mais de doze anos na sociedade Brasileira em especial nas Universidades públicas e privadas com muitas hipocrisias por que vimos que as políticas de ações afirmativas brasileiras em particular as cotas visam apenas de matricular algumas pessoas nas Universidades como negros e indígenas consideradas mais desfavorecidas na sociedade brasileira desde a sua fundação

até hoje em deixar de fora todos os problemas sociais e raciais dessas pessoas, de acordo com a fala do professor Salvador Antônio Mireles Sandoval na Faculdade de Educação da Unicamp em 2013 na disciplina chamada ‘‘Educação e Movimento Sociais’’, ministrado no Programa de Pós-Graduação em Educação no segundo semestre do ano letivo.

Assim, no nosso entendimento sobre essas políticas, pareceria que o Brasil está até hoje tentando fazer alguma coisa no sentido de mudar o quadro racial e social do país em importar as cotas americanas para o Brasil, mas copiou muito mal as experiências de políticas de ações afirmativa em especial as cotas americanas e chegou até piorar as situações raciais da população negra brasileira como o reconhecimento de discriminação racial, preconceito, racismo etc. Desde 1995 até hoje na sociedade e a institucionalização desses fatos sociais mais do que existe antigamente. Quando olhar os resultados dessas políticas no que se refere ao acesso da população negra no universo de dados apresentados acima comparada a população considerada branca, claramente vimos que os negros foram ingressados nas universidades de uma maneira muito ampla ao longo desse período, mas o número de acesso é muito tímido ainda em relação o grupo considerando privilegiado nesta questão.

3.4.6. A Participação do Poder Legislativo por uma política de ação afirmativa

Lembrando que em resposta a intência da mobilização do movimento social negro brasileiro na década de 1990, foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a missão de Valorização da População Negra em dia 20 de novembro de 1995 logo no inicio da Presidencia do Fernando Henrique Cardoso, previa-se propostas de política de ação afirmativa como modo de promover o acesso da população negra a Universidade que excluía uma proposta de cotas, entretanto, políticos eleitos na esfera federal do governo parecem ter sido de opinião diferente. Diante das grandes desigualdades e da problemática racial então existentes, surgiram alguns projetos de lei no Congresso Nacional para tentar amenizar estas questões. Todos os projetos têm como núcleo as ações afirmativas e a inclusão social dos negros no Brasil. Na esfera do Poder Legislativo nacional, encontramos várias propostas de ações afirmativas, especialmente no que se refere ao acesso ao ensino

superior. Assim podemos enumerar alguns projetos que estavam passados em tramitação na câmara legislativo brasileira no período de 1980 até 2007¹⁹⁰. Tendo assim, em 1980, houve projetos de lei que defendiam a elaboração de ações compensatórias por parte do Estado, sendo as primeiras formulações a proporem mecanismos de correção de desigualdades e reconhecimento da prática sistemática de discriminação racial na sociedade brasileira:

- ✓ PL n. ° 1550/1983, Abdias do Nascimento¹⁹¹ (PDT/RJ) para a comemoração do Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro, aniversário da morte de Zumbi dos Palmares e daquela que seria a primeira formulação de proposta de aplicação de políticas compensatórias do país;
- ✓ PL 1.332/1983 do Senador Abdias do Nascimento (PDT/RJ)¹⁹²:

para adoção de medidas de ação compensatória com a intenção de promover a participação dos brasileiros negros (de ascendência africana) em todos os níveis do emprego (público e privado); reserva de bolsas de estudo do Estado para estudantes negros; reserva de vagas para negros no Instituto Rio Branco Antingir a participação de 20% de homens negros e 20% de mulheres negras na força de trabalho total do país; reserva de 40% das bolsas de estudo do Estado; cota de 40% para negros (20% homens e 20% mulheres) no Instituto Rio Branco vagas que deveriam ser equitativamente divididas entre homens e mulheres. (São pessoas negras, para efeitos desta lei, as que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme a classificação adotada pelo IBGE). O Art.7º observa que a referida proposta de compensação não se restringe apenas a medidas numéricas, pois obriga também ao Ministério e as Secretarias de Educação a proceder “modificações nos currículos escolares e acadêmicos, em todos os níveis (Primário, Secundário, Superior e de Pós-Graduação), visando a incorporar, sobretudo nos cursos de História do Brasil e História Geral, o ensino das contribuições positivas dos africanos e seus descendentes” e ainda das civilizações africanas “particularmente seus avanços tecnológicos e culturais antes da invasão europeia.

- ✓ Em 1993, encontramos a proposta Projeto de Emenda Constitucional nº 8.583-6 do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); Concessão de bolsas de estudo

¹⁹⁰Para mais informações visita os sites <http://www.camara.gov.br/> e <http://www.senado.gov.br/>

¹⁹¹ O Projeto de Abdias do Nascimento pode ser encontrado na obra *Combate ao Racismo* - 6 vol. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983 – 1986. (Discursos e projetos de lei). É interessante ressaltar que o referido projeto sequer chegou a ser apreciado. No entanto, propostas contidas nele, hoje são recuperadas por órgãos do executivo, particularmente, após a Conferência de Durban, em 2001. Este projeto estabelece: “Dispõe sobre ação compensatória visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro da Constituição da República”. (DEUS, 2008, p.219)

¹⁹²Em abril de 1997, Abdias do Nascimento reapresentou este projeto de lei ao Senado - Projeto de lei nº 75, em uma versão adaptada.

para cobrir as despesas de subsistência, durante o período escolar para crianças, adolescentes e adultos negros;

- ✓ PL 4.339/1993 da Senadora Benedita da Silva (PT/RJ)¹⁹³: pela criação de cotas para os setores etnoraciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior, públicos e particulares, federal, estadual e municipal, Cota de 10% das vagas para estudantes negros e índios;
- ✓ PL 3.791/1993 da Senador Benedita da Silva (PT/RJ): pela inclusão de um mínimo de 40% de artistas e profissionais negros. (São pessoas negras, para efeitos desta lei, as que se enquadrarem como pretos ou pardos, conforme classificação adotada pelo IBGE);
- ✓ PL n. 13/1995 e 14/1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ); no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n. 1.239/1995, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS);
- ✓ PL 1239/1995 do Deputado Federal Paulo Paim (PT/RS), garante a reparação com indenização para os descendentes dos escravos no Brasil; o Governo providenciará políticas públicas compensatórias nas áreas de trabalho, terra, e educação, e habitação. Pagamento pelo União de um título de reparação a cada um dos descendentes dos escravos no Brasil, de R\$ 102.000,00. O Governo, na esfera federal, estadual e municipal, assegurará a presença de descendente de africanos nas escolas públicas, em todos os níveis, proporcionalmente à presença desses descendentes no conjunto da população local;
- ✓ PL n. 4.567/1998 e 4.568/1998; do deputado federal Luiz Alberto (PT/BA);
- ✓ PL 4370/1998 do atual Senador e ex-deputado federal Paulo Paim (PT/RS) dispõe sobre a representação racial e étnica nos filmes e peças publicitárias veiculados pelas emissoras de televisão;
- ✓ PL 298/1999, do senador Antero Paes de Barros (PSDB/MT) criação de um sistema de cotas de admissão nas universidades públicas para estudantes da escola pública. Reserva 50% das vagas nas universidades públicas brasileiras para estudantes da escola pública;

¹⁹³ Em 1995, a senadora Benedita da Silva reapresentou este projeto ao Senado -- Projeto de lei n.º 14 (Benedita da Silva, 1997 apud Bernardino, 2002: 258).

- ✓ PL 73/1999 de autoria da Dep. Nice Lobão (DEM/MA) reserva 50% das vagas de universidades públicas federais e estaduais para os negros; PL 650/1999 do Senador José Sarney (PMDB/AP) pretende instituir cotas de ação afirmativa para a população negra no acesso aos cargos e empregos públicos, à educação superior e aos contratos do FIES;
- ✓ PL 1866/1999 de autoria do Dep. Luiz Salomão (PDT/RJ) estabelece medidas compensatórias para os negros diante da necessidade de se alcançar uma igualdade social;
- ✓ PL 3004/2000 do Dep. Paulo Lima (DEM/SP) reserva 20% das vagas de universidades públicas para os negros por um período de 10 anos;
- ✓ PL 3147/2000 de autoria do Dep. Luiz Bittencourt (PMDB/GO) busca reservar 10% do total de vagas nas empresas para os trabalhadores negros;
- ✓ PL 3198/2000 do Senador Paulo Paim (PT/RS)¹⁹⁴ busca instituir o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil;
- ✓ PL 3435/2000 também de autoria do Senador Paulo Paim (PT/RS) pretende instituir, de maneira inédita, cotas para as candidaturas dos negros nas eleições;
- ✓ PL 5293/2001 de Vivaldo Barbosa (PDT/RJ) deseja indenizar a população negra pelos danos da escravidão em território nacional; PL 6213/2002 e PL 6214/2002 do Dep. Pompeo de Mattos (PDT/RS). O primeiro institui incentivos para que os estudantes negros alcancem a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio nas escolas públicas. Já o segundo projeto estabelece cota mínima de 20% das vagas para os negros e índios nas universidades estaduais e federais;
- ✓ PL 6912/2002 do Senador José Sarney (PMDB/AP) institui ações afirmativas, no prazo de 50 anos, para os afrodescendentes com cota de 20% no preenchimento de cargos e empregos públicos, no acesso às vagas de universidades públicas e privadas e nos contratos do FIES, além de estabelecer que os partidos políticos e as

¹⁹⁴ Em 2002 o Senador Paulo Paim reapresentou esta proposta legislativa em uma versão adaptada ao Senado Brasileiro.

coligações partidárias terão que incentivar a candidatura dos negros aos cargos eletivos;

- ✓ PL 5882/2005 do Dep. Vicentinho (PT/SP) impõe ações afirmativas no mercado de trabalho às empresas que deverão contratar negros na proporção da região onde estiverem localizadas; PL 6264/2005 do Senador Paulo Paim (PT/RS) busca instituir o Estatuto da Igualdade Racial no Brasil e;
- ✓ PL 1736/2007 de autoria do Dep. Neucimar Fraga (PRB/ES) que estabelece cota de no mínimo 50% das vagas nas instituições públicas federais de ensino técnico, agrotécnico, tecnológico e científico, nos níveis de ensino médio e superior, para aqueles que tenham cursado em sua integralidade o ensino público. As vagas do sistema de cotas serão ocupadas por negros, pardos e indígenas de forma proporcional à população de cada região onde a instituição for localizada.

Analisando este conjunto de projetos, observamos que são apresentadas nas diferentes propostas: a concessão de bolsas de estudo; uma política de reparação que propõe que o governo assegure a presença proporcional destes nas escolas públicas em todos os níveis; o estabelecimento de um Fundo Nacional para o Desenvolvimento de Ações Afirmativas (FNDAF); a mudança operada no processo de ingresso nas instituições de ensino superior, estabelecendo cotas mínimas para determinados grupos. Quanto à definição de grupos beneficiados, os projetos estabelecem critérios como cor/raça, ou procuram utilizar ambos os critérios. Naqueles que estabelecem grupos raciais, temos como público-alvo os negros, afro-brasileiros, descendentes de africanos, ou setores étnico-raciais socialmente discriminados, em que estaria incluída a população indígena. Identificamos que há projetos específicos para a população denominada carente ou para os alunos oriundos da escola pública. Sobre a proporção daqueles atingidos pelas leis propostas, não há um padrão nesse dimensionamento:

alguns projetos definem todo o grupo especificado, racial ou social, como beneficiário; outros estabelecem um percentual, como 20% das vagas para alunos carentes, 10% das vagas para setores étnico-raciais discriminados, 45% dos recursos para Afrodescendentes; 50% das vagas para alunos oriundos das escolas públicas; ou ainda uma percentagem proporcional à representação do grupo em cada região.

A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação se nacional, estadual ou municipal, necessitam incorporar diferenças regionais. Dentre as justificativas que legitimam os projetos, encontramos referência à importância atribuída à educação, vista como um instrumento de ascensão social e de desenvolvimento do país; a exposição de dados estatísticos que mostram o insignificante acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro e a incompatibilidade dessa situação com a ideia de igualdade, justiça e democracia; o resgate de razões históricas, como a escravidão ou o massacre indígena, que contribuíram para a situação de desigualdade ou exclusão dos negros e índios e implicam uma dívida do Poder Público para com esses setores. No âmbito interno do Legislativo, os Deputados como Luiz Alberto (PT/BA); João Grandão (PT/MS); Carlos Santana (PT/RJ), Gilmar Machado (PT/MG), Vicentinho (PT/SP) Eduardo Valverde (PT/RO) propuseram o Projeto de Resolução 78/2003 que cria ações afirmativas para os negros, com a finalidade do preenchimento dos cargos e funções na Câmara dos Deputados. Contudo, muito ainda deve ser feito, até o final dos anos de 1990, nenhum dos projetos de lei citados obteve votos suficientes nas câmeras legislativas para ter sido aprovado ou implementado pelo Congresso Nacional e a sociedade brasileira carece essas ações afirmativas para promover inclusão e igualdade.

Na conclusão pretendemos fazer um resgate sobre debate feito em cima de processo de implementação a política de ação afirmativa e apresentamos, no entanto, alguns argumentos presentes a partir de uma visão ampla da temática aqui analisada. As discussões sobre as políticas de ações afirmativas especialmente as cotas raciais na universidade tocam em inúmeros pontos nevrálgicos da sociedade brasileira pondo a nu as contradições sociais mais profundas do Brasil. Este tema gerou polêmicas e boa parte dessa polêmica certamente ganhou fôlego com a introdução de cotas para o acesso a determinadas universidades públicas. A medida provocou uma reação discursiva imediata, da parte de juristas, jornalistas, cientistas sociais e formadores de opinião comprometidos à esquerda e à direita do espectro político com a eternização do status quo sociorracial brasileiro;

verdadeiros porta-vozes, em outros termos, de um bloco histórico cujo ponto de vista é expressivo da “branquitude”, discutida por Maria Aparecida Silva Bento.

Esse debate, bastante complexo, envolve as relações universidade e sociedade, a formação da elite; a constitucionalidade da implementação de políticas de cotas raciais, o possível alcance das mesmas; as mazelas de passado escravocrata, a ideologia da “democracia racial” brasileira, a discriminação contra negros e pardos, ainda presente em nossos dias; a questão da distribuição de renda, a necessidade do reconhecimento de todos os grupos sociais como um direito de cidadania e, por último, mas não menos importante, qual o projeto de nação brasileira. (OLIVEN, 2007). Os argumentos ora enfatizam problemas mais internos da universidade e suas implicações administrativas, ora levantam questões de natureza mais política e filosófica que se referem ao modelo de sociedade que desejamos. São bastante comuns posicionamentos que enfatizam a dificuldade das universidades públicas, que desenvolvem a maior parte da pesquisa realizada no país e têm sido pouco aquinhoadas com verbas públicas, darem conta de mais um novo encargo, qual seja, o atendimento especial a um grupo de estudantes que estaria despreparado para acompanhar as exigências de cursos superiores mais seletivos. Seria preciso primeiro melhorar a qualidade das escolas públicas de nível médio. OLIVEN (2007).

Os mais recorrentes argumentos contrários às cotas raciais brasileiras culpam a falta de qualidade das escolas públicas como responsável pela baixa aprovação dos negros e pobres nos vestibulares das universidades. Segundo esse argumento, estudantes de escola pública competem desigualmente com alunos das escolas privadas e por isso não ingressam na universidade. Portanto, é necessário melhorar o ensino básico público para que seus alunos ingressem nas universidades pelo seu próprio mérito, o que preserva a isonomia do indivíduo e exclui o critério racial do diagnóstico. Para esse argumento, as cotas são vistas como um subterfúgio político, com baixo custo, para não melhorar o sistema educacional público, este visto como principal problema a ser sanado para que a população negra e pobre “naturalmente” adentre no ensino superior. (MOYA & SILVÉRIO, 2009).

Nessas argumentações em contra o sistema de cotas, Moya e Silvério (2009) definem como uma medida racialista que oficializa o racismo institucional e acirra os conflitos raciais privados - foi o segundo argumento mais recorrente. Esse argumento está fortemente fundamentado na concepção de que no Brasil, as relações sociais não são

racializadas devido ao seu alto nível de miscigenação. Estes referem-se ao fato de que o nível acadêmico dos cotistas não seria mais baixo do que o dos demais, pois eles têm se mostrado capazes de acompanhar o resto da turma que não entrou na universidade por cotas. MOYA & SILVÉRIO (2009). É interessante constatar certa contradição naqueles que, achando que as universidades públicas não terão recursos materiais e humanos para atender um pequeno número de alunos com mais dificuldades acadêmicas, transferem o problema para as escolas públicas de nível médio, que atendem a grande maioria dos alunos das famílias com menor poder aquisitivo e baixo capital cultural. (FRY; MAGGIE, 2004).

Os mesmos autores temem, também mudar o rumo da política racial brasileira, que tem se caracterizado pela negação do racismo e pela celebração da hibridez e passaria a assumir o reconhecimento de apenas duas “raças” a serem oficialmente admitidas na distribuição de bens e serviços públicos. Essa política teria como consequência a racialização da sociedade brasileira o que para alguns poderia aumentar a discriminação e o preconceito. As ações afirmativas com base em critérios raciais acham que a discriminação contra os negros é grande na sociedade brasileira e que as cotas raciais são um mal menor para tentar diminuir um mal maior. Se fosse feita a autoclassificação, muitos se aproveitariam impropriamente dessa chance. Caso fossem criadas comissões para classificar as pessoas conforme a cor, estaria sendo dado ao estado um poder perigoso, que poderia ser usado para outros fins. Parece haver maior consenso entre os que são a favor das ações afirmativas do uso de auto-classificação. (OLIVEN, 2007)

As universidades brasileiras em especial as públicas são parte ativa responsável da formação brasileira como nação. Portanto, elas não podem se dar ao luxo de permitir que parte muito significativa de patrimônio cultural fique fora do processo de geração do conhecimento. Assim, justificam-se políticas institucionais que estimulem a presença de todas as vertentes culturais entre os quadros universitários. Os argumentos de diversidade têm como foco a própria instituição, beneficiada pela variedade de ideias e de pontos de vista. Esse é conhecido como argumento principal que sustenta os programas de ação afirmativa norte-americanos atualmente. Na lógica das reparações históricas, o efeito mais importante da política de ação afirmativa é melhorar as condições sociais do grupo alvo, de alguma forma compensando por injustiças do passado e tornando a sociedade mais justa. (FERES JÚNIOR, 2006).

Neste sentido, o argumento da justiça social é muito usado para os defensores dessa política. Para grupos historicamente discriminados e em particular os mais pobres têm dificuldade em relação ao acesso ao ensino superior. Programas de ação afirmativa, que garantam aos mais pobres o acesso ao ensino superior, têm forte apelo no sentido de diminuir as desigualdades. Esse argumento foi usado na justificativa para os programas de cotas adotados em diversas universidades brasileiras (CARVALHO, 2005; SANTOS, 2006). Alguns argumentam que o problema maior no Brasil é a desigualdade de renda. Para Ianni,

[...] em vez de enfrentarmos o problema na raiz – melhorando as condições sociais de brancos e negros de diferentes níveis sociais – se estabelece a cota. Não se mudou nada na ordem social que é uma fábrica de preconceitos, mas somente num nível restrito, que é o nível do acesso a certos espaços. [...] Nós abrimos espaços em repartições públicas, nas universidades, etc. [...] Como se isso fosse a conquista plena, quando na realidade é um contrabando de concessão (ENTREVISTA, 2004, p. 17).

Para Oliveiro (2004) a adoção de políticas de políticas de ação afirmativas em especial as cotas, no caso brasileiro teria um potencial emancipatório e transformador, em termos de combate ao racismo ao oferecer a oportunidade de um convívio entre brancos e negros nos cursos de elite: “em vez de acionar as ‘cotas’ como política de inclusão social direta, dando acesso à renda através da entrada imediata na universidade, o objetivo precípua da medida seria provocar uma mudança nas atitudes dos atores, para que se tornem mais críticos à discriminação e ao filtro da consideração”(OLIVEIRA, 2004, pp.81-89) Este autor supondo que ‘cotas’ amplas cumpram seu objetivo de promover maior equalização racial no plano material, a racialização teria tudo para provocar tensão no plano da sociabilidade. Nada garante que não serão encontrados mecanismos efetivos para contornar os ‘custos’ e reduzir as vantagens dos beneficiados por ‘cotas’ percebidas como excessivas (OLIVEIRA, 2004). De acordo com Neves (2005) aborda a questão do reconhecimento baseando em Taylor (1992, p.41) afirma que:

a identidade é particularmente formada pelo reconhecimento ou por sua ausência, ou ainda pela impressão que os outros têm de nós”, o referido autor propõe uma estratégia política que uma redistribuição ao reconhecimento o que alargaria as alianças do movimento negro com outras forças sociais. Alerta, portanto, para o

risco de “vermos o Estado adotar políticas mais diferencialistas do que distributivas. Diferencialistas no sentido de incentivarem à reivindicação da diferença, mas sem muita efetividade no combate às desigualdades sociais (NEVES, 2005)

Ao analisar a crise educacional brasileira assumindo a defesa de políticas de ação afirmativa. Em termos práticos indica algumas saídas: “criar mais vagas para evitar assim o ‘jogo de soma zero’; aliar ao critério da cor e o da carência socioeconômica; unir políticas de flexibilização ao acesso às universidades públicas com políticas de concessão de bolsas de estudos para alunos de universidades particulares, etc. (GUIMARÃES, 2003). De acordo com Pesquisa Data folha (2006) feita com 6.264 pessoas acima de 16 anos que mostrou que 65% dos entrevistados são favoráveis à reserva de 20% de vagas nas universidades públicas e privadas para negros e 87% concordam que deveriam ser criadas reservas de vagas para estudantes de baixa renda. Considerou que a política mais justa, numa sociedade racista e desigual como Brasil, deveria ser baseada nos princípios de justiça com equidade, que levam em conta não o indivíduo em abstrato, mas como pertencente a diferentes grupos sociais e, também, as relações de dominação e exclusão que caracterizam cada país (OLIVEN, 2007, p.20). Segundo Paula (2010) baseada em pesquisa da Data Folha (2008) sobre as relações raciais no Brasil, 91% das pessoas entrevistadas concordaram que existe preconceito de cor contra os negros, mas apenas 3% disseram ter preconceito. Com essas pesquisas percebendo-se que a admissão da existência do racismo na sociedade brasileira já foi conquistada. Contudo, há inegavelmente um novo desafio que hoje no mundo globalizado é de todos: admitir o outro como herdeiro e mandatário de iguais direitos, integrante da mesma sociedade. As soluções para essa admissão ou sua busca é campo de disputa ideológica e política. (PAULA, 2010, p.14)

CAPÍTULO IV - ANÁLISE DO PROGRAMA DE AÇÃO AFIRMATIVA E INCLUSÃO SOCIAL – PAAIS da UNICAMP IMPLEMENTADO NO PERÍODO DE 2005 A 2014.

4.1. Breve História e Desenvolvimento da UNICAMP

Como já discutimos a história geral da Educação brasileira em especial a de ensino superior no primeiro capítulo deste trabalho. Na análise desta história descobrimos que cada projeto de universidade possui sua característica própria em relação ao período que ele foi concebido, a necessidade e a realidade de cada Estado ou região no qual foi chamada a se implementar. É neste sentido que a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) vem aparecendo num contexto bastamente diferente se compara aos outros modelos de Universidades existentes no Brasil na década de 60. Partindo desse pressuposto, para analisar quaisquer políticas educacionais da UINCAMP é muito importante saber a história dela no que refere ao contexto que ela surgiu no Estado de São Paulo em especial na Cidade de Campinas.

E também seu processo de desenvolvimento desde os primeiros anos da sua criação até os dias atuais a fim de saber mais como a Unicamp se encaixa no sistema de Ensino Superior Brasileiro. Assim, neste item pretende-se discutir a história da Unicamp como uma Universidade moderna e tecnológica no Brasil fundada no final da década de 1960. Para organizar este item, pretende-se utilizar as informações nos sites oficiais da UNICAMP para poder traçar um pouco o percurso histórico e processo de desenvolvimento dela no Brasil nas décadas de 1970, 1980 e até os dias atuais na América Latina e no mundo e também podemos utilizar outros materiais de interesse desse item que podem nos ajudar a realizar esta jornada. A história da Unicamp nos informa que nos anos da década de 1950, os movimentos sociais deram origem à Universidade Estadual de Campinas, em 1961, a Campanha ganhou força dentro do Conselho de Entidades, que se organizou em 12 comissões. A Unicamp foi criada pela publicação da Lei Estadual nº 7.655, de 28/12/1962 (Art.1º, da Lei), alterada pelas Leis 9.715, de 30/01/1967, e 10.214, de 10/09/1968, com sede e foro em Campinas, Estado de São Paulo, é uma entidade autárquica estadual de regime especial, na forma do Artigo 4º, da Lei Federal nº 5540, de 28/11/1968, com

autonomia didático-científica, administrativa, financeira e disciplinar¹⁹⁵. Esta história rege-se pelos seus Estatutos, baixados pelo Decreto Estadual nº52.255, de 30/07/1969, pelo Regimento Geral, baixado pelo Decreto Estadual nº 3.467 de 29/03/1974, e pela legislação específica vigente. Apesar de criada em 1962, a implantação efetiva da Unicamp somente foi realizada após a publicação do Decreto nº 45.220, de 9/09/1965, criando a Comissão Organizadora da Universidade¹⁹⁶, com a criação de uma comissão organizadora. Até aquela data funcionava na Universidade apenas a Faculdade de Medicina, unidade embrionária da instituição. A faculdade, uma antiga reivindicação da sociedade campineira, havia sido instalada no centro da cidade em 1963 e acabou sendo incorporada pela Universidade. Nesta época, o Professor Zeferino Vaz foi designado como presidente da Comissão Organizadora da Unicamp. A atuação dele na Comissão Organizadora da Unicamp foi decisiva para os rumos que ela iria tomar nos primeiros anos da sua implantação, o que é possível compreender se recuperarmos a trajetória percorrida por ele até aquele momento¹⁹⁷. Para o então Professor Vaz, a Universidade deveria “ser um organismo, e não uma colônia de organismos”. Na UNICAMP, ele pretendia que os institutos como de Matemática, Física, Biologia, Geociências, Letras, Artes e Ciências Humanas são os primeiros que projetou, mas não fossem concebidos como unidades autônomas, porém como um espelho de “interdependência e subordinação recíproca de todas as ciências”. GOMES (2007, p.48)

Em 19 de outubro de 1966, duas semanas mais tarde, o CEE aprovou o relatório da Comissão Organizadora e autorizou o funcionamento dos seguintes institutos: Biologia, Matemática, Física, Química e de Faculdades de Engenharia, Tecnologia de Alimentos, Ciências e Enfermagem. Tudo passou a andar rápido. No dia 22, levando na pasta seu decreto de nomeação, o próprio Zeferino correu ao palácio do governo para que Laudo fosse assinado. O governador curava-se de uma hepatite, foi de roupão, sentado na cama que ele assinou o documento. (GOMES, 2007, 48-49) O então Professor Zeferino Vaz assumiu a reitoria da UNICAMP em 1966 e pouco tempo depois, a Unicamp foi

¹⁹⁵ [www.unicamp.br/.Acesso em 9 de out.2014]

¹⁹⁶ <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/criacao-unicamp>.

¹⁹⁷ [<http://www.unicamp.br/>. Acesso em 20 de abr.2012].

oficialmente fundada em 5/10/1966, dia do lançamento de sua pedra fundamental – acontecendo um mês depois de Zeferino Vaz se reunir com empresários da região para definir o perfil dos cursos que seriam implantados. Ele exerceu este cargo até 1978 e depois continuou, entretanto, na presidência da FUNCAMP até 1981, quando morreu vítima de problemas coronarianos. Neste sentido, a Unicamp pode ser considerada uma instituição jovem que já conquistou forte tradição no ensino, na pesquisa e nas relações com a sociedade¹⁹⁸.

O projeto de instalação da Unicamp tem sido buscado uma solução concreta para responder ao fenômeno de crescimento da demanda por pessoal qualificado numa região do País, o Estado de São Paulo, que já na década de 60 detinha 40% da capacidade industrial brasileira e 24% de sua população economicamente ativa. Uma característica da Unicamp foi ter escapado à tradição brasileira da criação de universidades pela simples acumulação de cursos e unidades. Ao contrário da maioria das instituições, ela foi criada a partir de uma ideia que englobava todo o seu conjunto atual. Basta dizer que, antes mesmo de instalada, a Unicamp já havia atraído para seus quadros mais de 200 professores estrangeiros das diferentes áreas do conhecimento e cerca de 180 vindos das melhores universidades brasileiras¹⁹⁹. A UNICAMP é uma instituição pública fundada em 1966, na cidade de Campinas. Ela é uma Universidade jovem, que ainda não completou 60 anos. No entanto, é reconhecida pelo seu polo de desenvolvimento tecnológico, pela qualidade dos seus cursos de graduação e pós-graduação, pela sua produção científica e por suas instalações, equipamentos, bibliotecas e professores, bem como, por sua atuação junto à comunidade de Campinas e região. Há muito tempo que a Unicamp ocupa lugar de respeito e destaque como Instituição Universitária no Brasil e na América Latina. Cabe destacar-se que a Unicamp entrou na sua fase real de funcionamento após a autorização dada pelo Conselho Estadual de Educação, em 1966, para instalação os seguintes Institutos

de Biologia, Matemática, Física, Química e das Faculdades de Engenharia de Campinas, de Tecnologia de Alimentos e de Engenharia de Limeira. Em seguida,

¹⁹⁸ <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia/ex-reitores/zeferino-vaz>.

¹⁹⁹ <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia.Acesso> em 10 de jul. 2013

em janeiro de 1967, foi incorporada à Unicamp a Faculdade de Odontologia de Piracicaba. No final da década de 60 foram criados o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, a Faculdade de Educação, o Instituto de Artes e o Instituto de Geociências. O Instituto de Matemática e a Faculdade de Medicina passaram a ser designados, respectivamente, por Instituto de Matemática, Estatística e Ciência da Computação e Faculdade de Ciências Médicas. Em março de 1977, agosto de 1984, julho de 1985 e setembro de 1986, respectivamente, foram criados o Instituto de Estudos da Linguagem, o Instituto de Economia, a Faculdade de Engenharia Agrícola, a Faculdade de Engenharia Elétrica e a Faculdade de Educação Física. [[Http://www.unicamp.br/](http://www.unicamp.br/). Acesso em 10 de out.2014]

O Conselho Universitário, em outubro de 1989 e setembro de 1990, respectivamente, aprovou o desmembramento da Faculdade de Engenharia de Campinas em Faculdade de Engenharia Química e Faculdade de Engenharia Mecânica e a alteração de denominação da Faculdade de Engenharia de Limeira para Faculdade de Engenharia Civil. Posteriormente surgiram os cursos noturnos e cursos novos como os Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Terra e Fonoaudiologia, entre outros²⁰⁰. A Unicamp é organizada em uma hierarquia capaz de regular as funções e atribuições de cada membro, fazendo com que todas as atividades realizadas pela instituição possam ser bem administradas e obtenham os resultados esperados. Tal constituição objetiva primordialmente a qualidade do ensino e da pesquisa elaborados pela Universidade.

A Administração Superior congrega funções burocráticas e administrativas. Todos os órgãos agregados à Administração Superior estão diretos ou indiretamente ligados à Reitoria. As Faculdades e Institutos constituem as Unidades de Ensino e Pesquisada Unicamp, que são responsáveis pela organização dos cursos oferecidos pela Universidade aos alunos de graduação e de pós-graduação. Os Centros e Núcleos são órgãos de pesquisa da Unicamp organizados para permitir a colaboração de especialistas, docentes e alunos de diferentes áreas do conhecimento a respeito de problemas que requerem uma abordagem integrada e interdisciplinar. E um Complexo Hospitalar como órgão de apoio à Faculdade de Ciências Médicas (FCM). Hoje, porém, este é destacado como um dos mais conhecidos e importantes centros de medicina do Brasil. [<http://www.unicamp.br/>. Acesso em 15 de maio 2012].

²⁰⁰ (<http://www.unicamp.br/>. Acesso em 20 de abr. 2012)

Quando a estrutura da Universidade, ela é dividida na seguinte maneira: 1º) Administração Superior é formada pela Reitoria, Coordenadoria Geral e Pró-Reitorias de Graduação, Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Assuntos Comunitários, e a de Desenvolvimento Universitário. Ao lado dela, há uma Coordenadoria de Relações Institucionais e Internacionais e uma Coordenadoria de Centros e Núcleos. O aspecto legislativo se estrutura através do Conselho Universitário (CONSU), composto pelas Câmaras de Ensino, Pesquisa e Extensão e pela Câmara de Administração. Há ainda um número de Comissões Assessoras, como a Comissão de Avaliação e Desenvolvimento Institucional, a Comissão Central de Graduação e a Comissão Central de Pós-Graduação. [<http://www.unicamp.br/>. Acesso em 10 de mar de 2012]. A UNICAMP, em seu vigor está refletido na atuação de suas 14 Faculdades, 10 Institutos, 23 Núcleos, 25 Centros interdisciplinares, 11 Unidades de Serviços voltadas à Sociedade e 2 Outras Unidades de ensino técnicos, na proposta original de seu vestibular para os 70 cursos de graduação (entre diurno e noturno). A Unicamp opera em três campi: Campinas, Piracicaba e Limeira, tem 156 cursos de pós-graduação (74 de mestrado, 68 de doutorado e 14 de pós-doutorado) e dos 1.759 docentes da Unicamp, 99% possuem titulação mínima de doutor e 92% atuam em regime de dedicação exclusiva. Nos seus docentes que desenvolvem pesquisas de ponta em todas as áreas do conhecimento e muitos em posição de destaque tanto na esfera pública quanto privado²⁰¹. Atualmente há 18.338 alunos matriculados na graduação incluindo os especiais, 2.249 formados e 16.195 matriculados na pós-graduação²⁰² sendo 5.263 no mestrado; 6.141 no doutorado; 1.425 na especialização e 3.366 especiais. Quando aos concluintes os números são os seguintes: 2.546; mestres 1.310; doutores 946; especialistas 290; 1.172 cursos de extensão com 7.684 alunos matriculados e 8.254 funcionários etc. Embora de tudo isso, vale a pena destacar que a UNICAMP foi liderança na produção per

²⁰¹ <http://www.unicamp.br/unicamp/a-unicamp/historia.Acesso> em 11 de maio 2013

²⁰² No que se refere aos cursos de pós-graduação oferecidos pela Universidade, houve praticamente metade dos cursos (47,14%) apresenta nível de excelência internacional, melhor resultado obtido por uma universidade brasileira até o momento. Esse é um dos vários indicadores positivos relacionados ao desempenho da Universidade nesse segmento apontados pela Avaliação Trienal 2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Segundo o levantamento, dos 70 cursos da instituição avaliados, 16 receberam conceito 7 e outras 17 referências 6, os mais altos da escala empregada pela CAPES. Além disso, outros 19 cursos mereceram nota 5, o que representa um padrão muito bom de qualidade (de acordo com Anuário Estatístico da Unicamp, 2014)

capita de artigos científicos publicados em revistas internacionais indexadas, com o número de publicações por docente chegando a 1,8 em 2013. Esse indicador mantém a UNICAMP como a primeira universidade estadual paulista em produção per capita. [ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2014].

A Unicamp tem uma graduação forte com um grande leque de cursos nas áreas de ciências exatas, tecnológicas, biomédicas, humanidades e artes. Por outro lado, é a Universidade brasileira com maior índice de alunos na pós-graduação 48% de seu corpo discente e responde por aproximadamente 12% da totalidade de teses de mestrado e doutorado em desenvolvimento no País. <<http://www.unicamp.br/>>. Acesso em 17 de out. 2014. De acordo com o projeto de instalação da UNICAMP, ela foi criada com a “era” de melhor universidade que aparecia na sociedade brasileira comparando com as outras, sobretudo, isso vem confirmando que em 2012 quando ela ocupou posições de destaque em diferentes avaliações internacionais. No ranking elaborado pela Quacquarelli Symonds (QS), e que relacionou as “top 50 under 50”, a UNICAMP foi a única universidade brasileira que apareceu na lista no e ocupou a 22º posição nesta lista. Já no ranking desenvolvido pelo Times Higher Education (THE), com a lista das “top 100 under 50”, a UNICAMP aparece na 44ª posição no contexto global e em 1º na América Latina. No que se refere de política de internacionalização, a UNICAMP realizou muitos esforços que resultaram tanto no incremento de programas de intercâmbio estudantil quanto no crescimento das parcerias com instituições internacionais oriundas de vários países no mundo de quase todos os continentes da planeta. O número de estudantes enviados ao exterior subiu de 360 em 2011 para 685 em 2012. Em relação a acordos firmados com instituições estrangeiras, a Universidade mantém atualmente 372 convênios em vigor, que contemplam todas as áreas do conhecimento. Destes, 55 foram assinados em 2012. (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2013)

Em relação a política internacional de ensino superior promovida pela Unicamp, constatamos que meio dessa política, ela conseguiu fazer um grande esforço nesta área ao longo desse período analisado, mas percebemos que nesta área ela. mais ou menos está bem encaminhada pelo número de programas de intercâmbios promovidos pela universidade tanto no nível de Graduação e quanto no de Pós-Graduação. Nesses programas, ela

conseguiu espalhar um número de estudantes e de professor razoável pelo mundo inteiro e ao mesmo tempo, vimos que mesmo que ela tenha selecionado os melhores estudantes na sua rede, entretanto alguns alunos participantes não conseguiram ter um bom aproveitamento durante o período em que eles foram selecionados nesses programas e além daqueles que voltarem para o Brasil sem aproveitamento de nenhuma matéria nas Universidades em que eles foram selecionados. Embora disso, constatamos também a Unicamp, além de espalhar um número razoavelmente de seu corpo de discentes pelo mundo inteiro, ela recebeu também alunos e professores visitantes de vários países do mundo em seus programa de intercâmbios. Tendo assim, vimos que nessa perspectiva, a Unicamp precisar investir muito mais nessa área para que ela possa ser permanecida ainda mais na lista de liderança ou como uma universidade internacionalmente e também ampliar esses programas a todos alunos que sejam regularmente matriculados na sua rede não apenas para os brasileiros ou os alunos oriundos dos países Mercosul.

Em 2013, a UNICAMP ocupou a 24ª posição no ranking da publicação britânica Times Higher Education (THE), que avaliou as 100 melhores instituições de ensino superior do bloco BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China, África do Sul) e de outras 17 economias emergentes, incluindo países latino-americanos como México e Chile. A Universidade também subiu 13 posições no ranking da QS World Universities, organização que avalia o desempenho de instituições de ensino internacionalmente, e agora ocupa a 215ª posição entre as 800 melhores universidades do mundo. (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2014)

Para dar mais visibilidade sobre a questão de políticas de internacionalização da Universidade, a UNICAMP criou a Vice-Reitoria Executiva de Relações Internacionais (VRERI) desde 1984, visando incrementar as parcerias internacionais para os quais a Unicamp está assumida compromisso de grande importância para a comunidade acadêmica envolvida com a universidade. Além disso, a Unicamp criou também em 2006 o Escritório de Relação Internacionais – Intercâmbios localizado na sede do local da Biblioteca Central objetivando a melhor atendimento de estudantes e auxiliando os graduandos em diversos assuntos e necessidades que surgem no período de mobilidade estudantil de brasileiros e estrangeiros. (<http://www.internationaloffice.unicamp.br/>. Acesso em 10 de dez.2014) Um

dos destaques foi o lançamento de um amplo programa que deve prosseguir até 2017. Neste programa, a Unicamp disponibiliza sete linhas serão contempladas os participantes por meio de editais internos. Essas linhas são de cooperação mundial; humanas sem fronteiras; internacionalização dos colégios técnicos; mobilidade de funcionários; mobilidade em redes de universidades; Faepex internacional; e Workshop Internacionalização em pauta. No que se refere ao desempenho da UNICAMP na área de inovação em nível nacional. A atuação da Universidade é foi por meio do apoio de sua Agência de Inovação (INOVA UNICAMP) na qual ela registrou 71 pedidos de patentes em 2013, isto faz que a Unicamp se coloca em lugar de destaque no cenário nacional etc. (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2014)

Em relação a classificação da Unicamp nos ranking nacional, regionais e internacionais, descobrimos que a Unicamp sempre foi bem colocada como uma das Universidades de ponto tanto em nível nacional, regional ou internacional comparadamente as outras universidades brasileiras sejam federais ou estaduais. Nessa perspectiva, analisamos o projeto de instalação da Unicamp e suas linhas de políticas implementadas nos últimos anos, percebemos que este fenômeno poderia ser explicado claramente por meio da ligação existente entre a natureza desse projeto da Unicamp e a de políticas educacionais aplicada a cada ano letivo. Para nós, não há nenhuma dúvida sobre o resultado que a Unicamp vem sendo dada quanto por meio de pesquisas de uma maneira geral no país quanto nos rankings citados acima. Com tudo, esses dados indicam muito claro o nível de liderança diante da sociedade que a mantém e, também, dos problemas e desafios que ela enfrenta constantemente: expandir sem cair nas malhas da burocracia; adequar a formação de profissionais do mercado de trabalho e ao mesmo tempo, incentivar a formação de cientistas, promovendo ensino e pesquisa numa perspectiva atual e pluridisciplinar como a ecologia por exemplo, exige; eliminar algumas dicotomias existentes nas Universidade como ensino x pesquisas, graduação x pós-graduação, pesquisa pura x aplicada etc. Portanto, a Unicamp tem grande destaque entre as Instituições Educacionais do país.[MENEGHEL, 1994] Enfim, partindo de tudo isso, podemos deduzir que a UNICAMP é fruto de um processo de interiorização do ensino superior iniciado no Estado de São Paulo, em 1948, com o propósito de atender à crescente demanda de alunos que, todos os anos, dirigia-se à capital em busca de formação universitária. O projeto de

fundação da Unicamp prendia-se às necessidades de pessoal qualificado que atendessem às exigências do processo de industrialização do país, uma universidade que dessa ênfase à pesquisa tecnológica e que mantivesse vinculação sólida ao setor produtivo. (BEZZON, 1997) É neste sentido é que Paulo Gomes Lima por sua vez relatou que

O projeto de interiorização das indústrias de bens de capital e de bens de consumo durável e à época era o Estado de São Paulo que detinha cerca de 40% da capacidade industrial do país. Por outro lado, Campinas e Região foram fortemente afetados por esse processo de interiorização, sendo que o crescimento industrial a partir da década de 60 foi tal que tornou-se a mais importante atividade econômica do município (Lima, 1989, p.32).

A partir da história da Unicamp, podemos perceber que esta universidade já nasceu com "ares" de melhor instituição no Brasil e portanto vimos que somente as melhores cabeças é que poderiam integrar seus quadros discentes e docentes. Com isto criou-se uma certa mística de "elite" em torno do nome desta Universidade. [BEZZON, 1997]

4.2. Historicidade do vestibular da UNICAMP no período de 1987-2014

Na leitura feita em cima de algumas materias encontradas na página da Comissão permanente para o Vestibular (Comvest) da Unicamp, vimos que os primeiros vestibulares da Unicamp para selecionar seu corpo discentes para preencher suas vagas em seus cursos de graduação até 1986 foram realizados pelo Fundação de vestibular universitário (Fuvest). Assim, as bases do atual sistema de seleção da Unicamp começaram a ser elaboradas em 1985, quando o então Prof. Rubem Alves, a partir de grupos de discussão com a comunidade acadêmica sobre os exames vestibulares, observou que “[...] duas coisas ficaram claras:

1º) As provas vestibulares, longe de serem simples exames de entrada, são fatores que tem determinado, em grande medida, as linhas de desenvolvimento da educação brasileira, [...] 2º) Considerando-se que é inevitável que haja um processo de seleção daqueles que vão ingressar em universidades, é necessário não nos esquecermos de que há muitas alternativas ainda não exploradas de se fazer isto, e que poderiam ser investigadas e sugeridas pela Unicamp” [KLEINKE, 2006 in ALVES, 1985].

Quando o Reitor José Aristodemo Pinotti nomeou em 1985 uma comissão especial com missão de estudar os mecanismos para o vestibular da UNICAMP e chegou a propor as seguintes propostas:

[...] alternativas aos Exames Vestibulares, [...] considerando que: 1º) A atual situação do ensino universitário no Brasil torna necessária a existência mecanismos de seleção que determinam aqueles que a ele terão acesso; 2º) Os atuais mecanismos, os chamados exames vestibulares, padecem de graves inconvenientes, que vão desde a discriminação dos menos favorecidos economicamente até uma série de influências indesejáveis sobre os processos de aprendizagem-ensino de 1º e 2º graus (KLEINKE, 2006 in PINOTTI, 1985).

Conforme a portaria do Reitor Paulo Renato Costa Souza, que estabelece o primeiro vestibular Unicamp em 1987 apresenta como um de seus objetivos explícitos “influenciar no redirecionamento do ensino de 1º e 2º graus”. Outra questão de princípios na formação do Vestibular Unicamp é uma definição do perfil desejado,

um aluno capaz de 1º) de exprimir-se com clareza; 2º) organizar suas ideias; 3º) estabelecer relações; 4º) interpretar dados e fatos; elaborar hipóteses; 5º) dominar os conteúdos das disciplinas do núcleo comum do 2º grau (KLEINKE, 2006 in SOUZA, 1986).

Essas são as diretrizes que influenciaram e que influenciam até hoje o formato e a estrutura do Vestibular da Unicamp. Em relação ao contexto do movimento social pela abertura de política no Brasil, a Unicamp caminhou rápido para a construção de sua autonomia. Assim é que, depois de um período conturbado, a universidade iniciou o processo de sua institucionalização na gestão do Prof. José Aristodemo Pinotti. Neste clima vivido pela Unicamp, solidificou-se a ideia de realização de um concurso vestibular próprio. Foi assim que atendendo, aos anseios da comunidade universitária, a Unicamp desvinculou-se da Fuvest no início de 1986 e foi empossado o Reitor em abril de 1986, iniciaram-se os estudos que levariam à implantação do vestibular desejado pela Universidade. O Vestibular da Unicamp desde o seu início em 1987 é composto de um conjunto de provas estruturadas em duas fases até os dias atuais. A prova da 1ª fase, as disciplinas prioritárias e as provas de aptidão dos cursos de Artes e de Arquitetura e Urbanismo têm peso dois. É eliminado o candidato que zerar, seja na redação ou no conjunto de questões gerais da 1ª fase, bem como em qualquer das provas da 2ª fase, ou

menos de 50% nas provas de aptidão. De acordo com BEZZON (1997, p.10), apontou que as consultas realizadas nas Unidades de Ensino permitiram levantar o perfil do aluno pretendido pela Unicamp:

1-capaz de exprimir-se com clareza, 2- capaz de organizar idéias, 3- capaz de estabelecer relações, 4- capaz de interpretar dados e fatos, 5- capaz de elaborar hipóteses e que demonstrasse domínio dos conteúdos das disciplinas do núcleo comum do 2º Grau. Estabeleceu-se que caberia ao vestibular influir no redirecionamento dos ensinos de 1º e 2º Graus. [BEZZON, 1997, p.10]

Considerando-se, que uma universidade como a Unicamp, que sempre pretendia formar pessoal qualificado para participar eficazmente no processo de desenvolvimento científico e tecnológico nacional deveria selecionar o candidato mais adequado às suas propostas de trabalho e mais qualificado para alcançar os objetivos traçados. Para garantir a execução e a normatização das decisões tomadas e a continuidade do processo iniciado, criou-se, então, a Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST), hoje constituída por dois órgãos: a Coordenação Executiva e a Câmara Deliberativa, composta esta por representantes das Unidades de Ensino e por representantes da Reitoria, do Sindicato dos Professores de Campinas, da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo e da Associação de Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. [BEZZON, 1997] Para atender a todos os seus objetivos, a Unicamp estabeleceu, já na 1ª edição de vestibular separado da Fuvest em 1987:

a) A natureza das provas totalmente discursivas, em contraposição às provas em forma de testes de múltipla-escolha; b) 1ª fase constituída de uma redação valendo 50 pontos (em 80) e de 12 questões gerais (Física, Química, Matemática, Biologia, História e Geografia); c) nota mínima 5,0 como parâmetro para o candidato passar da 1ª para a 2ª fase, diferente do que acontecia quando o vestibular era feito pela Fuvest que classificava para a 2ª fase em função do número de vagas de cada curso (três vezes o número de vagas); d) a 2ª fase, também, totalmente discursiva, com 16 questões de cada uma das matérias do núcleo comum do 2º Grau (História, Geografia, Matemática, Física, Química e Biologia); e) a nota da primeira fase entraria no cômputo do resultado final, com peso 2. (BEZZON, 1997)

Partindo desses objetivos, a Unicamp procurava-se valorizar tanto na 1ª quanto na 2ª fase do vestibular da Unicamp, embora do conhecimento adquirido ao longo dos 1º e 2º

graus, a capacidade de ler, de escrever, de interpretar, de se exprimir com clareza, de organizar ideias, de estabelecer relações, de interpretar dados e fatos e de elaborar hipóteses. Assim, a UNICAMP, para dar respaldo às propostas aprovadas era necessário garantir que as provas fossem elaboradas e corrigidas sob critérios compatíveis com a filosofia que as presidia. (BEZZON, 1997) Para sustentar esses objetivos colocados na proposta inicial, a UNICAMP criou-se para tanto o corpo permanente de presidentes de banca, composto de nove (9) professores universitários. A eles coube a tarefa de selecionar, contratar, treinar e dirigir o grupo de elaboradores e corretores que trabalharam nesse primeiro vestibular independentemente. A Unicamp criou a coordenação de Logística encarregada de garantir toda a infraestrutura necessária, por entenderem que a credibilidade do processo de transformação do vestibular dependia da perfeita organização, tanto no trabalho acadêmico quando as etapas de inscrição e aplicação das provas. (BEZZON, 1997)

A proposta do Vestibular Nacional da Unicamp vem a parte de constatação de que quase 50% dos pós-graduandos provinham de outros Estados, o que sugeria o interesse nacional pela Universidade. Moveu-a, também, a busca pelos melhores alunos. Com base nos mapas de origem dos candidatos no processo seletivo da Universidade. Assim, a Universidade decidiu ampliar o caráter nacional do seu Vestibular aumentando o número de postos de inscrição em outros estados além do estado de São Paulo. Este se realiza em duas fases que se estrutura em quatro grandes eixos curriculares sendo:

a) língua portuguesa e estrangeira, b) matemática, c) ciências humanas, humanidades e artes e d) ciências da natureza. Essa estrutura e o resultado de mais de 20 anos de experiência na preparação de exames de seleção dos estudantes da universidade, iniciada em 1986, quando a Unicamp formulou seu primeiro vestibular. BEZZON, 1997)

Este modelo esta relacionado com os princípios e a missão do Vestibular Unicamp: selecionar o estudante que, ao ser apresentado a uma situação-problema, mobiliza sua experiência de leitura, consegue interpretar dados e fatos, traz os conteúdos das disciplinas componentes dos eixos curriculares mencionados acima, elabora hipóteses explicativas relacionadas ao que lhe foi proposto, estabelece e reorganiza relações de sentido, elabora uma resposta e, finalmente, consegue expressa-la de forma clara, nas diferentes áreas de conhecimento, incluindo a da escrita. A prova da 1ª fase é formada por duas partes:

1ª) Uma redação na qual o candidato deve elaborar três textos e 48 questões de múltipla escolha. 2ª) As questões de múltipla escolha da prova de primeira fase avaliam, de maneira preliminar, os eixos de matemática, ciências humanas, humanidades e artes e ciências da natureza. A Redação avalia leitura e escrita em língua portuguesa. São eliminados do Vestibular os candidatos que obtiverem nota 0 (zero) na Redação ou no conjunto das 48 questões de Conhecimentos Gerais. (MANUAL DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012)

A convocação para a 2ª fase é realizada por curso. Em cada curso, são convocados os candidatos que optaram pelo curso em 1ª opção e que obtiveram nota igual ou superior a 54 pontos na 1ª fase, em número mínimo de três vezes e máximo de oito vezes o número de vagas do curso. Todos os candidatos aprovados para a 2ª fase fazem todas as provas independentemente do curso escolhido. Na 2ª fase, os candidatos são avaliados de forma mais aprofundada nos demais componentes do eixo de línguas e literaturas, incluindo língua estrangeira, além dos outros eixos curriculares do vestibular. As provas de 2ª fase são realizadas em três dias consecutivos, sendo:

Prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa e prova de Matemática, no primeiro dia; b) prova de Ciências Humanas, Humanidades e Artes e prova de Língua Inglesa, no segundo dia; c) prova de Ciências da Natureza, no terceiro dia. No 1º dia - 12 questões de Língua Portuguesa e de Literaturas de Língua Portuguesa e 12 questões de Matemática; no 2º dia - 18 questões na área de Ciências Humanas e Artes e 6 questões de Língua Inglesa; no 3º dia - 24 questões na área de Ciências da Natureza. A ausência em qualquer uma das provas ou nota 0 (zero) em qualquer uma delas elimina o candidato do Vestibular Unicamp. (MANUAL DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2011)

Além das duas fases que compõem o vestibular nacional da Unicamp, alguns cursos tais como Arquitetura e Urbanismo, Artes Cênicas, Artes Visuais, Dança e Música há prova de Habilidades Específicas. Desde 2003 até os dias atuais, assim as provas, são realizadas após a 2ª fase e valem 48 pontos. Os candidatos que obtêm nota zero nas provas de Habilidades Específicas são eliminados ou desclassificados da opção e também aqueles que não comparecem no dia da prova de Habilidades Específicas ficam eliminados do vestibular, mesmo que sejam candidatos em 2ª opção a outro curso. (UNICAMP, 2011) Cabe destacar que desde 2007, a UNICAMP trouxe algumas outras mudanças em seu vestibular nacional conhecido como processo seletivo para selecionar os alunos que irão preencher as vagas nos cursos de graduação; em relação à padronização das notas e à utilização da nota do Enem pelos estudantes, na primeira fase das provas. Neste sentido, a Unicamp utiliza a nota do ENEM para compor a nota final da 1ª fase. Assim, os candidatos

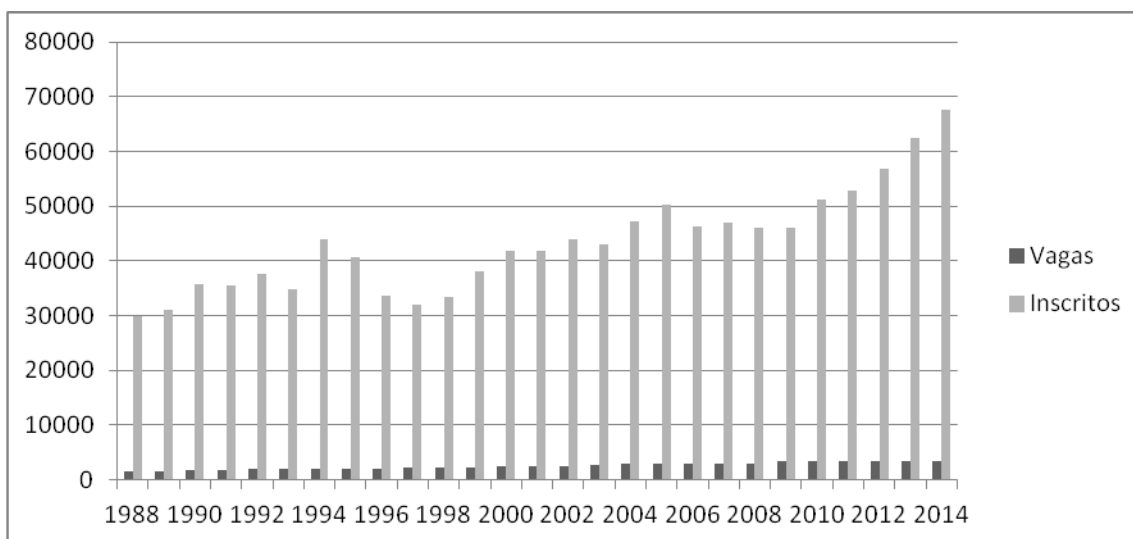
que tenham prestado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nos anos de 2005 ou 2006 e que tenham autorizado sua utilização no Formulário de Inscrição, a nota final da 1ª fase NF será a maior entre I e II:

[...] A fórmula de aproveitamento da nota do ENEM só poderá ser aplicada a candidatos que tenham obtido nota maior que zero em cada um dos dois componentes da 1ª fase do Vestibular. Para que a nota obtida no ENEM seja utilizada, a Unicamp precisa que o candidato autorize seu aproveitamento no Vestibular, fornecendo seu número de inscrição no ENEM ao preencher o Formulário de Inscrição. (MANUAL DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2007)

Desde então, o ENEM foi incorporado no conjunto de critérios de seleção ao vestibular universitário no Brasil para selecionar os alunos aptos para preencher suas vagas nos cursos de graduação tanto nas instituições ou universidades públicas quando as privadas. Tendo assim, este exame torna-se cada vez mais obrigatório para todos aspirantes a participar aos programas de ações afirmativas brasileiras implementados desde no início da década de 2000 nos Estados de Rio de Janeiro, da Bahia e de Mato Grosso do Sul etc. Quando a nota padronizada nas provas no vestibular nacional da UNICAMP, esta é calculada para cada prova do vestibular calculam-se a média e o desvio-padrão das notas de todos os candidatos que prestaram aquela prova, com a exceção da prova da 1ª fase, para a qual se considera população os aprovados para a 2ª fase. Nesta perspectiva, a padronização coloca a média das notas de cada prova em 500 pontos e o desvio-padrão, em 100 pontos. Assim, numa prova com média igual a 25 pontos em 48 e desvio-padrão de 10 pontos, um candidato que tirou 30 pontos teria nota padronizada de 550 pontos, pois sua nota estaria meio desvio-padrão (5 pontos na prova = 50 pontos na nota padronizada) acima da média naquela prova (25 pontos na prova = 500 pontos na nota padronizada).

Em relação a nota final padronizada ou Nota Padronizada de Opção (NPO), esta é utilizada apenas para a classificação dos candidatos, é obtida a partir das notas padronizadas das provas por meio de uma média ponderada, onde os pesos das notas das provas são definidos em função da opção de curso do candidato pelas Coordenações do curso em questão. Historicamente, as notas finais de todos os candidatos apresentam desvio-padrão entre 60 e 70 pontos, portanto, 30-40 pontos de bonificação correspondem à metade do desvio-padrão das notas finais dos candidatos. [RELATÓRIO DO PAAIS UNICAMP, 2009, p.3]

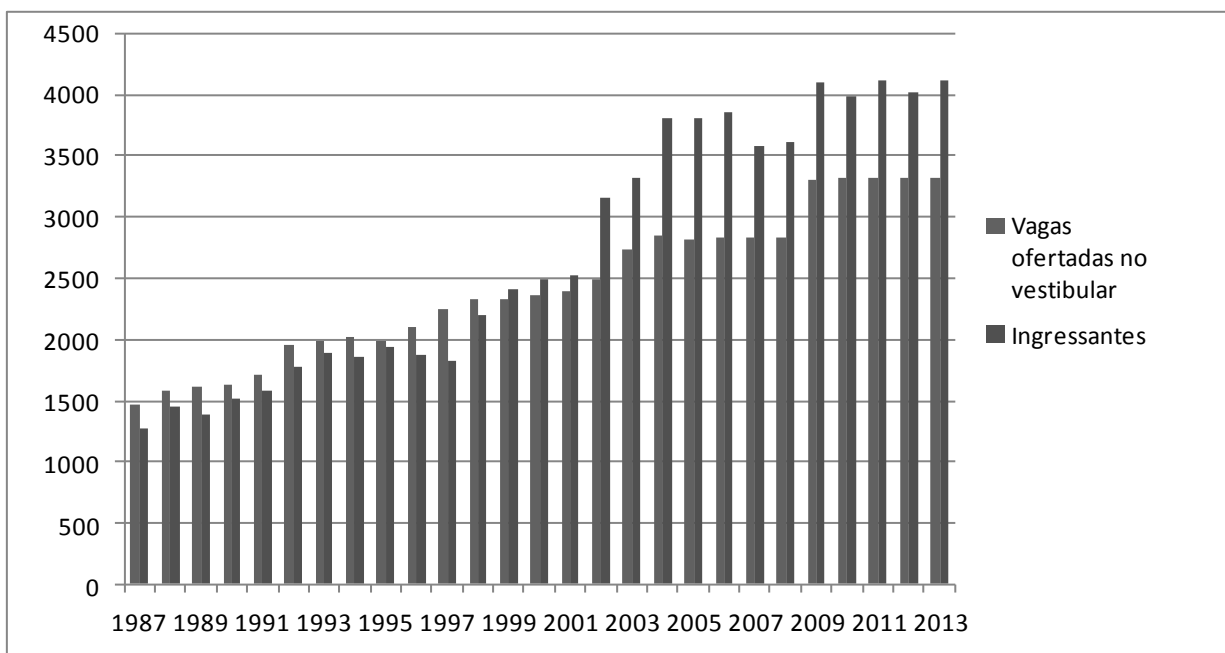
Gráfico – 25- Evolução de número de vagas e de inscrições receberam para a Unicamp no período de 1988 - 2014.



Fonte: COMVEST/UNICAMP, 2014

De acordo com este gráfico, pode-se observar visualmente que a UNICAMP sempre recebeu um número enorme ou excessivo de inscrição em seus vestibulares para todos os seus cursos a cada ano letivo para ingressar em seus cursos de graduação. Mas enquanto o número de inscritos em especial nos cursos chamados de alta demanda, a proporção de inscritos é muito mais ainda. Daí a corrida por vaga fico mais complicado do que os outros cursos com menos concorridos no vestibular nacional da UNICAMP em relação ao número de vagas disponível a cada curso oferecidos em suas unidades de ensino e de pesquisas.

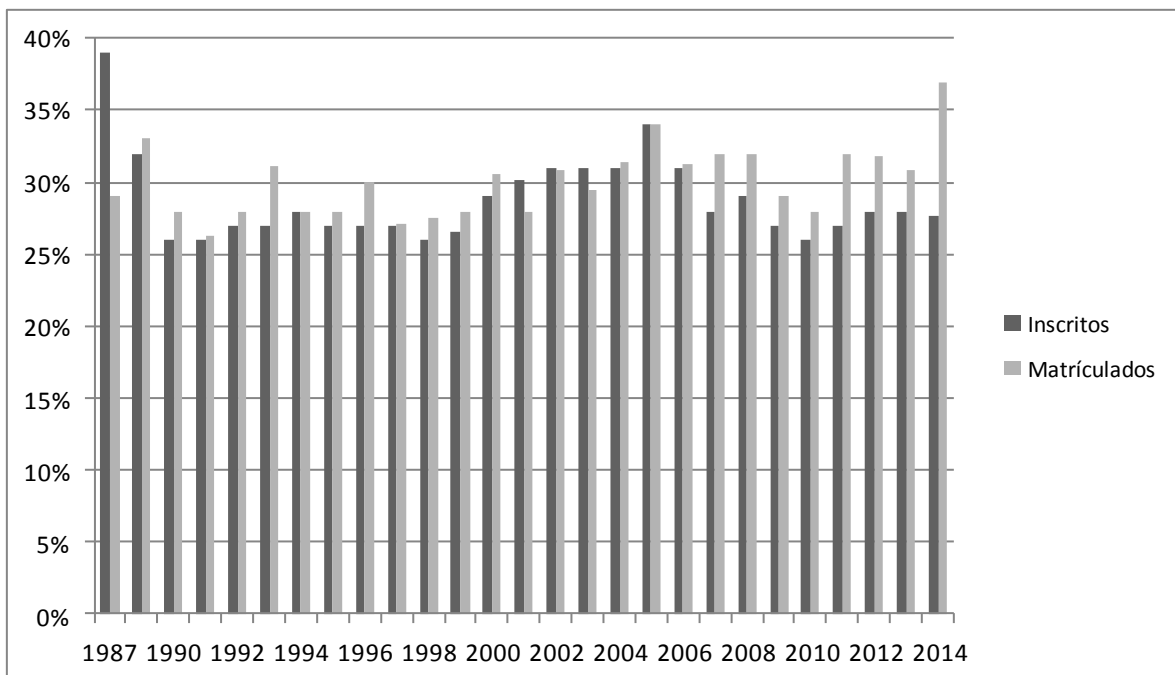
Gráfico.26- Evolução de número de vagas e de ingressantes na Unicamp no período de 1987 - 2013.



Fontes: BEZZON, 1997 & ANUÁRIO ESTATISCA DA UNICAMP, 2005 & 2014

Observando-se os dados postos neste gráfico sobre a evolução de número de vagas oferecidas e ingressantes desde o início do vestibular universitário da Unicamp, vimos que o processo de desenvolvimento dela em relação ao crescimento de vagas e de inscrição sofreu uma forte expansão durante o período de 1987 a 1995 e depois disso, estes números registraram um decréscimo nos anos de 1996, 1997 e voltaram a crescer de novo até 2004. No período de 2005 a 2008 não registrou nenhum crescimento. Enfim, nos anos de 2008 a 2013, vimos que a Unicamp voltou a crescer de novo e ao mesmo tempo parou de crescer e entrou numa etapa de estagnação. Essas variações que aconteceram durante todo processo de desenvolvimento da Unicamp e estas podem ser considerados como fatos integrantes em qualquer processo de crescimento institucional.

Gráfico – 27- Evolução de número de inscritos e ingressantes de alunos da rede pública de ensino médio no período de 1987 - 2014.



Fonte: ANUÁRIO DO VESTIBULAR/UNICAMP, 2012

Quando analisar a questão da equidade no acesso nos cursos superiores da Unicamp por meio do vestibular, é importante observar as porcentagens de inscritos e matriculados são similares, já que porcentagens iguais indicariam chances iguais de acesso aos candidatos com trajetórias escolares distintas. Observa-se visualmente que as porcentagens de inscritos e matriculados egressos da rede pública de ensino são às vezes próximas ou superiores. É importante ressaltamos também que desde o início do Vestibular Nacional da Unicamp, os alunos da rede pública de ensino médio sempre se encontraram na média 29% dos inscritos no vestibular, enquanto para os matriculados o valor médio fica próximo de 30%. Em 1993, houve um aumento na proporção de porcentagem de matriculados da rede pública, que pode ser associado ao aumento do número de vagas em período noturno na Unicamp que em 1991 correspondia a 210 vagas, passando a 485 vagas em 1992 e 525 em 1993. Os cursos noturnos são um fator de inclusão social, sendo procurados por muitos

alunos da rede pública. A partir de 2001, nota-se uma queda da porcentagem de matriculados em relação aos inscritos. Essa queda deve-se em parte ao início do Programa de Isenção da Taxa de Inscrição no vestibular. Os alunos que são selecionados nos processos de isenção com 1.606 no ano de 2001 e próximo de 3.338 no ano de 2014 tem alta taxa de abstenção na primeira fase do vestibular, chegando a 10% dos candidatos. Diminuir a autoexclusão é um dos desafios com o qual a Comvest vem se defrontando nos últimos anos. (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012)

A luz do debate nacional que foi realizado em torno de políticas de ações afirmativas na década de 90 e início de 2000, destacamos que com a aplicação de sistema de cota nas universidades cariocas e Mato-grossenses e Bahianas visando democratizar o acesso no ensino superior para estudantes oriundos de escolas públicas e inclusive os sensíveis a raça/etnia/cor da pele, negro (preto, pardo) e indígenas que sempre foram excluído na vida social da sociedade brasileira em especial nas universidades públicas encontraram a possibilidade de ingressar nas universidades públicas brasileiras via políticas de afirmativa em especial “cotas” - sistema estabelecido para selecionar esses alunos. A partir daí, constata-se que este exemplo de cota alimentou muito mais o antigo debate principalmente quando falamos de cotas raciais, porque as cotas sociais foram menos criticadas nos meios sociais da sociedade e também vimos que cada uma das universidades públicas manifestou a sua própria vontade de pensar sobre essas políticas no seu jeito e não por força de quaisquer leis seja estaduais ou federal como aconteceu no Rio Janeiro, na Bahia, Mato Grosso de Sul especial nas universidades estaduais brasileiras.

Neste sentido, vimos que na tentativa de segurar a autonomia das universidades, o mérito acadêmico e a inclusão racial ou social para não caiu sobre o julgamento de quaisquer possíveis leis de cotas, considerando como uma ameaça a instituto de autonomia das universidades públicas. Tendo assim, identificamos algumas universidades começaram a iniciar seus próprios programas de ação afirmativa e outras com cotas depois do exemplo do Estado do Rio de Janeiro com decisão de seus Conselho Universitária. Nesta perspectiva, houve um inúmero de programa dessa natureza nas quais as universidades definiram o perfil de alunos que elas querem ingressar em seus cursos de graduação. Mas vimos também que as IFES foram as mais resistentes a essas políticas. Neste sentido, percebe-se que elas só começaram a aplicar tais políticas apenas em 2004 com a

Universidade de Brasília depois outras instituições entraram nesta lógica de elaborar e implementar tais políticas em suas redes. Diante essa situação, a Unicamp, uma das três universidades paulistas com alta grau elitista na sociedade brasileira tomou uma decisão em seu Conselho Universitário de fazer algo nessa questão e esta decisão foi considerado como uma das respostas paulistas na questão do debate nacional ocorrendo em torno de aplicação de políticas de ações afirmativas em especial as cotas raciais e sociais nas universidades públicas para facilitar o ingresso de alunos oriundos de escolas públicas e os autodeclarados negros e indígenas. Esta resposta que ela deu ao debate nacional em lugar de propõe políticas de cotas para os alunos de escolas públicas e também as sensíveis a raça/cor da pele.

A Unicamp formulou um programa de ação afirmativa e inclusão social sem cotas raciais e sociais porque a grande maioria da Comunidade acadêmica da Unicamp achou que as cotas pode afetar a autonomia, a qualidade de ensino e pesquisa e mesmo o desempenho da instituição e o corpo de alunos na Unicamp. Para este fim, o exemplo que a Unicamp vem oferecendo com a sociedade brasileira com a demanda de Movimentos Negros Brasileiros e outros setores envolvidos nessa questão dentre do universo de impacto dessas políticas que já aplicaram quase na maioria das Universidades públicas brasileiras desde 2002 até hoje iniciou-se no período de 2003 - 2004 como a formação de um Grupo de Trabalho e Inclusão Social (GTI) da Unicamp e começou a ser implementar um programa chamado Ação Afirmativa e Inclusão social – PAAIS em seus vestibulares desde 2005 até os dias atuais. Este é totalmente diferente com as propostas que estavam sendo discutindo naquele debate em especial “as cotas” e também com aquelas que estão aplicadas tanto nas universidades estaduais ou federais desde 2002. A respeito disso o programa (PAAIS) é objeto central dessa dissertação que nós pretendemos a analisar-lo mais cuidadosa e aprofundada a seguir.

4.3. Processo de formulação do PAAIS/UNICAMP no período de 2003-2004

Como já discutido no capítulo anterior dessa pesquisa a questão de desigualdade e racismo na sociedade brasileira presente desde a fundação dessa sociedade até os dias atuais em especial os pobres e os negros sempre foram vítimas dessa situação como já

demonstraram inúmeras pesquisas realizadas por IBGE; IPEA; LAESER da UFRJ durante várias décadas e esses problemas pareceriam permanecer na sociedade por falta de vontade por parte de governos brasileiros (sejam federais, estaduais ou municipais) por não tomarem ações adequadas para reverter essa situação na sociedade. É neste sentido que Marcelo Paixão, 2005²⁰³ por sua vez reafirma que todos invariavelmente, justificam que as desigualdades sócio-raciais entre brancos e negros no Brasil estão presentes em nível nacional da sociedade brasileira e em todos os indicadores de comparação que são mobilizados através desses meios seguintes: mercado de trabalho, escolaridade, acesso a bens de uso coletivo, de rendimento, de nível de pobreza, etc. Conforme pesquisas mais recentes mostram que cada vez mais ampliando o seu escopo analítico e sofisticação metodológica. Tais avanços vêm justificando os resultados consagrados apenas nas pesquisas anteriores com estudiosos como (OLIVEIRA et al, s/d; HASENBALG E SILVA,1988; SILVA E HASENBALG, 1992; HENRIQUES, 2001, PAIXÃO, 2003a e 2003b, TELLES, 2003).

Nessa perspectiva, vimos que as políticas de ações afirmativas dentre elas “as cotas” voltaram nos debates brasileiros como remédio especial não para resolver problema de população pobre e negra mas para diminuir-lo mais ou menos o problema de desigualdade e racismo na sociedade. Nessa perspectiva, a adoção de políticas públicas universalistas tais como políticas de inclusão social para egressos de escolas públicas ou por critérios socioeconômicos não irão resolver o problema da exclusão de negros e afrodescendentes na sociedade brasileira que no entendimento de Estela Garcia de Pinto Cunha (S/d), pesquisadora do Núcleo de Estudos da População da UNICAMP, relata que o Movimento Negro Brasileiro cobra com razão uma dívida histórica. Neste sentido, a utilização de critérios universalistas sem a componente racial irá reproduzir sem dúvida a discriminação racial acumulada na história de vida de cada indivíduo. Portanto, para combater a discriminação racial tem que ter a discriminação positiva baseada no quesito racial. Para essa autora

²⁰³ PAIXÃO, Marcelo. Antropofagia e racismo: uma crítica ao modelo brasileiro de relações raciais. In: Sílvia Ramos; Leonarda Musumeci. (Org.). Elemento suspeito: abordagem policial e discriminação na cidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

a desigualdade social da população negra é um câncer na sociedade brasileira, a adoção de políticas afirmativas faz parte do tratamento, que com certeza deixará várias sequelas, mas é necessário para a construção da igualdade racial. A busca por uma política de ação afirmativa é a oportunidade da sociedade brasileira acolher os negros (...) [ATA DO CONSU DA UNICAMP, 2004, p.24]

Na literatura de todos programas de ações afirmativas dentre eles as cotas que estão sendo aplicadas tanto nas Universidades ou Instituições de Ensino Superior Brasileiro públicas (IES), sejam: federais, estaduais e municipais inclusive as privadas passaram exclusivamente por meio de estudos realizados sempre pelo grupos de trabalhos (GT) instituído pelos seus próprios conselhos superiores, carregando-se realizar estudos relevantes em torno dessa questão de ação afirmativa e apresentar propostas para debater em seus Conselhos Universitários. Assim, na mesma maneira nasceu na rede universitária da UNICAMP, a história do PAAIS da UNICAMP iniciou-se no período de 2003 a 2004 com a nomeação de um Grupo de Trabalho (GTIS) pelo então o Reitor Prof. Dr Carlos Henrique de Brito Cruz por meio de uma resolução GR-055/2003, de 06/08/2003 do Conselho Universitário da UNICAMP, este Grupo de Trabalho é composta de quinze (15) membros oriundos vários setores compostos da Comunidade da UNICAMP sendo:

1º) representantes da Reitoria da UNICAMP; 2º) de representantes das Áreas de conhecimentos; 3º) de representantes de docentes; 4º) representantes de Servidores Técnico-Administrativas e dois (2) convidados da Comvest totalizando de dezessete (17) pessoas envolvidas nas atividades desse grupo. [RESOLUÇÃO GR-055/2003, DE 06/08/2003]

Este Grupo tem como missão de principal analisar questões relativas à inclusão social nos cursos de Graduação da Unicamp e presidido pelo então professor José Tardeu Jorge. O GTIS/UNICAMP/UNICAMP tem como missão principal de estudar formas de ação afirmativa para o vestibular nacional de 2005. No processo de formulação, o GTIS da UNICAMP reuniu várias vezes e preparou um relatório final considerou como uma estratégia bastante coerente e adequada porque este trabalho foi baseado basicamente em três valores considerando muito importante para a comunidade acadêmica da UNICAMP sendo:

1º) autonomia, seguidamente defendida, que pressupõe uma parte importante do seu exercício para se selecionar os estudantes que vão cursar os cursos da

UNICAMP; 2º) valor acadêmico, qualificação e mérito, que é completamente respeitado nessa proposição e nesta estratégia, aliás, uma descoberta bastante original [...]. O que a UNICAMP está demonstrando [...], cada uma deverá fazer seus estudos, mas no caso da UNICAMP, está demonstrado com muita certeza que esta ação de inclusão levará também a uma melhora da qualidade acadêmica do corpo discente da UNICAMP; e 3º) [...] a inclusão social e a diversidade em todos os seus cursos. [...] ATA 87ª DO CONSU/UNICAM, 2004, p.18)

Nesta perspectiva, o GTIS considera a posição de liderança da Unicamp no ranking nacional que se destaque na posição privilegiada para construir ao debate que ora ocorre, propondo ações inovadoras baseadas nos conceitos fundamentais citados acima (GTIS, 2004, p.1). De acordo com Pedrosa; Tessler (2008) relata que o Vestibular Nacional não era um processo excludente, porque este processo preservava grosso modo de uma maneira ou outra o número de inscritos de candidatos oriundos de escolas da rede pública de ensino médio entre os matriculados. Tendo assim, a média história sempre chegou cerca de 30% dos inscritos são oriundos de escolas públicas. Essa proporção é em geral a mesma se encontra entre os matriculados. Mas em vários programas, a participação desse segmento era baixa, em particular nos cursos com alta demanda ou mais concorridos na sociedade brasileira. Conforme estudo realizado pelo GTIS da UNICAMP baseando-se nos dados do vestibular de 2004 da UNICAMP nas quais mostraram que a proporção de candidatos inscritos ao vestibular e para os aprovados. Sendo 31,4% alunos oriundos de escola público inscritos e 28,0% matriculados contra 60,2% e 65,3% da rede particular e 9,4% e 7,7% não informados. Nesses dados identificamos 77,7% inscritos declaram como branco e 79,8% matriculados. Enquanto os alunos autodeclarados, os números são bastante desiguais ou quase não representaram nesses conjuntos de alunos. Nesse sentido, constamos apenas 2,7% pretos e 10,9% totalizando 13,6% inscritos com 1,7% pretos e 9,6% pardos somando 11,3% matriculados e 7,0% e 6,8 amarela; indígena com 0,4% e 1,9% contra 1,8% matriculados não identificado. (GTIS/UNICAMP, 2004, p.2)

Esses números indicam algo muito importante no que refere aos concluintes de ensino médio da rede pública que até chegam a se candidatar ao vestibular. Eles representam cerca de 80% somente 31,4% dos concluintes da rede pública e muito mais para os alunos de cor auto-declarada pretos; pardos e indígenas. Entre os graduandos dessa rede, há uma estimativa baseada nos dados de PNAD de que 15 a 20% se declarem pretos ou pardos sendo 13,6% dos candidatos que prestarem o vestibular da UNICAMP.

[GTIS/UNICAMP, 2004, pp.2-3.] Sabe-se que cada Universidade brasileira que adotou a política de ação afirmativa especialmente “cotas” formulou a sua própria justificativa para sustentar essa política. Assim a justificativa da Unicamp foi baseada no conceito desempenho acadêmico. O vestibular é uma instituição sólida no Brasil. Apesar de determinar o futuro de milhares de jovens. O vestibular deve buscar selecionar não os candidatos que memorizaram mais fatos e equações, mas aqueles que podem da melhor forma aproveitar o investimento feito pelo Estado em sua educação. Tessler (2006) In Pedrosa 2004; Pedrosa, Dachs et al.2007 buscou determinar se há outros fatores além do vestibular que devem ser considera para selecionar esses candidatos com melhor potencial para aproveitar a educação superior.

Segundo um estudo estatístico²⁰⁴ realizados por Pedrosa et. al, 2007 baseado no rendimento acadêmico de 4 gerações de estudantes da Unicamp nos anos de 1994 e 1997, este mostrou que ter estudado em escola pública é um fator que pode influenciar positivamente o desempenho acadêmico. Se dois candidatos têm a mesma pontuação no vestibular, um oriundo de escola pública e um de escola particular, o que veio de escola pública terá tido, em média, um desempenho acadêmico melhor que seu colega ao se formar. Este estudo foi detalhado e refeito pela Coordenação de Pesquisa dos Vestibulares da UNICAMP e recentemente foi refeito de maneira independente pelo Prof. Dr José Norberto Walter Dachs, do Departamento de Estatística do IMECC/Unicamp, o qual também chegou as mesmas conclusões, demonstrando que há um grau elevado de certeza estatística sobre esta conclusão. Para esses autores, o fato de ter estudado em um meio com diversidade, cultural, social e étnica proporcionando certamente uma série de oportunidades de ter uma formação mais completa de todos os estudantes, para a vida num planeta cada vez mais interligado e integrado. Ao incentivar a inclusão social e étnica de seu corpo discente, toda a universidade se beneficia do processo. Tendo assim, no relatório do GTIS/UNICAMP apresentado no Conselho Universitário da UNICAMP em 2004 propõe

²⁰⁴ "Academic performance, students' background and affirmative action at a Brazilian university", R.H.L. Pedrosa et al, Higher Education Management and Policy, Paris, OECD/IMHE, vol. 19, n. 3, 2007.

uma proposta²⁰⁵ para o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social - PAAIS/UNICAMP, esta tem como as seguintes medidas concretas:

1º) Conceder 30 pontos às NPOs de candidato que cursou todo o ensino médio na rede pública de ensino médio; 2º) As notas resultantes substituem as NPOs destes candidatos para efeito de classificação e convocação para suas opções; 3º) Os candidatos beneficiados por esse programa não serão identificados publicamente; 4º) Para o efeito do da aplicação do item I, será exigido documento oficial das escolas onde o candidato cursou o ensino médio para efeito de comprovação; 5º) Esta proposta tem que implementar no vestibular de 2005, depois o que deverá ser analisada por Comvest, e voltar ao Consu para avaliar e possíveis modificação.(RELATÓRIO DO GTIS/UNICAMP, 2004, p.4)

Ainda GTIS da UNICAMP propõe também uma proposta adicional, na qual considerou fundamental de que sejam implementados também os seguintes pontos:

[...] a) Solicitar na matrícula do próximo semestre que os os alunos anteriores a 2003 realizem a auto-declaração da cor; b) Com os dados obtidos, realizar pesquisa sobre o desempenho acadêmico na Unicamp, semelhante à efetivada para os alunos que cursaram o segundo grau em escola pública. 2) Analisar a influência de ter cursado o ensino fundamental na escola pública no desempenho acadêmico do aluno na universidade; 3) Apresentar, anualmente, ao Consu, um relatório detalhado sobre os resultados do programa ora proposto, elaborado pela COMVEST; 4) Realizar, pela PRG, um acompanhamento cuidadoso do desempenho dos alunos que usufruíram desta proposta, sempre preservado o anonimato dos participantes; 5) Determinar a realização de estudos que visem à ampliar dos programas de assistência estudantil para garantir a permanência dos alunos durante a realização dos cursos; 6) Solicitar à COMVEST o aumento do número de isenções da taxa do vestibular concedido aos candidatos que cursaram o segundo grau em escola pública e a ampliação das atividades junto às escolas públicas. [RELATÓRIO DO GTIS/UNICAMP, 2004, p.7]

Esta proposta tem como objetivo central incentivar o acesso à universidade para os candidatos que cursaram o ensino médio na rede pública. Vale a pena destacar que no processo seletivo como vestibular, a Unicamp sempre deseja escolher os candidatos que tenham maior capacidade de aprendizagem e de se desenvolver intelectualmente no ambiente universitário. É neste sentido, Kleinke [2006] por sua vez relata que entre outras coisas, o PAAIS pretende buscar sempre as excelências que ficam escondidas entre os

²⁰⁵ Esta proposta é uma tentativa de manter o princípio da igualdade levando em consideração também os princípios de diferença e eficiência como forma de materializar o acesso a todos do objeto em questão, no caso a vaga na universidade pública. (PARECE PG, N.1246/2004, p.1)

candidatos da rede pública de ensino médio, além de se preocupar em ampliar a questão de diversidade cultural, étnica e de classes sociais entre esses estudantes. Para Kleinke (2006) a falta de discussões na sociedade para determinar o novo papel associado às ações afirmativas que estão em jogo como proposta para as universidades brasileiras implicam em debater sobre o processo seletivo chamado exame vestibular; a importância do mérito acadêmico nas seleções; a inclusão social e/ou étnica desejada e a possível, bem como, a autonomia universitária [KLEINKE, 2006 In CANTARINO, 2006; TESSLER, 2007]. Assim, compreende-se que a participação e a inserção de cada IPES em seu entorno e de que forma as políticas públicas de Estado possam vir a ser acolhidas na autonomia universitária são receitas para ações afirmativas duradouras e com bons resultados. [KLEINKE, 2006]

De acordo com a deliberação do CONSU/UNICAMP (2004) esclarece que a luz dos resultados dos estudos supramencionados, fica evidente que para a correta, precisa avaliar a capacidade acadêmica dos candidatos é essencial complementar a informação trazida pela nota obtida pelo candidato no concurso de vestibular com informações sobre o tipo de administração da escola na qual cursou o ensino médio.[DELIBERAÇÃO DO CONSU DA UNICAMP, 2004] Conforme no Ata do 87ª do Consu da Unicamp, 2004, p.168, o Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) foi amplamente discutido²⁰⁶ e finalmente aprovado com 62 votos favoráveis e 02 abstenções. Este programa consiste em duas iniciativas ou medidas destinadas a ser implementar no vestibular nacional da Unicamp em 2005 as seguintes medidas:

1º) Programa de bônus de pontos para os candidatos na nota final do Vestibular que é a adição de 30 pontos aos candidatos oriundos de escolas públicas e aqueles que fizeram o supletivo presencial (EJA - Educação de Jovens e Adultos) também na rede pública e mais 10 para aqueles, desse grupo, que se declararem pretos, pardos ou indígenas segundo a classificação adotada pelo IBGE; 2º) Programa de isenção das taxas de inscrição do vestibular e expandiu o processo de assistência estudantil para garantir a permanência dos beneficiados. [ATA DO 87ª DO CONSU/UNICAMP, 2004]

²⁰⁶ Nessa discussão, encontramos quase todos os argumentos contrários que foram colocados desde o início do debate sobre as cotas na década de 90 até a implantação dessas políticas nas universidades públicas em 2002 foram muito presentes também mesmos identificamos algumas propostas de cotas neste momentos mas a oposição as referidas propostas foram muito grande isso faz com que a Unicamp não deluiu esta questão de uma maneira positiva naquela época para elevar este debate neste nível.(VER ATA DO 87ª DO CONSU/UNICAMP, 2004)

Nessa perspectiva é que Tessler; Pedrosa (2008) afirmam que este programa tem sido encontrado uma legitimidade extremamente importante tanto por parte de corpo docente, quando de discentes e de funcionários da universidade. Para eles, este processo é fundamental em relação autonomia universitária e para que todos estejam engajados para garantir seu sucesso no sistema de ensino superior da UNICAMP em relação ao conjunto de políticas de ações afirmativas que se encontraram em vigência em algumas universidades públicas no país. É nesta perspectiva que a Unicamp enfatizou de que a proposta formulada é interessante na medida em que incentivar o acesso à universidade para candidatos oriundos da rede pública de ensino médio, trabalhando assim com espectro mais amplo, bem como procura preservar a qualidade acadêmica como item fundamental (PARECER PG. N.1246/2004).

4.4. Implementação do PAAIS no Vestibulares nacional da Unicamp (2005-2014)

No Brasil, há muitos anos as discussões feitas em torno aplicação de políticas de ações afirmativas como meio de acesso ao ensino superior brasileiro nas IES públicos ou privados, porque o sistema de seleção ou vestibular que as melhores universidades brasileiras usam para selecionar os seus corpos de alunos para os seus cursos de graduação sempre favorecer os alunos que tiveram melhores desempenhos no ensino médio e isso tem a ver também com a escola onde o cursaram este nível de ensino. É neste sentido que Kleinke (2006) afirma que o ingresso dos melhores candidatos promove a formação de profissionais mais qualificados, com uma maior valorização no mercado de trabalho, gerando assim um círculo virtuoso. Por esses e outros motivos, os vestibulares criam expectativas, desejos e esperanças na sociedade em geral. Tendo assim, as principais propostas têm sido feitas no sentido de estabelecer "cotas" no ingresso deste nível de ensino. Estas têm sido pensadas a médio e longo prazo como políticas públicas para reverter este quadro devem concentrar-se em diminuir as desigualdades socio-raciais existentes em todas as regiões da sociedade brasileira e, neste caso especial o acesso ao ensino médio, ao mesmo tempo, melhorar a qualidade desse setor de ensino nas escolas públicas brasileira. (MAIA, 2008). Essas ações vêm aparecendo como formas de oferecer

uma oportunidade aos graduados de ensino médio da rede público e baixa renda em relação ao acesso a universidade e inclusive aqueles desse grupo que se autodeclararem negros (pretos, pardos) e indígenas segundo a classificação do IBGE. Nessa óptica, pareceríamos que esses alunos passaram a ter as mesmas oportunidades aos egressos de ensino médio da rede privada que sempre foram considerados como os mais favorecidos no vestibular das melhores universidades públicas brasileiras. Desse modo, as ações afirmativas passaram a fazer parte de programas de políticas públicas de várias universidades sejam federais no sentido de tentar democratizar o acesso superior brasileiro visando os alunos oriundos da rede pública de ensino médio inclusive aqueles que se autodeclararam negro (pretos, pardos) e indígenas como meio ao ensino superior brasileiro no sentido de promover a igualdade de oportunidade a esses grupos na sociedade brasileira. A esse respeito, cada uma universidade pública seja federal e estadual que adotou-se políticas de ações afirmativas, formulou-se seu próprio modelo por meio de estudo específico realizado pelo qual essas ações serão implementadas.

Em algumas universidades públicas brasileiras adotou-se a política de “cotas” em seus processos seletivo apenas para selecionar os alunos oriundos da rede pública de ensino médio e aqueles desse grupo que autodeclararem negros (pretos, pardos) e indígenas (PPIs) para preencher uma proporção de vagas em seus cursos de graduação. Assim, cada um dessa universidade determinou-se uma fração de vagas no total de suas vagas disponíveis para atender este público alvo. No caso da UNICAMP, ela tomou-se uma decisão muito diferenciada em relação as outras Universidades ou Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras sejam públicas ou privadas no sentido de responder com a demanda da sociedade promovida no debate nacional em torno de políticas de ações afirmativas dentre elas as chamadas “cotas”. Nesta perspectiva, a resposta paulistana que a UNICAMP vem dando em lugar de política de “cota” exigida pelo Movimento Negro Brasileiro por parte do Estado brasileiro é o Programa de ação afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), aprovado em 2004 por deliberação de seu Conselho Universitário e implementado em seus vestibulares desde 2005. É importante de destacar que o PAAIS é o primeiro programa de ação afirmativa sem reserva de vagas por cota racial ou social implantado em uma universidade pública. Neste programa, a UNICAMP não reserva vagas para nenhum candidato em seu

processo seletivo, tendo assim, o PAAIS visa estimular o ingresso de estudantes da rede pública na Unicamp ao mesmo tempo que estimula a diversidade étnica e cultural. Para este fim, o PAAIS se opera em duas medidas sendo:

1º) o Programa de bônus concede um acréscimo de 30 pontos aos candidatos oriundos de escolas públicas e aqueles que fizeram o supletivo na forma presencial (EJA - Educação de Jovens e Adultos) também na rede pública e mais 10 para aqueles, desse grupo, que se declararem negro (pretos, pardos) e indígenas segundo a classificação adotada pelo IBGE; 2º) o Programa de isenção das taxas de inscrição do vestibular e expandiu fortemente o processo de assistência estudantil para garantir a permanência dos beneficiados. [DELIBERAÇÃO DO CONSU-A-/04, 2004]

O Programa de isenção das taxas de inscrição do vestibular existe na Unicamp desde ano 2000, mas foi gradativamente ampliado até estabilizar no vestibular 2005 com a aprovação do PAAIS em 2004. Ele tem como objetivo de ampliar a participação de candidatos e ingressantes oriundos de escolas públicas na Unicamp. Assim, este programa consiste em três modalidades de isenção sendo:

A 1ª modalidade desse programa destina-se a candidatos provenientes de famílias com baixa renda, e a 2ª modalidade direciona-se a funcionários da Unicamp ou Funcamp. O número de isenções anualmente oferecido para essas modalidades corresponde ao dobro do número de vagas do Vestibular (Primeira Modalidade), acrescido de 100 isenções exclusivas para os funcionários da Unicamp ou Funcamp (segunda Modalidade). Por último, a terceira modalidade, destina-se exclusivamente para implantar o Programa de ação afirmativa e Inclusão Social – PAAIS/UNICAMP em 2005. (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012).

Este Programa tem como público-alvo os candidatos interessados em concorrer a uma vaga nos seguintes cursos de licenciatura em período noturno tais como Ciências Biológicas, Geografia, Letras, Licenciatura Integrada em Química e Física, Física, Matemática e Pedagogia. Um número ilimitado de isenções é oferecido a esses candidatos. O objetivo desta modalidade é aumentar e qualificar a demanda nos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, contribuir para a formação de professores para os ensinos fundamental e médio. Para se candidatar ao Programa de Isenção da Taxa de Inscrição em qualquer uma das três modalidades²⁰⁷ de isenção propostas, o estudante deve cumprir, necessariamente os seguintes critérios:

²⁰⁷ Modalidade 1 - Grupo Socioeconômico (Ensino Médio Público e Renda); Modalidade 2 - Grupo Funcionários da Unicamp/Funcamp (Ensino Médio Público); Modalidade 3-Grupo Licenciaturas (Ensino

1º) Ter cursado o Ciclo II (5ª à 8ª série) do ensino fundamental integralmente em instituições das redes públicas de educação; 2º) Ter cursado o ensino médio integralmente em instituições das redes públicas de educação; 3º) Já ter concluído ou estar concluindo, no ano do Vestibular Unicamp, o ensino médio; 4º) Ser residente e domiciliado no Estado de São Paulo. [ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012, p.25]

O candidato que se inscrever na primeira modalidade, além de cumprir os quatro requisitos citados acima, deve necessariamente comprovar renda líquida familiar por morador de acordo com valores estabelecidos a cada ano, com base no valor do salário mínimo. Os candidatos das 1ª e 2ª modalidades são classificados em ordem crescente da renda líquida por morador do domicílio familiar, respeitando-se o limite máximo estabelecido para os candidatos à 1ª modalidade (ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012). Além dessas condições que vem sendo enumeradas acima, todos os candidatos que querem participar ao programa de isenção da taxa de inscrição do vestibular da Unicamp devem preencher um questionário socioeconômico e enviar juntos a documentação comprobatória pelo correio. Assim, a concessão de valor de taxas de inscrições será feita apenas após um exaustivo processo de análise, os candidatos aptos ao programa são classificados por renda líquida *per capita* domiciliar, sendo o limite máximo de renda para candidatos carentes igual a um quarto do salário mínimo nominal e necessário sugerido pelo DIEESE²⁰⁸, na faixa de R\$ 400,00 *per capita* (DIEESE, 2007).

De acordo com Kleinke, 2006 por sua vez afirma que um dos principais objetivos do PAAIS é buscar as excelências escondidas entre os candidatos da escola pública, além de ampliar a diversidade cultural, étnica e de classes sociais entre os estudantes. Para esse autor, o PAAIS conseguiu vencer a ideia que está sendo espalhando na sociedade brasileira há muitos anos de que a maioria dos alunos de escola pública tem em relação a universidade pública, isto não é verdade, o PAAIS foi pensado tanto para reverter essa percepção quando para ampliar a diversidade dentre de seus quadros de alunos em seus cursos de graduação da Universidade. Ao oferecer vantagens para egressos de escolas públicas o programa buscava aumentar o número de candidatos de escolas públicas.

Médio Público) [PAAIS NO VNU de 2005 e 2006; ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012]

²⁰⁸Departamento Intersindical de Estudos Estatísticas e socioeconômicos-DIEESE Disponível em <http://www.dieese.org.br/>. Acessado em 15 de jul.2014.

(TESLER, 2006, p.13) Destaca-se que a participação desses alunos ao programa é facultativa e o interesse de candidatos deve ser indicada no ato de inscrição mediante e a comprovação de que o estudante cursou o ensino médio integralmente ou supletivo na forma presencial na rede pública de ensino médio é sempre feita no ato da matrícula. [ANUÁRIO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012]

4.5. Apresentação e análise de dados da inclusão social do PAAIS/UNICAMP no período de 2005 a 2014

Este item tem como objetivo de apresentar os dados gerais do PAAIS na decorrência dos anos de 2005 a 2014. Nestes dados, pretendemos expor o número total de candidatos inscritos no vestibular nacional da Unicamp inclusive os candidatos que optaram por participar no programa de Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) e aqueles alunos que ingressaram em seus cursos após realizar a segunda fase das provas da Unicamp e também os que entraram pela via do PAAIS. Depois vamos analisar-los detalhadamente para ver de que forma a UNICAMP está participando no processo de inclusão social e que tipo de inclusão ela está fazendo através do PAAIS implementado em seus vestibulares desde 2005 até os dias atuais no Estado de São Paulo e no Brasil. Os dados produzidos pelo programa no período acima serão apresentados abaixo sob formas de tabelas e de gráficos são disponíveis na página da Comissão Permanente de Vestibular - COMVEST²⁰⁹ da UNICAMP.

²⁰⁹ Acesso em www.comvest.unicamp.br/paais

Tabela 28 – Evolução número de ingressos de alunos oriundos de escolas públicas UNICAMP que entraram por meio do PAAIS/UNICAMP no período de 2005-2014²¹⁰

Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	PAAIS	%	Geral	PAAIS	%
2005	53762	16583	30,85%	2994	988	33,00%
2006	49606	14077	28,38%	3032	939	30,97%
2007	50219	13470	31,31%	3061	952	31,10%
2008	49477	13918	28,13%	3032	975	32,16%
2009	49322	12246	24,38%	3575	1032	28,87%
2010	55484	12985	23,40%	3536	991	28,0%
2011	57209	14665	25,63%	3601	1165	32,4%
2012	61509	16265	26,44%	3554	1115	31,37%
2013	67408	5592	27,0%	3412	1045	30,6%
2014	67522	18144	26,9%	3559	1306	36,70%

Fonte: Unicamp, 2014

Observando os dados postado nesta tabela, vimos que em 2005, a rede pública de ensino médio se representou com 33,00%, este dado refere-se ao início da vigência do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS). Neste ano, a recebeu 53.762 candidatos em seu vestibular nacional sendo 16.583 optaram pelo PAAIS. Nesse candidatos que prestaram as provas, 2.994 foram ingressados nos cursos de graduação da Unicamp e dentre eles apenas 988 representantes de 33,00% que entraram por meio do PAAIS. [UNICAMP, 2014] No período de 2005 a 2014, a Unicamp recebeu de 53.762 a 67.522 candidatos, nestes os candidatos que escolheram o PAAIS variam entre 16.583 a 18.144 representaram uma proporção entre 30,85% a 26,9%. Quando observarmos o número de matriculados que chegaram a ocupar as vagas da Unicamp no conjunto desses candidatos, em geral, vimos que o número de ingressantes se encontra-se entre 2.994 a 3.559 alunos, mas quando olharmos a proporção de alunos que entraram via o PAAIS, estes se enquadraram entre 988 a 1.306 que representaram uma proporção de porcentagem de 33,00% a 36,81%. [UNICAMP, 2004]

²¹⁰ Chamando atenção no que se refere aos dados apresentados neste item. Tendo em vista que os dados publicados na página da Comvest estão em divergência com aqueles que não publicados mas conseguimos esses dados no setor de comunicação da Comvest. Neste caso, utilizamos os dados que não são publicados que consideramos como dados brutos do PAAIS.

Com a implementação do PAAIS no vestibular nacional da Unicamp em 2005, observa-se que este Programa apresentou um desempenho tímido e irregular se comparado a proporção de ingresso em 2004, elevou para 31,4%. Lembrando que o número de aprovados provenientes do ensino público em relação a média histórica é de 30% e em 2005 para 33,00%. Contudo, nos anos subsequentes esse percentual sofreu declínio atingido valores até inferiores ao patamar histórico: 31,3% em 2006, 2007 e 2010, respectivamente com 30,97%; 31,10% e 28,00%. Em 2011, o percentual foi novamente elevado um pouco para 32,4%, o que a Unicamp atribui a mudanças em seu vestibular, tais como a modificação da prova da primeira fase do formato dissertativo para o de múltipla escolha e mudanças no modelo da redação, entre outras alterações. (TESSLER, 2006; UNICAMP, 2011).

Nos anos de 2012, 2013 e 2014, os percentuais foram discriminados de maneira seguintes 31,37%, 30,6% e 36,81%. Observando-se esses dados, vale muito a pena destacar que em 2013, o CONSU/UNICAMP dobrou o bonus do PAAIS no vestibular nacional realizado em 2014 assim os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas da rede pública no Brasil e aqueles que tenham feito o supletivo presencial (Educação de Jovens e Adultos) também em escolas da rede pública no Brasil poderão participar do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS [UNICAMP, 2014]. Assim, o PAAIS passou a conceder 60 pontos (antes 30 pontos) à Nota Padronizada de Opção (NPO) dos candidatos participantes do Programa. Aqueles desse grupo que se declararem pretos, pardos ou indígenas (segundo a classificação utilizada pelo IBGE), serão adicionados mais 20 pontos (antes 10 pontos), além dos 60 após a 2ª fase do vestibular. Note-se que a participação no programa é facultativa e deverá ser indicada no Formulário de Inscrição. O estudante deverá comprovar, no ato da matrícula, que cursou o ensino médio na rede pública brasileira. [MANUAL DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2014]

Conforme o pró-reitor de Graduação da Unicamp, Luís Alberto Magna sinaliza que as diretrizes aprovadas pelo Consu sugerem, também, um planejamento estratégico para garantir a permanência de estudantes com necessidades de apoio econômico ou financeiro na universidade, já que esse é o perfil socioeconômico majoritário entre egressos da rede pública. “O aumento dos pontos do PAAIS é apenas uma das três frentes em que a Unicamp vai atuar na promoção da inclusão social, sendo: estímulo e motivação à procura

pela Universidade, ação no vestibular e ações posteriores de auxílio e apoio à permanência”. As três linhas de atuação serão propostas e avaliadas por meio de um Grupo de Trabalho formado exclusivamente para esse fim, composto por integrantes de várias áreas da Universidade e presidido pelo pró-reitor de graduação. “Essa medida de dobrar a pontuação do PAAIS para estudantes de escolas públicas não se extingue em si mesma. Vamos continuar analisando, para refinar as propostas de inclusão social”. (SANGION, 2013)

Em 2014, a Unicamp conseguiu aumentar em 20% o número de ingressantes oriundos de escolas públicas de ensino médio. Neste ano, a Unicamp recebeu 36,81% de matriculados vindos de escolas públicas, contra 30,6% no ano passado. Essa diferença aconteceu graças ao aumento do bônus oferecido a esses candidatos no vestibular através do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp-PAAIS. (UNICAMP, 2014). Embora disso, observa-se um crescimento no número de cursos considerados de alta demanda no VNU (Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Midialogia e Engenharia Química) registraram aumento tanto de estudantes de escola pública como de autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Por exemplo a Unicamp recebeu 145 candidados por vaga no curso de Medicina – o número de matriculados de escola pública cresceu muito em relação ao ano anterior: foram 32% em 2014 contra 14,5% em 2013. O percentual registrado de pretos, pardos ou indígenas também cresceu no curso de Medicina, passando de 7,4% no ano anterior para 9,91% no vestibular 2014. (UNICAMP, 2014)

É importante salientar que a porcentagem de 36,81% de alunos oriundos de escola pública de ensino médio que chegou a ingressar na Unicamp no ano 2014, esta proporção pode ser considerada entre tudo como uma coisa que nunca aconteceu na história da Unicamp desde a sua criação em 1965 até 2013 na história do vestibular universitário da universidade. Assim com esta porcentagem pareceria que dá para dizer que a Unicamp está entendendo um pouco o grito de populações os mais vulneráveis na sociedade brasileira (os pobres; negros e indígenas) de que o Brasil é um país bastante desigual e racista no que diz respeito ao acesso de ensino superior. Tendo assim, pareceria que ela está começando a entrar na luta de combate do problema de desigualdade e racismo dessas populações na sociedade de uma maneira muito diferente como a maioria das Universidades ou IES federais e estaduais brasileiras que adotaram políticas de ações afirmativas em especial

“cotas” como meio de acesso ao ensino superior. É Desse jeito que o PAAIS foi formulado e implementado na UNICAMP.

De acordo com notícia publicada pela assessoria do setor de comunicação da Comvest, Juliana Sangion no site da Unicamp na qual o reitor disse promover a inclusão social sem perder a qualidade do corpo discente é essencial para uma universidade de ponta como a Unicamp. Tendo assim, para comprovar esta qualidade, basta observar com atenções os dados estatísticos do PAAIS que sustenta os níveis de excelência da Unicamp, ao mesmo tempo em que ela pode promover a inclusão, completou o reitor. (SANGION, 2014) É neste sentido que o Conselho Universitário da Unicamp (Consu) determinou que até 2017 a Universidade previa atingir o índice de 50% de estudantes de escola pública e 35% de estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas (percentual que equivale ao do Estado de São Paulo, segundo o IBGE). De acordo com Reitor da Unicamp Tadeu Jorge, “A inclusão social tem sido uma busca constante da Universidade e temos mais alguns vestibulares para aperfeiçoar o PAAIS, tornando-o ainda melhor para chegar às metas estabelecidas”. (SANGION, 2014)²¹¹

Nesta perspectiva, a Unicamp criou ação direta²¹² do PAAIS nas escolas públicas paulistas, a Unicamp pretende, embora dos alunos matriculados, ampliar também o número de estudantes da rede pública que prestam o vestibular todos os anos. Por que a ideia é que quanto maior o número de inscritos oriundos das escolas públicas, maior a chance de ter mais aprovados. Tendo assim, para alcançar esse objetivo, a Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp (Comvest) firmou acordo com a Secretaria Estadual de Educação do governo de São Paulo para ações de divulgação em todas as escolas públicas do Estado. Nessa linha de políticas, os coordenadores da Comvest da Unicamp sejam coordenadores executivo ou de pesquisa fazem palestras nas escolas públicas de ensino médio para os alunos e distribuem também material informativo sobre o PAAIS (SANGION, 2014) O

²¹¹ Ver o texto da Juliana Sangion. *Mais alunos da rede pública, 14 de Mar. De 2014. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2014/03/14/mais-alunos-da-rede-publica>. Acesso em 10 de dez.de 2014.*

²¹² Por meio dessa ação, a Unicamp está tentando de confirmar de que antes mesmo do ingresso, ela está indo de preferencia atrás e estimulando os alunos de escolas da rede pública a prestarem o Vestibular Nacional Unicamp e desmistificando a ideia de que entrar na universidade é algo impossível para quem cursa escola pública”, explica Magna. (SNGION, 2013)

pró-reitor de graduação da Unicamp, Luís Alberto Magna em 2013 no momento da alteração do bônus do PAAIS afirma “Promover a inclusão social significa que queremos uma universidade mais sintonizada com os grandes interesses nacionais” .(SANGION, 2013) Segundo em consonância a ação direta do PAAIS, o reitor da Unicamp Prof. Dr Tardeu Jorge declarou “Queremos estimular o aluno a quebrar a barreira de não prestar o vestibular da Unicamp por acreditar que não seria aprovado”, completou o Reitor da Unicamp, Prof. Dr Tadeu Jorge. Luís Alberto Magna relatou que antes mesmo do ingresso, estimulando os alunos de escolas da rede pública a prestarem o Vestibular Nacional Unicamp e desmistificando a ideia de que entrar na universidade é algo impossível para quem cursa escola pública” (SANGION, 2013) Nesse sentido, o reitor divulgou que a Comvest pretende ampliar o número de isenções da taxa de inscrições no VNU para estudantes carentes que não podem pagar a taxa de inscrição do vestibular. Em 2014 a Comvest oferece cerca de seis mil isenções fixas, além de um número ilimitado de isenções para candidatos a todos os cursos de Licenciatura em período noturno. (SANGION, 2014)

É nessa perspectiva, que o reitor atual da Unicamp ressalta que “o PAAIS é um programa flexível, que poderá ser reajustado nos próximos anos, com a segurança, isto significa que a Unicamp além de se preocupar com a qualidade de seu ensino na Universidade mas também com a desempenho de seu corpo de docente em sua rede. Assim, com essa política como PAAIS, a Unicamp reafirma a sua comunidade mais uma vez com muitas convicções de que este Programa não vai piorar o desempenho de alunos nos cursos de graduação da Unicamp”. Mas esse programa é totalmente diferente a uma solução fácil como a das cotas implementada nas universidades públicas em território nacional brasileiro, temos uma metodologia bastante adequada”, completou o reitor Tadeu Jorge. (SANGION, 2014)

Tabela 29– Evolução de número de alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI) inscritos e ingressantes pelo PAAIS no período de 2005 – 2014

Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	PAAIS PPIs	%	Geral	PAAIS PPIs	%
2004	50549	7061	13,97%	2971	345	11,61%
2005	53762	10302	19,16%	2994	470	15,70%
2006	49606	8735	17,61%	3032	446	14,71%
2007	50219	8743	17,41%	3061	469	15,32%
2008	49477	8494	17,17%	3032	443	14,61%
2009	49322	7963	16,14%	3575	566	15,83%
2010	55484	8397	15,13%	3536	489	13,8%
2011	57209	8640	15,10%	3601	525	14,6%
2012	61509	9698	15,77%	3554	545	15,33%
2013	62567	5243	8,40%	3412	257	7,50%
2014	67522	6024	8,90%	3559	634	17,81%

Fonte: UNICAMP, 2014

Quando analisar os dados colocados nessa tabela e nesse gráfico em relação a raça e cor da pele, vimos que a situação é bem diferente do que o caso de estudante oriundos de escola públicas da rede de ensino médio porque vimos que no período de 2005 - 2014, os candidatos autodeclararem pretos, pardos e indígenas que participaram no PAAIS encontraram-se entre 7.061 a 6.024 representando uma proporção de 11,61% a 17,81%. Neste período, aqueles que chegaram a ingressar variam entre 345 a 634 alunos representam uma porcentagem de 8,4% a 17,81%. Essas porcentagens traduziram muito claro a maneira como a proposta foi concebido em relação critério autodeclarados pretos, pardos e indígenas. A vantagem oferecida aos alunos autodeclarados pelo programa era muito pouco no conjunto de candidatos autodeclarados inscritos no vestibular da UNICAMP ao longo desse período.

Tabela 30 – Evolução de alunos oriundos de escolas públicas inscritos no Vestibular da Unicamp e ingressantes na Unicamp no período de 2001 – 2014

Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	Esc. Púb	%	Geral	Esc.Púb.	%
2001	41934	13003	31,0%	2443	722	29,6%
2002	43853	13846	31,6%	2555	804	31,5%
2003	43008	13682	31,8%	2753	831	30,2%
2004	50549	15854	31,36%	2971	831	27,97%
2005	53762	18338	34,11%	2994	1021	34,10%
2006	49606	15534	31,31%	3032	969	31,96%
2007	50219	14630	29,13%	3061	991	32,38%
2008	49477	14705	29,71%	3032	994	32,78%
2009	49322	13013	26,38%	3575	1060	29,65%
2010	55484	14107	25,43%	3536	1030	29,1%
2011	57209	14953	26,14%	3601	1148	31,9%
2012	61509	16850	27,39%	3554	1123	31,60%
2013	62567	17509	28,0%	3412	1054	30,9%
2014	67522	18684	27,7%	3559	1302	36,58%

Fonte: UNICAMP, 2014

Como fica conhecido que desde a formulação até a implementação do PAAIS em 2005, a adesão de alunos pelo qual o programa foi concebido não é obrigatório. Ao analisar os dados referentes aos inscritos e ingressantes oriundos de escolas públicas de ensino médio brasileiro são muito próximos quando junta esses dados sem dar conta dos grupos mais desfavorecidos dentre o componente de alunos de escolas públicas. Durante os anos de 2001 a 2014, a UNICAMP recebeu de 41.934 a 67.522 de alunos para seus vestibulares. Destes, o número de candidatos de escolas públicas se encontra entre 113.003 a 18.684 alunos. Neste conjunto de candidatos, o número de alunos matriculado no mesmo período variam entre 2.443 a 2.994 de alunos e o de alunos de escolas públicas se encontram nas magens de 722 a 1.302 alunos que encontram a possibilidade de ingressar nos cursos de graduação da UNICAMP. O período analisado se encontra entre 2005 a 2014, neste os dados variam de 1.021 a 1.302 representam de 34,10% a 36,58%.

Tabela – 31. Evolução de número de alunos autodeclarados (Pretos, Pardos e indígenas) – PPI inscritos e ingressantes na UNICAMP pela via do PAAIS no período 2003 - 2014.

Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	PPI	%	Geral	PPI	%
2003	43008	4762	11,0%	2753	294	10,70%
2004	50549	7061	13,97%	2971	345	11,61%
2005	53762	10302	19,16%	2994	470	15,70%
2006	49606	8735	17,61%	3032	446	14,71%
2007	50219	8743	17,41%	3061	469	15,32%
2008	49477	8494	17,17%	3032	443	14,61%
2009	49322	7963	16,14%	3575	566	15,38%
2010	55484	8397	15,13%	3536	489	13,80%
2011	57209	8640	15,10%	3601	525	14,60%
2012	61509	9698	15,77%	3554	545	15,33%
2013	62567	10485	16,8%	3412	450	13,2%
2014	67522	11920	17,70%	3559	634	17,81%

Fonte: UNICAMP, 2014

Observando os dados referentes ao número de ingresso de alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas via PAAIS ao longo desse período de 2003 - 2014, constatamos que durante este período, o programa não conseguiu alcançar uma porcentagem significativa em relação aos números desses candidatos inscritos no vestibular da UNICAMP conforme a classificação do IBGE porque o PAAIS só registrou crescimento e decréscimo ao mesmo tempo nos anos de 2003 até 2013, o programa registrou 4.762 a 10.485 com 10,7% a 13,2%. Mas vale a pena destacar dentre esses dados o de referente ao ano de 2014 representa com 11.920 inscritos representa 17,7% e com 17,81% de alunos autodeclarados (PPIs) matriculados nos cursos superior da UNICAMP. Isto significa que a mesma proporção de alunos inscritos se encontra entre os matriculados e também pode ser considerado como algo muito importante numa universidade como a Unicamp que nunca lida como uma tradição como essa desde a sua criação em 1962 até esta data. Ainda um outro ponto a ser destacar é que vimos que desde a primeira edição do vestibular da Unicamp em 1987 até 2002, a Unicamp não detem nenhum dado sobre a cor/raça/etnia/racial. Isto apenas aparecer em 2003 com a implantação de ação afirmativa, em

especial as cotas nas universidades públicas. O PAAIS chegou a contemplar esse número de alunos porque no ano 2013, o Consu da Unicamp decidiu dar um passo mais adiante no que se refere a dobrar o bônus oferecido pela Unicamp por meio do PAAIS no vestibular nacional de 2014. Neste ano o PAAIS passou a oferecer 60 pontos aos candidatos oriundos de escolas públicas de ensino médio que cursaram todo o ensino médio nessa rede que optaram a participar ao PAAIS e mais 20 somando 80 pontos para os estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas desse grupo segundo a classificação do IBGE. [ANUÁRIO DE VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012]

Nessa alteração, a Unicamp projetou um crescimento no número de alunos matriculados com esse perfil de estudantes que vai entrar na universidade já no próximo ano. Este ano, o Vestibular Unicamp registrou 28% dos matriculados oriundos da rede pública de ensino. Conforme as projeções realizadas, com essa alteração de bônus do PAAIS, a Unicamp esperara um crescimento uma porcentagem equivalente a 36,5%. A medida deve ter impacto, também, entre os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas, que representam 8,3% dos aprovados em 2013 e passariam para 9%, segundo os estudos.(SANGION, 2013) Quanto ao programa de isenção de taxas de inscrição de vestibular nacional da UNICAMP, encontra-se testemunhos dizendo que este programa foi implementado no vestibular da UNICAMP desde 2000 vinham sendo oferecidas isenções da taxa de inscrição em número igual ao número de vagas, usando critérios socioeconômicos para a seleção dos beneficiados. Este programa se amplia gradativamente até estabilizar em 2005 com implementação do PAAIS em seu vestibular nacional. Neste sentido veja o que aconteceu em termo de número de alunos participaram no programa de isenção da taxa de vestibulares e ingressaram na UNICAMP no período de 2001 - 2014 conforme tabela e gráfico a seguir:

Tabela – 32. Evolução de número de inscrição de isenção de taxas de inscrição de vestibular nacional e de matriculados da UNICAMP de 2001 – 2014

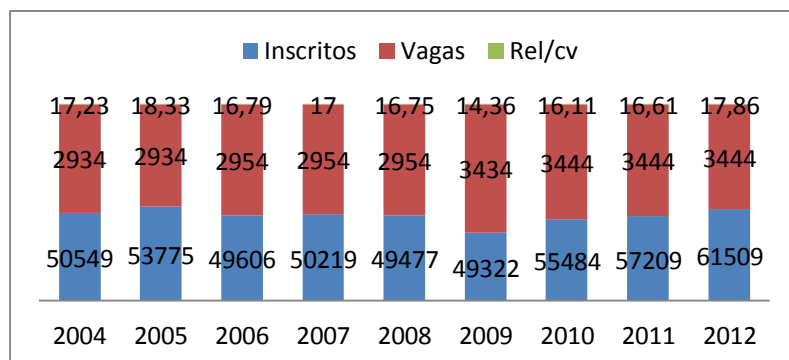
Ano	Inscritos			Matriculados		
	Geral	Isentos	%	Geral	Isentos	%
2001	41934	1606	3,8%	2443	30	1,2%
2002	43853	1511	3,5%	2555	30	1,2%
2003	43008	1969	4,6%	2753	63	2,3%
2004	50583	4030	7,97%	2971	120	4,04%
2005	53762	7178	13,35%	2994	211	7,05%
2006	49606	6015	31,31%	3032	190	6,26%
2007	50219	5666	11,28%	3061	165	5,39%
2008	49477	5769	11,66%	3032	194	6,40%
2009	49322	4420	8,96%	3575	169	4,73%
2010	55484	4629	8,34%	3536	191	5,4%
2011	57209	4222	7,38%	3601	178	4,9%
2012	61509	4143	6,74%	3554	193	5,43%
2013	62567	3995	6,4%	3412	173	5,1%
2014	67522	3338	4,9%	3559	176	4,95%

Fonte: UNICAMP, 2014

Observamos esses dados postos na tabela, constatamos que o programa de isenção da taxa de inscrição no vestibular desde o ano de 2001 antes que a UNICAMP implantou o PAAIS no ano de 2005 em seus processos seletivos. Mesmo assim, vimos este programa não conseguiu um bom desempenho em relação a quantidade de estudantes beneficiados daquele programa no período estudado com 1,2% a 4,95%. Nestes dados é importante de destacar os de 2005; 2006 e 2008 com 7,05%; 6,26% e 6,40% [UNICAMP, 2014] Em 2012, a Unicamp oferece de 6.740 isenções das taxas de vestibular, destes 6.640 para candidatos carentes e 100 isenções para os funcionários da Unicamp ou Funcamp. Além dessas, foi oferecido também um número ilimitado de isenções para os cursos de licenciatura em período noturno, listados anteriormente. Para esses cursos, foram recebidos de 6.446 solicitações de isenção para o total das três modalidades. Deste total, 4.749 solicitações estavam de acordo com os critérios estabelecidos para o Programa e foram concedidas. [ANUÁRIO DE VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012] No Vestibular Nacional de 2012 da Unicamp foram 4.143 candidatos isentos. Dentre esses candidatos apenas 303 candidatos foram convocados para a matrícula nos cursos da Unicamp e 17 para a Famerp, sendo que 193 efetuaram suas matrículas. Esses dados acima mostram a

evolução de número de inscrição no Programa de Isenção da Taxa de Inscrição do Vestibular Unicamp ao longo dos últimos anos. É possível perceber um crescimento no percentual de inscritos e matriculados após a implantação do PAAIS, em 2005. O Programa de Isenção de taxa de vestibular nacional da Unicamp passou a fazer parte do PAAIS em 2005, tendo em vista que ambos têm o mesmo público-alvo. [ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2012]

Gráfico. 28- Vestibular de 2012: dados comparativos de vestibulares de 2004 a 2012 da Unicamp



Fonte: UNCAMP

Observando-se esta tabela, vemos que a Unicamp recebeu 50.549 a 61.509 inscritos para 2.934 a 3.444 vagas no período de 2004 a 2012. Quando a relação de curso e vaga isto varia entre 17,23 a 17,86. Neste período, vale a pena destacar dois dados os de 2011 e 2012, nesses anos consta-se que ela recebeu mais candidatos em seus processos seletivos para preencher suas vagas nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade. Enquanto a relação estabelecida entre curso e vagas, vimos que em relação esta questão, a Unicamp só recebeu 18,33 apenas no ano de 2005.

4.6 Apresentações de resultados do PAAIS no período de 2005 até 2014

Cada política educacional é sempre baseado em função de um pressuposto teórico sob o qual ela foi formulada e implementada, lembrando que no caso do PAAIS da

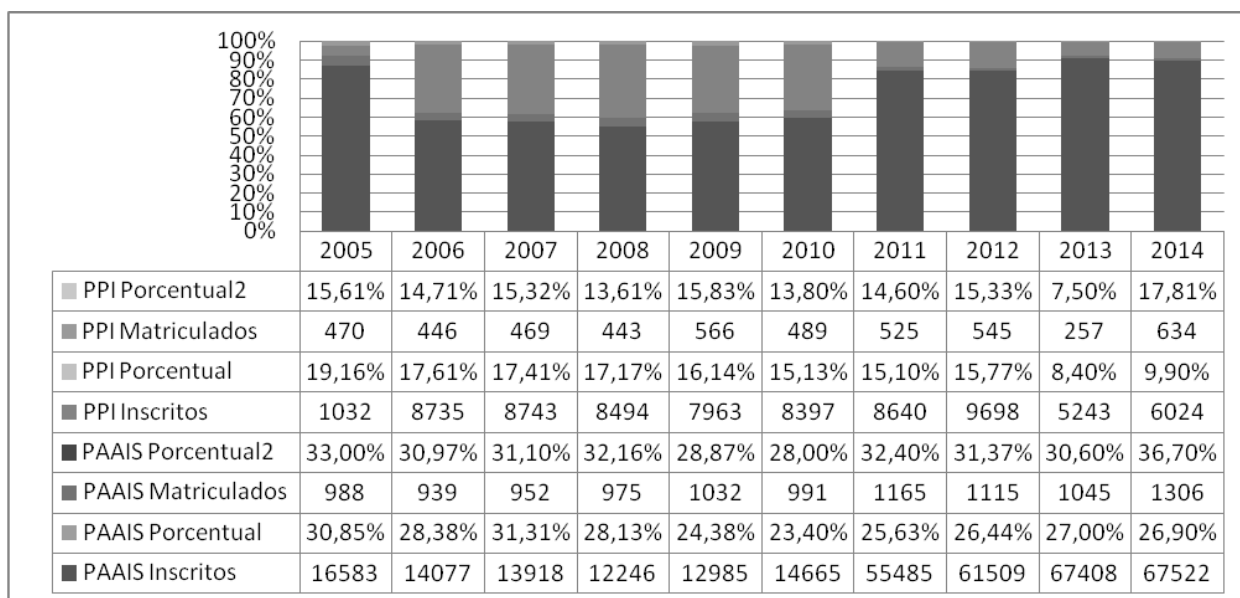
UNICAMP, é importante de ressaltar que ele é pautado a partir de estudos que demonstraram que os alunos oriundos de escolas públicas em média melhorariam seu desempenho acadêmico do que os da rede de escolas privadas além disso vale lembrar que a proposta foi sustentado a partir de três eixos ou valores fundamentais seguintes: valor acadêmico, autonomia universitária e inclusão social considerando muito importantes para a sua comunidade acadêmica universitária. Nesta perspectiva, esta sessão tem como objetivo principal apresentar de modo resumido os resultados gerais alcançados pelo PAAIS nos anos de 2005 a 2014 sobre os três eixos centrais seguintes considerando muito importantes por uma compreensão mais completa desse Programa:

1º) Analisar o número de alunos de escolas públicas inscritos e ingressados e o de participantes inscritos e ingressantes contemplados por meio do PAAIS, o número de curso acessados para esses alunos aos curso e inclusive os cursos considerados de alta demanda ou mais procurado no Vestibular Nacional da Unicamp (VNU); no período 2004 a 2014 e também o número de alunos inscritos com taxa de inscrição e matriculados 2001 a 2014; 2º) Verificar também o número de bolsa da taxa de inscrição concedida aos grupos visados pela Unicamp por meio de programa de taxa de inscrição no VNU da Unicamp nesse período analisado; 3º) Verificar o desempenho do PAAIS em relação ao acesso na Unicamp e inclusive o de alunos nos cursos em que eles foram ingressados ao longo desse período estudado. E depois analisar os resultados por cada um desses eixos citados em cima para ver de que forma a UNICAMP contribuiu no processo de democratização de acesso aos seus cursos de ensino superior no sentido de aumentar o número de alunos oriundos de escolas públicas nesse período estudado; 4º) Verificar também se há impacto positivo, negativo ou razoável do PAAIS no campo de acesso ao ensino superior da Unicamp como ela contribuiu na redução de discriminação racial, racismo e desigualdades nesse campo entre a população negra e a de branca que compõem a sociedade brasileira. Quando aos resultados alcançados pelo PAAIS, os dados específicos serão expostos na forma de tabelas e de gráficos a seguir:

1º) Como já apresentamos acima os dados alcançados pelo Programa de ação afirmativa e inclusão social na Unicamp aplicado pela primeira vez no Vestibular Nacional da Unicamp (VNU) nos anos de 2005 a 2014. Ressaltamos que neste período, houve 53.762

para 67.522 inscritos, destes os inscritos que optaram para participar no PAAIS eram de 16.583 a 18.144 representando de 30,85% a 26,9% alunos oriundos de escolas públicas inclusive os negros e indígenas que vieram desse grupo. Quanto ao número de alunos matriculados, vimos que este número varia entre 2.994 a 3.559 alunos. Destes identificamos apenas 988 a 1.306 alunos sejam 33,00% a 36,70%. Quanto aos candidatos autodeclarados negros e indígenas, um número expresso de inscritos com 7.061 a 6.024 representa de 13,97% a 8,90% mas quando ao número de matriculados dentre esses conjuntos de inscritos, vimos que estes se encontraram entre 345 a 634 alunos representando de 15,70% a 17,81%, de acordo com este gráfico abaixo:

Gráfico. 29- Evolução de número de inscrito e matrículas do PAAIS e PPIs nos anos de 2005 a 2014.



Fonte: UNICAMP, 2014.

No que diz respeito ao número de alunos que declararem negros (pretos, pardos) e indígenas (PPIs) que participaram no PAAIS e que chegaram a ingressar na Unicamp nos anos de 2005 a 2014 variam bastante neste gráfico. Lembrando que durante esses anos, o número de alunos da rede pública de ensino médio e inclusive aqueles que se autodeclararem negros e indígenas se encontra entre 53.762 a 67.522 inscritos gerais

equivalente à 100%. Estes números são repartidos na maneira seguinte: a rede pública de ensino médio com 18.338 a 18.684 inscritos de escolas públicas representando de 34,11% a 27,7%. O PAAIS com 16583 a 18144 representando a 30,85% a 26,9%, dentre esse número do PAAIS, os alunos pretos, pardos e indígenas com 7061 a 6024 representando de 13,97% a 8,90%.

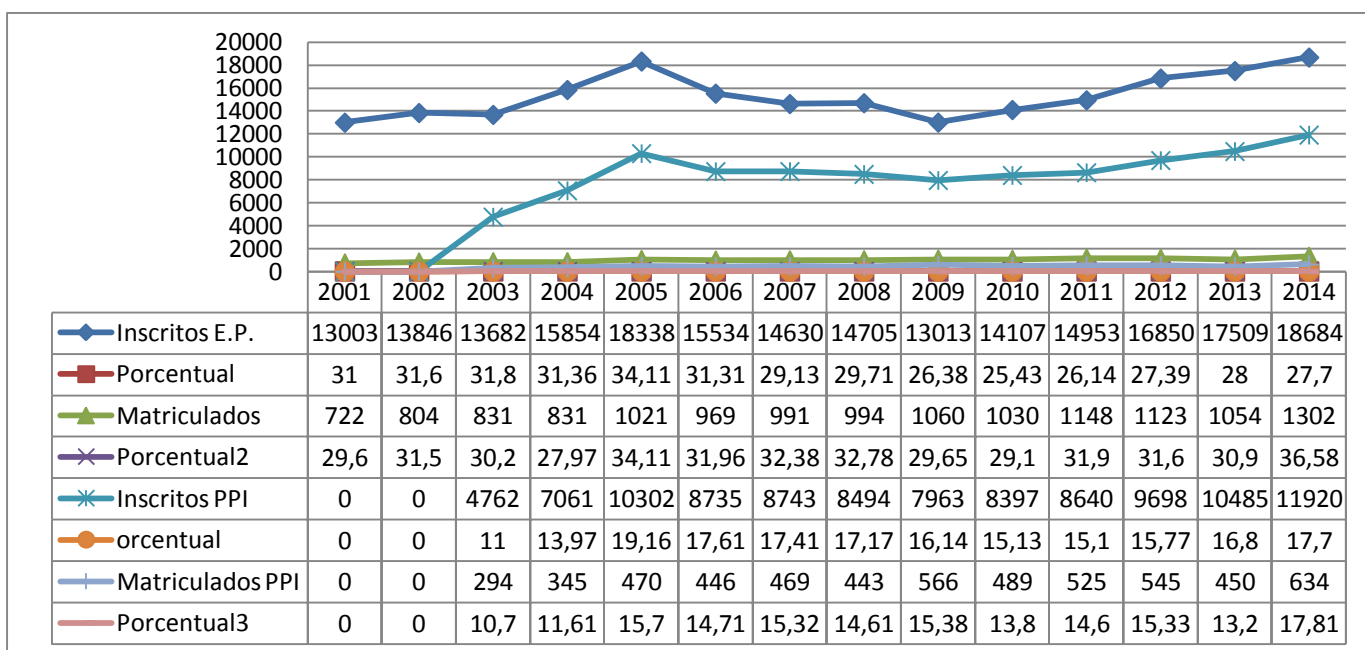
Quanto aos números de alunos matriculados em cada grupo de alunos citados, estes variam de 722 a 1.302 de alunos da escola pública de ensino médio representando de 29,60% a 36,58%; 988 a 1306 alunos participante do PAAIS representando de 33% a 36,70% e destes números os alunos negros e indígenas com apenas 470 a 634 alunos representando de 15,70% a 17,81%. Nesta perspectiva, vale a pena destacar de que quando aos dados referentes a populações negra e indígenas na Unicamp, isto só foram registrados uma pequena proporção desses alunos que chegaram a ingressar nas universidades em 2003 mas nos anos de 2003 e 2004 os negros e indígenas, equivalente a 294 a 345 representando de 10,70% a 11,61 alunos pretos, pardos e indígenas.

No que se refere ao programa de isenção da taxa de inscrição no período de 2001 a 2014, vimos que este programa recebeu 41.934 a 67.522 no geral e de 1.606 a 3.338 alunos contemplados desse programa equivalente a 30 a 176 com 1,2% a 4,95%. No que refere ao número de cursos acessados os alunos do PAAIS, constatamos que de 2005, os alunos do Programa foram acessados em 56 dos 70 cursos²¹³ oferecidos pela UNICAMP seja uma porcentagem de 82,35%. Em 2006 a 2008, esse número subiu para 58 dos 68 cursos representa de 85,10%, mas de 2008 a 2012 esse número subiu novamente a cerca de 64 cursos dos 70 seja 94, 11% de alunos. O número de autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs). Em 2004, esses alunos foram acessados em 55 dos 68 cursos seja 80,88%. Em 2005 foi registrado de 54 cursos seja 79,4%, mas de 2006 a 2012, este número subiu em 58 dos 68 cursos seja 85,29%. Mesmo assim, na análise desses números, identificamos também que o número de alunos participantes do PAAIS não foi ingressado nesses cursos ao longo desse período analisado em números significativos comparando ao número de

²¹³ Neste número de cursos sendo dois deles são da Faculdade de medicina e enfermagem de Riberão Preto (Famerp). Assim os dados desses dois cursos não foram computados nessa pesquisa.

vagas disponíveis em cada um desses cursos considerando como média e baixa de demanda no VNU.

Gráfico. 30- Evolução de número de inscritos alunos de escolas públicas e matriculados 2001 a 2014 inclusive os alunos negros e indígenas 2003 a 2014



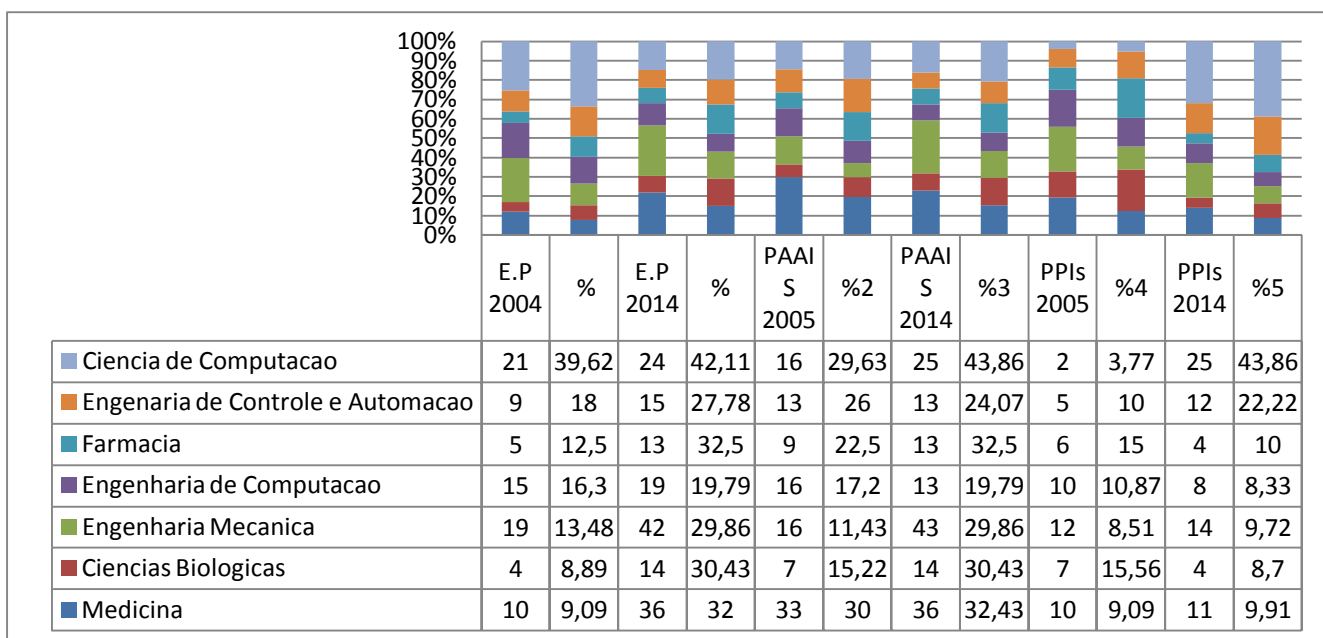
Fonte: UNICAMP, 2014

Em relação ao número de cursos considerados de alta demanda, identificamos cerca de 10 dos 68 cursos, mas dentre eles destacamos apenas 7 cursos sendo: **Medicina da UNICAMP, Ciências Biológicas, Engenharia Mecânica, Engenharia de Computação, Farmácia, Engenharia de Controle e Automação, Ciências de Computação** são considerados líderes nessa questão. Nesses cursos, observa-se que no período de 2004 a 2014, o curso de medicina oferece de 110 a 111 vagas, o número de matrículas dos alunos da escola pública se encontra entre 10 a 36 alunos seja 9,09% a 32%, no curso de Ciências Biológicas (46 - 46 vagas) estes alunos atingiram de 4 a 14 representando de 8,89% a 30,43%; Engenharia Mecânica (141 - 144 vagas) de 19 a 42 alunos, o que representa 13,48% a 29,86%, Engenharia de Computação (53 - 96 vagas) de 15 a 19 alunos com 16,30% a 19,79%, Farmácia (40 - 40 vagas) de 5 a 13 alunos com 12,50% a 32,50%,

Engenharia de Controle e Automação (50 - 54 vagas) de 9 a 15 com 18,00% a 27,78%; Ciências de Computação (53 - 57 vagas) de 21 a 24 com 39,62 a 42,11%, (conforme dados da Comvest da UNICAMP, 2014).

Enquanto aos alunos do PAAIS nos anos de 2005 a 2014, vimos que nesses cursos o ingresso desses alunos são as seguintes: medicina (110 - 111 vagas) 33 a 36 alunos com 30,00% a 32,43%, Ciências Biológicas de 7 a 14 com 15,22% a 30,43%, Engenharia Mecânica de 16 a 43 alunos com 11,43 a 29,86%; Engenharia de Computação de 16 a 13 vagas com 17,20% a 19,79% ; Farmácia de 9 a 13 vagas com 22,50% a 32,50%; Engenharia de Controle e Automação de 13 a 13 vagas com 26,00% a 24,07%; Ciências de Computação de 16 a 25 alunos com 29,63% a 43,86%. Fazendo um cruzamento nesses números em relação aos alunos pretos, pardos e indígenas (PPI) nesses cursos, os resultados eram seguintes: Medicina de 10 a 11 alunos com 9,09% a 9,91%; Ciências Biológicas de 7 a 4 alunos com 15,56% a 8,70%; Engenharia Mecânica de 12 a 14 vagas com 8,51 a 9,72%; Engenharia de Computação de 10 a 8 vagas com 10,87% a 8,33%; Farmácia de 6 a 4 alunos com 15,00% a 10,00%; Engenharia de Controle e Automação de 5 a 12 alunos com 10,00% a 22,22%; e Ciências de Computação de 2 a 25 com 3,77% a 43,86% (conforme dados da UNICAMP, 2014). Conforme nessa gráfico abaixo:

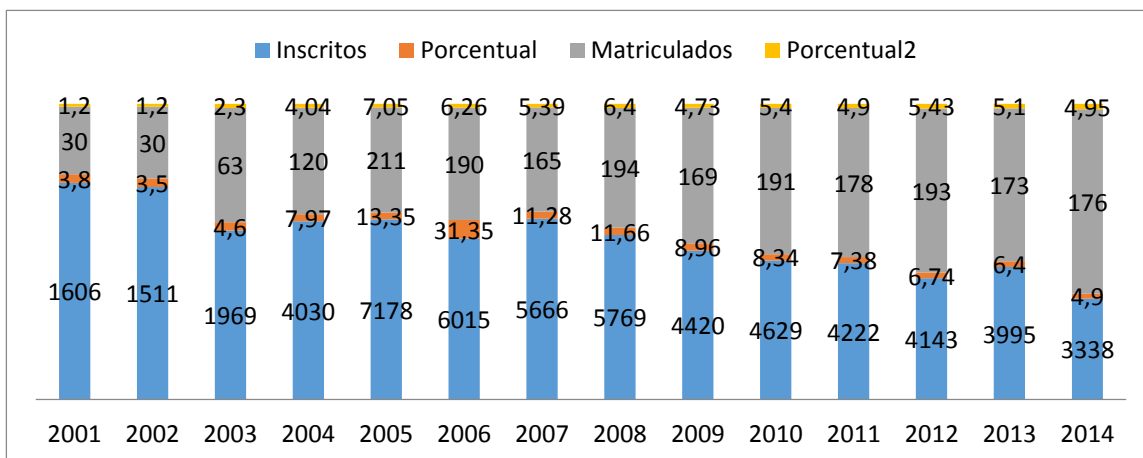
Gráfico .31- Evolução de número de matrículas de alunos de Escolas Públicas e os do PAAIS e inclusive de Pretos, Pardos e Indígenas (PPIs) ingressados na UNICAMP nos anos de 2004 e 2014 nos cursos considerados de alta demanda.



Fonte: UNICAMP 2014. Elaborado a partir de dados coletados na Comvest 2014.

De acordo com esses dados postos acima, são considerados como resultados do PAAIS ao longo do período estudado nessa dissertação de mestrado, contudo, vimos que os alunos de escolas públicas e aqueles desse grupo que optaram pelo PAAIS e os também os pretos, pardos e indígenas foram ingressados quase em todos cursos, mas com número muito pequeno em relação àqueles considerados de média e baixa demanda no vestibular nacional da universidade – VNU. Em relação aos alunos negros (pretos, pardos) e indígenas esses números são ainda piores. Contrariamente como vários artigos e relatórios elaborados sobre o PAAIS pelos pesquisadores envolvidos no PAAIS. Se dá conta como os conjuntos de políticas de ação afirmativas, em especial as cotas sejam raciais e sociais que estão aplicadas no sistema de ensino superior brasileiro.

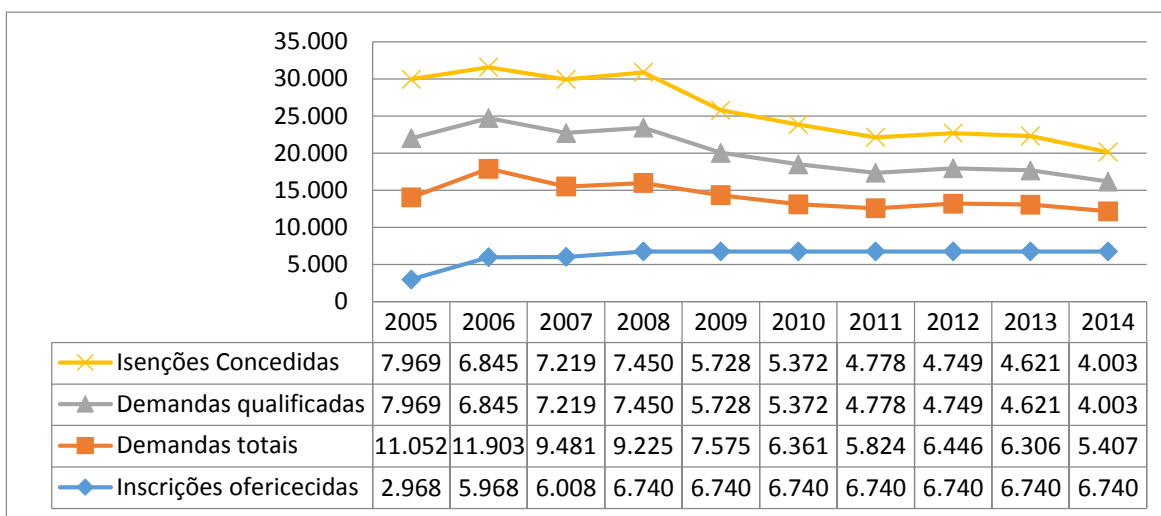
Gráfico. 32- Evolução de isenção da taxa de inscrição do vestibular e o número de alunos matriculados nos cursos da Unicamp nos anos de 2001 a 2014.



Fonte: UNICAMP, 2014

Observando este gráfico que trata os dados produzido pelo Programa da taxa de inscrição ao vestibular nacional da Unicamp aplicado desde 2001 a 2014. Nesse período, vimos que a Unicamp ofereceu aos seus beneficiários de 1.606 a 3.338 equivalente a 3,8% a 4,9%, destes o número de matriculados se encontra apenas entre 30 a 176 alunos representando uma proporção de 1,2% a 4,95%.

Gráfico-33. Evolução de número de inscrições, demandas totais, demandas qualificadas e inscrições concedidas pelo programa nos anos de 2005 a 2014.



Fonte: ANUÁRIO DO VESTIBULAR DA UNICAMP, 2014)

Observa-se neste gráfico, que o número de isenções oferecidas é inferior com o de concedidas porque percebemos que neste período a Unicamp ofereceu de 2.969 a 6.740 e 7.969 a 4.003. E também constatamos uma grande isenção de taxa de inscrição para o vestibular em 2005 e 2014, o número de concedidos é bastante superior com o de oferecidos; 3º) No se refere ao conceito de desempenho acadêmico mencionado acima no debate feito em torno do PAAIS em seu contexto histórico, isto revela que este contexto ocupou lugar de destaque desde no início do PAAIS até hoje, a respeito disso encontra-se uma única pesquisa realizada pela Comissão Permanente do Vestibular da Unicamp (Comvest) nos anos de 2005 a 2008 nas seguintes áreas de conhecimento: Artes, Biológicas, Exatas, Engenharias, Humanas, Medicina e Tecnológicas. Nas quais considerando que as áreas apresentam diversas formas de avaliação. Neste período a Unicamp mostrou uma diferença estatisticamente significativa entre as notas médias dos dois grupos de estudantes - de escolas públicas e demais e não no sentido de número de

alunos ingressantes entre os dois grupos. Em relação ao acompanhamento de alunos do PAAIS.

O resultado desta pesquisa revelou que o PAAIS da UNICAMP conseguiu alcançar o sucesso nos cursos de graduação da Unicamp no que diz respeito ao desempenho de alunos que entraram na UNICAMP pelo Programa comparando ao de outros alunos que não ingressaram por meio do PAAIS ou seja os resultados dessa pesquisa demonstram que o PAAIS da Unicamp tem condições de realizar inclusão social relacionado ao mérito acadêmico²¹⁴. Vale a pena lembrar que neste período em que esta pesquisa foi elaborada, o bônus oferecido pelo PAAIS aos candidatos da rede pública na nota final e prevê que estudantes que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública de ensino médio brasileiro recebam 30 pontos a mais na nota final da segunda fase. Ainda os candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas também têm, além dos 30 pontos adicionais, mais 10 pontos totalizando 40 pontos acrescidos à nota final ou seja após a segunda fase das provas. Nesta perspectiva, isto quer dizer que apenas os alunos aprovados na segunda fase que vão ter acesso a esse bônus. Considerando isso não é justo numa pretendida de política pública como essa implementada pela Unicamp. Tendo assim, pode-se dizer que no contexto sociopolítico que este programa foi pensado, formulado e implementado no conjunto de políticas da UNICAMP revelou que o PAAIS foi contemplado na linha de políticas de meritocracia no conjunto de políticas públicas do Estado de São Paulo como já disse na página anterior.

Na opinião de Douglas Belchior, considerando o Estado de São Paulo como uma ilha dos privilégios dentre de todos os Estados brasileiros. Nesta perspectiva a Unicamp se configura como uma das univesidade mais racista do Brasil depois da USP no sentido de que não promover políticas de inclusão social e muito menos de inclusão racial na área educacional. Contudo pode-se deduzir que este resultado não pode ser considerado como uma novidade, muito menos por parte da Unicamp, porque os alunos que foram contemplados pelo PAAIS já eram melhores, porque o bônus que a Unicamp concedeu para eles significa quase nada para que eles possam chegar a nota de opção padronizada (NOP).

²¹⁴Para mais informações sobre este estudo, consulte

<http://www.comvest.unicamp.br/informes/2013/desmpenho.html>. Acesso em 10 out.2014.

Vale ressaltar que a Unicamp, desde a sua criação sempre procura os melhores alunos saindo no sistema de ensino médio brasileiro para preencher suas vagas nos cursos de graduação. Isto significa que este bônus era insuficiente para levar eles a alcançar a NOP da Unicamp que é 500 pontos e varia até 700 pontos para o curso de medicina. Porque a segunda fase das provas do vestibular da Unicamp oferece mais oportunidades aos alunos para ser aprovados em relação ao número de matérias que compõem as provas.

Em resumo, desde que um aluno passou a primeira fase das provas de vestibular da Unicamp, este tem mais chance de ser aprovado na segunda fase, porque no nosso entendimento, os alunos considerando como piores alunos que participaram na história de vestibular da Unicamp desde o início até hoje sempre foram reprovados desde na primeira fase das provas. Segundo aqueles que foram ingressados na Unicamp pela via do PAAIS em especial os egressos de escolas públicas e inclusive aqueles desse grupo que se declararem negro e indígenas, vimos que a maioria deles foi ultrapassada a nota média estabelecida pela Unicamp para ser aprovado em seus vestibulares e poucos desses alunos que na verdade precisariam o bônus do Programa para completar a nota padronizada do vestibular da Unicamp. Isto quer dizer que esses alunos sempre chegando perto da nota médio da Unicamp. É nessa perspectiva que o reitor atual da Unicamp afirmou que os resultados revelados pelo estudo servirão de subsídio para ampliar o alcance do programa. “Estamos seguros para avançar ainda mais, aumentando os bônus concedidos pelo PAAIS e fazer mais inclusão”. Segundo ele, disse que as simulações do PAAIS que estão já em andamento indicam claramente de que o valor da bonificação concedida aos candidatos poderia ser ampliado de forma significativa. (JULIANA SANGION EM JORNAL DA UNICAMP, 13-19 MAIO DE 2013)²¹⁵

E em relação ao nosso quarto (4) item sobre o impacto de política de afirmativa implementada pela Unicamp nos anos de 2005 a 2014, ao analisar os dados produzidos pelo PAAIS em relação ao conjunto de demanda geral em especial a demanda de alunos oriundos de escolas públicas do Brasil comparado ao número desses alunos e inclusive aqueles que declararem negros (pretos, pardos) e indígenas (PPIs) desse grupo que

²¹⁵http://www.unicamp.br/unicamp/sites/default/files/jornal/paginas/ju_561_paginacor_09_web.pdf. Acesso em 08 de fev. 2015.

chegaram a ingressar na maioria dos cursos oferecidos pela Unicamp ao longo desse período até 2013 não representou uma proporção significativo no sentido de dizer que a Unicamp está respondendo com as demandas de inclusão proferida pelo Movimento Negro Brasileiro. Isto não dá para dizer que o PAAIS possui um impacto significativo no contexto que as políticas de ações afirmativas vêm sendo aplicadas nas universidades públicas sejam federais ou estaduais. Entretanto em 2013, com a multiplicação de bônus inicial do PAAIS, constatamos que o PAAIS registrou um pequeno crescimento tanto nos cursos considerados mais concorridos como Medicina, Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Civil, Midialogia e Engenharia Química, registraram aumento tanto de estudantes de escola pública como de autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Na Medicina, curso mais concorrido do Vestibular Unicamp, com 145 candidatos por vaga, o número de matriculados de escola pública dobrou em relação ao ano anterior: foram 33,3% em 2014 contra 14,5% em 2013.

O percentual registrado de pretos, pardos ou indígenas também cresceu um pouco no curso de Medicina, saindo de 7,4% em 2013 para 9,2% em 2014. O reitor destacou que em vários cursos de alta demanda como o de medicina e outros, a Unicamp já ultrapassou a meta de alunos da rede pública estabelecida pelo CONSU/UNICAMP. [UNICAMP, 2014] Mesmo assim, quando comparado o número de ingresso de demais candidatos ao de alunos da escola pública, a tese do Reitor é completamente descartada porque no nosso entendimento uma política de inclusão como o PAAIS não pode fazer diferença, porque o PAAIS não promoveu acesso desses estudantes para os quais em que ele foi formulado. Os números do PAAIS no universo da Unicamp mostram que não dá para defender essa política, no sentido de dizer que existe uma diferença aceitável no campo de acesso através da implantação do PAAIS. Só se for querendo fazer advogado de diabo – como parece todos os envolvidos nesta política seja através de artigos, relatórios ou outros trabalhos públicos, seja nas páginas da Comvest da Unicamp, nos anuários de estatísticas da Unicamp nos anuais de congresso ou em alguns outros meios de publicações oficiais brasileiras.

Entendemos que esse tipo campanha traduz de comportamentos racistas ou práticas conservadoras de instituições de ensino superior brasileiro em especial no Estado de São Paulo. Se for dizer que o PAAIS funciona: sim, como eles já disseram em vários textos. Isto só é possível exclusivamente e apenas no contexto da Unicamp em que ele foi formulado

e aplicado em sua rede, porque a proporção de alunos da rede pública de ensino médio e inclusive os alunos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs) que chegaram a ingressar nos cursos da Unicamp durante este período nos pareceria que ela já foi pré-determinada desde sua formulação do PAAIS até a sua implantação, de acordo com Ato 87º do Consu/Unicamp, 2004 também na alteração do Programa aprovada pelo Consu/Unicamp em 2013 para se aplicar no VNU em 2014, conforme com as projeções feitas pela Unicamp neste ano como já mencionamos na página anterior desse capítulo e não no contexto nacional de políticas de ações afirmativas em especial as cotas, que foram amplamente debatidas e implementadas nas universidades públicas brasileiras (estaduais e federais) desde 2002 até hoje. E embora do PAAIS e do Programa de isenção de taxas de inscrição no VNU, identificamos que a Unicamp tem sido implementada outra política nesta questão, visando a estimular o ingresso na Universidade. Esta não é outra de que um curso preparatório oferecido por meio do Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFis) para o ingresso na Universidade.

O processo de criação e implementação do novo curso foi formulado no primeiro semestre de 2010 por meio de um Grupo de Trabalho instituído pela Pró-reitoria de Graduação, apresentado e discutido em várias instâncias da universidade – administrativas e de ensino. Este curso foi criado desde 2011, oferecido anualmente a 120 vagas a estudantes da rede pública de ensino médio da cidade de Campinas que tiveram melhores desempenho no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os cursos oferecidos por meio do ProFis²¹⁶ tem duração máxima de 2 anos, depois esse curso, os estudantes podem ingressar nos cursos oferecidos pela Universidade sem precisar prestar o vestibular da Unicamp de acordo com seu desempenho nas disciplinas obrigatórias do ProFis e também o número de vagas oferecido em cada curso²¹⁷.

²¹⁶ O ProFIS foi aprovado pelo Conselho Universitário (Consu) em 9 de setembro de 2010 para início no ano letivo de 2011. O ProFIS é um curso sequencial formado por 117 créditos, correspondentes a 1755 horas de aula, que podem ser completados em 4 semestres, sendo 6 o número máximo de semestres para sua conclusão. O curso é ministrado em período integral, ou seja, os alunos têm aulas pela manhã e a tarde.

²¹⁷ Para mais informação a respeito disso, ver o texto de Ana Maria Carneiro, Cibele Yahn de Andrade, e Mírian Lúcia Gonçalves. Sobre “Formação Interdisciplinar e Inclusão Social – o Primeiro Ano do ProFis” Ensino Superior – Unicamp no. Abril (2012), pp.22-36. Disponível em <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/>. Acesso em 30 de jan. de 2015.

5. CONCLUSÃO FINAL

Esta dissertação de mestrado em Educação foi realizada na perspectiva de favorecer a análise, entendimento e discussão em torno da questão do acesso ao ensino superior e da temática de inclusão racial e social nas Instituições de Ensino Superior Brasileiro Público (IESP) do Estado de São Paulo sem a pretensão de esgotá-la, mas com a intenção de contribuir fortemente com veementemente discussão política, ideológica e teórica do tema, buscando isso a partir da análise do programa de ação afirmativa e inclusão social (PAAIS) na Unicamp aplicado nos anos de 2005 a 2014 no objetivo de incentivar o ingresso de aluno de escolas públicas de ensino médio do Brasil e também aqueles desse grupo que autodeclararem pretos, pardos e indígenas na Unicamp. A pesquisa tem como ponte de partida introduzir uma análise geral de ensino superior brasileiro iniciando-se como um breve histórico da universidade mundial com a criação das primeiras universidades em Bolonha e depois na Europa. Em seguida com os anos do então Presidente Getúlio Vargas que se enquadraram entre 1930 - 1945 nas quais analisamos os processos de transformação de ensino superior em especial a reforma Campos em 1931 com a criação do Ministerio da Educação brasileira, estatuto da universidade brasileira, a criação da universidade nos 30 e o processo de federalização da educação brasileira. Depois disso, analisamos os anos de 1945 a 1964 conhecido como um período de bem sucedido no sentido de ampliar o número de universidades brasileiras.

Este período na opinião de vários autores é um período mais fértil no sentido da realização em educação em especial a universidade, nesse período também, vimos a primeira LDB/1961 foi aprovada e promulgada, isto deu um passo importante ao processo de transformação da educação principalmente o setor de ensino superior. Analisamos os anos da Ditadura Militar brasileira que se instalou em 1966 a 1984, nesse período percebemos que as universidades brasileiras passavam por um grande momento difícil na história desde a sua instalação nos anos de 20 e 30, ao mesmo tempo este setor de ensino conheceu algumas coisas boas também em especial a ampliação de número de universidade

ainda mais no sistema. Este período foi marcado pela reforma universitária que promoveu nos anos de 1968 por meio da lei da reforma universitária de 1968 que se estendeu até 1971 por meio de várias medidas destinadas a universidade. Nesta reforma, os governos militares somearam a terra do setor privado de ensino superior no sentido de número de universidades privadas que foram criadas e o número de matrículas que foi registrados neste setor de ensino, mesmo assim vimos que setor público de ensino superior dominou as matrículas até 1969, depois desta data até os dias atuais o setor privado liderou nesta questão chegando a tripliar o número de matrículas registradas sistema de ensino superior em relação ao setor de ensino público. Identificamos também que esta reforma estava ao serviço de interesse dos governos militares na época, esta foi determinada pela presença de atores internacionais em especial os Estados Unidos através de vários acordos no sentido de privatizar a educação brasileira e esse tipo de acordo vem se mantendo nos governos posteriores ao período de golpe militar brasileiro, mas de uma maneira um pouco diferente como a FMI, UNESCO, BM etc.

Em seguida, analisamos os anos de 1985 a 1994, este período foi marcado primeiramente pela Constituição República Federativa Brasileira em 1988, que foi um novo passo na questão da Educação, em especial a Educação Superior e também a questão da privatização da educação em vários dispositivos no capítulo III que se trata detalhadamente a Educação, da Cultura e do Esporte na sociedade brasileira, segundo a reforma neoliberal iniciando no governo do então presidente Fernando Collor considerando como um tipo de desmantelamento do Estado que possibilita a ampliação da privatização das instituições estatais brasileira em especial as universidades em benefícios de setor privado da educação superior, terceiro a LDB/1996 que alterou a de 1961, esta referida Lei vem consolidando de novo o linque da privatização da educação em especial a universidade pública e também possibilita a instalação de dois novos cursos chamados cursos de formação específica e cursos de formação complementar, estes cursos são considerados como fruto das orientações das organizações internacionais envolvidas na reforma de ensino superior promovida principalmente nesta época.

Também analisamos algumas políticas promovidas nos governos do então FHC e do Lula nos anos de 1995 a 2010; no primeiro analisamos a reforma neoliberal que vem sendo mantida por este governo, depois o ensino superior na LDB/96, acompanhando de várias

medidas como portaria, medidas provisórias e decretos que vêm segurando a questão da privatização da universidade, a política de avaliação aplicada nesse governo (Provão) e o Plano Nacional de Educação. Além de implementar essas essas políticas, vimos que esses governos encerraram com uma grave crise universitária em 2002 que afeta tanto o setor público quando o privado que os governos posteriores vão enfrentar de qualquer jeito para responder ao movimento negro da época pela educação especificamente pela ampliação de acesso ao ensino superior nas IFES, bem como, e também identificamos nesta questão algumas medidas foram direcionadas as universidades privadas. Tendo assim, no governo do Lula (2003-2010), analisamos a reforma que se iniciou em 2003 com a instalação de um grupo de trabalho que se encarregar de estudar e propõe solução emergencial para aliviar a crise que as Universidades brasileiras viveu durante os governos anterior em especial os de partido do PSDB com FHC presidente.

Nesses governos, analisamos as políticas de acesso direcionadas as Universidades privadas como PROUNI, FIES e também o Programa de expansão da rede federal – REUNI e inclusive o PNAES considerando como um programa ligado ao REUNI no sentido de assegurar a permanência dos alunos ingressados nos cursos nas Universidades públicas e privadas, e concluindo com uma análise do debate nacional em torno de políticas de ações afirmativas em especial as cotas nas universidades públicas no meio da década de 90. Neste item, vimos como que ficou a questão de racismo, a discriminação e desigualdade gritante entre a população negra e branca na sociedade brasileira que por meio da compravação desses problemas existentes em todos as estruturas dessa sociedade, vimos que o movimento negro brasileiro se organizou tanto para denunciar o Brasil nas organização internacional como OIT para não implementar a Convenção de 111 que se tratou a não discriminação no trabalho e também para forçar o Estado brasileiro de promover políticas públicas para reverter essas situações na sociedade. Também esse debate vem sendo discutido em todos os meios da sociedade no início da década de 2000 com a realização da Conferência Mundial na África do Sul em Durban em setembro de 2001.

Analisamos também o racismo brasileiro e as políticas de ação afirmativa no ensino superior que é dividido em duas sessões, no primeiro abordamos a discriminação racial brasileira, a inclusão social, os negros e a educação superior e as políticas de ações

afirmativas implementadas nos governos de FHC e do Lula (1995-2010). Na segunda abordamos as reivindicações de movimentos sociais negros pelas políticas de inclusão, o processo de implementar de políticas de ações afirmativas, a Lei conhecida como Estatuto da igualdade racial, a Lei federal das cotas promulgada no então governo da Presidente Dilma (2011 - 2014), o impacto da Lei das cotas em termos de acesso nas IFES a partir da implementação dessas nas instituições e a participação do poder legislativo nas questões de políticas de ações afirmativas através da elaboração de um conjunto de projetos lei em relação as políticas dessa natureza na ambiente parlamentar dessa sociedade. Enfim abordamos nessa última parte considerada mais importante nessa pesquisa que é a análise do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS) implementado pela Unicamp nos anos de 2005 a 2014, o período que é objeto central dessa dissertação. Nessa dissertação, acreditamos que não podemos estudar este programa sem passar por este caminho porque no nosso entendimento, percebemos é importante saber os antecedentes para poder estudar melhor o presente. Nessa perspectiva, este capítulo iniciou-se com uma breve histórico da Unicamp enquanto uma instituição moderna no sistema de ensino superior que foi criada na década de 1960 na cidade de Campinas. Em seguida analisamos a história do vestibular da Unicamp, o processo de formulação do PAAIS com a instalação de um Grupo de Trabalho de Inclusão Social – GTIS da Unicamp no período de 2003 - 2004 com o formato de vários representantes da comunidades acadêmica da Universidade e proposta do GTIS para o PAAIS, debate no Conselho Superior da Unicamp, a aprovação do PAAIS e a sua implementação no vestibular nacional da Universidade em 2005 até os dias atuais na rede Unicamp no sentido de incentivar o acesso de alunos oriundos de escolas públicas brasileiras aos seus cursos superiores em nível de graduação e apresentação e análise de dados do PAAIS produzidos ao longo dos anos de 2005 a 2014 e apresentação de resultados finais dessa pesquisa.

Na nossa análise feita sobre o esquema histórico de situações excludentes presentes em todos setores de atividades vitais na sociedade brasileira em especial no campo de acesso ao ensino superior principalmente no que se refere ao acesso da população negra brasileira (pretos, pardos) e também da população indígena. Os dados desvelam desde a criação da universidade brasileira até, na opinião de alguns autores que se destacavam nos

anos de 1990 representam a pedra principal desse esquema que abriu o caminho para debate nacional sobre a implementação de políticas de ações afirmativas principalmente as “cotas” nas Universidades Federais e Estaduais como políticas públicas para tentar reduzir os problemas como acesso ensino superior, de desigualdades de todas as formas na sociedade, de racismo e de discriminação racial em que as populações citadas sempre foram vítimas de maneira direta ou indireta. No que diz respeito ao acesso de ensino superior, vimos que várias pesquisas vêm sendo comprovadas de que existe um hiato entre população branca que sempre dominou todas atividades sociais na sociedade brasileira em especial o ensino superior em relação a população negra e indígenas há vários séculos e esta situação aparentemente tornou-se naturalizada. Mas com a implementação das ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, vimos que a realidade brasileira mudou um pouco no sentido de pensar a relação social brasileira primeiramente com a eliminação de leis segregações raciais e publicação e implantação de novas leis, decretos e medidas provisórias etc. Nesta questão, o Estado do Rio de Janeiro se destaca como pioneiro na implementação de políticas compensatórias para negros e indígenas, depois outros Estados se engajaram também na mesma linha para tentar reduzir as situações existentes. E também percebemos que nessa questão, as universidades públicas se destacam como principais atores responsáveis pela democratização de acesso em seus cursos de nível de graduação e inclusive as universidades privadas por meio de políticas específicas em benefício de população excludente.

A respeito disso as universidades implementaram vários programas de 2002-2012 e aprovação de Lei das cotas que regulariza essas políticas nas Universidades Federais e IFETNMs e o impacto dessa referida lei no acesso de populações citadas acima nessas instituições mostrou que além dos obstáculos encontradas no debate envolvido na sociedade em torno da aprovação, e também enfrenta oposição mesmo depois da aprovação no STF e a sanção no Palácio do Planalto pela então Presidente Dilma Rouseff em 2012, por parte das IFES no processo da implementação em relação ao resultado dessa lei nessas instituições em torno de número de acesso de alunos que essa foi formulada. Isto quer dizer que as instituições de ensino superior brasileiro em especial as IFES não lidam com a questão de políticas de inclusão racial porque ainda o discurso sobre o conceito de mérito no meio universitário passou a ser cada vez mais divulgado e veiculado,

principalmente nas universidades mais tradicionais e de maior produção na pesquisa científica. E outros chegaram a afirmar que haveria a institucionalização do racismo. Estes discursos não surpreendem. O ambiente universitário tem sido, “secularmente, lócus de reprodução das elites brasileiras, o que implica dizer espaço de reprodução de prestígio e manutenção de poder”. (SANTOS, 2013, p.9) Nesta perspectiva, a região sudeste brasileira encontra-se somada como uma das regiões do Brasil que não incluem as pessoas consideradas mais vulneráveis em seu Estado. Tendo assim, as políticas promovidas nesta região têm sido consideradas como uma resposta típica as políticas de cotas brasileiras implantadas nas universidades públicas desde o ano de 2002

Em resumo, analisando a implementação do PAAIS no vestibular nacional da unicamp ao longo desse período estudado no contexto interna da Unicamp e nacional em que as políticas de ações afirmativas vêm sendo pensadas no campo de ensino superior, vimos que infelizmente o PAAIS passa fora desse contexto. Ao analisar os resultados desse programa, percebemos que a Unicamp não consegue ampliar o acesso de alunos para os quais o PAAIS da UNICAMP foi pensado e aplicado em seus processos seletivos em relação ao número que a Unicamp gera por meio do PAAIS comparativamente com a média histórica desses alunos que sempre ingressaram na Unicamp desde a sua instalação dessa universidades que é próximos de 30% mesmo com aplicação do PAAIS, não há distância muito grande a essa média histórica ou seja a Unicamp não consegue também estabelecer uma diferença positiva em torno de acesso através o número de inclusão desses alunos em especial os pretos, pardos e indígenas (PPIs).

Nós como estudante da Unicamp, há quase quatro anos desde o mês agosto de 2011 na categoria de aluno especial na Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp e saindo dessa categoria ao passar como aluno regular do programa em 2013 e até hoje não conseguimos ainda identificar a presença de negros ou seja pretos, pardos e indígena no Campus principal da Universidade que se localiza no Bairro de Barão Geraldo em Campinas e muito mais em outros campi da Unicamp como nas respectivas cidades em que a UNICAMP está presente (Limeira, Paulínia e Piracicaba) também tais como a de Limeira, de Paulina e de Piracicaba, isto pareceria como uma coisa muito imaginária, ridícula ou utópica ao dizer que PAAIS tem um impacto positivo ou razoável nesta questão. Para comprovar essa afirmação apresentada basta observar como muito cuidado os dados

gerados pela Unicamp considerando como resultados do PAAIS. Lembrando-se que o PAAIS como uma resposta paulistana ao debate nacional em torno de demanda de movimentos negros brasileiros para aplicação de política de ação afirmativa em as cotas nas universidades públicas brasileiras sentido de democratizar o acesso ao ensino superior nessas instituições votadas para reduzir as desigualdades de todas as formas presentes na sociedade brasileira.

Conhecendo o Estado de São Paulo como um Estado com tradição mais antiga e negativa na questão de inclusão social e racial em todos os Estados brasileiros baseando em vários testemunhos brasileiros. Nesta perspectiva, para analisar os resultados do PAAIS, é importante olhar o desempenho da região sudeste no contexto geral de inclusão social e racial no que se refere às políticas de inclusão. Porque o PAAIS faz parte integrante da política meritocrática promovida no Estado de São Paulo há muitos anos. É neste sentido, que em 2012 o governo do Estado de São Paulo anunciou a criação de um Programa de Inclusão por Mérito no Ensino Superior (PIMESP)²¹⁸, que combina a seleção de alunos por cotas com o Collegio introdutório baseado na experiência de políticas de inclusão social da UNICAMP²¹⁹. Este programa preve ainda que os estudantes beneficiados receberiam uma bolsa de estudo, além da gratuidade. A respeito disso, a literatura desse Programa revelou que a UNICAMP e a UNESP concordaram em participar mas a USP se posicionou contrária a esta política em sua rede. Esse autor relatou que o projeto foi recebido com hostilidade por movimentos sociais que defendem a inclusão por cotas sem qualquer tipo de preparação prévia²²⁰.

²¹⁸ Para mais informações a respeito desse programa, consulte o texto de Kabengele Munanga a contribuição sobre o PIMESP. O que é o PIMESP? Disponível em http://www.ipenmanaus.com/artigos/O_que_e_Pimesp.pdf. Acesso em 31 de jan.de 2015. E o texto de Carlos Vogt. O que é PIMESP? (S/d), pp.1-7. Disponível em http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_pimesp.pdf. Acesso em 30 de jan. De 2015.

²¹⁹ Nessa perspectiva, descobrimos que as políticas de inclusões sociais promovidas pela Unicamp desde 2000 até hoje passam ser referenciadas de políticas de inclusão social do Estado de São Paulo inclusive a USP onde foi adotado a sua política de Inclusão (Inclusp) desde 2006 para ingresso de alunos oriundos da rede pública de ensino médio do Brasil. Por que a Unicamp por meio do PAAIS e do ProFis, assume posição de destaque nesta questão na maneira de que esses programas foram pensados e implantados na rede de ensino superior do Brasil em especial do Estado de São paulo há dez anos.

²²⁰ Ver o texto de Simon Schwartzman, versão atualizada, com dados de 2013, de “Masificación, calidad e calidad- los retos de la educación superior en Brasil- Análisis del período 2009-2013”, publicado em José

De acordo com Carvalho (S/d.) afirma por sua vez que o governo do Estado de São Paulo, [Geraldo Alckmin \(PSDB\) tentou, em 2013](#), aprovar o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (Pimesp), projeto que foi massacrado por parlamentares e ativistas, [que o consideravam racista](#), sendo derrotado nos conselhos universitários. O Pimesp propunha que os alunos aprovados no vestibular, na modalidade cotas, passassem a integrar um colégio comunitário que teria o intuito de nivelar os alunos considerados, pelo estado, mais “fracos”. Eram os denominados “*colleges*”. A respeito disso é que João Feres Júnior (2013) afirma que a inércia paulista coopera para que a região Sudeste (16,7%) seja a que menos inclui no país, contra 40,2% do Centro-Oeste, 32,6% do Nordeste, 29% do Sul e 26,6% do Norte. Para esse autor o estado de “São Paulo tem Universidades estaduais gigantes que não incluem. O Estado do Rio de Janeiro tem uma Universidade estadual eficiente por meio de seus resultados²²¹ no que se refere de políticas de cotas raciais brasileira e que é pioneira, mas é pequena. O Estado de Minas Gerais configurou-se como um sistema bastante ineficiência na questão de políticas de inclusões raciais. Quando a UNESP, ela é a primeira universidade paulista que adotou cotas em seus processos seletivos mas nunca gerou vagas nem para os alunos de escolas públicas, negros e indígenas. Porque a política governamental do Estado de São Paulo não criou efetivamente nenhuma regulamentação decente. O Sudeste, mesmo nas federais, “quando aprovada a lei das cotas, foi muito resistente ainda em aceitá-la”, afirma Feres Júnior. Segundo Silvio de Almeida lamenta que o governo do Geraldo Alckmin não siga o mesmo prumo da maioria das universidades estaduais do país. “Ao se colocar numa postura de resistências às políticas de inclusão, que já se provaram eficientes, o governo paulista se coloca de maneira totalmente contrária aos interesses de uma parcela significativa de São Paulo”.

Joaquin Brunner e Cristóbal Villalobos (eds), políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, 2014, pp199-243. ISBN978-956-314-300-3

²²¹ A respeito disso Carvalho (S/d) afirma que no período que se estende de 2003 a 2012, já ingressaram na Uerj, pelo sistema de cotas, 8.759 estudantes. Destes, 4.146 são negros autodeclarados, outros 4.484 usaram o critério de renda, enquanto 129 pelo percentual de portadores de deficiência, índios. “O desempenho da UERJ é excelente. Os cotistas derrubaram o mito de que o nível cairia nos cursos, o desempenho deles é ótimo”, elogia Teresa Olinda Caminha Bezerra, que produziu, em parceria com o professor de Administração Pública, também da UFF, Cláudio Gurgel, o artigo “A política pública de cotas nas universidades, desempenho acadêmico e inclusão social”, de agosto de 2011.

Em síntese, os resultados alcançados pela política de ação afirmativa e inclusão social - PAAIS da [Unicamp ao longo desse período estudado mostra-se com um índice baixo](#) de negros, pardos e índios que acessaram a universidade. Desde 2003, quando o modelo foi adotado, o percentual variou entre o mínimo de 10,7% no primeiro ano e de 16% em 2005. No ano de 2014, apenas 17,81% de pretos, pardos e indígenas (PPIs) entraram na Unicamp devido a multiplicação de bônus do PAAIS no VNU de 2014 como já disse anteriormente (UNICAMP, 2014). Mesmo assim, fica muito difícil realizar uma análise comparativa aos anos anteriores porque a questão é que não houve nenhum dado sobre a questão cor/raça ou étnica-racial nos dados estatísticas da Unicamp desde a sua criação oficial em 1966 até 2002. Nessa perspectiva, não existe milagre nas políticas públicas, assim como, não há nenhuma maneira de dizer que o Estado de São Paulo não ouviu o grito da população negra na sociedade brasileira, porque este Estado se comportou ainda como se não acontecesse nada com essa população excluída na sociedade. Isto faz com que a ideologia de Gilberto Freyre “ideia da democracia racial” ainda predomine em São Paulo até hoje, mesmo que ela tenha sido derrotada por uma bateria de pesquisas feitas desde as décadas de 70 e 80 na sociedade brasileira.

Na análise feita sobre a política de ação afirmativa e inclusão social implementada pela UNICAMP no decorrer dos anos de 2005 a 2014, descobrimos que os resultados alcançados pelo Programa ao longo desse período são muito tímidos em relação a proporção de vagas ocupadas pelo alunos oriundos da rede pública de ensino médio e inclusive os alunos desse grupo autodeclarados pretos, pardos e indígenas, se comparamos os efeitos da lei federal de cotas nas IFES publicado em 2012 e aplicado em 2013 em seus vestibulares. Em relação aos grupos autodeclarados, os resultados são praticamente muito menos representativos no que se refere ao acesso na Unicamp. Nesta perspectiva, identificamos que têm vários alunos que são beneficiários do bônus do PAAIS, mas que não precisam realmente para ser aprovados nas provas do vestibular da UNICAMP, porque esses alunos recebem esse bônus após a segunda fase das provas, entretanto, identificamos alunos que se beneficiariam se o bônus fosse aplicado na primeira fase do vestibular. Nessa perspectiva, a Unicamp possivelmente favoreceria mais os alunos das escolas públicas dando uma oportunidade para continuarem no processo seletivo pleiteando uma vaga na

segunda fase do vestibular da Unicamp. Tendo assim, sugerimos ao Conselho Superior da Unicamp as seguintes sugestões:

1º) A ampliação de bônus do PAAIS cada vez mais para esses grupos de alunos e operar uma mudança na aplicação desse bônus, por exemplo, no caso de bônus atual que é 60 pontos para alunos de escolas públicas e mais 20 totalizando 80 pontos para os alunos desse grupo que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas no ato de inscrição de vestibular da universidade. Percebemos que a Unicamp poderia utilizar a metade desse bônus que é de 30 pontos na primeira fase das provas do vestibular da Unicamp para o primeiro grupo e 40 pontos para o segundo grupo. Esta estratégia não se traduz apenas para que ela possa ser voltada como uma universidade mais acessível e inclusiva para os alunos oriundos de escolas públicas e aqueles desse grupo que se autodeclararem pretos, pardos e indígenas por meio do PAAIS, porque vimos que ao utilizar esses bônus apenas após a segunda fase das provas da Unicamp, isto é considerado ainda insuficiente e totalmente incorrênte com as chamadas políticas de inclusão social por que os resultados do PAAIS ao longo desse período mostram que aplicação desses pontos não têm um grande efeito na proporção desses alunos destinados da ação afirmativa (PAAIS) que ingressaram nesse período por meio desse programa, se comparado com a média histórica desses alunos que é sempre próximo de 30%.

Para nós, acreditamos que se a Unicamp adotar essa primeira proposta, ela poderia conseguir um desempenho melhor cada vez mais, porque os alunos aprovados na primeira fase das provas já eram considerados como melhores estudantes e muito mais aqueles que passaram a segunda fase dessas provas e identificamos através das notas de corte da Unicamp, a maioria desses alunos que entrou na Unicamp pela via do PAAIS não necessitam tanto desses pontos para ser aprovados no vestibular, porque não há uma diferença muito grande entre as notas deles aos demais alunos que não participaram no programa. Neste sentido, constatamos que em relação ao número de alunos participantes do programa ao longo desse período, descobrimos que a maioria desses alunos reprovados nas provas da Unicamp precisaria necessariamente desses bônus já na primeira fase para conseguirem superar as primeiras barreiras das provas do vestibular da Unicamp, porque as provas da segunda fase poderiam oferecer uma possibilidade maior a estes alunos de serem aprovados em razão da quantidade de matérias e as provas serem realizadas em quatro dias

ofertando condições para melhor desempenho dos candidatos para demonstrar os conhecimentos adquiridos na formação escolar do que a prova da primeira fase pela quantidade de matérias que elas compõem na sua integralidade. Os dados mostram que a Unicamp atingiu 36,81% no ano de 2014 devido a alteração do bônus do programa de 30 para 60 pontos (Escolas públicas) e de 10 para 20 pontos (Escolas públicas e Pretos, Pardos e Indígenas). Contudo, para que a Unicamp possa atingir 50% desses alunos que é a meta prevista até 2016 de acordo com a palavra do Reitor atual da Unicamp Prof. Dr. Tardeu Gorge em entrevista que ele deu como a assessoria do setor de comunicação da Comissão Permanente para o Vestibular da Unicamp, Juliana Sangion, em 2013.

2º) Sugeremos também que a Unicamp realize estudos anualmente sobre o desempenho geral do PAAIS em especial o de alunos participantes do programa porque a grande dificuldade que nós encontramos na nossa análise é encontrar materiais específicos e suficientes que se tratam o desempenho do PAAIS durante esse período estudado e também disponibilizar os dados do programa de formas mais detalhadas e claras além dos dados gerais e globais do PAAIS, solicitamos que seja disponibilizado dados por curso acessado por cada grupo de alunos participantes nesse programa a cada ano letivo. No nosso entendimento, o impacto mais importante desta política será o acesso desses alunos participantes do programa sobretudo nos cursos considerados mais concorridos ou de alta procura ou demanda em cada processo seletivo da Unicamp para que a maioria de pesquisadores ou pessoas interessadas dessa área possam ter uma ideia ou visão mais clara sobre o desempenho do PAAIS em relação ao número de acesso desses alunos que foram ingressados por do PAAIS sem precisar fazer grandes esforços para compreender esta política no caso de qualquer análise geral sobre essa política na Unicamp como já fizemos na realização nessa jornada;

3º) Ampliar cada vez mais o programa de isenção da taxa de inscrição de vestibular em todos os cursos oferecidos pela universidade, porque vimos que este programa não empenhou resultado significativo em relação ao número de alunos beneficiados por processo seletivo e aqueles que se encontraram entre os matriculados por que este programa oferece isenção da taxa de inscrição apenas nos cursos considerados menos procurados para os egressos de ensino médio público no vestibular nacional universitário isto pode causar vários efeitos sobre o números de inscritos e matriculados em cada processo seletivo

e também implementar mais programa de permanência direcionados à esses grupos de alunos considerados mais vulneráveis na rede da Unicamp devida a situação socioeconômico dos países na sociedade brasileira no sentido de tentar reduzir a taxa de alunos abandonados por ano na rede universitária.

Em resumo, ter uma quantidade maior de alunos oriundos de escolas públicas inscritos não significa que terá uma proporção significativa ingressada nos cursos de graduação da Universidade mesmo constatamos que na literatura de vestibulares da Unicamp, descobrimos em alguns processos seletivos em que o número de alunos inscritos pareceria inferior ou igual ao que chegaram a ingressar nos cursos. Nessa perspectiva, será que não havia processo seletivo para esses alunos ou isto traduziu puramente uma política específica para incluir uma porcentagem pré-determinada em cada processo seletivo que não deveria ultrapassar a meta histórica desse grupo de alunos? E também identificamos que mesmo com a implantação do PAAIS em seu processo seletivo desde o ano de 2005, esta tradição se manteve na Unicamp até os dias atuais porque em nenhum desses anos da vigência do PAAIS, a Unicamp não atingiu uma proporção significativa de alunos de escolas públicas de ensino médio e muito menos para aqueles que se autodeclararam negros (pretos, pardos) e indígenas (PPIs) como já mencionamos na página anterior.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que esse resultado confirme todas as críticas de setores envolvidos nesta questão direcionada em torno dessa política implantada no sistema de ingresso das universidades consideradas como mais tradicionais do Brasil na qual a Unicamp faz parte. Por uma compreensão melhor dessas sugestões feitas neste trabalho basta olhar o número de vagas oferecidas pela Unicamp e a magra proporção de vagas ocupada realmente por esses alunos. Isto significa que o PAAIS não funciona como ele deveria funcionar para que ele possa ser considerado como um programa de inclusão no sentido real da palavra inclusão e também no contexto geral do debate nacional em torno dessa política. É neste sentido digamos sem dúvida que o PAAIS foi destacado como uma resposta típica e racista paulista que a Unicamp vem dando a esse debate como já foi dito acima e a Inclusp da USP e UNESP. Mesmo que a última instituição implementou políticas de cotas em sua rede, os resultados mostram que muito pouco ou quase nada aconteceu na realidade por que essas políticas fugiram o padrão de políticas públicas de caráter meritocrático e racista paulista desde a fundação do Estado até hoje. É tudo isso que

justifica o magro índice de inclusão racial e social da região sudeste brasileira em especial o Estado de São Paulo comparadamente as outras regiões brasileiras. Porque percebemos que até hoje, o discurso de mérito acadêmico predomina ainda nessas universidades especificamente na Unicamp mesmo que os alunos participantes do PAAIS conseguiram um desempenho igual ou superior aos demais alunos da Unicamp mas ela não abriu mão ainda dessas políticas em seu campo de acesso e preferiu manter a mesma tradição na sua rede de ensino. Esta situação se explica na ausência total de vontade política, sobretudo do então governo Geraldo Alckimin reeleito²²² nas últimas eleições do Estado brasileiro de 2014 que nunca saiu na sua profunda inconsciência ou de práticas racistas brasileiras de que o Estado deve buscar políticas públicas no sentido de tentar fazer uma diferença nesta questão na busca de uma solução a todas as formas de desigualdades sofridas pela população negra brasileira há muitos séculos.

²²² O resultado das últimas eleições do Estado de São Paulo traduziu claramente que este estado não lida com qualquer abertura de políticas de cotas raciais e sociais nas universidades públicas promovidas em território nacional desde o ano de 2002. A confirmação desse comportamento vem sendo dado com a vitória do Geraldo Alckimin em 2014. Isto mostra de novo que esse Estado não quer abrir mão a essas políticas no sentido de dar uma chance a população negra sofrida de todas as formas de desigualdades e violências nesta sociedade. Nesta perspectiva, podemos dizer sem nenhuma dúvida que ele vai manter as mesmas posturas no comando do Estado no próximo quatro anos que ele vai dirigir o Estado em seu segundo mandato. Assim essa população vai continuando vítima desses problemas como se fosse uma situação normal em todos os Estados considerando racistas, conservadoras ou resistentes com as denominadas políticas de cotas raciais e sociais e inclusive a crise de água que o estado está vivendo desde no finalzinho do ano de 2014.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALA, V. Crescimento em descompasso. Folha Dirigida. Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 2004.

ABRAHÃO DE CASTO, J. Financiamento da Educação Pública no Brasil in GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (organizadores.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil. Brasília: Ipea, 2011, 227p.

ADILSON, P. S. dos. Itinerário das ações afirmativas no ensino superior público brasileiro: dos ecos de Durban à Lei das Cotas, Revista de C. Humanas. Viçosa, v. 12, n. 2, p. 289-317, jul./dez. 2012.

ALBUQUERQUE, M. de. Da Igualdade: introdução à jurisprudência. Coimbra: Almeida, 1993. p.11.

ALMEIDA, M. M. M. Ações Afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento. Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia 25 a 27 de abril de 2007.

ALMEIDA, S. M. L. de. Acesso à Educação Superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003. Porto Alegre: UFRGS, 2006. 386 f. Teses (Doutorado em Educação). Porto Alegre, 2006.

AMARAL, N. C. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; OLIVEIRA, J. F. de; CATANI, Afrânio Mendes. (Orgs.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. São Paulo: Xamã, 2009.

AMARAL, N.C. Financiamento da educação superior: Estado X mercado. São Paulo: Cortez; Piracicaba: UNIMEP, 2003. 214 p. Acompanha CD-ROM.

ANCHIETA, K.A, História de implementação do sistema de cotas para os negros na Universidade Estadual de Londrina - UEL (2000-2005). [Dissertação Mestrado], Londrina, 2008. 148f. Disponível em

<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2008/2008%20%20ANCHIETA,%20Karen%20de%20Abreu.pdf>. Acesso em 10 de julho de 2014.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E; GENTILI, P. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In SADER, E; GENTILI, P. (Orgs) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 9-23P

ANDRÉS, A. Financiamento Estudantil no Ensino Superior, Brasília, Câmara dos Deputados março/2011. 1 - 48P.

ANDRÉS, A. O Programa Universidade para Todos ProUni. Consultoria Legislativa Câmara dos Deputados. Rio de Janeiro, 2008.

ANDREWS, G. R. O protesto político negro em São Paulo – 1888 - 1998. Estudos Afro-Asiáticos, (21): 27-48, dezembro de 1991, p. 40.

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

APRILE, M. R.; BARONE, R. E. M. Educação superior: políticas públicas para inclusão social, 2009. Disponível em http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/6-Rev_v2n1_Maria%20Rita%20-Rosa.pdf

AQUIMO, L. MONCHE, B. & BEATA NEVES, C.E. Acesso e Equidade no ensino superior: ProUni uma política de inclusão social? XI Salão de Iniciação Científica-PUCRS, Rio de Janeiro. 2010.

ARAPIRACA, J. de O. A Usaid e a educação brasileira. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

ARAÚJO, R.S. A implementação do REUNI na Universidade Federal do Pará: um estudo de caso do campus universitário de Altamira. (Dissertação de Mestrado) Belém-PA, 2011.

ARENDDT, H. Origens do totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p.12

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA [ANPUH]. Ante Projeto, 6 de dezembro de 2004. Disponível em [www.http://s2.anpuh.org/Acesso](http://s2.anpuh.org/Acesso) em 10 de mar.2014

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR - ANDIFES. Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES. 2011.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (ANDIFES). Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília (DF): ANDIFES, jan. 2010.

ATCON, R. Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira: Estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: MEC, 1966.

AVÍLA, M. M. O significado das cotas para estudantes negros do Instituto Federal de Santa Catarina – campus São José/Campinas, SP; [s.n.]2012.

AZEVEDO, F. de. A educação entre dois mundos: Problemas, perspectivas e orientações. SP: Melhoramentos, 1958. (Obras Completas. Vol. XVI)

AZEVEDO, T. de. As elites de cor numa cidade brasileira e um estudo de ascensão social & classes sociais e grupos de prestígio. 2. ed. Salvador: EDUFBA: EGBA, 1996.

BACELOS, L. C. Educação: um quadro de desigualdades raciais. Rio de Janeiro; Estudos Afro-Asiáticos (23), 37-69, dez., 1992.

BANCA INTERNACIONAL DE DESENVOLVIMENTO/BANCO MUNDIAL - BIRD/BM. La Enseñanza Superior: Las lecciones derivadas de la experiencia. (El Desarrollo en la práctica) Washington, D.C: BIRD/BANCO MUNDIAL, 1995.

BARRETO, A. L.; FILGUEIRAS, C. A. L. Origens da Universidade Brasileira. Química Nova (Impresso), v. 30, p. 1780-1790, 2007.

BARRETO, M. I. As organizações sociais na reforma do Estado. In PEREIRA, Luis BARREYRO, Gladys Beatriz. Mapa do Ensino Superior Privado, Brasília, 2008.

BARROS, C. M. de. Ensino superior e sociedade brasileiro: análise histórica e sociológica dos determinantes da expansão de ensino superior no Brasil (décadas de 1960/70), (Dissertação (mestrado em Educação) São Bernardo do Campo, Universidade Metodista de São Paulo. 2007, 117p.

BEGHIN, N.; JACCOUD, L. (org.). A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos. Brasília: IPEA, 2009.

BEGHIN, N.; JACCOUD, L. Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. Brasília: IPEA, 2002.

BERNARDINO, J. Ação afirmativa e a rediscussão do mito da democracia racial no Brasil. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 247-273.

BERTULIO, D.L.L. Ação Afirmativa no Ensino Superior considerações sobre a responsabilidade do Estado Brasileiro na promoção do acesso de negros à Universidade o Sistema Jurídico Nacional. 2007 In PACHECO, J. Q.; SILVA, M.N. (Coord.) O negro na Universidade: o direito a inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmeres, 2007. Disponível em <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/>. Acesso em 15 de ag.2014

BEZZON, Lara Andrea Crivelaro. Análise do perfil socio-econômico cultural dos ingressantes na UNICAMP (1987-1994): democratização ou elitização? 1995. 125f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=000095314>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BIANCHI, A. M. & PASTORE, J. A regionalidade do ensino superior em São Paulo. São Paulo: IPE/USP, 1972, p.2.

BONETI, L. W. Educação inclusiva ou acesso à educação? In: ANAIS da 28ª Encontro da ANPED. GT- Política de educação superior. Caxambu, MG: 2005.

BONETI, L. W. Políticas Públicas por Dentro. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

BORON, A. reforming the reforms: transformation and crisis in Latin American and Caribbean universities. In: TORRES, C.A.; RHOADS, R. (Orgs.). The university, State and

market: the political economy of globalization in the Americas. Stanford: Stanford University, 2006.

BRASIL – MEC. Relatório da Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES – (Acordos MEC/USAID). RJ: MEC/DESU, 1969.

BRASIL, Decreto de 20 de outubro de 2003. Institui 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. Brasília, 2003.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996a. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 17 mar. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes gerais do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007c.

BRASIL. Chamada Pública MEC/SESU N°08/2007 – REUNI. Dispõe sobre a seleção pública de propostas para apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais. 2007c.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 de abril de 2012.

BRASIL. REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano, 30/10/2009. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em 10 de jul. 2014

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988. Disponível em <http://www.senado.gov.br/>. Acesso em 20 de abril de 2014.

BRASIL. Constituindo a democracia racial. Presidência da república FHC, Brasília, 1998. Disponível em <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/>. Acesso em 20/jul.2014.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19/07/2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 20 de agosto de 2013.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília, 2007a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 8 de jul. de 2013.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra Brasília: Ministério da Justiça, 1996.

BRASIL. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo demográfico 2000: educação, resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 13 jul. 2013.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/> Acesso em: 13 jul. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9/01/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília: Congresso Nacional, 2001.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. 2003. Presidência. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13/01/2005. Institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI. Brasília: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012. Dispõe sobre o ingresso nas

universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012.

BRASIL. MEC Relatório da Comissão Constituída pela Portaria N° 126/2012. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Brasília, 2012. Disponível em [www.portal.mec.gov.br.Acesso](http://www.portal.mec.gov.br/Acesso) em 10 de fev.2014.

BRASIL. MEC, Sinopse das Ações do Ministério da Educação, Brasília, Ed. MEC 11/2010. Disponível em <http://gestao.2010.mec.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2012.

BRASIL. MEC. CONAE 2010 - Construindo o sistema nacional articulado de educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Brasília, MEC, 2010a.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Medida Provisória N°. 213 de 10 de Setembro de 2004. Brasília, MEC. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em 14 dez. 2012.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília, MEC. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. de 2013.

BRASIL. MEC. Plano de Desenvolvimento da Educação. Disponível Brasília, MEC, em <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 dez. 2012.

BRASIL. MEC. Portaria Normativa nº 39, de 12/12/2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília,12/12/2007. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/> Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10/09/2004. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Brasília, 10 de setembro de 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 22 jul. de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas. 43p. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: REUNI 2008 – Relatório de Primeiro Ano. Disponível em:<<http://reuni.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. ReUni: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Diretrizes Gerais. Brasília, MEC, 08/2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Revista PROUNI, ed. 01, Brasília, 2008. Disponível em <<http://prouniportal.mec.gov.br/>>. Acesso em 15/04/2014

BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório do Comitê Nacional para preparação da participação brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 31 de agosto a 7 de setembro de 2001.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado Brasília, 1995

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA – GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília, 2003.

BRASIL. Prestação de contas ordinárias anual relatório de gestão do exercício de 2010. Brasil, 2011.

BRASIL. REFORMA UNIVERSITÁRIA. Plano de Desenvolvimento da Educação é apresentado pelo presidente Lula, 2007. Disponível em <<http://www.une.org.br/>>. Acesso em: 18 dez. de 2012.

BRASIL. RELATÓRIO DO COMITÊ NACIONAL para a Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial das Nações Unidas Contra o Racismo, Desigualdade Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. 2001.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Anteprojeto de Lei da Educação Superior. Brasília, público não-estatal na reforma do Estado. Brasília, 2005.

BRASIL. REUNI – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: diretrizes gerais. 2007b. MEC, Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2014

BRASIL. Tribunal de Contas da União. Relatório de auditoria operacional: Programa Universidade para Todos (ProUni) e Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). Relatório Ministro José Jorge. Brasília: TCU, 2009.

BRESSER PEREIRA, L. C. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. Revista do Serviço Público Ano 49 Número 1 Jan-Mar 1998

BRESSER PEREIRA, L.C. & GRAU, N.C. (Orgs.) O Editora Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1999.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Da administração pública burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, v. 120, n. 1, 1996.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998b.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado nos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: MARE, Cadernos MARE, n. 1, 1997.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. Brasília: ENAP/Editora 34, 1998a.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. Brasília: ENAP/Editora 34, 1998a. BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs). Reforma do Estado e administração pública gerencial. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998b.

BUARQUE, C. A universidade numa encruzilhada. Brasil, MEC/Unesco, 2003, p.18.

CAMBI, F. História da pedagogia. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, L. A. et. al. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. Revista de Ciências Humanas (Viçosa), v. 2, p. 399-414, 2013.

CANTARINO, C. Polarização no debate das cotas encobre diversidade das ações afirmativas Cienc. Cult. [online]. out./dez. 2006, vol.58, no.4. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.Acesso>. Acessado em 20 de março 2014

CARDOSO JR, J. C. (Org.) Burocracia e ocupação no setor público brasileiro, v. 5 (445 p.): gráfs, tabs. – (Diálogos para o Desenvolvimento) - Rio de Janeiro: Ipea, 2011.

- CARDOSO, F. H. Mãos à obra Brasil: proposta de governo. Brasília: s. ed., 1994.
- CARDOSO, F.H. Mãos à obra Brasil: proposta de governo do FHC. Rio de Janeiro/RJ, 2008 Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais - www.bvce.org/. Acesso em 20 de nov.2014
- CARMEM, D. A., Políticas públicas de ações afirmativas e a Lei 10.639/2003 entre a formulação e as práticas nas escolas do Recife. (S.d.)
- CARREIRA, H. Medina, As políticas sociais em Portugal. In: BARRETO, António (Org.). A situação social em Portugal, 1960-1995. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais, 1996.
- CARVALHO, C. H. A. de, Política para o Ensino Superior no Brasil (1995-2006): Ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: João dos Reis Silva Jr; João Ferreira de Oliveira; Deise Mancebo. (Org.). Reforma Universitária. Dimensões e Perspectivas. 1a.ed.Campinas: Alínea, 2006, v., p. 7-231.
- CARVALHO, C. H. A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. In: ENCONTRO DA ANPED; GT - Política de educação superior, 28. Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005, p.1-17
- CARVALHO, C. H. A. de. Uma análise crítica do financiamento do PROUNI: instrumento de estímulo à iniciativa privada e/ou democratização do acesso à educação superior? In: 34a. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2011, Natal. Educação e Justiça Social. Rio de Janeiro: ANPED, 2011.
- CARVALHO, C.H.A.de; LOPREATO, F.L.C. Finanças Públicas, Renúncia Fiscal e o ProUni no Governo Lula. Laboratório de Estudos das Universidades (LEU), Impulso, Piracicaba, 16(40): 93-104, 2005
- CARVALHO, J. G. de. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico In CARVALHO, J. J. de. Inclusão Étnica e Racial no Brasil – a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar Editorial, 2005, 2ª Ed.
- CASASSUS, J. A escola e a Desigualdade. Brasília: Liber Livro Editora UNESCO, 2007.

CASTRO, M. de. Gestão de universidades do terceiro milênio: alguns desafios e perspectivas. Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais, Rio de Janeiro: v.5 n.17, pp.463-476, 1997.

CATANI, A. M. e OLIVEIRA, J. F. de. A reforma da educação superior no Brasil nos anos 90: diretrizes, bases e ações. In CATANI, Afrânio M e OLIVEIRA, Romualdo P. de. (Orgs.) Reformas educacionais em Portugal e no Brasil. Belo Horizonte-Autêntica, 2000. p. 95-134.

CAVALLEIRO, E. Racismo e anti-racismo na educação- repensando nossa escola – org, São Paulo: Summus, 2001.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000. Educação: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. 232 p. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: nov. 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2000. Migração e deslocamento: resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. 158 p. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br.>>/

CENSO DEMOGRÁFICO 2000. Primeiros resultados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: nov. 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>> Acesso em: nov. 2014.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Resultados gerais da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>. Acesso em: nov. 2014.

CHAVES, V. L. J.; et. al. Reforma da educação superior brasileira - de Fernando Henrique Cardoso à Luiz inácio Lula da silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação superior brasileira. In: Mariluce Bittar; João Ferreira de Oliveira; Marília Morosini. (Org.). Educação Superior no Brasil - 10 anos pós LDB. 1ed.Brasília: INEP, 2008, v. 2, p. 329-348.

CHAVES, V. L. J.; MENDES, Odete da C. REUNI: O contrato de gestão na reforma da Educação Superior pública. In: CHAVES, Vera L. Jacob; CABRAL NETO, Antonio;

NASCIMENTO, I. V. (Org.). Políticas para educação superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009, p.49-68.

CHÁVEZ, L. Key dates in the battle over affirmative action policy. In Sex, race & merit: Debating affirmative action in education and employment. Ann Arbor: F. J. Crosby e C. VanDeVeer, Eds. The University of Michigan Press, 2000. pp. 21-25.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de acção nacionais para a inclusão social (2003-05), Bruxelas, 12 de dez. 2003, COM (2003) 773 Final, 2003.

COMITÊ NACIONAL PARA A PREPARAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO BRASILEIRA NA III CONFERÊNCIA MUNDIAL DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA O RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA COR Relata. Relatório. Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

CONTINS, M.; SANTANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. Estudos Feministas. IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

Cor. In: SÍNTESE de indicadores sociais 2003. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n.12).

CORBUCCI, P.R. As universidades federais: gastos, desempenho, eficiência e produtividade. Brasília: DF: IPEA, 2000.

CORBUCCI, P.R. Avanços, limites e desafios das Políticas do MEC para a Educação Superior na Década de 1990: Ensino de Graduação. Texto para Discussão nº 869, IPEA, mar. 2002.

CORBUCCI, P.R. Desafios da Educação Superior e Desenvolvimento no Brasil. [TEXTO PARA DISCUSSÃO No 1287], IPEA. Brasília, Jul.2007, 35p. Disponível em http://ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_1287.pdf. Acesso 10 de mar.2014.

CORBUCCI, P.R. Evolução do acesso de jovens à Educação Superior no Brasil. [Texto para Discussão] n.1950. IPEA, Brasília, Rio de janeiro, 2014, 40p.

CORBUCCI, P.R. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do estado ao projeto de reforma. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 25, n. 88, Especial, p. 677-701, out. 2004.

COSTA, D. D. O PROUNI no contexto de expansão da educação superior: dados prilimináres sobre as condições de acesso decorrente do Programa, no Brasil (2005-2010). 2013. (Apresentação de Trabalho /Simpósio)

CROSBY, F. J. e D. I. CORDOVA. Words worth of wisdom: toward an understanding of affirmative action. in *Sex, race & merit: Debating affirmative action in education and employment*. Ann Arbor: F. J. Crosby e C. Van DeVeer, Eds. The University of Michigan Press, 2000. pp. 13-20.

CUNHA L. A. A universidade crítica: o ensino superior na república populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

CUNHA, L. A. A universidade reformanda: o golpe de 64 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, L. A. e GÓES, M. de. O golpe na educação. 2ªed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Lopes, E.M.T. et al. 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/>. Acesso em 25 de agosto de 2012.

CUNHA, L. A. Universidade crítica: o ensino superior na república populista. 2ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves: 1989.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior da Colonia a Era de Vargas. Rio de Janeiro, RJ; Fortaleza: Civilização Brasileira: Editora da UFC, 1980. 295p, 21cm. (Coleção Educação e transformação; v. v.11).

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. *Belo Horizonte. Educação em Revista*, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CZERNIASKI, L. F. Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Francisco Beltrão. (Dissertação de Mestrado) Maringá, 2014.111f.: il. Disponível em

http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/923/1/UEM_PPP_M_Czerniaski,%20Lizandra%20Felippi_2014

D'ADESKY, J. A Exigência de Políticas de Ação Afirmativa no Brasil, 2003. Disponível em <<http://www.semiosfera.eco.ufrj.br/>>. Acesso em 13/02/14.

D'ADESKY, J. Ação afirmativa e Igualdade de oportunidade. S/d. Disponível em <www.achegas.net/>. Acesso em 20/10/2013.

D'ADESKY, J. Anti-racismo, liberdade e reconhecimento. Rio de Janeiro: Daut, 2006, p.93.

DA SILVA, J. Direitos Civis e Relações Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Luam, 1994, p. 20.

DAVIS, D. J. Afro-brasileiros hoje. São Paulo: Summus, 2000.

DELORS, J. Educação: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Paris/Porto: UNESCO/ASA, 1996. Disponível : <http://www.dominiopublico.gov.br/>. Acesso em 14 de abril de 2013.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DEUS, Z. A. OS HERDEIROS DE ANANSE: movimento negro, ações afirmativas, cotas para negros na Universidade. Belém: UFPA, 2008. 295p. [Tese de Doutorado]. Disponível em: <<http://ppgcs.ufpa.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 27 jan. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade e avaliação: entre a ética e o mercado. Florianópolis: Insular, 2002.

DOMINGUES, P. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. Tempo. Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 113-136, 2007.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior: múltiplas regulações e reforma universitária no Brasil. VII Seminário Redestrado - nuevas regulaciones em América Latina, Buenos Aires, 2008. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/>. Acesso em: 20 ago. 2011.

DURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 234-252. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 10 de jan.2013.

DURHAM, E. R. . A autonomia universitária extensão e limites. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da USP, 2005 (Documento de Trabalho).

DURHAM, E. R. Desigualdade educacional e cotas para negros nas universidades. Novos Estudos. CEBRAP, S. Paulo, v. 66, p. 3-22, 2003.

DURHAM, E. R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, (Uma visão Comparada). Novos Estudos 88. CEBRAP, São Paulo, p. 153 - 179. 2010.

DURHAM, E. R. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon & BROCK, Colin. Os desafios da educação no Brasil. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005.

DURHAM, E.R. O ensino superior no Brasil: pública e privado. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior de USP. 2003. (Documento de Trabalho).

DÜRKHEIM, E. Educação e sociologia. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, E. Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas: la evolución pedagógica em Francia. Material digital disponível (MD) no CD entregue no Seminário “La Universidade como Organización”. (S/d)

ENTREVISTA de Otávio Ianni: O preconceito racial no Brasil. USP Estudos Avançados, Dossiê o negro no Brasil, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 6-20, jan./abr. 2004.

ESTUDOS FEMINISTAS. Rio de Janeiro: IFCS/UFRJ. PPCIS/Uerj. v. 4, n. 1, 1996. [Seção: Dossiê Ação Afirmativa]

FACEIRA, L. S. Programa Universidade para Todos (PROUNI): política de inclusão acadêmica ou social? Novo Enfoque, v. 7, p. 1-18, 2008.

FARIA, S. de C. A Colônia brasileira: Economia e diversidade. São Paulo: Moderna, 1997,

p.58.

FÁVERO, M. de L. de A. A UNE em tempos de autoritarismo. Rio de Janeiro: UFRJ,1994.

FÁVERO, M. de L. de A. Da Universidade “Modernizada” à Universidade Disciplinada: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez, 1991.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade Brasileira em busca de sua Identidade. Coleção Educação e Tempo Presente nº 13. Petrópolis: Vozes, 1977.

FAVERO, M. de L. de A. Autonomia universitária mais uma vez: subsídios para o debate. In: SGUISSARDI, V. (Org.). Educação superior: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.

FÁVERO, M. de L. de A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968, Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FÁVERO, M. de L.de A. A Universidade e Poder. Análise Crítica/Fundamentos Históricos (1930-45). 2. ed. Brasília: Plano, 2000.

FÁVERO. M. de L. de A. Universidade & Poder. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

FERES JR et. al. Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: um panorama analítico. Cadernos de Pesquisa v.43 n.148 p.302-327 jan./abr. 2013 309

FERES JR.; CAMPOS, L. A. Ação afirmativa, comunitarismo e multiculturalismo: relações necessárias ou contingentes? Revista Brasileira de Ciências Sociais (Impresso), v. 29, p. 103-206, 2014.

FERES JR, J. Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. Estudos Afro-Asiáticos, v. 29, p. 63-84, 2007

FERES JR, J. et. al (2013) O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, pp. 1-34.

FERES JR, J. et. tal. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma, Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012

FERES JR, J. et. al . A ação afirmativa no ensino superior. Rio de Janeiro: GEMAA, 2011

(Levantamento).

FERES JR, J. Et. al. Levantamento das políticas de ação afirmativa: o impacto da lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Rio de Janeiro: GEMAA, 2013 (Levantamento).

FERNANDES, A. M. e SOBRAL, F. (Org.) O colapso de ciência e da tecnologia no Brasil. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FERNANDES, F. Universidade Brasileira: reforma ou Revolução? São Paulo: Alfa Omega, 1979.

FERREIRA, S., Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011), Linhas Críticas, Brasília, DF, n.36, p. 455-472, maio/ago. 2012.

FIGUEIREDO E. S. A. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história, Revista da UFG - Tema Ensino Superior Universidade Federal de Goiás - Ano VII, No. 2, dezembro de 2005. Disponível em <http://www.proec.ufg.br>. Acesso em 19/01/2014.

FIGUEIREDO, O. V. A. Ações Afirmativas no Brasil: uma discussão política. Trabalho apresentado, em forma de comunicação, na X SEMOC – Semana de Mobilização Científica da Universidade Católica do Salvador – UCSAL, de 16 a 19 de outubro de 2007, Salvador/Bahia - Brasil

FILHO, J.C. (2000) Universidade, Moderna e pós-Modernidade. In: SANTOS, F.J.C., MORAES, S. (Orgs.) Escola e Universidades na pós-Modernidade. Campinas, SP: Mercado das Letras, SP: Fapesp. 1ª Reimp. 2010, 249p.

FOREQUE, F. (2012) Aumenta a presença de negros no ensino superior, diz MEC. Folha de São Paulo, São Paulo, 17/10/2012

FRAUCHES, C. da C. & FAGUNDES, Gustavo M.: LDB ANOTADA E COMENTADA; E REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO SUPERIOR. Brasília: ILAPE. 2005.

FREIRE, A. M. A. Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipinas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. – 2. ed. rev. aumentada – São Paulo: Cortez: 1993.

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. In: Educação & Sociedade. Campinas: Unicamp, nº 100, outubro/2007. Disponível em www.cedes.unicamp.br (acesso 15/04/2014).

FRIGOTTO, G. Educação e crise do capitalismo real. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.p.41

FRY, P.; MAGGIE, Y. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. USP Estudos Avançados, Dossiê o negro no Brasil, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67-80, jan./abr. 2004.

FRY, P. et al (Org.). Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GEIGER, R. L. (1986). Private sectors in higher education: structure, function, and change in eight countries. Ann Arbor: University of Michigan Press.

GENDER ACTION. “Caracol Industrial Park: Social and Gender Impacts of Year One of Haiti’s newest IFI-funded Industrial Park”. Disponível em: <http://www.genderaction.org/publications/caracol.pdf>. Acesso em 10 de jan. de 2014.

GERMANO, J. W. Estado militar e educação no Brasil. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. História da educação brasileira. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

GISI, M. de L. Políticas Públicas, Educação e Cidadania. In: ZAINKO, M. A. S, GISI, M.de L. (Orgs.) Políticas e Gestão da Educação Superior. Curitiba: Champagnat: Florianópolis: Insular, 2003.

GOMES, E. O mandarim: história da infância da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). 2º ed.-Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

GOMES, J. B. Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade. Rio de Janeiro e São Paulo: 2001.

GOMES, J. B. B. Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O direito como instrumento de transformação social. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2001.

GOMES, N. L. Limites e Possibilidades da Implementação da Lei 10.639/03 36 no Contexto das Políticas Públicas em Educação. In: PAULA, Marlene (Org). Caminhos

Convergentes: Estado e Sociedade na Superação da desigualdade raciais no Brasil, 1ª edição. Rio de Janeiro-RJ, Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, 292p.

GOMES, V. J. F. Cor, Vulnerabilidade Social, Estatísticas e Políticas Públicas Vantoan José Ferreira Gomes. Rio de Janeiro: IBGE/ENCE, 2004. 120p. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/dissertacao_2004_VJFGomes.pdf. Acesso 10 de set.2014.

GONÇALVES, L. A. O. e SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. Revista da ANPED – nº 63 set/ out/ nov/ dez-2000, pp.34-48.

GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (orgs.). Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil – Brasília: Ipea, 2011, 227 p.

GOUVERNEMENT de la République d’Haïti. Plan d’action pour le relèvement et le développement d’Haïti, março 2010.

GRACINDO, R. V. Plano Nacional de Educação (PNE) e Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): aproximações possíveis. In: DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas públicas de educação e regulação nacional, MG: Editora Xamã, 2009.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DE AÇÃO AFIRMATIVA - GMAA. (2012) Levantamento das políticas de ação afirmativa. Disponível em [www.gema.iesp.uerj.br/](http://gema.iesp.uerj.br/). Acesso em 10 mar.2014.

GRUPO DE TRABALHO INTERMINISTERIAL - GTI. Bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades federais e roteiro para a Reforma Universitária brasileira. Brasília: 15 de dezembro de 2003. Disponível em: <http://www.adunesp.org.br/>. Acesso 25/07/2013.

GRUPO DE TRABALHO SOBRE INCLUSÃO SOCIAL – GTIS: Relatório – Proposta para o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na UNICAMP (PAAIS- Unicamp), 2004. Disponível em www.comvest.unicamp.br/. Acesso em 10 de jun.2013.

GUADILLA, G.C. Educación superior latinoamericana en los albores del tercer milenio. Caracas: Centro de Estudios del Desarrollo, 2005.

GUIMARÃES, A. S. A. A Desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação

afirmativa no Brasil. In: SOUZA, J. (org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil- Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997, p.233-242.

GUIMARÃES, A. S. A. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. São Paulo: 2005, mimeo. Disponível em <http://www.educacaonacional.com.br/>. Acesso em 22 de maio de 2014.

GUIMARÃES, A. S. A. O acesso de negros nas universidades públicas. In: GONÇALVES e SILVA, P. B.; SILVERIO, V. R. (Orgs.). Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: INEP/MEC, 2003.

GUIMARÃES, A. S. A. Preconceito racial: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez.2008.

GUIMARÃES, A. S. A. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34. 1999.

GUIMARÃES, S. A. A. Classes, raças e democracia, São Paulo, Editora 34, 2002.

HASENBALG, C. & SILVA, N. do V. Relações raciais no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Rio Fundo Ed; IUPERJ. 1992.

HASENBALG, C. & VALLE E SILVA, N. Estrutura social, mobilidade e raça. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro:IUPERJ.1988.

HASENBALG, C. 1976: As desigualdades sociais revisitadas. In: Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos. Brasília, Anpocs, 1987 pp.197-178.

HASENBALG, C. Discriminação e desigualdade racial no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HELENA S. Evolução do ensino superior brasileiro,1808-1990, Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. 1991. [documento de trabalho].

HENRIQUES, R. Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. Brasília: julho de 2001. [Texto para discussão no 807].

HERINGER R; PAULA, M. (Orgs). Caminhos Convergentes: Estado e Sociedade na Superação da desigualdade raciais no Brasil, 1ª edição. Rio de Janeiro-RJ, Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009, 292p.

HERINGER, R. Desigualdade raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência Dos EUA.In: A COR DA DESIGUALDADE. Desigualdades Raciais No

Mercado de Trabalho e Ação Afirmativa No Brasil Rosana Heringuer (Org.) Rio de Janeiro, IERÊ, 1999.

HERINGER, R. Desigualdades raciais no Brasil: síntese de indicadores e desafios no campo das políticas públicas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 18(Suplemento):57-65, 2002.

HERINGER, R. Mapeamento de Ações e Discursos de Combate às Desigualdades Raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, ano 23, nº 2, jul/dez.2001.

HERMIDA, J.F. Reforma educacional na era do FHC (1995-1998 e 1999-2002) Duas propostas, duas concepções, 2012. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

HTUN, M. From ‘Racial Democracy’ to Affirmative Action: Changing State Policy on Race in Brazil. Latin American Research Review, v. 39, n. 1, p. 60-89, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO E ESTATÍSTICA - IBGE. Microdados do Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro, 2010.

INSTITUT HAITIEN DE STATISTIQUE ET D'INFORMATIQUE (IHSI). Population totale, population de 18 ans et plus, menages et densités estimés en 2009. Março 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. (1997) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Relatório.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE: Censo Demográfico 2010 Educação e deslocamento Resultados da amostra. Rio de Janeiro/RJ, Brasil, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira, Rio de Janeiro, RJ-Brasil, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-IBGE. Microdados do Censo Demográfico 2000. Rio de Janeiro, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO E ESTATÍSTICA - IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, Síntese de Indicadores 2011. Rio de Janeiro de 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO E ESTATÍSTICA - IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, IBGE, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Políticas sociais: acompanhamento e análise, v. 1 - (jun. 2000). – Brasília: Ipea, 2000 -v.: il. 2014.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA - IPEA. Desigualdades raciais e racismo e políticas públicas: 120 anos após a abolição, Brasília, IPEA, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, IPEA e Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial - SEPPIR. Situação social da população negra por estado, Brasília: IPEA, 2014, 115 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP. (2011) Censo da Educação Superior. Brasília: IPEA, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO GEOGRÁFICO E ESTATÍSTICA-IBGE. Censo Demográfico 2010: Educação e deslocamento Resultados da amostra, Rio de Janeiro, 2012, p.1-2005,

IRACI, N. e SANEMATSU, M. Racismo e imprensa: como a imprensa escrita brasileira cobriu a Conferência Mundial contra o Racismo. In: Silvia Ramos (org.), Mídia e Racismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

JACOB, V. L. Poder do estado e poder dos docentes: um olhar sobre o movimento docente na UFPA. – Belém-PA: SPEP/GRAPHITE, 1997.

JAMES, H. Cone. Malcom X et Luther King. Genève: Ed. Labor et Fides, 1993.

JOSE Murilo de Carvalho e Mônica Grin, Educação pública elitista? Ciência Hoje 34, no. 203 (Abril 2004).

KLARREICH, Kathie; POLMAN, Linda. The NGO Republic of Haiti. 31 out. 2012. Disponível em: <http://www.thenation.com/article/170929/ngo-republic-haiti#>. Acesso: 10 nov. 2014.

KLEINKE, M.U. O Vestibular Unicamp e a Inclusão Social: Experiências e Perspectivas, Campinas, COMVEST/UNICAMP, 2006.

KOWARICK, L. Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil — Estados Unidos, França e Brasil, Revista Brasileira de Ciências Sociais, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 61-85,

2003.

LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: AMARAL JR, Aécio; BURITY, Joanildo (Orgs.). Inclusão social, identidade e diferença: perspectiva pós-estruturalista de análise social. São Paulo: Annablume, 2006.

LAMOUNIER, B; FIGUEIREDO, R. A era FHC: um balanço. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2002.

LAUS, S.; MOROSINI, M. C. Internacionalización de la educación superior em Brasil, Colômbia: Banco Mundial em coedición com Mayol Ediciones, 2005.

LEHER, R. in OTRANTO, C. M. Desvendando a política da educação superior do governo Lula. Revista Universidade e Sociedade, ano XVI, nº 38, jun. 2006, p.18 a 39.

LEHER, R. Projetos e modelos de autonomia e privatização das universidades públicas. In: GENTILI, P. (Org.). Universidades na penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001, p. 151-187.

LEITE. R. C. Aportes teóricos para análise política da Universidade. Educ. rev. vol.27 n. 1 Belo Horizonte Abril. 2011.

LIBANEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. Educação Escolar: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, K. Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula. São Paulo: Xamã, 2007.

LIMA, K. R. de S. Reforma universitária do governo Lula: o relançamento do conceito de público não-estatal. In NEVES, L.M.W. Reforma universitária do governo Lula: reflexões para o debate. São Paulo: Xamã, 2004.

LIMA, K. R. R. et.al.. Políticas Públicas de “democratização” da Educação Superior no Governo Lula: ENEM, PROUNI, REUNI. V Encontro Brasileiro de Educação e Emancipação Humana. Florianópolis, v.5, n.1, p.1-14, 2011.

LIMA, P. G. Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos Campinas, SP: [s.n], 2009.

LIMA, P. G. Política científica e tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Dourados: Editora UFGD, 2011.

LIMA, P. G. Unha de gato em novelo de lã ou do financiamento da pesquisa científica & tecnológica no Brasil no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002): o dito e o feito no “plano real”. (Tese de Doutorado). Araraquara/SP: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho – FCLAR/UNESP, 2005.

LIMA, P. G. Universidade Brasileira: para além das políticas de ações afirmativas. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 1, n. 2, p.177-197, jul./dez. 2010. Disponível em <http://www.seer.ufv.br/>. Acesso em 20/10/13.

LIMA, P.G. Educação superior no Brasil no contexto do modo-de produção capitalista e os arranjos históricos de exclusão. In: I Congresso Ibero-Brasileiro/ VI Congresso Luso-Brasileiro/ IV Congresso do Fórum Português, 2010, Elvas (PT) Cáceres e Mérida(ES). Espaço Público da Educação: emergências de políticas e práticas de gestão local, regional e nacional. São Paulo- SP: Cadernos Anpae, 2010. p.01-15. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/96.pdf>

LLIBRANTE, J. A reforma da educação superior nos governos FHC e Lula e formação da cidadania. Dissertação (mestrado) em Educação, Curitiba, a Universidade Tuiuti do Paraná.2008.

LOPES, J. R. “Exclusão social” e controle social: estratégias contemporâneas de redução da sujeitidade. Psicologia & Sociedade. Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 13-24, 2006.

LORENZET, D. A expansão da educação superior brasileira: o tensionamento entre o público e o privado. Passo Fundo, RS, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2011.

LOYOLA, L. et al. Cotas pra que? Época, 3 abr. 2009. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com>. Acesso em: 1 jul. 2013.

LUCHMANN, J. C. Ensino superior no Brasil (1994-2006): política de acesso e

permanência. (Dissertação de mestrado), Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2007, 88p.

MAGALHÃES, L. de C. O financiamento da Universidade Estadual de Goiás (UEG) [manuscrito]: o programa bolsa universitária e o custo do aluno. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 2009. 228f. Disponível em http://www.cdn.ueg.br/arquivos/avaliacao_institucional2/conteudoN/1764/Dissertacao_Luciana_Castro_Magalhaes.pdf. Acesso em 12 de maio de 2014

MAIA, R. P. Análise do desempenho dos alunos da UNICAMP do vestibular a conclusão do curso utilizando U-Estatísticas. Dissertação (mestrado) - Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica-UNICAMP, Campinas, SP. 2008. 91p. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/>. Acesso em: 5 abr 2014.

MAIO, M. C. A história do Projeto UNESCO: estudos raciais e ciências sociais no Brasil. Rio de Janeiro, Tese de Doutorado em Ciência Política. Instituto de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj).1997.

MANUAL 2012 Manual do vestibular da Unicamp, 2012. Disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/>. Acesso em 20 de nov.2013.

MARCHE ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

MARCHE ZUMBI. Por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade racial: Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e a vida. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda, 1995.

MARGISON, S. The public/private divide in higher education: a global revision. Higher Education, Amsterdam, v. 53, n. 3, p. 307-333, 2007.

MARINHO DE AZEVEDO, Célia (1987) – Onde negra, medo branco. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

[MATUICHUK, M.](#) ; SILVA, M. C. . Os programas de acesso ao ensino superior: PROUNI E REUNI. Revista Educação & Tecnologia (Curitiba), v. 1, p. 1-15, 2011.

MAURANO, L. M. dos S. Ensino superior brasileiro ainda é elista? Revista Eletrônica de Ciências Empresariais. Ano 03, Número 06, Janeiro a Junho de 2010.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. Higher Education, Amsterdam, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007.

MEDEIROS, C. A. Ação Afirmativa no Brasil-um debate em curso. In SANTOS, A. S. (Org). Ações Afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília: MEC-Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

MEDINA DA SILVA, S., NETTO, M. B. Reforma do estado e de ensino Superior: flexibilização curricular e mundo de trabalho. Educ. e Filos., Uberlândia, v.21, n. 42, p. 193-226, jul./dez.2007.

MEIRA, Carvalho André Vinícius. O princípio da igualdade e as cotas raciais no Brasil. Alethes: Periódico Científico dos Graduandos em Direito - UFJF - nº 3 - Ano 2002. Disponível em <http://periodicoalethes.com.br/>. Acesso em 22 de nov.2014.

MELLO, H. D. A. Comercialismo e regulação estatal na educação superior brasileira: o caso do Provão (Dissertação de mestrado). São Paulo, Fundação Getúlio vargas, escola de Administração de Empresas de São Paulo. 2004. 288 f. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2286/98390.pdf?sequence=2>. Acesso em 20 de maio de 2013.

MELLO, L. I. A constitucionalidade das ações afirmativas para negro no brasil, 2011. Disponível em <http://www.artigonal.com/>. Acesso em 20 fev.2014.

MENEGHEL, S. M.: Zeferino Vaz e a Unicamp: uma trajetória e um modelo de Universidade. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 1994.

MÉSZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTERIO DA EDUCACAO – MEC. RELATÓRIO DA COMISSÃO CONSTITUÍDA PELA PORTARIA Nº 126/2012. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012, Brasília, MEC, 2012.

MINISTERIO DE EDUCAÇÃO - MEC. PORTARIA NORMATIVA Nº 39, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil – Brasília, PNAES, 2007.

MINTO, L. W. O público e o privado nas reformas do ensino superior brasileiro: de golpe de 1964 aos anos 90. (Dissertação Mestrado), Campinas/SP, 2005. - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000352004>. Acesso em: 10 fev. 2015.

MOEHLECKE, S., Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil, Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.197-217, novembro/ 2002.

MONROE, P. História da Educação. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

MOREIRA, M.S. A RAÇA COMO POLÊMICA: Uma tipologia dos argumentos no debate acadêmico sobre as cotas no Brasil. Cadernos do LEME, Campina Grande, vol. 3, nº 2, p. 50 – 66. Jul./dez. 2011.

MOREL, R. L. de M. Ciência e Estado - a política científica no Brasil. São Paulo: T. A. Queiroz Editor, 1979.

MOROSINI, M. C. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. – vol. III: século XX. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOYA, T. S. & SILVÉRIO, V.R. Ação afirmativa e raça no Brasil contemporâneo: um debate sobre a redefinição simbólica da nação. Soc. e Cult., Goiânia, v. 12, n. 2, p. 235-250, jul./dez. 2009.

MUNANGA, K. (Org). Estratégias e Políticas de combate à discriminação racial – Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, K. Algumas considerações sobre ‘raça’, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. Revista USP, n. 68 (2005-2006), p. 10-21.

MUNANGA, K., O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele (org.) Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. SP: Edusp, 1996.

MUNANGA, K.O., Políticas de Ação Afirmativa em Benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas, Sociedade e Cultura, v. 4, n. 2, jul./dez. 2001.

NEVES, C E. B. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. In SOARES, Maria Susana Arrosa. A Educação Superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto alegre 2002.

NEVES, P. S. da C. Luta anti-racista: entre reconhecimento e redistribuição. RBCS, São Paulo, v. 20, n. 59, p. 81-96, out. 2005.

NORGUEIRO, A.T. R. A contribuição das pesquisas populacionais para os estudos de desigualdade racial no Brasil, (S/d.)

NOSELLA, M. de L. D. As belas mentiras. A ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura da quatro primeira série do 1. Grau. São Paulo: Moraes, 1978.

NUNES, R.A.C. (1979). História da Educação na Idade Média. São Paulo: EPU/EDUSP, p. 212.

O Globo (2012). Aloizio Mercadante esclarece dúvidas sobre a Lei de Cotas. Rio de Janeiro, 08/10/2012

OFFE, C. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Tradução de Bárbara Freitag. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

OLIVEIRA, J. F. de. A reestruturação da educação superior no Brasil e o processo de metamorfose das universidades federais: o caso da Universidade Federal de Goiás. (Tese Doutorado em Educação). São Paulo, Universidade de São Paulo/USP. 2000. 210f

OLIVEIRA, L. R. C. de. Racismo, direitos e cidadania. USP Estudos Avançados, Dossiê o negro no Brasil, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 81-93, jan./abr. 2004.

OLIVEIRA, L., et. al. O lugar do negro na força de trabalho. Rio de Janeiro: Centro de Estudos Afro-Asiáticos / Conjunto Universitário Cândido Mendes, (S/d), 116 p.

OLIVEN, A. C. Histórico da Educação Superior no Brasil. In SOARES, Maria Susana Arrosa. A Educação Superior no Brasil. Instituto Internacional para a Educação superior na América Latina e no Caribe IESALC – UNESCO – Caracas. Porto alegre 2002.

ORSO, P.J. Liberalismo, Neoliberalismo e Educação. Roque Spencer Maciel de Barros, um ideólogo da burguesia brasileira. Campinas, UNICAMP. Tese de Doutorado, 2003.

OTRANTO, C. R., A Reforma da Educação Superior do Governo do Lula: da inspiração à implantação, XXVI Encontro Anual da ANPED, Caxambu, 2002.

OTRANTO, C. R., Desvendando a política da educação superior do governo Lula. Revista Universidade e Sociedade, ano XVI, nº 38, Rio de Janeiro, jun. 2006. Disponível em www.celia.na-web.net (acesso em 20 de jul de 2013).

PACHECO, J. Q.; SILVA, M. N. da (orgs.). O negro na universidade: o direito a inclusão Brasília, DF :Fundação Cultural Palmares, 2007. 160 p.

PAIXÃO, M. A hipótese do desespero: a questão racial em tempos de frente popular. In Observatório da Cidadania nº 7, Relatório 2003. 2003b.

PAIXÃO, M. Crítica da razão culturalista: relações raciais e a construção das desigualdades sociais no Brasil.Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005, 437p.

PAIXÃO, M. Desenvolvimento humano e relações raciais. Rio de Janeiro, 2003a

PAIXÃO, M. et. al. Relatório Anual das desigualdades Raciais no Brasil; 2009-2010. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

PANIZZI, W. M., Pronunciamento II Reunião Plenária do Conselho Universitário Iberoamericano, Andifes, Brasília, 2004.

PASTORES, J. O ensino superior em São Paulo (aspectos quantitativas e qualitativas de sua expansão. São Paulo: Ed. Nacional/IPE, 1971, p.7.

PAULA, M. de. Políticas de ação afirmativa para negros no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). [Dissertação de Mestrado] Rio de Janeiro, FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. 2010, 149 p. Disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6891/CPDOC2010MarilenedePaula.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 10 de jul. De 2013.

PEDROSA, R. & TESLER, L. Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social na Unicamp - PAAIS: a experiência de um programa de ação afirmativa na Unicamp. Ano 1 – nº 2, de dezembro/2008. Campinas, Comvest.

PEDROSA, R. H. L., J. N. W. DACHS, et al. Educational and socioeconomic background of undergraduates and academic performance: consequences for affirmative action programs at a Brazilian research university. IMHE 2006 General Conference, Paris, OECD. 2006.

PEDROSA, R.H.L; TESSLER L. R. Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS no Vestibular de 2005. Disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/2005/paais2005.pdf>. Acesso em 10 de abr.2012

PEREIRA DE SOUZA, P. N. LDB e Educação Superior: estrutura e funcionamentos. 2ª ed., São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

PEREIRA, A. M. Um raio em céu azul: reflexões sobre a política de cotas e a identidade nacional brasileira. Estudos Afro-Asiáticos [Online] vol.25, n.3, 2003, pp.463-482. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ucam_artigo_2003_AMPereira.pdf. Acesso em 20 de maio de 2013.

PERIA M. A Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro (Dissertação de Mestrado) RJ, 2004. Disponível: <http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/> Acesso em 20 de jul. de 2013.

PETRUCCELLI, J.L. O Mapa da Cor no Ensino Superior. Programa política na Cor na Educação. Série Ensaio & Pesquisa, I. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.

PINHEIRO, L. O elo das desigualdades: discriminação contra as mulheres e os negros caminham juntas. Desafios do Desenvolvimento , Brasília, v. 5, n. 43, p. 45-51, maio 2008. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/>. Acesso em 10 de mar. 2014.

PINTO, J. M. de R. Acesso ao ensino superior. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 727-756, Especial - Out. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 23 jul.2014

PIOVESAN, F. Ação afirmativa da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, v.35, n.124, p.43-55, jan./abr, 2005.

PIOVESAN, F. Temas de Direitos Humanos. São Paulo: Max Limonad, 1998.

POCHMANN, M. A década dos mitos. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

POPKEWITZ, T. S. Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação. Tradução de Beatriz A. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PORTELA, A. L. Escola pública e multirrepetência: um problema superável? In: Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas. Salvador, Coleção Novos Toques - Programa A Cor da Bahia-UFBa./Ford Foundation, 1997.

QUEIROZ, D. M. Raça, Gênero e Educação Superior. [Tese de doutorado]. Salvador, Universidade Federal da Bahia – UFBA. 2001, 320p.

QUEIROZ, D. M. ‘...um dia eu vou abrir a porta da frente’: mulheres negras, educação e mercado de trabalho”. In: Educação e os afro-brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas. “A Cor da Bahia”, Série Novos Toques. Salvador: FFCH/UFBA./Ford Foundation, 1997.

QUEIROZ, D. M. “Desigualdades raciais no ensino superior” In:Queiroz D. M. et. al. Educação, racismo e anti-racismo. Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós- Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

RAWLS, J. Uma teoria da Justiça. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

RENAUT, A. Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture. Paris, Calmann-Lévy (Liberté de l'esprit),1995, 281 p., 148 FF.

RESKIN, B. Affirmative Action in Employment (Washington: American Sociological Association, 1997, unpublished paper).

ROEMER, J. E. Equalizing opportunities (in one country) for human development. Davis, CA: University of California, 1998. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

ROEMER, J. E. Equalizing opportunities (in one country) for human development. Davis, CA: University of California, 1998. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

ROMANELLI, O. História da Educação no Brasil (1930-1937). Petrólis: E Vozes 5ª edição), 1984

ROSEMBERG, F. Raça e educação inicial. Cadernos de Pesquisa (77), mai. 1991.

ROSSATO, R. Universidade: nove séculos de História. Passo Fundo: UPF, 2005

SABRINA M. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil, Cadernos de Pesquisa, n. 117, novembro de 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 20 set.2013.

SAMPAIO, H. Ensino Superior no Brasil: o setor privado. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2000.

SAMPAIO, H.; LIMONGI, F. e TORRES, H. Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro, INEP, Brasília, 2000.

SANGION, J. Vestibular dobra pontuação do PAAIS e avança inclusão, 2013. Disponível em <http://www.unicamp.br/unicamp/noticias>. Acesso em 10 de set.2014.

SANT'ANNA, W. & PAIXÃO, M. “Desenvolvimento humano e população afro-descendente: uma questão de raça”, in Proposta, Rio de Janeiro, FASE, Ano 26, No. 73, Junho/Agosto, 1997, pp. 20-37.

SANTOS, B. S. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Texto apresentado em Brasília, 5 abr. 2004, no âmbito dos debates sobre a reforma universitária no MEC. Disponível em: <www.mec.gov.br> Acesso em: 27 jul. 2013.

SANTOS, H. Ações afirmativas para a valorização da população negra. In Sardemberg e Santos. Parcerias Estratégicas, vol. 1, no 4, dezembro de 1997.

- SANTOS, H. Políticas públicas para a população negra no Brasil. Observatório da Cidadania, no 2. Rio de Janeiro, Ibase, 1998.
- SANTOS, I. A. A. dos. O Movimento Negro e o Estado (1983-1987): o caso do Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra no governo de São Paulo. São Paulo: Prefeitura Municipal de São Paulo, 2006.
- SANTOS, J. R. “O Movimento Negro e a crise brasileira”. In: Política e Administração, Vol. 2. Julho – setembro de 1985.
- SANTOS, J. R. dos. A Questão do negro na sala de aula. S. Paulo, Ática, 1990.
- SANTOS, J. T. (Org.). Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão – 1. Ed.Salvador: CEAO, 2012, v.1, 288p. Disponível em www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br. Acesso em 15 de out.2014.
- SANTOS, J. T. (Org.). O impacto das cotas nas universidades brasileiras(2004-2012). 1. ed. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2013. v. 1. 278p. Disponível em www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br. Acesso 15 de out.2014.
- SANTOS, J.T. Dilemas nada atuais das políticas para os afro-brasileiros:ação afirmativa no Brasil dos anos 60. In: BACELAR, J.; CAROSO, C. (Org.). Brasil, um país de negros? Rio de Janeiro: Pallas; Salvador: CEAO, 1999.
- SANTOS, M. A. discute em artigo as várias interpretações sobre o movimento negro contemporâneo, em especial aquelas feitas por Pereira (2006), Santos (1985) e d’Adesky (2001).
- SANTOS, S.A. Dos (Org.), Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas, Brasília, Edição Electronica, 2007.
- SAVIANI, D. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 2. ed. rev. e amp. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, D. Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional. 5ª ed., Campinas: Autores Associados, 2004 (Coleção Educação Contemporânea).
- SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. História das Idéias Pedagógicas no Brasil. Campinas; Autores Associados, 2007.

SCHEINVAR, E. El derecho a la educación en Brasil. – 1ª ed. – Buenos Aires; Fundación Laboratório de Políticas Públicas. E-Book. (Libros FLAPE; 4), 2007.

SCHWARTZMAN, S. (org.). Universidades e instituições científicas no Rio de Janeiro. Brasília, CNPq, 1982.

SEENARINE, M. Education and empowerment among dalit (untouchable) women in india. Lewiston, NY, E. Mellen Press, 2004.

SEGUY, F. A catástrofe de janeiro de 2010, a "Internacional Comunitária" e a recolonização do Haiti. 2014. 389 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000932684>>. Acesso em: 14 mar. 2015.

SERGEI SOARES, K. B., et. al. (Org.) Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras/Sergei Soares [et alii], (organizador), Rio de Janeiro: Ipea, 2005. 202 p.

SEYFERT, G. As Ciências Sociais no Brasil e a questão racial. In SILVA, Jaime da; BIRMAN, Patrícia; WANDERLEI, Regina (org.). Cativeiro e liberdade. Rio de Janeiro, UERJ. 1989.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Campinas. Educação e Sociedade. vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. Educação e Sociedade, campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008

SGUISSARDI, V. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006.

SGUISSARDI, V. Universidade, fundação e autoritarismo: o caso da UFScar. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1993.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. de A. Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente. – São Paulo: Cortez, 2004

SILVA JÚNIOR, J. dos R. Reforma universitária - a nova forma histórica das esferas pública e privada no início do século XXI. In: ORSO, Paulino José (Org.). Educação, sociedade de classes e reformas universitárias. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA JUNIOR, J. R.; SGUISSARDI, V. Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, A. C. da. O estereótipo e o preconceito em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º. grau, nível 1. Salvador, FAGED/UFBA, 1988 (Dissertação de Mestrado).

SILVA, G.; ARAÚJO, M. Da Interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, M. H. A desigualdade gerada pelo sistema de cotas. Jus Navigandi, Teresina, ano11, n. 1332, 23 fev. 2007. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br>. Acesso em: 17 março 2013.

SILVA, N. V. Cor e realização sócio-econômica. In: Estrutura social, mobilidade e raça. Rio de Janeiro: IUPERG/Vértice.1988.

SILVÉRIO V. R. Políticas raciais compensatórias: o dilema brasileiro do século XXI, 2005. Disponível em <http://ftp.unb.br/>. Acesso em 10/04/2014.

SILVÉRIO, V. R. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 117, nov. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 30 set. 2013.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa: aspectos jurídicos do racismo no Brasil. São Paulo: Peirópolis, Abong, 2002.

SILVÉRIO, V. R. Políticas raciais compensatórias: o dilema brasileiro no século XXI. 2001 (mimeo)

SILVÉRIO, V. R. (Org.); GONÇALVEZ E SILVA, P. B. (Org.). Educação e ações

afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília-DF, 2003, 270p.

SOARES SERGEI et. al. (Org.) Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras Rio de Janeiro. (Ipea, Ford Foundation, 2005)

SOUZA NETTO, F. E. de. A convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial e o ordenamento jurídico brasileiro. Jus Navigandi, Teresina, ano 9, n. 634, abr. 2005. Disponível em: <http://jus2.uol.com.br/>. Acesso em: 24 Ag. 2013.

SOUZA P. R. O ensino superior tem mais qualidade. Folha de São Paulo. São Paulo, 11 de agosto de 2003. (2003 b).

SOUZA, D. D. L.; SÁ, R. B. S. Política de cotas: interesses em disputa na educação. Universidade e Sociedade – ANDES-SN (Brasília), Brasil, n. 38, p. 105-113, 2006.

SOUZA, P.R.C. Portaria GR-250/86, Unicamp, Campinas (1986).

STALLIVIERI, L. O Sistema de Ensino Superior no Brasil Características, Tendências e Perspectivas. Universidades, Caxias do Sul, v. 34, 2007, p.1-22. Disponível em https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/sistema_ensino_superior.pdf. Acesso em 20 de mar. 2013.

STOPPINO, M. Autoritarismo. In: BOBBIO, Norberto. Et alii Dicionário de Política. Trad. Carmem C. Varrialle et alii, sob a coordenação de João Ferreira. 2ª ed., DF: Brasília, Universidade de Brasília, 1986.

STROMQUIST, N. Education in a globalized world. New York: Rowman & Littlefield, 2002.

TACHINARDI, M. H. Rio Branco vai incentivar candidatos negros, Gazeta Mercantil, 9 de Janeiro de 2002.

TAYLOR, C. Multiculturalism and the “politics of recognition”. Princeton: Princeton University Press, 1992.

TEIXEIRA, A. Ensino Superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969, Rio de Janeiro. EdUFRJ, 2005.

TEIXEIRA, C. L. Políticas Públicas, Relações Raciais e Educação: Reflexões sobre a implantação das políticas de ações afirmativas no Estado Brasileiro. CSOnline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais Ano 2, Volume 4, Agosto 2008.

TEIXEIRA, M. de P. “Identidade racial e universidade pública no Rio de Janeiro”. In: Queiroz, D. M. et. al. Educação, racismo e anti-racismo. Programa A Cor da Bahia/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFBA, Salvador: Novos Toques, n. 4, 2000.

TEIXEIRA, M. de P. Negros em ascensão social. Trajetórias de alunos e professores universitários no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Museu Nacional. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Pós graduação em Antropologia, 1998 (Tese de Dourorado).

TELLES, E. Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará (trad. Ana A Calado, Nedjera Marques & Camila Olsen), 2003.

TESSLER, L.R. “Ação afirmativa sem cotas: O Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social da Unicamp”; texto a ser publicado pela Universidade Federal de Minas Gerais, tendo sido apresentado no “Simpósio Universidade e Inclusão Social – Experiência e Imaginação”, (2006). Manuscrito disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/paais/artigos.html>, acessado em 25 de março 2014.

TESSLER, L.R. Ação Afirmativa na Unicamp. Artigo publicado no Jornal Correio Brasiliense, de Brasília, em 24 de julho de 2006.

THEODORO, M. & JACCOUD, L. Raça e Educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Augusto Sales (org). Ações Afirmativas e Combate ao racismo nas Américas. Brasília:Mec – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005. (Coleção Educação para todos).

TORREN, S. L. & SOARES, Gláucio Ary Dillon. As bases eleitorais de Lula e do PT: do distanciamento ao divórcio. OPINIÃO PÚBLICA, Campinas, vol. 16, nº 2, Novembro, 2010, p.310-337

TORRES, C.A.; RHOADS, R. Introduction. In: TORRES, C.A.; RHOADS, R. (Org.). Globalization and higher education in the Americas. Stanford: Stanford University, 2006.

TRINDADE, H. Saber e poder: os dilemas da universidade brasileira. São Paulo. Estudos Avocados 14 (40), 2000.

TSUGUMI, Neide Yoko, Inclusão social no mercado de trabalho e hospitalidade. Dissertação (Mestrado) — Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2006.

UNESCO. Plano Nacional de Educação - PNE: Senado Federal, 2001, 186p.

UNICAMP. Anuário Vestibular Unicamp – 2012 Uma publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp, Campinas, Unicamp, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP- Grupo de Trabalho sobre Inclusão Social – Relatório e Proposta: Programa de Ação Afirmativa e Inclusão na Unicamp In ADENDO DO CONSU À ORDEN DO DIA 87º SESSÃO ITENS 01 E 02. 25 DE MAIO DE 2004: 09h:00, 2004. Disponível em <http://www.sg.unicamp.br/pautas/pautaconsu87adendo.pdf>. Acesso em 10 de mar.2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. PARECER PG. N.1246/2004 referente ao Relatório do Grupo de Trabalho sobre a Inclusão Social GTIS do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS na UNICAMP- Análise Jurídica. In ADENDO DO CONSU À ORDEN DO DIA 87º SESSÃO ITENS 01 E 02. 25 DE MAIO DE 2004: 09h:00

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. ADENDO DO CONSU À ORDEN DO DIA 87º SESSÃO ITENS 01 E 02. 25 DE MAIO DE 2004: 09h:00. Disponível em Disponível em <http://www.sg.unicamp.br/pautas/pautaconsu87adendo.pdf>. Acesso em 10 de mar.2014

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. Anuário 2014 Estatístico Base 2013, 2014. Disponível em www.aeplan.unicamp.br.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Anuário Estatístico Unicamp base 2004, 2005. 2006. Disponível em www.aeplan.unicamp.br. Acesso em 02 de dez.2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. Anuário Estatístico base 2013, 2014. Disponível em www.aeplan.unicamp.br. Acesso em em 2 de dez.2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Ata da octogésima sétima sessão ordinário do Conselho da Universitário da Universidade Estadual de Campinas, 2004.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. Ata da octogésima sétima (87º) sessão ordinária do conselho universitário da universidade estadual de campinas,

2004. Disponível em <<http://www.sg.unicamp.br/pautas/ata87consu.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP. Deliberação do Conselho Universitária: Estabelecimento do Programa de Ação afirmativa para Inclusão Social. 2004. Disponível em www.sg.unicamp.br. Acesso em 10 de jan.2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Vestibular Unicamp 2011: Séries históricas, perfil socioeconômico e inclusão social, Campinas, Unicamp, 2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP - CONSU. Deliberação Consu A-12/2004. Estabelece o Programa de Ação Afirmativa para Inclusão Social na UNICAMP. 25/05/2004. http://www.pg.unicamp.br/delibera/2004/I_DELI04.htm#. 2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS- UNICAMP. Anuário Vestibular Unicamp – 2012 Uma publicação da Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp, 2012. Disponível em www.comvestunicamp.br/Acesso em 10 de out.2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Comissão Permanente para o Vestibular (COMVEST), Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS Relatório do Vestibular Nacional Unicamp de 2006. Disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/2006/paais2006.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Comissão Permanente para o Vestibular (COMVEST), Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS Relatório do Vestibular Nacional Unicamp de 2005. Disponível em <http://www.comvest.unicamp.br/estatisticas/2006/paais2006.pdf>. Acesso em 10 de mar. 2013

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - UNICAMP. Comissão Permanente para o Vestibular (COMVEST), Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social – PAAIS Relatório do Vestibular Nacional Unicamp 2009. Disponível em http://www.stf.jus.br/paais_2009_geral.pdf. Acesso em 20 de nov. 2014.

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ. Portal UTFPR. Disponível em <http://www.utfpr.edu.br>. Acesso em: 10 nov. 2012.

VAN PARIJIS, P. O que é uma sociedade justa. São Paulo: Ática, 1997

VERÍSSIMO, M. V. B. Educação e desigualdade racial. Políticas de ações afirmativas, 2003. pp.1-16. Disponível em <http://www.adami.adv.br/raciais/17.pdf>. Acesso em 12 de jun. De 2013.

VIEIRA TRÓPIA, P. A Política para o Ensino Superior do Governo Lula: uma análise crítica. Cadernos da Pedagogia – Ano I – Vol. 2- agosto a dezembro de 2007

WALTERS, R. O princípio da ação afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Estudos Afro-Asiáticos, n. ° 28. 1995

WANDERLEY, L. E. W. O Que é Universidade? São Paulo: Brasiliense, 2003.

WEISSKOPF, T. E. Affirmative action in the United States and India: A comparative perspective. New York, Routledge, 2004.

WEREBE, M. J. G. Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil. São Paulo, Editora Ática, 1994.

WORLD BANK. Higher education. The lessons of experience. Washington, D.C.: The World Bank Group, 1994.