



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JUSCINEY CARVALHO SANTANA

**TEM PRETO DE JALECO BRANCO? AÇÕES AFIRMATIVAS
NA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE ALAGOAS**

Maceió 2015

JUSCINEY CARVALHO SANTANA

**TEM PRETO DE JALECO BRANCO? SOBRE AÇÕES AFIRMATIVAS
NA FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**

Tese apresentada como requisito complementar para obtenção do grau de Doutora em Educação, área de concentração em História e Política Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação ofertado pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Edna Cristina do Prado

Maceió
2015

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade

S232t Santana, Jusciney Carvalho.

Tem preto de jaleco branco? ações afirmativas na Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Alagoas / Jusciney Carvalho Santana. – Maceió, 2015.
237 f. : il.

Orientadora: Edna Cristina do Prado.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2015.

Bibliografia: f. 204 - 228.

Apêndices: f. 229-234.

Anexos: f. 235-237.

1. Universidade Federal de Alagoas – Ações afirmativas. 2. Curso de Medicina – Ações afirmativas. 3. Educação pública superior. 4. Políticas sociais. I. Título.

CDU: 378-058

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

*Tem preto de jaleco branco? Ações afirmativas na Faculdade de Medicina da
Universidade Federal de Alagoas*

JUSCINEY CARVALHO SANTANA

Tese de doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 12 de novembro de 2015.

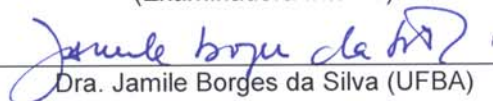
Banca Examinadora:



Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Orientadora)



Dra. Inalda Maria dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Dra. Jamile Borges da Silva (UFBA)
(Examinadora Externa)



Dra. Maria Luísa Machado Cerdeira (Universidade de Lisboa)
(Examinadora Externa)



Dra. Daniela do Carmo Kabengele (UNIT)
(Examinadora Externa)

Aos meus pais, **Marinalva Costa Gonçalves** e **Waldemar de Carvalho Santana** (em memória), a quem dedico a conclusão desse trabalho, e também, por todas as conquistas materiais (e imateriais), pelas minhas alegrias, pelos meus sonhos de agora e os futuros.

AGRADECIMENTOS

Para fazer esses agradecimentos, adianto que é uma reedição. É que eu já os visualizei escrito mentalmente, muitas e muitas vezes.

Nesses últimos (quase) quatro anos, desde o início do Doutorado, em 2012, nada do vivido me permite deixar de agradecer, um dia sequer, pela oportunidade de aprender um pouco mais a cada momento, com a vida, com meus tropeços, minhas viagens, com as aulas vistas e as ministradas, com meus pares, meus amigos, meus amores, e a base de tudo, com os meus familiares.

MUITO OBRIGADA aos meus PAIS AMADOS, por me presentearam com uma vida maravilhosa em família. À Dona Nalva, minha mainha, tão linda e saudável, graças a Deus. Devo a ela todos os incentivos, cuidados, sorrisos e preces. Boa parte das rugas nela, fomos nós, os filhos, os (ir)responsáveis que as provocamos. Saiba, mainha, que apesar de eu andar livremente pelo mundo, a senhora segue junto comigo, enfrentando meus desafios e me fazendo adormecer nas calmarias. Durmo sempre em paz, só por me lembrar do seu cheiro maravilhoso de mãe.

Ao meu pai, que partiu de nós, cedo demais, eu não tenho, infelizmente, como agradecê-lo, com um forte abraço, como eu bem gostaria. O meu velho nos deixou um legado imenso. Do que já aprendi, painho me ensinou a valorizar a simplicidade como princípio de tudo. A gostar de valorizar e estar sempre com a família, a presentear e fazer doações, a prestar atenção nas pessoas e, sobretudo, me ensinou a seguir (sem medo) os caminhos que escolho.

Aos meus manos e minhas manas, eu sinceramente só culpo a geografia, que nos impede de seguirmos grudadinhos, os seis, como uma corda de caranguejo. Mas sei que estamos unidos em coração. Dilma, Lila, Deca, Mô e Poeira: não sou ninguém interessante, e muito menos consigo seguir feliz, por completo, estando longe ou sem (ao menos) ter a certeza de que vocês estão saudáveis, seguros das loucuras e tristezas desse mundo, tão hostil. Amo muito cada um de vocês!

Com a mesma intensidade, agradeço às minhas “extensões”: sobrinhos (Breno, Lucas e Guga) e sobrinhas (Larissa, Analu, Ludmila e Carol) e sobrinhos-neto (Geovana, Theo e Dan)! Saibam que embora longe, estou perto. A Tia-AvóJU ama muito vocês!

Aos meus tios e tias, torço para que se mantenham sempre com saúde e alegria. Aos primos, primas, de primeiro, segundo e terceiro graus... nós precisamos agradecer todos os

dias pois a vida foi generosa com a gente: somos frutos da família dela, da eterna Maria Costa (da Pesada). A verdade é que a nossa avó estará sempre presente, em todos os nossos abraços. Que possamos reverenciá-la sempre, em nossos reencontros familiares tão preciosos!

Aos amigos que fiz, pela vida afora, no Brasil, e pelo mundo, saibam que eu não vejo a hora de voltar a fazermos passeios leves. Não vejo a doce hora de poder conversar livremente, sem que o relógio sinalize que “já não temos tempo”. Não vejo a hora de voltar a me comprometer com nossos encontros, tão sérios quanto o é defender esse trabalho científico. Seria leviana se priorizasse alguns nomes em detrimento de muitos dos meus amigos, nesse registro. Todos os que torceram por mim, foram importantes nesse processo, e sabem o quanto são fundamentais na minha vida. Dos que ficaram mais próximos aos que se afastaram, para não me atrapalharem na escrita, todos sabem da minha eterna gratidão e amor. Vamos deixar de vaidade e celebrar a amizade, que é o melhor sentimento que nos une!

Aos colegas do Centro de Educação, especificamente aqueles vinculados ao Setor de Estudos em Políticas e Gestão Educacional, agradeço pela generosa parceria, pela indicação de leituras, pelas conversas, bem como os apoios para eu conseguir a licença de afastamento, de um ano inteiro, entre agosto de 2014 e agosto de 2015. Também agradeço por estimularem a minha ida para o Doutorado Sanduíche em Portugal. Foram meses de intensos e muitos aprendizados. Teremos muitos desdobramentos desses estudos em nosso Centro. Esse é o meu compromisso assumido perante vocês, os demais colegas da nossa Unidade de Ensino, da nossa Universidade e da Educação no Estado de Alagoas.

Agradecer a Edna Cristina do Prado? Como poderei fazer isso? Eu já não sei como sistematizar na escrita um agradecimento resumido. Já o fiz, de todos os jeitos e tamanhos, em todas as trocas de diálogos que nos permitimos. Ainda falta agradecer muito: pela competência, pela sensibilidade, pela capacidade de motivar, pela simplicidade, pela humildade e, acima de tudo, pela generosa humanidade que é dela. A orientação tornou-se um modelo de relação entre cúmplices, construída à base de amor, respeito e amizade. Obrigada por tudo, minha querida!

À Maria Luísa Machado Cerdeira, e aos colegas do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa, agradeço imenso (como me diriam, no português de Portugal), por toda a amorosidade que recebi em Lisboa e nos arredores. Foram meses de celebrações. Muito bom ter sido acolhida e estar entre pessoas do bem. Espero recebê-los aqui, no Brasil, de igual modo. E que tenhamos novos encontros, não somente em eventos profissionais, mas regados a bons vinhos e deliciosas comidinhas afro-luso-brasileiras.

Daniela do Carmo Kabengele, obrigada pelas indicações de leituras e por ter me chamado a atenção para o “*gliter*” do meu trabalho. Espero que, mesmo que não consiga enxergar esse brilho luminoso, que encontre motivos para me provocar a estudar e a ler mais sobre conhecimentos da sua Antropologia, área que me apresentou com todo seu amor e cuidado. Valeu, Dani!

Inalda Maria dos Santos, eu estou tentando não parecer previsível, mas quem a conhece sabe o quanto consegue ser ao mesmo tempo tranquila, cuidadosa e crítica em seu trabalho. Fiquei muito feliz de ter tido a oportunidade de nos relacionarmos sob outro prisma. Aprendi a te (re)conhecer e agradeço por suas contribuições. Aprofundar o debate sobre políticas sociais, nesse trabalho, foi essencial e sem a sua intervenção, isso não teria sido feito, certamente. Espero que possamos escrever artigos e publicar novas pesquisas sobre as experiências de políticas educacionais em Alagoas!

Jamile Borges da Silva, eu me lembro do seu conselho, no Seminário Fábrica de Ideias, realizado na última semana de janeiro de 2015, em Lisboa. Analisou a apresentação da minha proposta de tese e indicou que eu realizasse uma avaliação focada na instituição. De lá para cá, nos aproximamos pela rede social e estou muito agradecida por poder contar com as suas contribuições na tese e por continuar próxima. Estamos na vizinhança, nesse nordeste tão rico e demandante!

Agradeço aos professores que participaram da banca de qualificação: Amurabi Pereira de Oliveira e Anna Rita Sartore. Espero, nessa versão final do trabalho, ter correspondido às indagações feitas naquela ocasião.

É preciso agradecer também aos professores avaliadores, que aceitaram receber a versão final da tese, como suplentes. Alessandro Oliveira dos Santos e Edna Bertoldo, ambos foram escolhidos porque de fato estudam seriamente sobre políticas educacionais no Brasil.

Agradeço pela disponibilidade e generosidade dos professores e gestores entrevistados. Da Vice-Reitoria (Raquel Rocha), da Famed (Francisco, Yasmim e Jorge Riscado), e os coordenadores e pesquisadores do NEAB: Clara Suassuna, Zezito Araújo e Moisés Santana de Melo. Aliás, é mais que agradecer. Sem o diálogo gerado entre nós, eu não teria como construir esse trabalho. Foi de suma importância conhecer mais sobre a percepção de vocês, a maneira como cada um analisa a política posta, não somente na UFAL, como também no Estado de Alagoas e no Brasil.

Agradeço aos estudantes de Medicina, beneficiados ou não pelas cotas. Foram valiosas as falas de todos que colaboraram, ainda que de forma virtual, tendo em vista o período de greve, que não nos permitiu uma aproximação maior. Ainda assim, agradeço pela participação

e por terem me acolhido no Centro Acadêmico Sebastião da Hora. Do pouco que acompanhei, consegui me evidenciar os limites na assistência estudantil, a saúde pública, e a própria instituição formadora, que precisa considerar as lutas travadas por vocês, todas legítimas.

Para acesso aos dados documentais sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFAL- especificamente sobre o recorte das informações em Medicina- é preciso deixar registrado a importância tanto de Clara Suassuna e Roberto, no NEAB, incansáveis na busca por dados fidedignos, quanto o pessoal da Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD e do Núcleo de Tecnologia e Informação – NTI, extremamente profissionais e solidários, mesmo considerando a redução da equipe, durante a greve.

Sobre as pesquisas levantadas acerca do contexto alagoano, quanto às questões sociais e econômicas, educação superior, Movimento Negro e Relações Etnicorraciais, os meus agradecimentos especiais para os autores das edições do Kulé Kulé, Élcio Verçosa, Graça Medeiros Tavares, Sandra Lira, Carlos Martins, Arísia Barros, Tiago Leandro da Cruz e Fabson Calixto da Silva.

Pela revisão das traduções em Espanhol e Inglês, eu agradeço pela colaboração e profissionalismo de Daniel da Cruz, professor da Faculdade de Letras – FALE/ UFAL.

Por fim, muito agradecida a tod@s, simplesmente por existirem em mim. Esse é o rascunho do que me lembrei de agradecer. No dia da defesa, e por toda a vida, provável que eu queira fazer novos agradecimentos. Prometo que vou tentar não chorar, e se acontecer de eu chorar, que sejam lágrimas de alegria, como deveriam ser todas as nossas lágrimas.

Jusciney Carvalho Santana (última edição em 01 de dezembro de 2015).

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singela.
E examinai, sobretudo, o que parece mais habitual.
Suplicamos expressamente.
Não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural,
nada deve parecer impossível de mudar.*

(Bertoldo Brecht).

RESUMO

A pesquisa apresenta uma avaliação sobre o Programa de Ações Afirmativas – PAAF, em desenvolvimento no curso de Medicina da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, passados dez anos desde a sua implantação, em 2005. Além de identificar os avanços nesse percurso, com as medidas já adotadas pela instituição formadora, o trabalho teve como objetivo central analisar quais são os limites ou desafios persistentes, segundo a percepção de gestores e/ou implementadores da política, professores e estudantes desse curso. Para isso, foram eleitos os seguintes objetivos específicos: 1) identificar as estratégias institucionais, a partir dos seus dispositivos normativos em consonância aos quatro eixos do Programa (cotas, acesso e permanência, produção científica e formação), e, ainda, das ações específicas no curso de Medicina, no tocante à questão racial junto à saúde da população negra no estado alagoano; e 2) avaliar os alcances da política e transformações provocadas pelo PAAF no ambiente universitário. Alicerçada na perspectiva epistemológica, pedagógica e política gramsciana, no campo da pesquisa em política (pública) educacional, a investigação priorizou a discussão acerca da correlação das forças junto ao Estado Brasileiro, a partir da adoção das medidas neoliberais nos anos 1990 que, ao optar por investir e legitimar a expansão desse segmento via privatização, atrelados ao interesse do capital vêm colaborando para o desmantelamento da rede pública (CUNHA (1986, 1989, 1999, 2004, 2007); FÁVERO (2000, 2006, 2009); SGUISSARDI (2006); FRIGOTTO (1996, 2011); ARRECTHE (2000, 2001, 2015); SOUZA (2003, 2004, 2007); DRAIBE, (2007); LEHER (1999, 2003, 2007, 2008)). Sobre relações raciais e ações afirmativas apresenta como fundamentos teóricos de (SOUZA (1983); SCHWARCZ (1999, 2006, 2012); FERNANDES (1978, 1980); GUIMARÃES (2002, 2003, 2006); MUNANGA (1995, 2003; 2005; 2007); MUNANGA; GOMES (2006); SILVÉRIO (2007), DAFLON; CAMPOS; FERES JÚNIOR (2013, 2014). A regulação estatal legislando sobre a educação superior brasileira, bem como sobre o desenho da política afirmativa, são referências basilares nesse estudo de caso. Além da revisão da literatura, a metodologia pressupôs a abordagem qualitativa, composta por a) análise documental, com o mapeamento das ações desenvolvidas, b) aplicação de questionário (on line) junto aos estudantes de Medicina, e c) de entrevistas com sete profissionais, que atuam ou já atuaram como gestores, professores e implementadores do Programa. Como a política avaliada está em implementação, os resultados não são conclusivos, mas revelam tendências, que poderão servir para os devidos ajustes na condução do processo. Quanto ao que pôde ser avaliado, de forma participativa, numa abordagem crítico-transformadora (CARVALHO, 2001; SAUL, 2001; SMEKE; OLIVEIRA, 2009), há concordância, entre os entrevistados, quanto aos avanços, centrados não somente no aumento de ingressantes beneficiados pelas cotas na universidade, em virtude da ampliação do percentual da reserva de vagas de 20% (2005) para 40% (2015), como também na ampliação do diálogo sobre o preconceito e discriminação raciais, na sociedade alagoana, marcadamente tradicional e elitista. Dentre os encaminhamentos, o destaque vai para a necessidade de um real investimento de novas ações no embate antirracista, que possam garantir maior visibilidade sobre as atividades em prol da inclusão de mais negros em espaços de poder, priorizando incentivos nos eixos da pesquisa e extensão, e com isso, ampliar a comunicação e romper os muros ainda existentes entre Universidade e Escola, Universidade e Movimento Negro, Universidade e Mídia, Universidade e Trabalho.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas. Políticas Sociais. Educação Pública Superior. Medicina. Alagoas. Brasil.

ABSTRACT

The research presents an assessment on the Affirmative Actions Program – “PAAF” (“Programa de Ações Afirmativas” in the Brazilian Portuguese abbreviation), being currently developed at the Medical School of the Federal University of Alagoas State – UFAL, after 10 years since its implementation back in 2005. Besides identifying the progress made on this path and with the measures taken by the educational institution, this thesis had as a main objective the analysis of which limits or challenges persist, according to the perception of managers and/or implementation makers of the policy in question, as well as of teachers and students taking part in such course. In order to accomplish that, the following specific goals were selected: 1) identifying the institutional strategies based on the regulation in accordance with the four axes of the program (quotas, admittance and permanence, scientific production and formation) and, also, based on the specific actions of the Medical School regarding the race issue concerning the black population in the state of Alagoas; and 2) assessing the reaches of this policy and transformations caused by PAA” in the university environment. This investigation, sustained upon the epistemological, pedagogical and political gramscian perspective, in the field of (public) educational policy research, prioritized the discussion about the correlation of Brazilian Government forces beginning with the neo-liberal measures taken in the years 1990s which, having chosen to invest and legitimize the expansion of this segment via privatization, associated with the interest of capital, has collaborated with the dismantling of the public network (CUNHA (1986, 1989, 1999, 2004, 2007); FÁVERO (2000, 2006, 2009); SGUISSARDI (2006); FRIGOTTO (1996, 2011); ARRECTHE (2000, 2001, 2015); SOUZA (2003, 2004, 2007); DRAIBE, (2007); LEHER (1999, 2003, 2007, 2008)). Regarding the racial relations and the affirmative actions, this thesis presents as theoretical foundations the references from (SOUZA (1983); SCHWARCZ (1999, 2006, 2012); FERNANDES (1978, 1980); GUIMARÃES (2002, 2003, 2006); MUNANGA (1995, 2003; 2005; 2007); MUNANGA; GOMES (2006); SILVÉRIO (2007), DAFLON; CAMPOS; FERES JÚNIOR (2013, 2014). The governmental regulation legislating on the domain of superior education in Brazil as well as on the domain of how to design the positive policy are both basal references in this case study. Besides the literature review, the methodology assumes the qualitative approach, composed of: a) documental analysis, with a mapping of the actions developed; b) survey application (online) to the students of the Medical School; and c) interviews with 7 professionals currently working or who have previously worked as managers, professors or implementation professionals in this program. As the policy evaluated is still in the process of being implemented, the results are not conclusive, but they show tendencies that will help make the needed adjustments in the process. As to what could be evaluated, in a participative fashion, in a critic-transformative approach (CARVALHO, 2001; SAUL, 2001; SMEKE; OLIVEIRA, 2009), there is an agreement amongst the people who were interviewed regarding the progress made, centralized not just around the increase of people admitted in the program and being benefited by the university quotas, due to the growth of percentage of reserved places from 20% (2005) to 40% (2015), but also due to more dialogue about prejudice and racial discrimination, in Alagoas society, notably traditional and elitist. Amongst the suggestions made, the highlight is on the necessity of a real investment in new antiracist actions that may guarantee a broader visibility on the activities in behalf of the black people inclusion in circles of power, prioritizing incentives in the axes of research and extension, and, along with that, that may broaden the communication and break the barriers that still persist between University and School, between University and the Black Movement, between University and Media, and between University and Work Environment.

Key-words: Affirmative Actions. Social Policies. Public Higher Education. Medicine. Alagoas. Brazil.

RESUMEN

La investigación presenta una valoración del Programa brasileño “Ações Afirmativas” (Programa de Acciones Afirmativas o PAAF, por sus siglas en portugués), que se está desarrollando en el curso de Medicina de la Universidad Federal de Alagoas (UFAL), tras 10 años de su implantación en 2005. Además de identificar los avances conseguidos durante este tiempo con las medidas ya adoptadas por la institución formadora, este trabajo tenía como objetivo principal analizar cuáles son los límites o desafíos que persisten según la percepción de los gestores y/o ejecutores de esta política, y los profesores y estudiantes de dicho curso. Para ello, se eligieron los siguientes objetivos específicos: 1) identificar las estrategias institucionales a partir de sus dispositivos normativos en consonancia con los cuatro ejes del Programa (cupos, acceso y permanencia, producción científica y formación) y, además, las acciones específicas del curso de Medicina respecto a la cuestión racial junto con la salud de la población negra en el estado de Alagoas; y 2) evaluar los alcances de esta política y las transformaciones provocadas por el PAAF en el ambiente universitario. Basándose en la perspectiva epistemológica, pedagógica y política de Gramsci en el campo de la investigación en política (pública) educacional, la investigación dio prioridad a la discusión sobre la correlación de las fuerzas junto al Estado brasileño a partir de la adopción de las medidas neoliberales de los años 90, que vienen colaborando para conseguir el desmantelamiento de la red pública al optar por invertir y legitimar la expansión de ese segmento vía privatización, vinculados al interés del capital (CUNHA (1986, 1989, 1999, 2004, 2007); FÁVERO (2000, 2006, 2009); SGUISSARDI (2006); FRIGOTTO (1996, 2011); ARRECTHE (2000, 2001, 2015); SOUZA (2003, 2004, 2007); DRAIBE, (2007); LEHER (1999, 2003, 2007, 2008)). Sobre las relaciones raciales y las acciones afirmativas (discriminación positiva) presenta como fundamentos teóricos los de (SOUZA (1983); SCHWARCZ (1999, 2006, 2012); FERNANDES (1978, 1980); GUIMARÃES (2002, 2003, 2006); MUNANGA (1995, 2003; 2005; 2007); MUNANGA; GOMES (2006); SILVÉRIO (2007), DAFLON; CAMPOS; FERES JÚNIOR (2013, 2014). (SOUZA (1983); SCHWARCZ (1999, 2006, 2012); FERNANDES (1978, 1980); GUIMARÃES (2002, 2003, 2006); MUNANGA (1995, 2003; 2005; 2007); MUNANGA; GOMES (2006); SILVÉRIO (2007), DAFLON; CAMPOS; FERES JÚNIOR (2013, 2014). La regulación estatal que legisla sobre la educación superior brasileña, así como el diseño de la política afirmativa, son referencias basales de este estudio de caso. Además de la revisión de la bibliografía, la metodología presupone la aproximación cualitativa compuesta por: a) el análisis documental, con mapeo de las acciones desarrolladas; b) la aplicación del cuestionario (online) junto a los estudiantes de Medicina; y c) entrevistas con siete profesionales que actúan o ya actuaron como gestores, profesores y ejecutores del programa. Como la política evaluada todavía está en proceso de implementación, los resultados no son concluyentes, aunque sí revelan una serie de tendencias que podrán servir en la aplicación de los ajustes necesarios en la conducción del proceso. En cuanto a lo que puede ser objeto de evaluación, de forma participativa en una aproximación crítico-transformadora (CARVALHO, 2001; SAUL, 2001; SMEKE; OLIVEIRA, 2009), los entrevistados coinciden en relación a los avances, que no sólo se centran en el aumento de los alumnos que ingresan beneficiados por los cupos universitarios en virtud de la ampliación del porcentaje de reserva de plazas (del 20 % (2005) al 40 % (2015)), sino también en la ampliación del diálogo sobre los prejuicios sociales y la discriminación racial en la sociedad de Alagoas, marcadamente tradicional y elitista. De entre las orientaciones, lo más destacado es la necesidad de una inversión real de nuevas acciones para la lucha antirracista que puedan garantizar una mayor visibilidad sobre las actividades en favor de la inclusión de más negros en espacios de poder, priorizando incentivos para los ejes de investigación y extensión, de manera que se amplíe la comunicación y se rompan los muros que existen todavía entre universidad y escuela, universidad y movimiento negro, universidad y medios de comunicación, y universidad y trabajo.

Descriptores: Acciones Afirmativas. Políticas Sociales. Educación Pública Superior. Medicina. Alagoas. Brasil.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DAS RESERVAS DE VAGAS (LEI DE COTAS, 2012) | 116 |
| FIGURA 2: ARTICULAÇÃO E INTERLIGAÇÃO ENTRE OS EIXOS DE ENSINO DE GRADUAÇÃO DA FAMED (PPC, 2013) | 178 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| TABELA 1: NÚMERO DE IES NO BRASIL, SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO ADMINISTRATIVA (2014)..... | 68 |
| TABELA 2: TIPOS DE CONCEITUAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS SEGUNDO SOUZA (2007) | 78 |
| TABELA 3: EVOLUÇÃO DA AGENDA BRASILEIRA MELO (2007) | 80 |
| TABELA 4: COMPARATIVO ENTRE PERCENTUAIS DE VAGAS PARA PRETOS, PARDOS E INDÍGENAS - PPIS A PARTIR DA LEI DE COTAS (2012)..... | 129 |
| TABELA 5: ÍNDICE DE INCLUSÃO RACIAL POR REGIÃO – | 129 |
| TABELA 6: QUANTIDADE DE PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL | 137 |
| TABELA 7: INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM FUNCIONAMENTO EM ALAGOAS | 151 |
| TABELA 8: OFERTA DE VAGAS DE MEDICINA NO BRASIL. | 154 |
| TABELA 9: ESCOLAS MÉDICAS EM ALAGOAS (2015)..... | 156 |
| TABELA 10: AS 25 CARREIRAS COM MAIOR REPRESENTAÇÃO DE PROFISSIONAIS BRANCOS NO BRASIL (ARRETICHE, 2015) | 158 |
| TABELA 11: NÚMEROS GERAIS DA UFAL (2014) | 162 |
| TABELA 12: NÚMERO DE INGRESSANTES, EVADIDOS E CONCLUINTE COTISTAS NA UFAL E FAMED | 167 |
| TABELA 13: NÚMERO DE ESTUDANTES DE GRADUAÇÃO BENEFICIADOS COM BOLSAS INSTITUCIONAIS E/OU DE PROJETOS EXTERNOS | 174 |
| TABELA 14: FORMAS DE INGRESSO NA UFAL DOS ESTUDANTES RESPONDENTES (2005-2015) | 180 |
| TABELA 15: COR/RAÇA E GÊNERO DOS ESTUDANTES RESPONDENTES..... | 181 |
| TABELA 16: LOCAIS DE NASCIMENTO DOS ESTUDANTES RESPONDENTES | 183 |
| TABELA 17: FORMAS DE COLABORAÇÃO DA UFAL NO CUSTEIO DAS DESPESAS DOS ESTUDANTES RESPONDENTES..... | 184 |
| TABELA 18: PERCENTUAL DE ESTUDANTES RESPONDENTES QUE INGRESSARAM PELA POLÍTICA DE COTAS | 185 |
| TABELA 19: NÚMERO DE PESSOAS NA FAMÍLIA COM ENSINO SUPERIOR (CONCLUÍDO OU CURSANDO) | 187 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 1: DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO COM FORMAÇÃO SUPERIOR, POR COR/RAÇA (EM %) - BRASIL 1960 - 2010..... | 101 |
| GRÁFICO 2: QUANTO AO NÚMERO DE UNIVERSIDADES QUE ADOTARAM DIFERENTES TIPOS DE MECANISMOS DE INCLUSÃO DE AÇÃO AFIRMATIVA (2013) | 127 |
| GRÁFICO 3: FOCO DAS PESQUISAS ACADÊMICAS NO BRASIL (2002- 2014)..... | 141 |
| GRÁFICO 4: QUANTO ÀS ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO NAS TESES E DISSERTAÇÕES PUBLICADAS NA INTERNET (2002 A 2014)..... | 143 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANDIFES – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino
APAE – Associação de Pais e Amigos Excepcionais
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CASH – Centro Acadêmico Sebastião da Hora
CEDU - Centro de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUNI – Conselho Universitário
CREMESP – Conselho Regional de Medicina do Estado de São Paulo
CRM – Conselho Federal de Medicina
CURA – Conselho de Curadores
DINTER – Doutorado Interinstitucional
EAD – Educação a Distância
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FALE – Faculdade de Letras
FAMED – Faculdade Medicina
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior
FINEP – Fundação Instituto Nacional de Pesquisa
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GAE – Gestão e Avaliação Educacional
GEMMA – Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa
HUPAA – Hospital Universitário Prof. Alberto Antunes
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
IFES – Instituição Federal de Ensino Superior
INEP – Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP – Laboratório de Políticas Públicas
MEC – Ministério de Educação e Cultura
MINTER – Mestrado Interinstitucional
MNU- Movimento Negro Unificado
NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NTI – Núcleo de Tecnologia da Informação
ODE- AYÊ – Programa de Ações Afirmativas Ode Ayé
ONG – Organização Não-Governamental
ONU – Organização das Nações Unidas
PAAF – Programa de Ações Afirmativas
PAINTER – Programa de Ações Interdisciplinares
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC-G – Programa de Estudante Convênio - Graduação
PET – Programa de Educação Tutorial
PI – Pesquisador Institucional

PIBIC – Programa Institucional de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PIBIT – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica e Tecnológica
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PPC- Projeto Pedagógico de Curso
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PROEST – Pró-Reitoria Estudantil
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROGEP – Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho
PROGINST – Pró-Reitoria de Gestão Institucional
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PROPEP – Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI – Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SINAES - Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Superior
SISU – Sistema de Seleção Unificada
SUS – Sistema Único de Saúde
TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação
UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
UNEB – Universidade Estadual da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| NOTAS SOBRE A AUTORA..... | 20 |
| INTRODUÇÃO | 25 |
| Percurso metodológico | 32 |
| 1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OS CAMINHOS ENTRE A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO..... | 38 |
| 1.1 O atraso institucional na criação do ensino superior brasileiro..... | 38 |
| 1.2 Do período colonial ao advento da República Velha: as incursões elitistas do ensino superior no Brasil | 41 |
| 1.3 A universidade brasileira em seus aspectos legais: da era Vargas ao período militar 46 | |
| 1.4 A Educação Superior Brasileira: dos anos 90 aos dias atuais | 61 |
| 2 POLÍTICA SOCIAL E A FUNÇÃO AVALIAÇÃO: DISCUTINDO OS CONCEITOS | 74 |
| 2.1 A política pública e a política social: discutindo os conceitos..... | 77 |
| 2.2 Tecendo críticas sobre a natureza das políticas educacionais no Brasil..... | 87 |
| 3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA POLÍTICA EM CONTÍNUO PROCESSO DE AVALIAÇÃO | 95 |
| 3.1 A trajetória dos estudos sobre a situação do negro no Brasil..... | 95 |
| 3.2 Antes e depois de Durban: as políticas afirmativas na educação superior brasileira 110 | |
| 3.3 Críticas sobre a adoção de políticas afirmativas no Brasil | 130 |
| 3.4 Ações afirmativas e produção científica brasileira: análises dos grupos de pesquisas, teses e dissertações produzidas entre 2002 e 2014 | 137 |
| 4 O CASO UFAL: UMA AVALIAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FAMED (2005-2015) | 145 |
| 4.1 O contexto social em Alagoas e os efeitos na educação superior | 146 |
| 4.2 O ensino médico no Brasil e o cenário em Alagoas | 153 |
| 4.3 O Programa de ações afirmativas e as políticas de assistência estudantil da UFAL | 159 |
| 4.4 As relações entre o Projeto Pedagógico do Curso e as demandas do novo perfil discente com a implantação do PAAF | 177 |
| 4.5 Perfil e percepção dos estudantes respondentes sobre as ações afirmativas na FAMED/UFAL | 179 |
| 4.6 O Programa das ações afirmativas na FAMED/UFAL sob o olhar dos professores e implementadores..... | 190 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 198 |
| REFERÊNCIAS | 204 |
| APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA..... | 229 |
| APÊNDICE B – FORMULÁRIO ON LINE ESTUDANTES FAMED | 230 |
| APÊNDICE C- TÉCNICAS, DOCUMENTOS E PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA.. | 234 |
| ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAL | 235 |
| ANEXO B – AUTORIZAÇÃO NEAB/FAMED E PPGE PARA EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA..... | 236 |
| ANEXO C – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COLEGIADO DA FAMED | 237 |

NOTAS SOBRE A AUTORA

Digamos os motivos que me põem a pena na mão...

(Machado de Assis).

As palavras sempre foram uma das minhas grandes paixões. Ouvir as histórias familiares, contadas pelo meu pai e pela minha avó materna, e de um modo geral, por pessoas mais velhas, sempre me encantava. Gostava de ouvir os sermões nas missas da igreja (católica) que eu frequentava na infância, em grande parte da minha adolescência, quando eu residia em Vitória da Conquista, no interior do sudoeste da Bahia. Nessa ocasião, também desenvolvi o hábito de compartilhar o prazer pelas leituras com a minha mãe, consumidora de romances. Cultivei ainda o hábito de ouvir notícias no rádio e aprender receitas de culinária na televisão. Com as múltiplas e acessíveis possibilidades estimuladas pelas mídias digitais, sobretudo com o advento da *internet*, iniciei formalmente a minha aventura pela escrita literária: em 2009 criei o *blog Foi assim*¹: e a partir dessa possibilidade virtual, comecei a narrar, em primeira pessoa, as minhas impressões sobre vivências cotidianas, diários de bordo das viagens feitas, crônicas e alguns contos.

Especificamente sobre autobiografias, Larrosa (2006, p. 183), nos ensina que:

Toda escrita é de uma maneira ou de outra, veladamente autobiográfica ainda que não construa lembranças do autor, mesmo que somente seja porque escrita por alguém cujas experiências existenciais atravessem, inevitavelmente seu texto, por mais afastada que esteja das normas do realismo. Do mesmo modo, poderíamos dizer que toda autobiografia é um artefato textual e, portanto, “verdadeiramente literária”, independente de sua atribuição à norma do que, em cada momento, se entende por “literatura”: não há texto escrito que não seja. De alguma maneira, literatura, e não há texto narrativo que não seja, de algum modo, “novelesco”.

Ao ler essa reflexão sobre as relações entre autobiografias e literatura, me senti escritora, verdadeiramente. E, em sala de aula, provoquei os estudantes a criarem espaços virtuais de aprendizagem, para ampliação da compreensão leitora, desenvolvimento de técnicas de estudo e, sobretudo, estimular a autonomia na produção textual.

De modo que, ler bons escritos, dos clássicos aos contemporâneos, ouvir narrar/escrever, foram sendo cultivados, ao longo da minha vida. Os textos literários certamente sempre me despertaram grande atração, talvez decorrente de uma maior liberdade para materializar os pensamentos na escrita e, portanto, por permitir mais flexibilidade e até

¹ A viagem da viajante. Nov. 2009. Disponível em <http://foiassimdoisPontos.blogspot.com.br/2009/11/viagem-da-viajante.html>. Acesso em 19 set. 2015.

mesmo transgredir regras, situações impensáveis ou insensatas para os moldes dos textos científicos, diferença demarcada não somente pela estrutura textual, mas também pelos padrões de formatação dessas tipologias de texto.

O engraçado de pensar sobre isso, em 2015, reside no simples fato de que, embora declaradamente apaixonada por palavras, e não por números, ao cursar o Ensino Médio, no final dos anos 80, eu temia muito mais as provas de redação do que as de matemática. A redação foi o meu bicho de sete cabeças.

Pensando com esse distanciamento, hoje compreendo melhor os processos que dificultavam o meu encantamento pela língua portuguesa: não era um problema só meu, mas também da escola; era um entrave didático-metodológico, causado pela estrutura curricular. Além de dois professores diferentes, para a mesma disciplina, tínhamos que ler, escrever e analisar textos sob diferentes prismas.

Essa fragmentação não me ajudava a avançar na competência para ler e escrever bem. A minha mãe compreendeu a minha dificuldade e solicitou que um primo (e ótimo leitor), me desse aulas particulares de redação. Marcamos dois encontros, na mesma semana. Em cada eu teria que produzir uma redação. Ele me desafiou com o primeiro tema “**toda crise é criativa**”. Entregou-me uma folha em branco, apenas com esse título e me disse: “escreva”! Na seção seguinte, repetiu sua “metodologia” e me lançou o pensamento de *Ernest Hemingway*, com sua intrigante questão: “**por quem os sinos dobram?**”, seguida da palavra de ordem, “escreva”!

Desafiada, eu usei a minha imaginação, escrevi com liberdade e percebi que precisava exatamente disso: de um mediador, de alguém que me ajudasse a compreender os diferentes usos da língua, em contextos distintos. Depois dessa experiência, aproximei-me de outros bons professores. Fiz um curso de redação com um professor famoso, no cursinho pré-vestibular. Passei para Pedagogia, em 1990 e, já formada, em minhas primeiras experiências, como professora do ensino fundamental, eu desenvolvi esse olhar cuidadoso, junto aos alunos que apresentavam dificuldades parecidas com as que eu tive, na escola.

Percebi que a dificuldade de aprendizagem diz respeito a muitos fatores, e um deles é a relação que estabelecemos com o objeto do conhecimento. E essas questões podem acontecer na infância, na adolescência ou podem nos acompanhar na vida adulta. Quanto mais recursos nós dispomos – tipos, gêneros e estilos textuais, acesso à cultura, escola de qualidade, com biblioteca, ambiente adequado, tempo para estudar e professores sensíveis à nossa volta – mais estaremos estimulados a conquistar nossa autonomia para pensar, pesquisar, tornar-se autor.

Esse foi um dos motivos de ter escolhido fazer uma especialização em Psicopedagogia, no ano 2000. E foi assim, a partir dessas simples experiências, que as minhas reflexões sobre o campo da educação superior² no Brasil foram iniciadas, quando deixei de atuar na educação básica e me vinculei como assessora pedagógica, numa Instituição de Ensino Superior – IES, de rede privada, na região metropolitana de Salvador. Naquele período, a Bahia já correspondia ao que acontecia no restante do país: consolidava a maior parte da oferta das vagas, nos cursos de graduação, em IES particulares³.

Concluí a especialização em Psicopedagogia, em 2001, e comecei a atuar como docente no ensino superior, em turmas de graduação, inicialmente e também em pós-graduação em Psicopedagogia, quando concluí a minha dissertação de mestrado, defendida em 2006, que versou sobre os problemas de aprendizagem dos estudantes universitários, como efeito das defasagens escolares anteriores (na educação básica) e da baixa qualidade dos cursos ofertados nas instituições privadas.

Desses estudos, passei a me interessar cada vez mais para compreender sobre o campo das políticas governamentais voltadas para o ensino superior, a partir das análises sobre os efeitos perversos do neoliberalismo, no âmbito educacional, evidenciando muito mais os investimentos no setor privado, em detrimento do ensino público.

Esse debate foi aprofundado ao ingressar na carreira pública, como professora do Centro de Educação da UFAL, em 2011. Logo me vinculei ao grupo de pesquisa de Gestão e Avaliação Educacional – GAE; nas reuniões de estudos e nos eventos de extensão que pude participar, eu desenhei e obtive aprovação de um projeto de pesquisa na seleção do Doutorado em Educação, ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, da UFAL.

Em 2012 iniciei o curso de doutorado, dando continuidade às pesquisas no campo da educação superior, não mais focalizando as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, por acreditar que esse não é um problema centrado neles, mas de ordem institucional: são as instituições que precisam lidar com o novo perfil discente que é inserido no contexto educacional.

A nova abordagem proposta foi realizar uma avaliação do Programa de Ações Afirmativas – PAAF, em implementação, no curso de Medicina UFAL, com o objetivo de

² Nesse trabalho os termos “educação superior” e “ensino superior” são empregados de forma indistinta, tendo em vista que ambos são usados por diferentes autores pesquisados. No entanto, a diferenciação entre ensino e educação, no âmbito brasileiro, diz respeito às especificidades que esse nível congrega: ensino, pesquisa, extensão. No caso da educação básica, contempla educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino profissionalizante, educação de jovens e adultos, etc.

³ Na Bahia, segundo os dados do INEP (2005), 93,63% das instituições eram vinculadas à rede privada. (SANTANA, 2006).

compreender como a gestão lida com esta política para garantir uma formação acadêmica de qualidade, considerando o ingresso e a permanência, especialmente dos pretos e pardos, sem condições financeiras que lhes que permitam usufruir de todas as possibilidades de aprendizagem, no ambiente universitário.

Ao longo desses anos, muitas vezes fui questionada sobre o porquê de estar pesquisando sobre a questão racial, já que não sou negra. Confesso que em alguns dos momentos me senti constrangida, sobretudo estando entre os especialistas na área, como antropólogos, historiadores, sociólogos e militantes do movimento negro. E para responder a essa questão incômoda, eu vou ter que voltar no tempo, novamente.

Nas atividades profissionais desenvolvidas na Bahia, entre 2001 e 2010, por conta da minha formação e interesse pela Psicopedagogia, tive o prazer de conviver com diferentes gentes, olhares e espaços laborais. Atuei numa escola comunitária, que atendia estudantes com síndrome de *down* e autismo. Atuei numa organização civil sem fins lucrativos, uma organização não governamental - ONG, que tinha parceria com associações comunitárias, escolas especiais para cegos e surdos, jovens em processos de ressocialização, com idosos e crianças, e tive acesso a outros públicos e outros cenários, já que a ONG atuava no Brasil e no exterior.

Enfim, numa dessas experiências, tive o prazer de participar de um seminário internacional sobre educação especial, promovido pela Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE, seção Salvador, na Bahia, cujo título era a razão daquele encontro “Nada sobre nós sem nós”.

Foi um divisor de águas em tudo o que eu pensava sobre a inclusão. O que ficou marcado em mim foi a certeza sobre a importância de que, em qualquer luta, os interessados devem estar muito bem representados, para fazer valer seus interesses, suas demandas e desse diálogo, fazer nascer intervenções políticas, que possam alavancar mudanças efetivas.

Respondo, então, que eu compreendo a necessidade de que haja maior representação de pesquisadores negros e negras, em espaços formais de educação superior e também em outros espaços de poder como nas áreas da jurisdição e da política. Essa é uma ação afirmativa que penso estar sendo cumprida, dentro das universidades públicas, por meio das cotas na graduação e na pós-graduação, ações afirmativas no âmbito da cultura, e mais recentemente, com a conquista do percentual de vagas nos novos editais de concursos públicos no Brasil.

Particularmente, eu decidi pesquisar sobre a eficácia da política afirmativa no ensino superior, compreendendo, assim como os militantes e pesquisadores negros, já que somos a maioria do povo brasileiro, que é justo e que negros e negras merecem estar muito bem

representados, em todas as profissões, sobretudo na Medicina, reduto historicamente ocupado por uma minoria de privilegiados. Temos que ter mais médicos negros e médicas negras, sim!

Para além da universidade, reafirmo que considero essencial que os movimentos sociais continuem reivindicando uma maior representatividade da presença do negro e da negra, em espaços de poder diversos: na saúde, na justiça, no senado federal, na religião, no cinema e na televisão, etc.

Por fim, pondero que o lugar do(a) pesquisador(a) é onde se queira estar. É preciso ter liberdade para escolher o que se deseja pesquisar, do contrário, o processo de escrita não será prazeroso. Respondo ainda que sendo eu, mulher, afrodescendente, baiana, nordestina, brasileira, latino-americana, me sinto parte e cúmplice nessa luta antirracista. É isso o que me move.

INTRODUÇÃO

*De nada adiantará uma retórica ultraradical,
de condenação ou de expiação.
O intelectual não cria o mundo no qual vive.
Ele faz muito quando consegue ajudar a compreendê-lo,
como ponto de partida para a sua alteração real.*

(Florestan Fernandes).

A presente pesquisa apresenta uma avaliação sobre o Programa de Ações Afirmativas – PAAF, em desenvolvimento, desde 2005, na UFAL, que vem garantindo a ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionada aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Partindo-se da premissa de que essa política, de acesso às universidades públicas, é compreendida como uma estratégia para garantir uma maior participação de camadas da população que sempre estiveram à margem dos processos de escolarização, constitui-se, portanto, de uma importante medida com vistas à democratização de acesso ao ensino superior, com a real intenção de contribuir para reparar e reduzir as desigualdades educacionais a partir de indicadores como cor/raça, gênero e classe.

Além de analisar os impactos positivos já identificados com as medidas adotadas pela instituição formadora, o trabalho teve como objetivo principal analisar, com o foco na gestão institucional, quais são os desafios persistentes, avaliados pelos gestores e implementadores da política, professores e estudantes do curso.

Para isso, foram eleitos os seguintes objetivos específicos: a) identificar as políticas institucionais, a partir dos seus dispositivos normativos, em consonância com os quatro eixos das políticas do PAAF – **cotas, acesso e permanência, produção científica e formação docente** – bem como as ações específicas no curso de Medicina, no tocante à questão racial na interface entre saúde e educação, junto à população negra do estado de Alagoas; b) avaliar os alcances da política, ao analisar as transformações provocadas pelo PAAF, na estrutura da formação acadêmica, que possam contribuir para garantir a inclusão e elevar a mobilidade social dos afrodescendentes beneficiados e suas famílias, e c) fomentar o debate sobre as desigualdades que ainda persistem entre brancos e não brancos formados em Medicina, a mais antiga das áreas profissionais em termos de prestígio social no país.

A legislação que regulamenta a educação superior e o desenho da política afirmativa, no Brasil, são referências basilares no estudo. A metodologia pressupôs a abordagem qualitativa, composta por análise documental, com o mapeamento das ações institucionais, com aplicação de questionário (*on line*) junto aos estudantes de Medicina, e de entrevistas com sete profissionais, que atuam ou já atuaram como gestores, professores e implementadores do Programa na UFAL.

A escolha desse curso se deu justamente por ser esta a área de saúde historicamente acessível apenas à população branca e elitizada em Alagoas, segundo Verçosa e Tavares (2006). Apesar de previsto na qualificação da tese, o recorte de gênero não se fez necessário tendo em vista que as mulheres são maioria nesse curso, beneficiadas ou não pelas cotas, assim como em toda a instituição, confirmando o aumento do fenômeno da feminização a partir dos anos 2000, de acordo com as análises de Ribeiro e Schlegel (2015), inclusive observado o aumento de participação feminina no curso de Medicina na UFAL.

Não obstante, considerando que as mulheres sempre foram vítimas de exclusão e discriminação, com mínimas chances de alcançarem postos mais elevados na escala social (QUEIROZ, 2008), será necessário, em novos estudos, analisar se a entrada desse maior contingente de mulheres nesse campo profissional reflete diferenças salariais entre homens e mulheres, e ainda, a existência de disparidades de gênero associadas às de classe e raça, tendo em vista que há mudanças no perfil discente, com os egressos dos cotistas⁴, portanto, haverá um aumento significativo nos próximos anos, resultando em um maior número de pretos e pardos de baixa renda, nos postos de trabalho.

De acordo com as pesquisas de Jaccoud (2009), Guimarães (2002), Munanga (2005) e Schwarcz (2012), no Brasil, em que pese a presença da temática racial no debate político, ainda é muito recente o reconhecimento da promoção da igualdade racial como objeto da intervenção governamental.

Examinando o significativo intervalo que separa os dias atuais do momento em que foi extinta a escravidão de africanos e seus descendentes no país, constata-se que, para o ressurgimento atual da temática da desigualdade racial. No século XIX, ainda que a elite colonial brasileira não tenha organizado um sistema de discriminação legal ou uma ideologia racista que justificasse as diferentes posições dos grupos raciais, esta compartilhava um conjunto de estereótipos negativos em relação ao negro que amparava sua visão hierárquica de sociedade. Neste contexto, o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quanto mais próximo

⁴ Nessa pesquisa não foi possível estabelecer contato com os egressos beneficiados com as cotas. Muitos dos formandos estão realizando a Residência Universitária em outros centros hospitalares, tendo em vista a quantidade de vagas reduzidas na Coordenação da Residência Médica – COREM da UFAL, a Faculdade de Medicina – FAMED nem as demais instâncias não dispõem ainda de projetos ou mecanismos de comunicação com os ex-alunos.

estivesse da cultura europeia. Cultivavam-se estereótipos ligados à raça e ao ideal de branqueamento que operaram ativamente enquanto vigorou a escravidão. (JACCOUD, 2009, p. 261).

Passados dez anos da implantação das medidas adotadas nas universidades públicas, é necessário refletir sobre as experiências administrativas, técnicas e pedagógicas resultantes das políticas afirmativas em desenvolvimento, incluindo nesse grupo, como se dá esse processo em Alagoas, considerado um dos estados brasileiros mais pobres, com baixos índices de escolarização, e cuja população é acima de 60% constituída de afrodescendentes (VERÇOSA E TAVARES, 2006; SANTANA E TAVARES, 2007; SANTOS, 2009, JESUS, 2013, LIRA, 2014, MARTINS; SANTOS, 2013, SILVA, 2014).

Independente de os indicadores censitários, como os que apontam as últimas pesquisas do IBGE, estabelecer uma “linha de cor” no Brasil é um ato temerário, tendo em vista que a cor da pele é possível de variar de acordo com a condição social do indivíduo, o local e mesmo a situação, conforme avalia Schwarcz (2012). A autora argumenta que “aqui, não só o dinheiro e certas posições de prestígio embranquecem, mas, para muitos, a “raça”, transvestida de “cor”, transforma-se em condição passageira e relativa”. (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

O conceito da categoria “raça”, apresentado nesse trabalho, apoia-se na concepção de Guimarães (1978), reforçada por Schwarcz (2012), quando o descrevem não como categoria biológica, dada às suas limitações que resultara em sua não comprovação científica, mas como sendo uma construção histórica e social.

A ideia de que o conceito raça persiste como representação poderosa, como um marcador social de diferença – ao lado de categorias como gênero, classe, região e idade, que se relacionam e retroalimentam – a construir hierarquias e delimitar discriminações. (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

Corroborada por Souza (1983), e apoiada em autores Bastides e Fernandes (1959), Ianni (1972) e Hasembaig (1979), que também compreendem que, embora parece estar fundamentada em qualidades biológicas (a cor da pele, por exemplo), raça no Brasil é entendida como “noção ideológica, engendrada como critério social para distribuição de posição na estrutura de classes” (SOUZA, 1983, p. 20).

Para Schwarcz (2012), o termo “pardo”, que vem sendo cada mais destacado em todas as pesquisas censitárias, é bastante questionável na classificação do IBGE, pois esse quinto

elemento (além do branco, preto, amarelo e indígena⁵) surge como a “sobra de censo⁶”; sendo o mais próximo de moreno, na fala do senso comum. Considera que “o nome mais se parece como um curinga: tudo o que não cabe em outros lugares encaixa-se aqui. Vale a pena repensar esse termo, que funciona como uma espécie de etc.” (SCHWARCZ, 2012, p. 97).

Pardo é, pois, um termo paradoxal e de difícil tradução. Na linguagem oficial representa uma incógnita, já na popular tem cor definida e é silenciosa, à semelhança do racismo vigente em nosso país. (SCHWARCZ, 2012, p. 98).

No dicionário Houaiss (2004, p. 549) o adjetivo pardo tem duas definições: 1) de cor entre amarelo e marrom, ou entre branco e preto; 2) diz-se dessas cores (tons p.), e também é definido como sinônimo masculino, incorporando, pois, a classificação atual empregada no nas edições censitárias do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, com mais duas definições: 3) a cor escura, entre o preto e o branco e 4) indivíduo dessa cor.

Diante desses estudos, o que os dados de Medicina na UFAL nos apontam sobre essas questões? A partir da reserva de vagas, a instituição passou a receber mais não-brancos em seu curso? Há mais acadêmicos, pretos e pardos cursando Medicina? Como os estudantes, professores avaliam essa política?

Para discorrer sobre essas questões, a partir da experiência em curso, no contexto local, além desta introdução, esse trabalho está estruturado em seis partes, considerando quatro capítulos, conclusões e considerações finais.

De acordo com essa estrutura, o **Capítulo 1 sobre A educação superior brasileira: os caminhos entre a expansão e a democratização** está dividido em três seções. A primeira, com uma espécie de linha temporal, com a apresentação das principais características das instituições de ensino superior criadas no Brasil, a partir de 1808, cuja análise está apoiada em autores como Cunha (1980, 1986, 1989, 2007); Pimenta e Anastasiou (2002); Stephanou e Bastos (2005); Fávero (2006); Morosini (2006); Severino (2008); Amorim (2012) e Rubião (2013). Em seguida, uma análise da educação superior no período republicano ao militar, e na terceira seção, o contexto atual, considerando os investimentos, que envolvem os processos de expansão, nas duas redes, a pública e a privada. Para isso, estão incorporados os dados mais recentes do Censo da Educação Superior e referendados autores como Dias Sobrinho (2000, 2002); Leher (2003, 2008); Savianni (2004), Frigotto (1996, 2011, 2011a), dentre outros.

⁵ A classificação indígena foi incorporada a partir de 1991 (FERREIRA, 2012) anteriormente a cor vermelha representava essa parte da população brasileira, considerada pertencente à América, também chamada de “ameríndia”.

⁶ Segundo Schwarcz, na pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, realizado pelo IBGE, em 1976, contabilizou 136 cores diferentes, atribuídas pelos brasileiros, “reveladoras de uma verdadeira aquarela brasileira”. (SCHWARCZ, 2012, p. 100).

O capítulo II intitulado **Política social e a função avaliação: discutindo os conceitos** foram incorporadas ideias de Arretche (2000, 2007, 2015), Draibe (2007); Farias (2005), Costa e Castanhar (2003) e Souza (2003, 2007), contemplando a análise sobre a categoria **política social** e as experiências de avaliação de política pública no Brasil, no que dizem respeito às questões teóricas bem como as metodológicas, tendo em vista os objetivos delineados nessa pesquisa.

O capítulo III centra-se no debate sobre **As ações afirmativas na educação superior brasileira: uma política em contínuo processo de avaliação**, com a intenção de ampliar a compreensão sobre o processo de implantação no Brasil, tendo como referências os estudos etnicorraciais desenvolvidos no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1930; o contexto anterior à Conferência de Durban, em 2001, a criação da SEPPIR, em 2003 e marcos legais que legitimaram as políticas de igualdade propostas em várias áreas como saúde, cultura e educação, como a Lei que obriga a inclusão curricular do Ensino da História e da Cultura Afro-brasileira na educação básica, nas redes pública e privada (Lei nº 10639/2003), a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (Lei, em 2010), e a conquista da Lei de Cotas (12.711/2012). Além disso, estão incorporadas algumas críticas quanto à concepção da política de cotas, e por fim, também apresenta um levantamento da produção científica ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, que foram publicadas nos últimos dozes anos [2002 a 2014].

O capítulo IV intitulado **O caso UFAL: uma avaliação das ações afirmativas na FAMED (2005-2015)**, o presente capítulo está subdividido em três seções. A primeira diz respeito à retrospectiva sobre o cenário alagoano no campo da educação superior considerando: a) uma análise sobre o contexto social do estado e seus reflexos na educação superior; b) apontamentos sobre o ensino médico no Brasil (SCHEFFER, 2013; RIBEIRO, SCHLEGEL, 2015) e a situação dessa oferta em Alagoas, segundo os dados do INEP (2013). No segundo momento, mediado pela análise documental contendo informações e dados institucionais sobre o PAAF em implementação e as políticas de assistência estudantil adotadas, também analisa como os dois projetos pedagógicos do curso de Medicina da UFAL (2006 e 2013) foram concebidos, ao considerarem ou não as novas demandas sociais e pedagógicas, mediante o ingresso de um novo perfil discente, após implantação das ações afirmativas. Sobre esta experiência das políticas de igualdade racial na UFAL, para esse debate, alguns pesquisadores foram contemplados como Tavares e Santana (2007), Santos (2007) e Silva (2014), tematizando relações raciais e educação superior no âmbito institucional. Na terceira parte, o capítulo discorre sobre duas análises: 1) uma análise

descritiva do perfil discente em Medicina, considerando o alcance da amostra junto aos alunos com matrícula ativa que responderam ao questionário *on line*, e 2) uma análise temática (BARDIN, 1977) a partir de quatro categorias que emergiram das narrativas dos gestores, implementadores e professores que participaram desse processo avaliativo, cuja premissa pressupôs:

Uma concepção totalizante da avaliação que busque apreender a ação desde a sua formulação, implementação, execução, resultados e impactos. Não é uma avaliação apenas de resultados, mas também de processos. Não é uma avaliação que apenas mensura quantitativamente os benefícios ou malefícios de uma política ou programa, mas que qualifica decisões, processos, resultados, impactos. (CARVALHO, 2009: 88).

A tese defendida foi construída, então, mediante o estabelecimento dessas relações: as intenções da política posta e as possibilidades e entraves identificados para sua plena efetivação, considerando as seguintes questões norteadoras:

- ✓ Será que o aumento percentual de não-brancos na FAMED/UFAL, nesse primeiro decênio (2005-2015), a partir da adoção da reserva de vagas para autodeclarados pretos e pardos, indígenas e estudantes da rede pública, colaborou para modificar o caráter elitista, historicamente atrelado a essa formação?
- ✓ Ou dito de outra forma, já é possível identificar um aumento considerável de estudantes não brancos no curso de Medicina, que seja capaz de diminuir as desigualdades sociais, para ascensão de negros nesse espaço de poder?
- ✓ Quais as estratégias na gestão da UFAL (acadêmica, administrativa, cultural e financeira) para absorver o novo perfil discente (pretos e pardos pobres), no curso de Medicina?
- ✓ Quais ações afirmativas, além da garantia do percentual de vagas, podem ser identificadas após 10 anos de implantação do PAAF, na UFAL?

Compreendendo as correlações de força entre sociedade, mídia e atores sociais, dentro e fora dos muros da universidade, a pesquisa teórico-empírica buscou interpretar os resultados da avaliação dessa política afirmativa, considerando os autores referendados.

Desse modo, segundo os dados analisados dos censos do IBGE, considerando as últimas cinco décadas (1960-2010), os autores Arretche, Ribeiro e Schlegel (2015), confirmam a persistência das desigualdades entre brancos e não-brancos, mantendo a concentração de melhores salários em áreas como Medicina, Odontologia e Engenharia para os brancos,

justamente porque a absorção dos não-brancos (ampliada a partir das ações afirmativas) continua sendo maior em cursos de baixa concorrência.

Mesmo a UFAL confirmando a tendência apontada pelos autores, evidenciando um maior percentual de pretos e pardos em cursos de baixa concorrência, especificamente nas licenciaturas⁷, esse estudo considera a adoção de medidas reparativas como sendo imprescindíveis para garantir uma maior participação dos não-brancos, em espaços de formação de poder, também nos cursos de elevado prestígio social.

A partir da análise de conteúdo das narrativas dos gestores, professores e alunos, e da contribuição da literatura sobre os campos da educação superior, e de políticas bem como da leitura acerca das experiências das ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil, nas **considerações finais** desse trabalho, estão destacados quais são os limites identificados, aos moldes da implementação em curso, na UFAL.

Quanto aos encaminhamentos pensados ao final desta pesquisa, estão apresentadas algumas alternativas, lembrando que certas questões permanecem abertas. A ausência do diálogo com as médicas e os médicos formados, beneficiados pela política avaliada, revela a necessidade da criação de mecanismos de comunicação, para que possam ser avaliados os desdobramentos da política, na interface entre educação e trabalho.

⁷ Não houve a necessidade de ser realizada uma análise comparativa entre cursos de baixa e alta concorrência, tendo em vista a dissertação de mestrado, justamente nessa perspectiva (SILVA, 2014), portanto, não sendo necessário repeti-la, neste trabalho.

Percurso metodológico

Talvez o pesquisador, mesmo quando “armado” de seus modelos e grades, não faça e não possa fazer nada a não ser “contar” por sua vez aquilo que lhe “contam” os relatos dos outros. É pouco e é muito, é o preço de uma ciência “humana” – e é seu tesouro.

(Christine Delory-Momberger).

Desde a sua implantação, no início dos anos 2000, a temática das ações afirmativas no Brasil, especialmente considerando o recorte racial, transformou-se, em uma das mais debatidas na sociedade, conquistando lugar de destaque nas produções científicas de pesquisadores e estudantes das universidades federais e estaduais (SANTANA, PRADO, 2015). Nesse sentido, uma considerável parcela dos estudos contemporâneos tem sido direcionada para melhor compreensão dessa política pública, visando vislumbrar suas possibilidades de incremento.

Mais que ser averiguado o número de negros e pardos que ingressam, desistem ou evadem nas universidades públicas, com renda familiar abaixo da média historicamente associada à formação médica, esses dados precisam ser qualificados, tendo em vista tratar-se de formação humana, além da técnica, o que implica em diversos condicionantes subjetivos a serem estudados e avaliados.

Com base nessa premissa, das abordagens qualitativas, o estudo de caso apresentou-se como sendo o mais apropriado, levando-se em conta que a unidade social foi tomada como representativa da totalidade e foi possível esmiuçar os alcances da política, considerando a especificidade do curso de Medicina, dentro de um universo maior.

Embora o ensino médico seja ofertado pela Universidade de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL, autorizado a funcionar desde 1968, o universo da pesquisa limitou-se analisar a política posta na faculdade de Medicina da UFAL, não somente por estar vinculado à única instituição federal de ensino superior de Alagoas, ou por ser o segundo curso superior mais antigo ofertado deste estado (1951)⁸, mas, sobretudo, por contar com a atuação histórica do NEAB, desde o ano 1982, com a proposição de eventos e a garantindo uma extensa articulação da Universidade com os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro,

⁸ Conforme informações no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (2013-2017), a UFAL foi criada pela Lei Federal nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961, a partir do agrupamento das então Faculdades de Direito (1933), de Medicina (1951), de Filosofia (1952), de Economia (1954), de Engenharia (1955) e de Odontologia (1957). Mais informações sobre o PDI em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento>. Acesso em 29 set. 2015.

tendo como áreas principais de atuação, estudos sobre as áreas de educação e saúde, com ênfase para reverter as precárias condições de vida nas regiões quilombolas do estado, bem como os desafios para implementação da Lei 10 639/2003, nas escolas públicas dos municípios alagoanos. (BRITO; SANTANA; CORREIA, 2004; CAVALCANTI; FERNANDES; BARROS, 2006, 2007; SANTANA; TAVARES, 2007; PINTO; BARRETO, 2011; SILVA, 2014).

A adoção do estudo de caso foi necessária tendo em vista o objetivo de investigar como está se dando na prática o desenvolvimento do PAAF, revelando assim, a preocupação com uma realidade que não pode ser meramente quantificada, pois responde questões muito específicas do contexto investigado, “trabalhando um universo de significados, crenças, valores e que correspondem a um espaço mais profundo das relações, dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (SPÍNDOLA; SANTOS, 2003, p. 120).

Dentro dessa abordagem, a unidade desse estudo está representada pelas narrativas de gestores, professores, implementadores da política e, em especial, alguns estudantes beneficiados. Em suas falas, compartilharam o fato de estarem vivendo um processo de mobilidade social ascendente, na sociedade alagoana, marcadamente multirracial, racista e de hegemonia branca, e que recorre a um discurso social generalizado no Brasil e reforçado pelas instâncias governamentais⁹, da ideologia da democracia racial, em contradição com as práticas discriminatórias racistas ainda muito presentes também no contexto educacional, nos cursos de prestígio social, como Medicina, por exemplo. (SOUZA, 1983, MARTINS, 2013, LIRA, 2014, CALIXTO, 2014, RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015; ARRETCHE, 2015).

Tanto o acesso às informações como os contatos realizados junto aos participantes foram possíveis a partir de duas técnicas empregadas: a realização de entrevistas¹⁰ e uso de questionário, após a aprovação do projeto de pesquisa, em 28 de novembro de 2013, em consonância à legislação vigente¹¹, quando submetido junto ao Comitê de Ética de Pesquisa – CEP¹²/UFAL.

⁹ No livro **Lula e Dilma: 10 anos de governos pósneoliberais no Brasil** estão contemplados artigos legitimando o discurso de que tem existido um efetivo combate ao racismo brasileiro. Disponível em http://www.flacso.org.br/dez_anos_governos_pos_neoliberais/archivos/10_ANOS_GOVERNOS.pdf. Acesso em 25/04/2014.

¹⁰ A pesquisa contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas, seguindo os roteiros que compõem os apêndices desse trabalho.

¹¹ Resolução nº 466/2012. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 18 set. 2015.

¹² O protocolo de aceite nº 16345413.2.0000.5013, pelo CEP/UFAL, encontra-se anexado, bem como a aprovação da pesquisa pelo Colegiado de Medicina.

Sobre a adoção de entrevistas, esse recurso oferece indicadores adequados às variáveis pesquisadas, além de propiciar aos entrevistados exprimir em maior profundidade aspectos relevantes das suas experiências e avaliações a respeito da política analisada, “revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias”. (RICHARDSON, 1999, p.93).

Nessa concepção, optou-se por entrevista semiestruturada, com maior liberdade no diálogo entre pesquisador e narradores, já que o interesse maior da pesquisa era justamente o de estabelecer um debate avaliativo sobre a política, o que propiciou um aprofundamento maior do tema e das especificidades do PAAF na instituição estudada em relação ao panorama nacional.

De acordo com o projeto aprovado no CEP e apresentado na qualificação, em junho de 2006, essa investigação pretendia entrevistar estudantes negras e narrar suas histórias de vida, não foi viável, uma vez que não foram identificadas estudantes [autodeclaradas negras ou pardas], dentre as beneficiadas pela política de cotas, que estivessem dispostas a socializar suas trajetórias pessoais, vivenciadas no ambiente acadêmico.

Por outro lado, a realização do Doutorado Intercalar no Instituto de Educação – IE, da Universidade de Lisboa – UL, entre setembro de 2014 e junho de 2015, também foi outra situação que culminou para estimular o processo de reestruturação metodológica, anteriormente centrado na metodologia histórias de vida.

Estar fora do país por nove meses e, por conseguinte, longe do *locus* onde se desenvolveu a pesquisa levou à necessidade de aproximação com os estudantes de Medicina. Dessa forma, o contato virtual pela *internet* configurou-se como sendo o mais viável para cumprir esse objetivo, uma vez que a autorização do projeto de pesquisa pelo CEP permitiu essa possibilidade de aproximação, garantindo tanto a preservação do anonimato dos alunos respondentes, bem como a solicitação do prévio consentimento de participar, seguindo os princípios éticos no uso dessa tecnologia digital, conforme pontuados por Gray (2012).

Foi então elaborado e disponibilizado um questionário *online*¹³, via ferramenta *Google Docs*. O encaminhamento do formulário foi feito através de correio eletrônico, a partir do *mailing list* dos alunos matriculados na FAMED, entre 2006 e 2015, conforme registros no Núcleo de Tecnologia da Informação- NTI da UFAL.

¹³ Válido destacar que não houve aplicação de pré-teste, mas a versão final do questionário foi encaminhada após todos os ajustes sugeridos por estudantes brasileiros e pesquisadores do grupo de pesquisa Administração e Política Educacional do IE da UL. Para Moreira (2004, p. 19) “a construção de sistemas de observação e medida de qualidade, adequadas, é essencial ao avanço de conhecimento”.

Além das entrevistas e da aplicação do questionário, a pesquisa também exigiu tipos diferentes de análises: a documental [contendo documentos NEAB e resoluções internas da UFAL e do NEAB] e a bibliográfica, acerca dos assuntos relacionados: ensino superior, relações raciais, ações afirmativas, políticas educacionais, neoliberalismo, bem como os respectivos preceitos legais envolvendo os temas.

A pesquisa envolveu, portanto, o reconhecimento dos documentos institucionais, em diálogo com a reflexão realizada por outros autores acerca do tema em estudo. A opção pela leitura dos documentos como importante fonte de pesquisa reflete a concepção de que:

O documento é um discurso sobre a realidade ao qual são acrescentados pelo pesquisador os envolvimentos e inquietações do presente. A problematização do documento implica em apreender sua historicidade, permitindo uma concepção alargada do documento educacional (SILVA, 2009, p.31).

A leitura desses documentos, dentro de uma perspectiva analítica, visou captar o sentido das ações afirmativas no âmbito da UFAL, comparada ao discurso dos pesquisadores que analisam o tema na sociedade como um todo e, ainda, o nível de integração existente entre o discurso institucional, as legislações estabelecidas no âmbito federal e a experiência em si, em implementação.

Posteriormente à etapa de análise documental, fase das entrevistas e da aplicação dos questionários, os autores Lakatos e Marconi (2007) sugerem a classificação dos dados obtidos, de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Esta classificação permitiu uma maior clareza e organização na última etapa desta pesquisa, para a elaboração do texto da tese.

Essa investigação fez uso da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), por constituir-se numa metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas, ajudou a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além de uma leitura comum.

Constituiu-se, então, em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. De acordo com Bardin (1977), a matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material originário de um dado processo de comunicação [verbal ou não-verbal], como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, dentre outros.

A análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, exatamente como propôs o presente trabalho, partiu de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico, tendo em vista que um texto contém muitos significados, conforme definidos abaixo:

- a) o sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor do mesmo;
 - b) o sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
 - c) um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
 - d) um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.
- (OLABUENAGA E ISPIZÚA, 1989, p.185).

Tendo em vista os aspectos mencionados, esta pesquisa avaliativa sobre as ações afirmativas no curso de Medicina da UFAL fez uso da análise de conteúdo para fundamentar-se numa explicitação clara de seus objetivos. Desse modo, as categorias emergiram a partir da análise do desenho do Programa de Ações Afirmativas da UFAL. Como colocam Olabuenaga e Ispizúa (1989), o processo de categorização, entendido em sua essência, como sendo um processo de redução dos dados, representaram o resultado de um esforço de síntese de uma comunicação, destacando neste processo seus aspectos mais importantes.

A partir dos objetivos do PAAF, das entrevistas concedidas e das respostas obtidas junto aos estudantes de Medicina, foram definidas quatro categorias para análise temática: 1) **políticas de acesso** (cotas); 2) **políticas de permanência** (para os cotistas); 3) **políticas curriculares e de formação**; 4) **políticas de produção de conhecimento**. No capítulo IV, estão apresentadas as descrições dos processos envolvendo a aplicação dos questionários, a análise dos documentos institucionais, a realização das entrevistas e, a partir dessa gama de informações e dados, quais foram as inferências feitas.

Assim, as escolhas teóricas para dialogar com essa proposta metodológica foram orientadas pela compreensão de interesse e posicionamento com relação ao destino do que aqui pôde ser produzido. Desse modo, essa pesquisa partiu da compreensão de que o conhecimento é resultado de uma construção social, possibilitado pelas múltiplas relações que os sujeitos da pesquisa, pesquisador e pesquisados, são capazes de fazer nas suas práticas cotidianas, “não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação”. (MORAES, 1999, p. 10).

Participaram ao todo, **7** (sete) professores entrevistados (que atuam ou já atuaram em alguma instância na gestão da UFAL ou do NEAB), e de um total de 105 (cento e cinco) estudantes da FAMED, dentre eles, 37 (trinta e sete) beneficiados com a política de cotas e

um estudante africano vinculado ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação – *PEC-G*, todos com matrículas ativas no sistema acadêmico, entre os anos de 2006 e 2015.

Como se tratou de uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva gramsciana, a quantidade de participantes não foi a maior relevância dessa amostra. Mais que precisar quantos responderam ou foram entrevistados, a amostra garantiu ampliar a compreensão sobre o objeto pesquisado: o modo de implementação da política, considerando comunidade e a assistência estudantil adotada pela instituição, frente aos desafios impostos pelos ditames econômicos e as mudanças no perfil discente de Medicina.

A partir dessa metodologia empregada, embora as conclusões aqui apresentadas não possam ser generalizadas, poderão nortear a realização de novas abordagens teórico-metodológicas, resultando em futuras investigações e novos desdobramentos nas políticas de combate às desigualdades raciais para acesso e permanência no ensino superior brasileiro da rede pública.

1 A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: OS CAMINHOS ENTRE A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO

Todo o passado brasileiro era conservado em cultura estrangeira. A alienação não é uma figura de retórica, mas, uma realidade. Educaram-nos em uma cultura diversa da local.

(Anísio Teixeira).

Dentre os seus objetivos, a presente pesquisa buscou analisar o contexto das universidades públicas, considerando as ações e as estratégias destinadas não somente à ampliação do ingresso como também à garantia da permanência dos estudantes ao longo da formação acadêmica.

Dentro dessa abordagem, fez-se necessário revisitar as experiências do ensino superior no Brasil, iniciadas ao final do século XIX, a partir das influências dos modelos universitários de países como Portugal, França, Alemanha e Estados Unidos, uma vez que, somadas, tais contribuições nortearam todas as formulações de leis, diretrizes e políticas públicas postas para esse nível de ensino no país.

Essa retrospectiva é necessária, sobretudo, para compreender os alcances e os limites do cenário atual, partindo-se da premissa de que, no bojo desse processo histórico, o direito de cursar universidade pública, gratuita e laica (lê-se de qualidade referenciada¹⁴) tem sido privilégio de uma pequena parcela da população brasileira.

1.1 O atraso institucional na criação do ensino superior brasileiro

As primeiras experiências do ensino superior no Brasil começaram no século XIX, num período caracterizado como sendo de um estratégico atraso institucional, o que impediu que as tentativas de criação de universidades brasileiras fossem bem sucedidas.

Rubião (2013 p. 115) pondera que “ao contrário dos espanhóis, que logo fundaram universidades em suas colônias (República Dominicana, 1538, Peru, 1551, México, 1551, etc), os lusitanos não quiseram criar instituições de ensino superior no Brasil.”

¹⁴ Ao longo desse capítulo serão apresentadas as críticas dos autores pesquisados referentes ao processo de mercantilização e a conseqüente baixa qualidade do ensino superior ofertado nas instituições particulares, cuja ênfase dos seus ‘serviços’ educacionais recai essencialmente no eixo do ensino, com formação essencialmente voltada para o mercado de trabalho, em detrimento da extensão e da pesquisa, eixos desenvolvidos em maior proporção nas universidades federais e estaduais, conforme determinam as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96.

Para Amaral (2009, p. 113), a razão dessa demora foi estratégica, tendo em vista “o temor de que o ensino superior pudesse ser o ingrediente precipitador de um movimento de independência”. Com o mesmo entendimento, Cunha (1986) analisa ainda que o surgimento tardio ocorreu por uma conjunção de fatores que vão desde essa política de colonização à visão da elite brasileira, que preferia enviar seus jovens (inicialmente os portugueses nascidos no Brasil) para realizar estudos superiores no continente europeu.

É consenso entre os autores estudados, que a razão ainda mais forte para esse atraso, residiu no fato de que “um dos fortes vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar em Portugal e com essa mentalidade, o colonizador havia estabelecido como referência para o ensino superior, em todo o seu domínio, a Universidade de Coimbra.” (CUNHA, 1986, p.12).

Encaminhar estudantes da elite colonial portuguesa para se graduarem em Portugal configurava-se como sendo uma estratégia política de controle por parte da Metrópole, de qualquer iniciativa que vislumbresse sinais de independência cultural e política da Colônia (CUNHA, 1986, FÁVERO, 2006).

Outro argumento residia no fato de que, no período colonial, a estrutura social e econômica no Brasil era predominantemente baseada na economia agrária, com o principal objetivo de fornecer produtos tropicais para o comércio exterior. Por sua própria natureza laboral, a monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho.

Essa realidade, portanto, justificava, aos olhos dos colonizadores, a não necessidade de serem criados espaços formais de educação, em nenhum dos níveis, dada a não demanda para qualificar a grande massa da população, considerando os trabalhos demandados na Colônia.

Segundo a pesquisa de Cunha (1986), a primeira tentativa de ensino superior no Brasil ocorreu a partir das experiências da Companhia de Jesus, em 1549, quando a Coroa Portuguesa enviou para o Brasil o primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, juntamente com aqueles que seriam considerados, por sua natureza, os primeiros professores do país, os padres jesuítas.

Chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas puseram-se a educar os nativos, conforme os propósitos da Igreja Católica, cuja missão era “cumprir o mandato real de conversão dos índios e dar apoio religioso os colonos” (CUNHA, 1986, p. 24). Dessa experiência, foram então criados alguns colégios e “com a dedicação dos religiosos, essas instituições ganharam consistência, organizando estudos que iam do primário ao nível secundário, mas chegando às vezes no superior.” (RUBIÃO, 2013, p. 116). Para Cunha

(1986), a qualidade do que era ofertado podia ser equiparado às universidades das colônias na Espanha.

Os trabalhos desenvolvidos nas missões eram voltados, sobretudo, ao aprendizado das sagradas escrituras. “A leitura, a escrita e o cálculo eram, de fato, os conteúdos próprios da instrução” (XAVIER, 1994, p.43), e os padres conseguiam cumprir o papel de descaracterizar a cultura própria dos índios, impondo-lhes uma nova forma de conceber as relações com a natureza e, sobretudo, com a educação preconizada segundo os preceitos do Catolicismo. Para Oliven (2002, p. 24):

os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

Os colégios e seminários jesuítas foram, desde o início, os centros de divulgação e inculcação do cristianismo, da cultura europeia e da ideologia dos colonizadores compostos por uma pequena parcela composta por latifundiários, empresários e representantes da coroa portuguesa. “Os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra, ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos”. (FÁVERO, 2006, p. 20).

Ou seja, os padres instauraram as principais características do ensino superior no Brasil: por um lado o elitismo, uma vez que continuavam atendendo aos interesses dos colonizadores e, por outro, a exclusão, por desconsiderarem as questões culturais, físicas e religiosas dos indígenas.

essa universidade, confiada à Ordem Jesuítica, no século XVI, tinha, como uma de suas missões, a unificação cultural do Império português. Dentro do espírito da Contra-Reforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé Católica e à superioridade da Metrópole em relação à Colônia. (OLIVEN, 2002, p. 24-25).

Para Amaral (2009), a evidente dedicação dos padres jesuítas, ao ensino médio e ao ensino superior, foi o fator que impulsionou, em 1671, a Companhia de Jesus a solicitar à Coroa Portuguesa que os graus do Colégio da Bahia (Câmara Municipal da Bahia) pudessem ser equiparados aos do Colégio de Évora, que já tinha alcançado o grau de universidade, instituição também vinculada aos jesuítas. Segundo Cunha (1986, p.32) “o sonho ainda estava

distante: uma nova comissão da Universidade de Coimbra não tardou a negar o pedido dos baianos.”.

Apesar dessa tentativa não exitosa, outras propostas foram encaminhadas e igualmente negadas Cunha (1986), culminando com a expulsão dos padres jesuítas, justamente pelo entendimento da Coroa Portuguesa que considerava os religiosos "culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos." (XAVIER, 1994, p.53).

De acordo com Rubião (2013), os jesuítas estavam excedendo e sedimentando as suas influências e seus poderes por todo o território brasileiro. Os padres foram então, banidos, não somente do Brasil como também de outras colônias portuguesas, no alvará datado de 28 de junho de 1759, assinado pelo Ministro de D. José I, ou como ficou conhecido, o Marquês de Pombal.

As ideias pombalinas começaram, então, a serem disseminadas, ancoradas no ideal do Iluminismo e afastando-se cada vez mais do modelo medieval. Isso se caracterizava por uma necessidade do Estado ser fortalecido e extinguir com o medievalismo.

Trouxe consequências para o ensino superior dos dois lados do Atlântico: enquanto Metrópole a perda de influência dos religiosos contribuiu para a modernização da universidade (decorrente da reformulação da Universidade de Coimbra, em 1770, que abandonou o modelo medieval), no Brasil, o desaparecimento das ordens fez com que o sonho de se consolidar uma instituição ficasse ainda mais distante. (RUBIÃO 2013, p. 116)

Como efeito dessa subordinação, Sguissardi (2006) também considera que a existência de universidade no Brasil, ocorreu em descompasso com o que teria ocorrido em outros países, tendo atrasado quase três séculos, neste campo, em reação a diversos países do continente, tendo o ensino superior somente ganhado impulso a partir da chegada da Coroa Portuguesa no Brasil, a partir de 1808 (CUNHA, 1986), conforme está analisado a seguir.

1.2 Do período colonial ao advento da República Velha: as incursões elitistas do ensino superior no Brasil

Considerando que a colonização perdurou até o ano da independência, em 1822 e as mudanças provocadas pela transferência da Família Real para o Brasil, em 1808, são destaques, nesse período, algumas ações que foram desenvolvidas no campo da educação, com o estabelecimento em cursos nos níveis médio e superior, bem como atividades de formação e de treinamento para militares. (FÁVERO, 2006).

Algumas escolas¹⁵ superiores foram criadas mantendo as mesmas características elitistas dos padres jesuítas, uma vez que essas instituições visavam atender aos interesses dos filhos da aristocracia colonial que, impedidos de entrar na Europa, devido ao bloqueio de Napoleão Bonaparte, tinham que permanecer no Brasil.

Tais primeiras experiências caracterizavam-se, sobretudo, pela abertura de cursos isolados e profissionalizantes, prevalecendo a desvinculação entre teoria e prática, aos moldes das escolas francesas (OLIVEN, 2002; SGUISSARDI, 2004).

De acordo com Cunha (1986) as primeiras instituições no Brasil foram criadas em 1808: as escolas médicas em Salvador (Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia), no Rio de Janeiro, no Hospital Militar do Rio de Janeiro e a Academia Real da Marinha, na Bahia. Dois anos depois o Príncipe Regente assinou a carta de Lei de 4 de dezembro de 1810, criando a Academia Real Militar da Corte, que anos mais tarde se converteria na Escola Politécnica.

Já o Decreto de 23/2/1808, que instituiu uma cadeira de Ciência Econômica; e o Decreto de 12/10/1820, que organizou a Real Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, depois convertida em Academia das Artes. Outras foram criadas, em sequência, como a Academia Nacional de Medicina, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, além das Faculdades de Direito em Olinda/Pernambuco e São Paulo (CUNHA, 1986). Segundo a visão de Oliven (2002, p. 25-26):

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, “lente proprietário”, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

De acordo com Coelho (1999), as “profissões imperiais” no Brasil são Medicina, Engenharia e Direito por terem sido, originalmente, criadas no período imperial, e, ainda, por serem consideradas as profissões de maior prestígio social, não somente por terem sido os primeiros cursos a serem criados no país, mas, sobretudo, os primeiros a fomentarem o desejo de ascensão social da pequena parcela prestigiada de brasileiros: dos que podiam deslocar-se

¹⁵ Embora o termo “escola” no contexto brasileiro compreende os espaços de formação da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), nas pesquisas feitas (CUNHA, 1986; TEIXEIRA, 1998; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; SGUISSARDI, 2004; FÁVERO, 2006; MOROSINI, 2006), escola era a terminologia para referirem-se aos cursos superiores e/ou faculdades isoladas, conforme influência do modelo universitário francês.

para Portugal ou daqueles que puderam, pelas condições sociais, ser formados nessas primeiras escolas superiores, em solo brasileiro.

Isso significou, em outras palavras, a forte correlação estabelecida entre as características socioeconômicas dos estudantes, seus atributos pessoais, e o prestígio de poder escolher qual carreira seguir, existindo, desde o princípio, um processo bastante elitizado e significativo de conformação do restante da população brasileira quanto às chances de ascensão social nesse contexto excludente. Para Fávero (2006), na área jurídica essa lógica tornou-se evidente:

Algumas modificações mais significativas parecem ocorrer com a criação dos cursos jurídicos, em 1827, instalados no ano seguinte: um em 1º de março de 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda, em 15 de maio daquele ano. Segundo João Roberto Moreira, esses dois cursos passam a ter grande influência na formação de elites e na mentalidade política do Império. Constituem, sem dúvida, centros de irradiação de novas idéias filosóficas, de movimentos literários, de debates e discussões culturais que interessavam à mentalidade da época. E mais, tornam-se provedores de quadros para as assembleias, para o governo das províncias e também para o governo central (FÁVERO, 2006, p. 21 APUD MOREIRA, 1960, p.53).

No então modelo napoleônico¹⁶ implantado na Colônia, constatava-se a preocupação central da universidade na formação de quadros profissionais, atendendo prioritariamente à elite, afinal era preciso formar burocratas para trabalhar no Estado e profissionais liberais capazes de atender à nova realidade social, instaurando dessa forma, a “cultura do bacharelismo”, ou seja, na aquisição de um diploma superior, abria-se o caminho para se constituir os “Mandarins do Brasil” (RUBIÃO apud PANG e SECKINGER, 2013), especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez secundário, profissionais de nível médio (CUNHA, 1980; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; FÁVERO, 2006).

Para Sguissard (2004), as escolas livres, com autonomia relativa ao Estado e à Igreja, passaram a ser criadas em função do pacto colonial entre as nações europeias (Portugal e França, inicialmente), privilegiando-se, desse modo, o modelo universitário similar ao das escolas francesas. As faculdades isoladas foram, então, mantidas e isso ocorreu pelos seguintes fatores:

- a) A língua fluente era também a latina.
- b) A intensa produção ideológica que atendia à burguesia e influenciava a europeização de Portugal.
- c) A visão da corte francesa tida como vencedora sobre os senhores feudais. Propagava-se a ideia de que “o Brasil deveria manter as

¹⁶ De acordo com Sguissardi (2006), o conceito “napoleônico” de universidade configurou-se como uma referência ao modelo clássico de ensino superior na era de Napoleão Bonaparte, no contexto da Revolução Industrial e Francesa.

escolas especiais, porque o ensino tem de entrar em fase de especialização profunda e por isso, a velha universidade não pode ser restabelecida”. (CUNHA, 1986, p. 132-137 apud PIMENTA, 2002, p. 150).

Importante ressaltar que, mesmo com todas essas instituições sendo desenvolvidas no país, no início do Século XIX, as iniciativas ainda não eram suficientes para fortalecer a ideia da construção de um sistema nacional de instrução pública, pois, mesmo com o funcionamento das escolas isoladas, “a Universidade de Coimbra continuou a ser o centro formador por excelência da fina flor da mocidade, até a segunda metade do século XIX, o que levou Anísio Teixeira (1998) a chamá-la de “universidade brasileira” (AMORIM, 2012, p.46). Como efeito dessa subordinação, Sguissardi (2006, p; 353):

Até a independência do Brasil, para 150.000 diplomas outorgados nos países colonizados pela Espanha, apenas 2.500 brasileiros teriam se diplomado entre 1577 e 1882, na Universidade de Coimbra, principal destino das elites intelectuais do país.

Desse modo, é possível inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, a primeira das importantes influências na formação das elites brasileiras (FÁVERO, 2006), sendo a Universidade de Coimbra a detentora do monopólio do saber (Cunha, 1986). Por essa razão, considerando que a oferta de cursos somente se concretizava mediante a ida de brasileiros para Coimbra, o direito de cursar ensino superior não se apresentava viável para todos, desde o início. Havia, nesse caminho, uma espécie de “seleção natural”, que consistia em garantir o privilégio dos mais abastados, cujos pais poderiam arcar com as despesas de deslocamentos entre os dois países.

E quando passamos a contar com centros de ensino superior e pesquisa de excelência o fenômeno, que continuou funcionando como marca de distinção social, ganhou novos contornos, não somente no que diz respeito ao aumento considerável do número de viagens de estudo e sua extensão a novos grupos (no caso, aos estratos mais privilegiados das camadas médias), mas também à ampliação das modalidades possíveis, o que inclui, por exemplo, os intercâmbios culturais de segundo grau e os estágios linguísticos de curta duração. (AMORIM, 2012, p. 43-44).

De fato, não havia, portanto, como se pensar em democracia de acesso ao ensino superior, considerando que era elitista e destinada aos filhos da aristocracia colonial. Sobre isso, Fávero (2006, p. 19) também pondera que:

Refletindo sobre essa questão, pode-se inferir que alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no

sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Sobre as outras influências, na construção do conceito de universidade brasileira, a francesa foi sem dúvida, a maior referência intelectual da época (CUNHA, 1986), especialmente pela tentativa da manutenção das escolas isoladas no Brasil, pelo entendimento de que o ensino deveria entrar em fase de especialização profunda sendo que a velha universidade não poderia ser restabelecida, tendo em vista o risco de tornar-se obsoleta.

Em 1889, as instituições superiores chamadas ‘escolas livres’ já funcionavam com certa autonomia, sem interferência direta do Estado ou da Igreja Católica. De acordo com Rubião (2013, p. 117), “devido a influência de homens como o jurista baiano Ruy Barbosa¹⁷, que a educação começou a se desvencilhar das amarras de outrora”. Influência bastante expressiva considerando que Ruy Barbosa contribuiu na elaboração da Constituição da República em 1891, ao lado de Prudente de Morais, à luz dos preceitos constitucionais dos Estados Unidos.

Essa influência provocou, de certo modo, o fortalecimento da cultura francesa do bacharelismo. “As escolas eram vistas muito mais como um trampolim para ascensão social – o mito do “doutor” – do que como uma instituição ordenada capaz de contribuir para o progresso do saber.” (RUBIÃO, 2013, p. 118).

Além dos cursos de bacharelado, predominantemente nas áreas de Direito, Engenharia e Medicina, e de cursos para oficiais militares, destinados ao universo masculino, empregava-se uma grande importância ao domínio da língua francesa pelos alunos e preconizava-se a criação de colégios femininos baseados, também aos moldes das escolas francesas, visando garantir formação para as futuras esposas dos diplomatas. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Desse modo, o modelo francês denotava fortes indícios sobre as formas de exclusão, inclusive de gênero, no Brasil no início do século XIX, revelando a necessidade de serem cumpridos critérios de seleção no perfil discente como: pertencer à elite, ter o domínio do idioma francês; para as mulheres, a formação possível seria a de dominar as artes para fins domésticos. Não havia outras opções de curso para ala feminina e também não existia a preocupação em formar novos profissionais para além dos que já estavam no poder.

Além do modelo francês, no final do século XIX, a universidade brasileira recebeu fortes influências do sistema universitário alemão ou *humboldtiano*. Para Sguissardi o

¹⁷ Em 1870, Ruy Barbosa de Oliveira concluiu seu bacharelado em Direito na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, como era chamada inicialmente, e a atual Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP, criada pela lei imperial de 11 de agosto de 1827, tendo sido incorporada à Universidade de São Paulo, quando de sua fundação em 1934. É considerada a mais antiga faculdade de Direito no Brasil, juntamente com a Faculdade de Direito de Olinda, onde Rui Barbosa iniciou a sua formação.

conceito “*humboldtiano*” de universidade deriva do ideal universitário do alemão Von Humboldt, centrado em ideias inovadoras e libertadoras no eixo da pesquisa e do ensino. Constituiu-se a estratégia alemã de “afirmar sua independência cultural e científica em relação a seus vizinhos, adversários históricos.” (SGUISSARDI, 2006, p. 353).

Impulsionados pelo momento histórico, na intenção de valorizar a nação, face à revolução industrial em amplo crescimento na França e na Inglaterra, os alemães buscaram esse diferencial, dando ênfase às pesquisas científicas, na tentativa de resolverem, via ciência, os problemas da nação e, assim, alcançarem a autonomia em relação ao restante da Europa.

Para a universidade brasileira foram incorporados novos elementos sob a influência do sistema universitário alemão. Conforme os autores (CUNHA, 1980; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; FÁVERO, 2006) numa proposta em que “o professor não existe para o aluno, mas ambos para a ciência” era estabelecida, então, uma nova forma de relação, com vistas à construção do conhecimento, talvez como uma tentativa de romper com o modelo francês, que prevalecia a figura do professor transmissor, com uma metodologia tradicional, centrada no saber docente a ser transmitido.

Sguissard (2006) analisa também que o modelo alemão apresentou diferenças marcantes do francês uma vez que trazia duas novas propostas para os estudos no nível superior: criação de institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa, que eram regidos com autonomia perante o Estado e a sociedade civil.

Nesse período imperial, considerando essas contribuições dos modelos universitários da França e Alemanha “os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade” (OLIVEN, 2002, p. 26), o que seria mais uma justificativa para seu atraso em relação às demais colônias da Espanha, por exemplo.

1.3 A universidade brasileira em seus aspectos legais: da era Vargas ao período militar

No momento da qualificação dessa pesquisa, em 06 de junho de 2014, um dos avaliadores¹⁸ chamou a atenção para a necessidade da busca de mais elementos que confirmassem qual teria sido, de fato, a primeira universidade brasileira constituída. Isso, em

¹⁸ Além da Universidade do Rio de Janeiro historicamente citada como sendo a primeira universidade brasileira, em 1920, a Universidade Federal do Paraná também arrega esse título, inaugurada em 1913, e também a Universidade de São Paulo, em 1934.

função das controvérsias existentes, já que algumas competem entre si, para terem direito de atrelar esse importante dado histórico às suas trajetórias institucionais.

Nesse sentido, fez-se necessário buscar compreender, a partir do ordenamento jurídico brasileiro¹⁹ (leis, decretos, as constituições republicanas e emendas), o que diferenciava uma escola superior de uma universidade para, e, a partir dessa diferenciação, apreender as razões que possam justificar a razão dessa disputa quanto ao título de primeira universidade brasileira.

Atentando-se para as questões implícitas, e a partir da análise desses documentos, evidenciou-se que as primeiras regulamentações educacionais brasileiras resultaram de diversas influências dos preceitos legais das universidades europeias. Em termos legislativos, as características e as formas de funcionamento dos institutos superiores somente passaram a ser registradas, em forma de lei, a partir da chegada de 1808, quando as escolas começaram a ser implantadas, havendo, portanto, a necessidade de autonomia nessa regulamentação.

Conforme analisa VIEIRA (2007, p. 292),

na perspectiva da pesquisa, as constituições brasileiras são compreendidas como documentos-chave para compreender o contexto e os temas relevantes dos diferentes momentos históricos. Do mesmo modo, sinalizam (ou não) a agenda de reformas que vão sendo propostas ao longo do tempo. Assim sendo, estudá-las é não apenas oportuno como necessário ao conhecimento da temática que se quer desvendar.

Partindo-se dessa premissa, nesse estudo, uma necessidade demandada foi justamente a de ampliar a compreensão sobre como o ensino superior brasileiro passou a ser legislado, desde a sua criação, e, sobretudo, compreender os alcances e a importância do ordenamento jurídico para a elaboração e implantação de políticas públicas nesse nível de ensino.

A primeira constituição do Brasil, em 1824, faz uma referência superficial da responsabilidade sobre os processos de escolarização no período da independência estabelecendo nos artigos 32 e 33 “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos e os Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes”. Não há descrição de onde as escolas funcionarão ou as formas de ingresso.

Em 1827 é apresentado um projeto de lei do ensino intitulado Lei de Januário da Cunha Barbosa²⁰ que “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio”, mas embora faça referência às matérias e formação e contratação de professores, não faz nenhum destaque aos institutos superiores.

¹⁹ O período analisado, neste estudo, considera o momento que o Brasil deixa de ser colônia e passa a ter autonomia para legislar sobre as questões nacionais no âmbito da educação superior.

²⁰ Lei de 15 de Outubro de 1827. De acordo com Saviani (2008, p. 13), nesse momento foi apresentado o que “pretendia instituir um sistema completo de educação, em quatro graus”.

No decreto de número 1, do ano 1889, quando “proclama provisoriamente e decreta como fôrma de governo da Nação Brasileira a Republica Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes”.²¹ Também não há no texto a referência direta ao campo da educação, em nenhum dos níveis, mas no Art. 9º, enfatiza a subordinação de todas as repartições civis e militares ao Governo. Essa ênfase já apontava atrelar à responsabilidade estatal do direcionamento de como seriam as propostas para todas as áreas do país, incluindo nesse grupo tanto a oferta quanto as características do “ensino oficial”²².

Isso pode ser confirmado, dois anos depois, com a promulgação da primeira constituição brasileira²³, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que inaugura a orientação da República no país, tendo vigorado até 1932. Foi a diretriz do período chamado como República Velha, comandada por oligarquias latifundiárias, com uma economia profundamente baseada no café e dominada pelos estados de São Paulo e Minas Gerais (FÁVERO, 2006).

Vieira (2007, p. 295) analisa algumas das diferenças entre a redação da Constituição de 1891 e a de 1824:

A Constituição de 1891 apresenta maior número de dispositivos sobre educação que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga. Mesmo assim, sua importância é significativa para a educação, explicitando alguns temas que irão estar presentes ao longo da história. Como signo fundante da República, traz inscrita em seu texto a bandeira da laicidade, assim como a separação entre os poderes.

No tangente à laicidade constitui-se um avanço, quando deixa de privilegiar o ensino religioso fundado nos preceitos do catolicismo, tendo em vista a diversidade do país. Sobre isso a autora acrescenta que “também este artigo introduz uma temática que estará presente ao longo da história, assinalando a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República.” (VIEIRA, 2007, p. 296).

Sobre isso, Oliven (2002, p. 27) pondera que o cenário apontava para a necessidade de constituir-se a laicidade:

Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889-1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

²¹ Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889.

²² De acordo com Cury (2009, p. 718) define-se ensino oficial “aquele criado e mantido pelos poderes públicos, aos quais também pertence a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas. Os primeiros atestam a conclusão de um curso escolar, o segundo é condição para o exercício de profissões regulamentadas.”

²³ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, assinada por Prudente José de Moraes Barros, presidente do congresso.

Mas, por outro lado, a Carta também revela, de forma explícita, a proibição do voto aos analfabetos (art. 70, § 1º), revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988. (VIEIRA, 2007).

De acordo com Cunha (1986) e Fávero (2006) a redação constitucional também não indicou quais seriam os critérios ou parâmetros para o ensino superior. No Art. 35 define que “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: (...) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. Fávero (2006, p. 21), pondera que:

na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais.

De fato, com destaques para o ensino superior, entre 1891 e 1950 foram criados mais de 10 (dez) decretos, duas constituições (1891 e 1934)²⁴, 02 (duas) leis federais (a Lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica, em 1911 e a Lei nº 1254, de 4 de dezembro de 1950, que dispõe sobre o sistema federal de ensino superior). Segundo Fávero (2006), o decreto-lei de 1911, que instituiu o ensino livre foi o responsável pelo surgimento das primeiras universidades:

O regime de “desoficialização” do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná (MICHELOTTO, 2006) como instituições livres. (FÁVERO, 2006, p.. 21).

Ou seja, o contexto legislativo, que culminou com a descentralização política, propiciou que em alguns estados como Paraná, São Paulo e Amazonas criassem suas universidades, no início do século XX, mas que interromperam suas atividades, também em função dos decretos seguintes, que antecederam a Constituição de 1934, segundo Oliven (2002).

Um dos principais foi a **Lei Orgânica Superior e do Fundamental na República**²⁵, datada de 5 de abril de 1911, sendo mais conhecida como a Reforma Rivadávia, por ter sido proposta pelo então Ministro Rivadávia da Cunha Corrêa. De acordo com Cury (2009, p. 721),

²⁴ Necessário citar ainda a emenda constitucional, referente à Constituição de 1891, em 1926, que trata da substituição do art. 31 da Constituição pelo seguinte Art. 30: "Compete privativamente ao Congresso Nacional: (...) legislar sobre a organização municipal do Districto Federal, bem como sobre a policia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o Governo da União; (Incluído pela Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926);

²⁵ Esta lei pode ser consultada na íntegra nesse link: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>.

Na composição de seu Ministério, defendendo em seu plano de governo uma liberal organização do ensino, Hermes da Fonseca chamou para titular da pasta da Justiça e Negócios Interiores seu conterrâneo pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (São Paulo), também ele era positivista, tendo ocupado muitos cargos eletivos. Foi deputado estadual, federal em vários mandatos, senador pelo Rio Grande do Sul, foi prefeito do Distrito Federal, ministro da Fazenda e ministro da pasta que se ocupava da Educação.

A Lei, contendo 140 (cento e quarenta) artigos, aborda, em linhas gerais sobre: a) a organização do ensino; b) da autonomia didática e administrativa das instituições; c) a constituição dos institutos de ensino superior e fundamental; d) o Conselho Superior do Ensino – CSE; e) o patrimônio, sua constituição e aplicação e f) a carreira docente, remuneração, e como seriam constituídas as congregações de professores, de acordo com suas titulações e áreas de atuação.

Por isso a importância de estar presente nesse estudo, porque foi esse o documento norteador para a criação de universidades regulamentadas de forma concreta, com a descrição de como seriam os apoios, a realização dos pagamentos aos profissionais da educação pública, bem como os tipos de financiamentos junto aos institutos superiores e escolas do ensino fundamental.

Para Cury (2009, p. 721), por ter sido inspirado na doutrina positivista, esse Decreto foi o primeiro documento em que “a desoficialização do ensino público é explicitamente assumida”. Ou seja, o diploma passa então a ser considerado um “ato oficial de governo cujo privilégio seria, ao mesmo tempo, o de ser oficial e ainda o critério para a equiparação existente até então desde o Império”. (CURY, 2009, p. 725).

Na sua redação, no art. 139, aparece a valorização da parceria público-privada, com a prerrogativa do caráter autônomo das instituições, isto é, atrelando o controle e avaliação do Estado sobre o funcionamento à vinculação, ou sua isenção, frente às despesas institucionais que seriam de responsabilidade do poder público:

Art. 139. Aquelle ou aquelles dos institutos comprehendidos no art. 4º que, dispondo de recursos propios e sufficientes, prescindirem de subvenção do Governo, ficarão, por esse facto, isentos de toda e qualquer dependencia ou fiscalização official, mediata ou immediata.

No entanto, apesar de descrever com detalhamento, todas as situações concernentes às práticas pedagógicas e administrativas dos institutos superiores e do ensino fundamental, ou seja, do ensino oficial no período, na rede pública e também na iniciativa privada (considerando as escolas particulares devidamente autorizadas a funcionar, por força da lei), em nenhum dos artigos, trata sobre quais seriam as exigências para criar, autorizar a funcionar

ou descredenciar cursos e instituições de ensino superior, apenas a menção sobre o processo de privatização, legitimado. Sobre isso, Cury (2009, p. 735) ressalta que a Reforma Rivadávia:

Ficou a lição de que a saída ou o recuo do Estado em matéria de educação abre o campo para alguns setores sadios da sociedade civil. Mas, ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço público e bem público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado.

Além disso, não há citação, nessa Lei, do termo universidade. Tanto que, embora o decreto de nº 14.343, que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, ocorreu em 1920, a regulamentação desta Universidade só acontece em 1931, após a criação do Conselho Federal de Educação.

A ideia de primeira universidade brasileira, em 1920, ano de inauguração da Universidade do Rio de Janeiro²⁶ [atual Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ], tendo conseguido esse feito pela junção entre a Escola Politécnica, Faculdades de Medicina e Direito, então existentes, e havia, de forma atrelada a esses cursos, uma reitoria e um conselho universitário, constituídos.

Rubião (2013, p. 118) reflete sobre a institucionalização da Universidade do Rio de Janeiro, considerando que “foi apenas com o intuito de conceder o título de *honoris causa* ao rei da Bélgica”, que estava de passagem no Brasil, na ocasião. Esse mesmo autor, citando Fávero (1997, p. 29), acrescenta que essa data é meramente formal, sendo que o decreto oficial (nº 14.343), datado de 7 de setembro de 1920 e conforme o relatório do primeiro reitor Dr. Benjamim Galvão, tratou-se “tão somente de uma justaposição de escolas superiores – universidades apenas *in nomine* –, sem qualquer espírito de ciência ou laço entre seus professores”. Oliven (2002, p. 26) ressalta as mesmas implicações, analisando ainda que:

A Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor Honoris Causa. O Brasil, no entanto, carecia de uma instituição apropriada, ou seja, uma universidade.

Dentro desse contexto político, as demais experiências das instituições que inauguraram cursos isolados, anteriores a 1920, como a do Paraná, em 1913, não poderiam ser legitimadas

²⁶ Em termos legislativos a organização da Universidade do Rio de Janeiro foi formalmente instituída através do Decreto-lei nº 19.852/31, associada à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31), e ambos, derivaram do Estatuto das Universidades.

como sendo a primeira, tendo em vista que a Universidade do Paraná encerrou as atividades, três anos depois, assim como foi a experiência em outros estados.

Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”. (FÁVERO, 2006, p. 21-22)

Por outro lado, o entendimento nesse debate é que esse processo não desqualifica as iniciativas que aconteceram em diferentes regiões do Brasil, anteriores aos anos 1920, tendo em vista que estavam apoiadas legalmente, via Reforma Rivadávia. Como ocorreu o contexto político de abertura, no histórico de cada instituição, foi relevante inclusive considerando que esses primeiros ensaios universitários nortearam a formulação das diretrizes legais para as atividades da organização universitária brasileira.

Talvez, do ponto de vista histórico-conceitual, continuará existindo as controvérsias, mas do ponto de vista vivencial, as experiências universitárias no Paraná (1912), em Manaus (1909), em São Paulo (1911) e no Rio de Janeiro (1920), podem ser configuradas como o primeiro importante bloco de universidades brasileiras criadas no início do Século XX.

Para Fávero (2006) o modelo universitário, em que há uma reunião de cursos isolados, tendo como ligação entre si uma reitoria, e não mecanismos acadêmicos ou administrativos, ainda se constitui a base de muitas das universidades brasileiras na atualidade, e devem ser vistas como instituições agregadas e não integradas. Esse era o caso desse primeiro bloco citado.

Situação que foi logo modificada, a partir das novas instituições e também em meio ao turbilhão pós-revolucionário da era Vargas, que as universidades começaram “a ganhar alma” (RUBIÃO, 2013, p. 118), e, por conta de alguns eventos importantes históricos, foi marcado pelo descontentamento da população brasileira, em diversas áreas, incluindo os rumos da educação superior pública. De acordo com Vieira (2007, p. 296):

O fértil período representado pelos anos trinta é preparado pelos movimentos sociais da década anterior, a exemplo da fundação do Partido Comunista do Brasil (1922) e das Revoltas Tenentistas (1922 e 1924), que traduzem insatisfações contra as oligarquias e o sistema republicano vigente. Com Getúlio Vargas no poder, a efervescência política se materializa na Revolução Constitucionalista de 1932. No campo econômico, em reação à crise de 1929, busca-se a substituição de importações como alternativa ao desenvolvimento industrial.

Corroborando isso, segundo Rubião (2013), as tensões foram marcadas inicialmente pelo excesso de poder exercido pelas oligarquias, amparadas no coronelismo e voto de cabresto. As contestações culturais foram amplamente difundidas durante a Semana de Arte Moderna, em 1922, além de uma série de revoltas das classes desfavorecidas como a Guerra de Canudos e a Revolta da Chibata, por exemplo. Para Rubião, isso propiciou o debate de algumas questões para o ensino superior:

Nos anos que antecederam o período getulista, a educação também vivia um clima de instabilidade. A escola elitista do Império ainda não havia sido superada, fato que gerou uma série de críticas, vindas de diversos setores(...). Em 1920, 75% ou mais da nossa população em idade escolar era analfabeta. (RUBIÃO, 2013, p. 119 apud GHIRALDELLI JR, 2003, p. 17).

Nesse mesmo contexto de insatisfação foi criado o Conselho Federal de Educação²⁷, em 1930, e a partir desse, outro importante documento norteador para o ensino superior brasileiro: o Estatuto das Universidades Brasileiras, via Decreto-lei nº 19.851/31. Somados, imprimiram o caráter excludente no ensino público brasileiro, por um lado, e o viés profissionalizante do outro.

A criação do Conselho Federal da Educação (1931), a organização do ensino superior (1931) e, principalmente, as Reformas Francisco Campos (1931-1932) normatizaram rigidamente a educação nacional, apoiando e apoiados pela Igreja Católica, apesar das tendências laicistas dos “pioneiros” ou “reformadores” da educação que, desde os anos 1920, atuavam nos estados organizando o ensino primário. Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época, as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade. (CIAVATTA e RAMOS, 2012, p. 14).

Rothen (2008, p. 143) considera que o Estatuto foi um dos primeiros marcos estruturais da regulação legislativa uma vez que o documento “definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil”. Em seu Art. 5º estabelece que:

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras; II - dispôr de capacidade didactica, ahí compreendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente; III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, **por instituições privadas e por particulares**²⁸, que garantam o

²⁷ Antes do atual Conselho Nacional de Educação, o país teve vários órgãos com funções similares desde o século XIX. No século XX, o Conselho Federal de Educação foi instituído pelo decreto n. 19.850 de 11 de abril de 1931, na gestão Francisco Campos; o Conselho Federal de Educação foi criado pela LDBEN, lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Foi substituído pelo Conselho Nacional de Educação pela lei 9.131/95, reiterado pela LDB 9.394/96.

²⁸ Grifo pessoal.

funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária:
IV - submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto.

Essa transcrição, de acordo com o português do texto original, legitima, mais uma vez, os motivos pela escolha da Universidade do Rio de Janeiro para ser nomeada como a primeira universidade do Brasil uma vez que as exigências descritas seriam todas possíveis de ser cumpridas:

Nesse sentido, destaca-se do artigo 5º: 1) como ainda não existia a propalada Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o estatuto previa ser necessária apenas a instalação de três dos quatro institutos previstos; 2) mantinha-se a denominação de “faculdades” para os cursos de direito e medicina e o termo “escola” para o curso de engenharia, mesmo tendo o estatuto validade nacional, adotaram-se os nomes dos institutos de educação superior já existentes no Rio de Janeiro. (ROTHEN, 2008, p. 146).

Por outro lado, revela, mais uma vez, a abertura ao **processo de privatização** das instituições de ensino superior e continua enfatizando no Art. 6º que “as universidades brasileiras poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres”.

O Estatuto, redigido em 116 (cento e dezesseis) artigos, legislou desde as funções das universidades às atribuições dos diretores, reitores, conselhos universitários, acerca dos direitos e deveres dos professores, dos servidores técnicos e também dos estudantes. A redação ainda inclui as questões patrimoniais e as diferenças de responsabilidades nas esferas federais e estaduais e as de rede privada, já previstas e autorizadas a funcionar.

O estatuto oscilava entre a postura autoritária e a liberal. Sintomático é o fato de, nos decretos, propor-se um modelo único de universidade e, ao mesmo tempo, o estatuto admitir “variantes regionais” (art. 3º). (ROTHEN, 2008, p. 144-145).

Para Rothen (2008, p. 158), “a aspiração de conciliação das diversas correntes, além de gerar um documento em alguns pontos ambíguos, desagradou a todas as correntes (...) como resultado, mantinham-se as práticas do momento”, postergando a implantação concebida no próprio Estatuto.

Grandes tensões sociais, culturais e políticas, no âmbito educacional, fizeram parte desse mesmo período, como reflexo das controvérsias entre “igualitaristas” e “elitistas” (CUNHA, 1986), legitimadas no Estatuto, em 1931. No ano seguinte, essas questões ganharam novas polêmicas por parte dos professores, em 1932, via Manifesto dos Pioneiros

da Escola Nova²⁹ cujo subtítulo **A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo** revelava a intenção do grupo de signatários, para que o documento fosse alvo de reflexão por toda a sociedade, na defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita. Foram 26 assinantes, dentre eles, Fernando de Azevedo, redator do Manifesto e Anísio Teixeira³⁰, que contribuiu na criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília, quando do Golpe Militar de 1964.

Conforme Rubião (2013, p. 119), “para os signatários, era preciso abandonar a escola tradicional, que servia aos interesses classistas e instituir a “escola nova”, capaz de servir aos interesses do país”. No Manifesto há uma parte que traduz essa preocupação, quando convoca a sociedade a redefinir o projeto educacional no país, especialmente no tangente às demandas pela valorização de outras profissões, para além das carreiras de prestígio, considerando que:

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas. (MANIFESTO, 1932, p. 12).

Conforme apontam os autores (CUNHA, 1986; FÁVERO, 2006; RUBIÃO, 2013), havia duas tendências explícitas redigidas no mesmo Manifesto. De um lado, o pensamento de Anísio Teixeira, principal interlocutor da tendência do “liberalismo igualitário” (buscando evitar o excesso de individualismo, na busca de critérios de solidariedade, em prol de ganhos coletivos), devido à grande influência dos ideais do filósofo norte-americano John Dewey, que propunha uma visão igualitarista do pensamento liberal “capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação”. (CUNHA, 1986, p. 258).

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa

²⁹ Documento disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 12 jul. 2015.

³⁰ Anísio Teixeira foi também o fundador da Escola Parque, em Salvador, na década de 50, e inspirou o modelo dos Centros Integrados da Educação Pública – CIEPs, no Rio de Janeiro, na década de 80, conforme pesquisa de Cordeiro (2001)¹.

desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (Manifesto, p. 12-13).

Já Fernando de Azevedo defendia a tendência do “liberalismo elitista” (mais preocupado com o indivíduo, na valorização do mérito e da competitividade), imbuído do pensamento de Newman, cuja principal função escolar seria a de garantir a formação de uma classe média e de uma elite dirigente, ou seja, centrado no indivíduo.

De fato, a Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. (Manifesto, 1932, p. 13).

As concepções de educação contidas nos Pioneiros da Escola Nova refletiam, portanto, a conciliação dessas duas tendências e provocaram mudanças importantes no cenário educacional, evidenciadas na criação das novas universidades, durante o Governo Provisório. De acordo com Rubião (2013, p. 122), “foram sendo criadas algumas universidades, sendo que as mais inovadoras, de inspiração liberal, viriam da esfera dos Estados-Membros (enquanto as federais eram instrumentalizadas pelo governo)”.

Dessa diferenciação, mais duas universidades foram criadas pelos estados de São Paulo e Distrito Federal, a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e posteriormente, a Universidade do Distrito Federal, em 1935 (extinta em 1935). Ambas com traços fundamentais do modelo de universidade alemã ou *humboldtiano* – ensino e pesquisa – iniciado na Universidade de Berlim por Von Humboldt. (SGUISSARDI, 2006).

A trajetória da USP, especificamente, inaugurava um novo modo de funcionar universitário. Diferenciou-se das demais instituições, nesse período, pois reunia os cursos superiores existentes no estado, tendo como enlace não a reitoria ou mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano, além disso, a sua proposta baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão, considerada estratégias que compensavam o isolamento das faculdades já existentes, que funcionavam independentes, tanto física quanto academicamente.

A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, portanto, viria integrar em uma base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber, sendo a porta de entrada em qualquer dos outros

cursos profissionalizantes. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147), a USP ainda “contou com a contribuição intelectual de cientistas alemães, franceses e italianos para a sua concepção e organização curricular”.

Para Rubião (2013), com o advento do Estado Novo, a partir de 1937, considerando as mudanças em curso, com a entrada da USP no cenário da educação superior brasileira, o governo federal instrumentalizou de vez as universidades brasileiras, se aproximando cada vez mais do “modelo napoleônico” (ou seja, “universidades de Estado”) e distanciando-se de Humboldt, de Newman e de Córdoba.

O autor exemplifica tal aproximação ao modelo francês, com a entrada da Universidade de Brasília, instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Segundo a sua pesquisa:

Vargas nomeou um reitor interventor (Alceu Amoroso Lima), alinhado com a direita católica, visando desmontar o experimento inovador da instituição. Anísio Teixeira, seu idealizador, foi perseguido, sob a acusação de ser socialista, e acabou tendo que se refugiar no interior da Bahia. (RUBIÃO, 2013, p. 123).

De acordo com Morhy (2002), o governo de Juscelino Kubitschek autoriza a implantação da nova universidade em Brasília, e ressalta ser responsável pelas inovações no sistema universitário brasileiro:

A instituição inovava em seu sistema composto de instituto/faculdade/unidades complementares. Os departamentos eram a unidade didática básica em substituição à cátedra vitalícia. A nova estrutura evitava, por princípio, a duplicação de meios e recursos destinados ao ensino e à pesquisa. Alunos de diferentes cursos passaram a frequentar aulas de disciplinas comuns; a biblioteca centralizada também evitava a duplicação de obras. Mas, além das mudanças estruturais, a experiência da UNB tornou-se o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira. (MORHY, 2002, p.505).

Corroborando essas análises, Fávero (2006) aponta que a UNB ganhou o destaque em sua criação, pois surgiu não apenas como a mais moderna universidade do país, naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, mesmo caminho que a USP despontou na década de 30.

Para Sanfelice (2007, p. 543), é recorrente entre os historiadores da educação a análise dos movimentos que buscam identificar “uma insistente defesa da escola pública (estatal), principalmente quando ele se tornou mais visível para parte da sociedade brasileira, desde os anos 30 do século XX”.

Nesse estudo, outros dois importantes movimentos de resistência consolidaram essa valorização pela escola pública, sendo também reflexo do Manifesto dos Pioneiros: em 1938,

a luta da União Nacional dos Estudantes – UNE, na luta pela autonomia universitária, e pelos professores, uma nova mobilização intitulada **Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público/ Mais uma vez convocados: Manifesto ao Povo e ao Governo**³¹.

De acordo com Sanfelice (2007, p.544):

Vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimentos que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Mas o conflito, de fato, era muito mais profundo, pois opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela.

O Manifesto de 1959 manteve os mesmos princípios dos Pioneiros, mas atualizado ao momento econômico e político do país. Reuniu novos adeptos, tendo Fernando de Azevedo como um dos autores principais, juntamente com Ruy Barbosa. Para Sanfelice (2007, p. 552) o manifesto pode ser traduzido como um apelo à atuação do Estado e por uma política educacional “com uma liberdade de ensino mantida com recursos do erário público, cobrando ainda dos alunos e mercantilizando as escolas”. Entretanto, muitas dessas ideias não foram consideradas na formulação das novas diretrizes e, sobretudo, na autorização e abertura de novas instituições de ensino da rede privada, tanto na educação básica quanto na superior.

Para Cunha (1989), no período republicano, compreendido entre 1945 e 1964, não existia no Brasil um sistema de ensino superior consistente, em função da ausência explícita de autonomia universitária, frente aos ditames políticos.

Num período onde os excessos do capitalismo já se faziam presentes, muitos professores e estudantes começaram a denunciar as formas de alienação produzidas pela economia de mercado, exigindo que a universidade fosse uma instituição que lutasse contra esse processo. (CUNHA, 1989, p. 258-259).

Essa situação foi agravada a partir do golpe de 1964, resultando na demanda pela primeira reforma universitária, em 1968, e que foi viabilizada a partir dos recursos oriundos das duas agências de fomento criadas em 1946³²: a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES e do Conselho Nacional de Pesquisa - CNPq e da Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP, conforme pesquisas de Cunha (1986) e Fávero (2006).

³¹ Documento elaborado quando da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024) no Congresso Nacional, em julho de 1959. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em 01 ago. 2015.

³² A CAPES foi criada seis meses depois da criação do CNPq, por iniciativa de Anísio Teixeira, e tinha como foco inicial a formação especializada de professores no exterior, mediante bolsa de estudo. A partir de 1965 passa a elaborar, avaliar, acompanhar e coordenar as atividades relativas à pós- graduação e a partir daí sua história se confunde com a da pós- graduação no país. (SGUISSARD, 2006).

Desta reforma foram introduzidos o regime integral e de dedicação exclusiva dos docentes, com o objetivo de fortalecer a pesquisa científica sendo essa uma das influências mais fortes da concepção *humboldtiana* na reformulação do modelo no Brasil. A Ditadura Militar estimulou a coerção no ambiente acadêmico, com a adoção de uma espécie de triagem político-ideológica dos novos professores, a contenção e repressão dos movimentos estudantis. (RUBIÃO, 2013; FÁVERO, 2006; CUNHA, 1989; MORHY, 2002).

Destacam-se ainda na reforma de 68 a abolição do regime de cátedras, que estimulou a progressão na carreira docente baseada na titulação e no mérito acadêmico; a instituição do departamento como unidade única de ensino e pesquisa; a institucionalização da pesquisa e a centralização da tomada de decisão, na esfera federal, dos órgãos administrativos. A lei tornou, ainda, facultativa a existência de níveis estruturais entre os Departamentos e a Administração Superior.

Além disso, outros aspectos foram agregados com a reforma de 68, como o aumento da remuneração salarial dos professores e do corpo administrativo, a ampliação dos cursos de programas de pós-graduação, a montagem de laboratórios, bibliotecas e a construção de novos prédios.

Portanto, para além das mudanças organizacionais incorporadas nas universidades, a partir da Reforma, outras instituições de ensino superior foram criadas no período. Conforme verificou Fávero (2006), durante a década de 70, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse cursos novos, na rede privada de ensino. Mudanças também aconteceram no exame de seleção (vestibular). As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

Sobre essa mudança na proposta da seleção, embora os incrementos estruturais tenham sido feitos, para Charlot (2011, p. 8-9) “cabe destacar que esse vestibular-concurso tornou mais difícil, ainda, o acesso à universidade das camadas mais pobres da população.” Em 1968, confrontando a defasagem entre número de vagas universitárias e número de candidatos, o governo militar transformou o vestibular-exame em vestibular-concurso: assim, instaurou uma seleção para a entrada nas universidades públicas.

Charlot (2011, p. 20) avalia que “restringir e controlar o acesso à universidade foi uma constante preocupação do Brasil ao longo da sua história”. O autor afirma isso ao analisar a hierarquização social frente as formas de seleção de acesso, em especial, quanto ao ingresso

nas universidades públicas, cujo número insuficiente de vagas ofertadas, considerando desde a oferta no ensino médio, impede que a maior parte da juventude brasileira consiga concorrer e, por conseguinte, adentrar ao ensino superior.

Na análise deste autor, o processo seletivo, no período militar, repercutiu no agravamento das diferenças de oportunidades de ascensão entre as classes sociais no Brasil, tendo em vista que os jovens oriundos dos meios populares, estudantes da rede pública, com acesso a um ensino médio que não lhes permitia competir com igualdade, para acesso à universidade. Já no final da década de 60, o fenômeno da massificação foi provocado pelo aumento de instituições de rede privada, fragilizando o movimento estudantil em torno da luta por autonomia universitária e incremento de vagas públicas (RUBIÃO, 2013, p. 125).

Nesse contexto, a universidade brasileira passou a incorporar fortes influências do modelo norte-americano concebido nos Estados Unidos (PINA, 2008; CUNHA, 1999). Dentre os principais destaques está um maior estímulo à produção do conhecimento e, por conseguinte, dos processos de pesquisa. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.540/68, essas mudanças foram legitimadas e, como um dos resultados, foram firmados acordos entre o MEC e a agência USAID- *United State Agency for International Development*, responsáveis pelas reformas propostas no período da Ditadura Militar. De acordo com Pina (2008, p. 01):

Os acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

Os acordos MEC-USAID inseriam-se, portanto, num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação, como pressuposto do desenvolvimento econômico.

Essa “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos envolvidos nesse processo estavam interessados e ocupados em “garantir a adequação de tal sistema de ensino aos desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas”, conforme analisa PINA (2008, p.03).

Na prática, os MEC-USAID³³ não significavam mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram ao processo de reforma da educação brasileira no período militar.

Porém, justamente nesse momento de tensão política, houve uma estagnação do citado processo crítico, resultando na ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Historicamente, segundo os pesquisadores (CUNHA, 1980; PIMENTA E ANASTASIOU, 2002; FÁVERO, 2006), não existiram muitas evoluções neste nível de ensino entre as décadas de 1960 e 1980, sobretudo por conta do sistema militar implantado na época.

E em função disso, as diretrizes contidas na LDB 5.540/1968 vigoraram durante todo o governo da Ditadura Militar, sendo que a partir de 1980, começou a se configurar uma limitação no repasse dos recursos públicos para as universidades federais e estaduais, que contribuíram para a desvalorização da educação pública em prol da educação privada, conforme analisa Santana (2006).

Para Chauí (2001) esse período crítico, a partir dos anos 80, poderia ser denominado de “universidade de resultados”, pois além do caráter profissionalizante (massificado na esfera privada) observava-se o surgimento de parcerias entre universidades públicas e empresas privadas, que passaram a financiar diversas pesquisas universitárias.

A seguir, um panorama do contexto da educação superior brasileira a partir dos anos 1990.

1.4 A Educação Superior Brasileira: dos anos 90 aos dias atuais

Transformar a universidade pública no Brasil é, também, investir política e estruturalmente para torná-la cada vez mais democrática. E menos excludente. Os debates em torno da democratização do acesso ao ensino superior tornou-se um dos mais presentes na agenda nacional.

Os anos 1990 tornaram-se um marco para análise educacional, em todos os níveis. Esse período carrega muitos significados, tendo em vista a consolidação do neoliberalismo, evidenciado nos discursos oficiais não somente pautados em documentos do Ministério da

³³ Sobre os impactos históricos dos acordos estabelecidos entre MEC e USAID na educação brasileira, além do artigo de Fabiana Pina (2008) intitulado **Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968)**, analisar também o livro de Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes, **O golpe na educação** (1999), disponível a partir de <<http://pt.scribd.com/doc/59452024/O-GOLPE-NA-EDUCACAO>>.

Educação e Cultura, como também a partir dos relatórios do Banco Mundial sobre os desafios educacionais no Brasil e no mundo.

De acordo com os dados da Organização e Desenvolvimento Econômico- OCDE, o Brasil apresentou uma baixa classificação no exame do Programa Internacional de Avaliação do Estudante- PISA³⁴, aplicado em 2012. Comparando-se aos demais países em desenvolvimento que compõem o BRICS, como China e Rússia, o Brasil está bem atrasado. A China está em primeiro lugar nos exames de Matemática e Leitura, enquanto a Rússia ocupa as 36ª e 41ª posições. O Brasil, apesar do crescimento econômico e desenvolvimento social dos últimos anos, está em 58º e 55º lugar. Tanto os conhecimentos linguísticos quanto os matemáticos são determinantes para o desempenho escolar e na continuação dos estudos.

Mesmo considerando o atual Plano Nacional de Educação- PNE 2014-2024, quanto ao Financiamento da Educação (meta 20), com a previsão de aumento do Produto Interno Bruto – PIB, de 7% para 10%, até 2024, a situação da educação básica é muito preocupante, tendo em vista que os problemas de aprendizagem dos estudantes são acumulados e podem continuar limitando o acesso ao ensino superior por boa parte da população brasileira que frequenta a escola pública.

Por essas razões, embora os debates sobre a educação superior no Brasil começaram a ser intensificados, a partir dos anos 90, em virtude da necessidade de se compreender os efeitos do processo da sua expansão, predominantemente atrelada ao ensino privado, é consensual a ideia de que continua existindo a agenda por novas investigações.

De acordo com as pesquisas de Cerdeira e Santana (2015), duas décadas já se passaram e essa demanda por mais pesquisas ainda são justificadas tendo em vista que, para além da compreensão sobre os motivos dos rumos privatizantes do ensino superior brasileiro, é necessário avaliar seus avanços e retrocessos a partir das políticas governamentais implementadas nas universidades públicas, como as ações afirmativas, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI e Universidade Aberta do Brasil – UAB e também aquelas aplicadas no ensino privado, com as políticas de financiamento estudantil como Programa Universidade Para Todos – PROUNI e o Fundo de Financiamento Estudantil – FIES.

Somadas, tais ações federais culminaram com a implantação de novos *campi*, novas unidades de ensino, novos cursos e, como efeito, um aumento significativo de novas vagas

³⁴ Os resultados do PISA 2012 podem ser acessados a partir de <<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>>. Acesso em 25 de março de 2015.

para estudantes na educação superior, culminando com um incremento de maior acesso, no ensino presencial e no ensino a distância.

O contexto atual no Brasil, porém, deriva de eventos históricos anteriores, razão pela qual não pode estar desvinculado da trajetória da educação superior, e, portanto, dos seus dispositivos legais, a partir da década de 90. O texto da Constituição de 1988, por exemplo, dedica poucos aspectos ao ensino superior, e por outro lado, deixam implícitas as opções políticas e ideológicas do Estado Brasileiro (SEVERINO, 2008), especialmente quando, no parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, ao determinar que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” não explicita textualmente quais seriam as formas de apoio do Estado, sobretudo em relação às instituições públicas.

A LDB n. 9294/96, por sua vez, regulamentou os princípios constitucionais relacionados ao ensino superior e consagrou “uma tomada de posição francamente adepta das consígnias da visão neoliberal da educação” (SEVERINO, 2008, p. 80), tendo em vista que autoriza tanto a criação quanto determina o modo de funcionamento das entidades mantenedoras privadas de ensino superior. Segundo Cunha (2004, p. 803-804):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultante de projeto patrocinado pelo governo, foi pródiga para com a expansão privatista. Para compreender a amplitude e o conteúdo da normatização do ensino superior pela LDB cumpre observar o que essa lei determina tanto quanto suas omissões.

Então, Universidades, Centros Universitários e Faculdades passaram a ser definidos legalmente, mas com propósitos diferentes. Segundo o autor:

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”. Em médio prazo, ela deve cumprir requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deve ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deve atuar na instituição em tempo integral. (CUNHA, 2004, p.803-804)

Posto em lei, isso provocou a implantação de IES presenciais e a distância, com qualidade questionáveis, e com equipe de professores horistas (com baixas cargas horárias), já que não seriam contratados com dedicação exclusiva, como no caso das universidades públicas, razão maior das críticas dos pesquisadores brasileiros, que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de boa qualidade para a população, a exemplo de autores como Frigotto (1996), Dourado et all (2003), Dias Sobrinho (2003), Santos & Naomar-Filho (2008).

De um lado, a expansão na rede privada, desenfreada e, ao mesmo tempo, consentida na pauta governamental, em todas as regiões do Brasil, desde a década de 90. Do outro lado, a partir dos anos 2000, a adesão de boa parte das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES ao projeto REUNI (instituído em 2007)³⁵, aliada à criação anterior dos cursos à distância vinculados ao sistema UAB, criado em 2005³⁶, pelo MEC em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

Os dois projetos (REUNI e UAB) culminaram com a implantação de novos *campi*³⁷, novas unidades de ensino, novos cursos e, como efeito, um aumento significativo de novas vagas na educação superior.

De fato, nas duas esferas, pública e privada, estatisticamente pode ser comprovado um incremento de maior acesso, no ensino presencial e no ensino à distância³⁸. O discurso validado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, junto à sociedade brasileira chama a atenção especialmente para esse novo momento na educação superior, validando-as como estratégias bem sucedidas de democratização de acesso para esse nível de ensino.

O MEC autoriza, através de decretos próprios, um total de 88% de oferta de ensino privado, através de políticas de incentivo à mercantilização educacional (FRIGOTTO, 1996, DOURADO, CATANI; OLIVEIRA, 2003, DIAS SOBRINHO, 2003; LEHER, 2009; SANTOS FILHO, 2008) como o FIES, que é um programa de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo MEC, desde 1999³⁹.

Além do FIES, em 2005, o PROUNI- Programa Universidade Para Todos⁴⁰ foi legalmente formalizado pela Lei nº 11.096/2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de

³⁵ Ver Diretrizes Gerais do REUNI, Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e disponível a partir de <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em 12 jun. 2015.

³⁶ Mais sobre a UAB, disponível para consulta a partir de <<http://www.uab.capes.gov.br>>. Acesso em 5 jun. 2015.

³⁷ Uma das metas do REUNI foi o de oportunizar a oferta de ensino superior em cidades do interior. A interiorização se deu de duas vias: através dos cursos do Sistema UAB e da implantação de universidades em cidades do interior no Brasil.

³⁸ No Censo da Educação Superior (Inep, 2011), o retrato da ampliação de vagas nos cursos presenciais e a distância no ensino superior público e privado.

³⁹ Mais informações sobre essa política em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/FIES2000.pdf>>. Acesso em 09/04/2014.

⁴⁰ Maiores informações disponíveis sobre o PROUNI a partir de <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298&msg=1>. Acesso em 09/04/2014.

formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, razão maior das críticas dos pesquisadores Frigotto, 1996, Dourado, Catani e Oliveira, 2003, Dias Sobrinho, 2003; Leher, 2009; Santos e Filho, 2008, que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de qualidade para a população. De acordo com Leher (2003, p. 88-89), das interconexões entre empresários e governo, resultaram:

- ✓ falta de controle público sobre as mensalidades;
- ✓ isenções tributárias, inclusive da CPMF-Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira e do salário-educação (2,5% sobre a folha de pagamento), para todas as instituições “sem fins lucrativos” como no Rio de Janeiro, a Estácio de Sá, a UniverCidade e a Gama Filho;
- ✓ empréstimos a juros subsidiados, via BNDES⁴¹, superando em dois anos, cinco anos de verbas de Outros Custeios das IFES;
- ✓ renúncia de recolhimento previdenciário (permitindo uma “economia” de até 30% da folha de pagamentos); e ainda,
- ✓ os repasses de verbas públicas, por meio do crédito educativo e, a partir de 1999, do FIES.

Com tais interconexões chanceladas pelo Governo Federal, configurou-se a legitimação da transferência dos cofres públicos para investir na rede de ensino privada. Segundo Dias Sobrinho (2003) sedimentou-se, a partir dessas políticas governamentais, uma nova configuração de sentidos da educação superior brasileira. Antes, em sua essência, tratava-se de uma instituição social concebida como espaço de criação, crítica, produção de conhecimento para elevar a compreensão e qualidade de vida. “Agora, tende a se reduzir a organização que se estrutura e age em função da economia”. (DIAS SOBRINHO, 2003, p. 100)

Como também chama a atenção Leher (2003), o ensino privado, ao contrário da crença difusa e das proposições dos dirigentes do MEC, é mais elitizado do que o público. Por outro lado, pela insuficiência financeira para arcar com as despesas, o acesso ao ensino privado também impede muitos candidatos de ingressarem nos cursos oferecidos. Sobre o debate Dias Sobrinho (2003, p. 100) pondera que:

No “quase-mercado” educacional, a educação e os conhecimentos tendem a ser uma “quase-mercadoria” para uso do indivíduo e dos grupos de clientes ou consumidores que a podem possuir. A formação plena do ser humano tende a se reduzir, na educação superior instrumentalizada para o mercado, ao sucesso individual, especialmente à capacitação para empregos, quer estes existam ou não.

⁴¹ De acordo com as informações no portal do BNDES: é uma empresa pública federal, sendo o principal instrumento de financiamento de longo prazo para a realização de investimentos em todos os segmentos da economia, em uma política que inclui as dimensões social, regional e ambiental. Mais informações a partir de http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/bndes/bndes_pt/Institucional/O_BNDES/A_Empresa/. Acesso em 15/04/2014.

Essa tendência, como também chama a atenção Santana (2006), faz referência às inúmeras IES que se alastraram, desordenadamente, pelo país, que o MEC, enquanto órgão regulador, tem buscado avaliar, com maior controle e cuidado.

Dias Sobrinho (2003, p. 102-103), analisa que, enquanto elemento ilustrativo, o surgimento de cursos como Quiromancia, Massoterapia, Moda, dentre outros, que “visam preencher à demanda de capacitação técnica em novos nichos do mercado laboral não cumprem com os critérios de qualidade social e científica, historicamente exigidos das instituições universitárias”.

Falham tanto do ponto de vista técnico quanto ético, pois nem oferecem formação científica e técnica segundo os altos padrões universalmente requeridos nos meios universitários, nem promovem a formação e o desenvolvimento de valores sociais com critérios públicos. (SORDI e MALAVAZI, 2004, p. 34).

Os mesmo autores ponderam também que como resultantes dessas concepções, são disponibilizados, sobretudo nas instituições particulares, cursos de baixa qualidade, em seu sentido mais amplo, insuficientes para cumprir com a missão educativa da educação superior que é a de cuidar da formação do ser humano, através da produção e da transmissão de conhecimentos científicos, de bens tecnológicos, culturais e artísticos para o mais completo desenvolvimento da sociedade. Concluem, afirmando que:

Ao render-se a uma formação precária e empobrecedora, dada às características do mercado, volátil e mutante, o estudante perde sem saber, sua condição de competição neste complexo mundo do trabalho. Ganha-se a curto prazo a sensação de inclusão no mercado, para em seguida se processar a exclusão do egresso. (SORDI e MALAVAZI, 2004, p. 34-35).

Conforme analisa Catani e Oliveira (2007, p.76), a LDB 9.394/96⁴², constitui-se em marco de referência para o início do processo de reestruturação da educação superior no Brasil. “Na verdade, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir do seu primeiro mandato (1995-1998), deu início a uma ampla reforma que objetivou modificar o panorama da educação no país, particularmente da educação superior”.

Nesse sentido, promoveu a elaboração e a aprovação de um arcabouço legal capaz de alterar as diretrizes e bases que davam sustentação ao modelo que vinha sendo implementado desde a reforma universitária de 1968, a partir dos acordos MEC-USAID, conforme já descritos anteriormente nesse estudo.

⁴² Texto da LDB disponível a partir de <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

Além disso, introduziu mudanças concretas no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, produzindo transformações significativas no campo universitário e na identidade das IES.

Desse modo, o contexto educacional brasileiro, que resultou na abertura de mercado e o consequente aumento de novas IES, tem relação direta com os preceitos da LDB 9.394/1996 que, ao entrar em vigor, incorporou uma série de novas características e finalidades para este nível de ensino. De acordo com esta legislação, as instituições passaram a ser classificadas como:

- a) Universidade
- b) Centro universitário
- c) Faculdades Integradas
- d) Institutos ou escolas superiores
- e) Institutos superiores de educação

Essas cinco distintas classificações na LDB permitiram, portanto, a continuação do incentivo ao processo de abertura de novas faculdades e institutos, de rede privada, via políticas governamentais implementadas, a partir dos anos 90, segundo conclusão dos autores Catani e Oliveira (2007), Dias Sobrinho (2003).

Uma interpretação da LDB valida a ideia de que as IES não seriam obrigadas a desenvolver atividades respeitando o tripé ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, um sistema educacional cujo foco recairia somente sobre o ensino, desvinculado dos outros eixos fundamentais, extensão e pesquisa que em tese, eram também responsáveis pela boa qualidade na formação profissional dos estudantes, mas somente dos que fossem inseridos nas poucas instituições classificadas como “centros universitários” ou “universidade”.

Como efeito dessa política, de desvincular a pesquisa e a extensão dos espaços acadêmicos, a partir da década de 90, o Brasil passou a contar com a oferta muito maior de ensino privado, o que, por sua vez, contribuiu para agilizar o processo de desvalorização da carreira docente e com isso, o sucateamento das universidades públicas, conforme conclui Leher (2007).

Sobre a evolução, em termos quantitativos de oferta de instituições de ensino superior de rede privada, na tabela 01 apresenta o contexto da educação superior brasileira, nas duas redes, pública e privada, conforme informações acessadas no Portal do INEP, considerando os três momentos distintos: em 1993, em 2003 e em 2013, dados mais recentes levantados pelo Censo da Educação Superior.

Tabela 1: Número de IES no Brasil, segundo a Organização Administrativa (2014)

| Ano | Total | Organização Administrativa | |
|------|-------|----------------------------|---------|
| | | Pública | Privada |
| 1993 | 873 | 274 | 599 |
| 2003 | 1859 | 207 | 1852 |
| 2013 | 2391 | 301 | 2090 |

Fonte: Adaptação do INEP (2014)⁴³

Conforme a Tabela 1 é possível concluir que a educação superior brasileira continua sendo ofertada predominantemente por instituições de rede privada, numa escala ascendente, tendo tido um investimento bem mais acentuado do que na rede pública, ao longo das duas décadas. Em termos quantitativos, em 1992 a rede pública correspondia a 31,4% do percentual de instituições, tendo reduzido para 11,1% em 2012. Já a rede privada ampliou a sua oferta de IES de 68,6% para 88,7%, no mesmo período.

Na década seguinte, em 2012 a rede privada mantém sua predominância, correspondendo a 87,4% da oferta total no país. Na rede pública, o aumento de 11,1% para 12,6% deriva da ampliação provocada pelo REUNI, especialmente com a interiorização das universidades.

Por isso, ao falar de democratização de acesso ao ensino superior, compreende-se aqui que há uma diferença que demarca a proposta da educação laica, gratuita e de qualidade, da educação privatizada. Essa adesão explícita à via de privatização, pela admissão aberta e franca das instituições com fins lucrativos, está em conformidade com a agenda neoliberal para a cultura, a ciência e a educação (SEVERINO, 2008, p. 80).

Entretanto, seguramente há muito mais vagas ociosas nas privadas, sobretudo pela incapacidade financeira dos estudantes brasileiros. Como também chama a atenção Leher (2003), o ensino privado, ao contrário da crença difusa e das proposições dos dirigentes do MEC, é mais elitizado do que o público. Pela insuficiência financeira para arcar com as

⁴³ O gráfico foi elaborado pela autora considerando resumo técnico do Censo da Educação Superior 2012, divulgado em jul. 2014. Disponível em http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf

despesas, o acesso ao ensino privado vem impedindo muitos candidatos de ingressarem nos cursos oferecidos.

Em termos de democratização de acesso ao ensino superior, há uma diferença que demarca os processos de expansão, nos dois segmentos. Ampliar cursos e vagas é um processo em prol da expansão, mas esse é um projeto que deve ser pensado como educacional e não instrucional. Sobre o assunto, Santos e Naomar-Filho (2008, p.25) analisam que:

Com a transformação da universidade num serviço a que se tem acesso, não por via da cidadania, mas por via do consumo e, portanto, mediante pagamento, o direito à educação sofreu uma erosão radical. A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores.

No Brasil, como a maior parte das famílias não dispõe de recursos financeiros para arcar com tais custos, a opção que lhes resta é a busca pelos financiamentos nas IES, da rede privada. São exemplos políticas governamentais como o FIES, destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva.

Além do FIES, em 2005, o PROUNI, legalmente formalizado pela Lei nº 11.096/2005, tem a finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas⁴⁴.

Tanto FIES quanto o PROUNI têm movimentado um grande montante da verba pública. Tais investimentos no setor privado, por sua vez, estão nomeadamente legitimados nas duas edições do PNE vigente, aprovados pelo Congresso Nacional.

O governo Fernando Henrique Cardoso realizou um profundo reordenamento interno das universidades públicas vem fazendo um profundo reordenamento interno das universidades públicas, particularmente as IFES, através da venda de “serviços educacionais”. A relação entre a venda de “serviços educacionais” e a expansão do acesso à Educação Superior está materializada através da oferta de cursos pagos, especialmente cursos de pós-graduação lato sensu; do estabelecimento de parcerias entre as universidades públicas e as empresas para realização de consultorias e assessorias viabilizadas através das fundações de direito privado; da concepção de política de extensão universitária como venda de cursos de curta duração; da criação de mestrados profissionalizantes, em parcerias com empresas públicas e privadas, considerados cursos autofinanciáveis, isto é, cursos pagos, entre outros mecanismos internos de privatização (LIMA, 2008, p. 58).

Desse modo, no PNE, a meta de expansão até 2024 será de 50%, para a população entre 18 e 24 anos, estando em 2013⁴⁵ com o total de 32,3%, quanto ao número de matrículas no

⁴⁴ Mesmo com o corte orçamentário divulgado pelo Governo Federal, no âmbito da educação superior, os grupos empresariais da educação privada continuaram recebendo aporte financeiro tanto o PROUNI quanto para o FIES, o que evidencia a escolha privatizante dos investimentos feitos pelas instâncias governamentais no período.

⁴⁵ Dados extraídos do observatório do PNE disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/12-ensino-superior>>. Acesso em 24 mar. 2015.

ensino superior, configura-se como um objetivo atingível, dada às parcerias público-privadas e total apoio à continuidade da existência dos grupos e mantenedoras das redes de faculdades particulares, o que não implica dizer que o investimento no setor público será priorizado da mesma forma, especialmente no que tange às condições de permanência estarão garantidas para que os estudantes de baixa renda (sobretudo os que ingressaram por reserva de vagas) consigam concluir os seus estudos.

Compreende-se, portanto, que cursar uma universidade pública continua sendo possível somente para os estudantes que tiveram acesso a uma formação de boa qualidade na educação básica. Como analisam Catani e Hey (2010) e Nogueira (2002), contemporâneos da teoria bourdieusiana, os projetos de educação vêm sendo estrategicamente desenhados para manter as posições de poder na sociedade e, por isso, imprescindível estudá-la para melhor compreender os efeitos das desigualdades sociais, que culminam com desigualdades de oportunidades, no caso brasileiro, particularmente associadas aos critérios de raça, gênero e classe social e, também, contribui para o desvelamento das lógicas que movem as estratégias de reprodução social, e que estão impregnados nos discursos sobre a democratização da educação superior no país. Ou seja, tanto na escola quanto na universidade, os dois espaços foram concebidos como sendo o espaço por excelência para se medir as vantagens ou desvantagens culturais acumuladas nas trajetórias acadêmicas de diferentes sujeitos.

Uma das preocupações mais emergentes, no contexto brasileiro, é justamente a necessidade de investimentos na educação básica visando garantir as melhorias nas estruturas das escolas, das condições de trabalho, ampliação do número de vagas para o ensino médio, ampliar o número de profissionais, através de concursos para efetivos⁴⁶, elevar salário dos professores e qualificar o processo de ensino.

Todas essas necessidades, por sua vez, estão presentes também no ensino superior público brasileiro. Como já mencionado, o percentual do Produto Interno Bruto – PIB destinado à educação, como um todo, prevê investimentos em todos os níveis de escolarização, no entanto, embora a meta estipulada no atual PNE, boa parte dos recursos estão legitimamente direcionados à iniciativa privada, através de políticas como o PROUNI e FIES.

⁴⁶ Há mais de duas décadas temos assistido no país a realização de muitos concursos públicos estaduais para contratação temporária, impedindo as escolas de terem equipes permanentes e que possam desenvolver na íntegra seus projetos pedagógicos.

A educação superior que é paga, não pode ser entendida como democrática. Não há democracia se há imposição financeira na relação do serviço educacional prestado. Sobre isso, Santos (2005, p.27) analisa que:

A eliminação da gratuidade do ensino universitário e a substituição de bolsas de estudo por empréstimos foram os instrumentos da transformação dos estudantes de cidadãos em consumidores. Tudo isto em nome da ideologia da educação centrada no indivíduo e da autonomia individual.

Concordando com o autor, se for consenso que a educação é um bem público, então que seja ofertada sem cobranças ou trocas financeiras. O PROUNI e o FIES são de fato duas possibilidades de acesso e são efetivamente estratégias de aumento de ingressantes nas instituições particulares. Esse movimento é em prol da expansão, entretanto, não é democrático.

Como critica Leher (2003, p. 82), “mais do que pontuar o crescimento quantitativo – importante sem dúvida – é captar as tendências dessa expansão e o seu significado”. Ou seja, a expansão do ensino superior privado no país ocorreu de forma consentida e, prevista em lei, pelo governo federal desde o início dos anos 90.

Um dos significados dessa tendência de norte a sul é que, independente da região brasileira, o acesso ao ensino público torna-se cada vez mais difícil, sobretudo, pela incapacidade do Estado atender à demanda de vagas necessárias para os egressos do ensino médio da rede pública.

Segundo a análise constante em relatório do INEP (2006, p. 14):

O crescimento verificado deu-se principalmente no campo das instituições privadas. (...) Pela Lei nº 9.870, de 23 de novembro de 1999, o legislativo brasileiro ratificou a possibilidade das instituições educacionais operarem com fins lucrativos. Por outro lado, o governo obstruiu o caminho da expansão da educação pública federal (a Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998); (...) o Presidente da República vetou as metas do PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, (...) que previam a expansão da educação superior pública). (INEP, 2006, p. 14).

No senso comum, as políticas governamentais estão sendo veiculadas como sendo democráticas, justamente por estarem contribuindo para tornar o acesso à universidade pública mais viável para as camadas da população historicamente excluídas, em especial a partir das ações afirmativas adotadas pela maior parte das IFES, que preconizam uma reserva de vagas para estudantes do ensino médio da rede pública e maior inclusão de pretos e pardos, correspondentes a 53,1% da população brasileira, de acordo com a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios- PNAD/ IBGE, em 2014.

Portanto, o discurso oficial, realizado a partir das propagandas governamentais e documentos publicizados pelo INEP/MEC validam a ideia de expansão⁴⁷ da rede privada do ensino superior, considerando-a estratégia de consolidação da democracia para esse nível de ensino. Campanhas publicitárias como “Com o FIES dá⁴⁸” revelam o discurso convincente e consentido do Governo Federal junto ao pleno acesso à rede privada de ensino, que acolhe a população de baixa renda com essa “moeda” de troca: “você paga o seu curso e assim consegue cursar o ensino superior” ou “faça seu curso superior, mas para isso, terá que pagá-lo”.

Na análise dos avaliadores do INEP (2006), ficou evidenciado que a expansão da educação superior tem dois sentidos: 1) de ampliação geográfica e 2) de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos desse grau de formação.

Obviamente, essa percepção precisa incorporar a seguinte questão: qual é o tipo de formação que predomina num país que mais de 80% é ofertado pela iniciativa privada? A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais afinados com a sua “destinação profissional”, mas com qualidades questionáveis. Assim, aparece em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos. Sua expansão dá-se, com muita força, a partir do ano 2000.

Considerando, então, que a educação superior tem sido pensada e apresentada como mercadoria (Leher, 2007, Frigotto, 2011) aponta para a lógica de que a universidade pública no Brasil sempre foi destinada apenas para os que tiveram acesso à educação privada de boa qualidade, na educação básica.

As novas configurações do ensino superior brasileiro, no ano 2015, mesmo considerando os cortes orçamentais já divulgados pelo Governo Federal nos permitem antecipar novas preocupações, da mesma ordem. Ou ressaltar que há uma continuidade no sucateamento do ensino superior público. Programas como PROUNI e FIES continuam recebendo incentivo de verbas públicas. Isso significa, a grosso modo, como argumenta Leher

⁴⁷ No livro **Lula e Dilma: 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**, as políticas educacionais concebidas no período, ampliaram o ingresso de negros no ensino superior, para isso analisando, por exemplo, o PROUNI (parceria público-privada) como estratégia de democratização. Disponível a partir de http://www.flacso.org.br/dez_anos_governos_pos_neoliberais/archivos/10_ANOS_GOVERNOS.pdf Acesso em 25/04/2014.

⁴⁸ Políticas implementadas como FIES e PROUNI tem sido propagandeadas como sendo de estratégias de democratização do acesso ao ensino superior, conforme essa ilustração: <http://www.brasil.gov.br/eu-vou/enem-abre-portas-para-universidade>>. Acesso em 12 abr 2014.

(2013)⁴⁹, que a universidade pública não se sustentará tendo os recursos endereçados à iniciativa privada. Para o autor “Permitir, em nome da democracia, que a juventude brasileira permaneça prisioneira dessa educação mercantilizada é algo brutal. Urge mudar a direção da política educacional”.

A análise seguinte traz uma discussão sobre conceituação das categorias: política social, avaliação de políticas públicas e críticas acerca das concepções de políticas sociais no âmbito da educação brasileira.

⁴⁹ Artigo Programa Universidade para Todos: democratizar ou mercantilizar? Disponível em <http://portal.andes.org.br/imprensa/noticias/imp-ult-711278299.pdf>. Acesso em 12 set. 2015.

2 POLÍTICA SOCIAL E A FUNÇÃO AVALIAÇÃO: DISCUTINDO OS CONCEITOS

A trajetória de longo prazo das desigualdades no Brasil revela que não há determinismo, econômico ou político, nesse processo. Políticas importam! Mais que isso: deslocamentos nos padrões de desigualdade requerem políticas implementadas por um longo período de tempo.

(Arretche).

No capítulo anterior apresentou-se uma retrospectiva sobre o ensino superior brasileiro, considerando desde a sua criação às questões mais preocupantes da atualidade. Dentre os autores pesquisados no campo da educação superior (CUNHA, 1986, 1989, 2007; SEVERINO, 2006, 2008; FÁVERO, 2006; DIAS SOBRINHO, 2003, FRIGOTTO, 2004, LEHER, 2003, 2007, 2013), há concordância que um dos maiores desafios, no momento atual, diz respeito às políticas públicas pensadas para garantir a valorização e, sobretudo, a sobrevivência da universidade pública no Brasil, tendo em vista os recentes cortes orçamentários do Governo Federal para área da educação pública⁵⁰, e, contraditoriamente preservando a manutenção dos incentivos dirigidos à iniciativa privada.

Concordando com os demais autores citados, Peres e Castanha (2006) sinalizam que desde os anos 1990 assistimos à expansão das instituições particulares no país. Chamam a atenção para o fato de que, apesar da década de 90 corresponder ao período de maior crescimento histórico do setor privado, sobretudo em termos de número elevado de instituições particulares de ensino, o estudo da época em si não nos permitirá a compreensão do contexto por completo, mesmo tendo impulsionado o Brasil destacar-se mundialmente frente aos demais países da América Latina⁵¹, todos em processos de desenvolvimento nesse segmento.

É necessário, pois, distanciar-se da realidade brasileira, e dos dados estatísticos do INEP, que confirmam o crescimento no setor privado, para compreensão desse contexto, em termos mundiais. Ou seja, é preciso buscar na economia política clássica, e em seus idealizadores, a raiz do pensamento econômico vigente na sociedade contemporânea: o neoliberalismo, reformulação e atualização do liberalismo idealizado, principalmente, a partir

⁵⁰ Dos dados divulgados na mídia, os cortes são da ordem de 12 bilhões de reais para a educação, o que impactará na qualidade dos serviços prestados na rede pública federal.

⁵¹ Considerando as experiências distintas, além do Brasil, entre a década de 70 e os anos 2000, o fenômeno da privatização também ocorreu em países como Argentina, Chile, Colômbia e México, conforme destacam Durham e Sampaio (2000).

de John Locke (1632-1704) e Adam Smith (1723-1790) “que, diante das necessidades produzidas pela base econômica de suas épocas, combateram o mercantilismo, a nobreza feudal e a posição da igreja, formando as bases para o liberalismo democrático capitalista” (PERES e CASTANHA, 2006, p. 233).

Compreender, pois, o fenômeno neoliberal dos anos 90, nas reformas educacionais, assim como em outras áreas, no contexto brasileiro, nos remete a compreender que desde a primeira metade do Século XX, a lógica da acumulação e da exploração capitalista tornou-se cada vez mais evidente, fazendo ampliar ideias contrárias.

Assim, que para sua própria manutenção, o capitalismo liberal, minimizando a radicalidade de suas práticas, dá um certo recuo com o Estado do Bem Estar Social, idealizado por John Maynard Keynes (1883-1946), porém, reage com as ideias de Friedrich Haiek (1899-1992), inspirador do neoliberalismo e das novas estratégias de exploração do trabalhador pela classe dominante, o que se evidencia na década de 90 no Brasil, através das reformas do Estado. (PERES e CASTANHA, 2006, p. 233).

Para a devida compreensão dos prejuízos dos ditames econômicos nas medidas governamentais postas para a educação pública brasileira, em todos os níveis, e, particularmente, no ensino superior, é imprescindível recorrer à análise tanto dos princípios liberais quanto os neoliberais. Isso porque, a ideia central da economia política liberal pauta-se na participação mínima do Estado nas atividades econômicas de um país.

Um exemplo latente da ausência do Estado está na questão das responsabilidades com a educação, presente na obra de Adam Smith, no segundo volume do livro Riqueza das Nações (1776). Argumenta, por exemplo, que as instituições educacionais podem captar recursos para cobrir seus próprios gastos. Também considera que a concorrência, por si só, é capaz de garantir o bem estar da sociedade, a perfeita harmonia entre o público e o privado, ou seja, sendo a economia autorregulatória, o Estado não deve intervir nessa liberdade.

Mas o que são políticas públicas? Como e por quem são elaboradas? Há diferença entre política pública e política social? Como, quando, por quem são avaliadas as políticas implantadas? Essas e outras questões merecem atenção nesse estudo, uma vez que a política da reserva de vagas foi adotada nas universidades federais⁵² enquanto políticas de assistência

⁵² Mesmo ciente da importância das ações afirmativas em desenvolvimento nas universidades estaduais e institutos federais, importante esclarecer (novamente) que, em função das escolhas metodológicas definidas, e, sobretudo, por não se tratar de uma análise comparativa, mediante as limitações quanto a impossibilidade de realizar análises mais aprofundadas, essa pesquisa centra-se no alcance desta política, no âmbito das IFES, tendo em vista que a pesquisa empírica considera uma experiência do PAAF, em um curso específico da única universidade federal do estado de Alagoas, no caso, a UFAL.

estudantil, portanto, sociais, amparadas legalmente pelos Conselhos Universitários, leis estaduais e/ou federais.

Desse modo, analisar conceitualmente a categoria política pública demandou-se nesse estudo, sobretudo a partir do levantamento das teses e dissertações tematizando as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras, no período compreendido entre 2002 e 2014.

Duas das conclusões das autoras Santana e Prado (2015) referem-se: a) embora presentes nas palavras-chaves bem como nos resumos das teses e dissertações encontradas, as categorias “política” e “ações afirmativas” não foram trabalhadas de forma aprofundada, embora citadas de forma recorrente, e b) o debate teórico empreendido nos trabalhos identificados está centrado principalmente em categorias como raça, relações raciais e/ou educação e movimentos sociais.

Por um lado, as ações afirmativas são tratadas de forma pertinente, quanto à sua concepção, alcances e desafios, geralmente descritos a partir dos estudos de casos desenvolvidos nas universidades, ou acerca das relações entre influências estadunidenses e características específicas no contexto brasileiro.

Do outro, não há o pleno aprofundamento epistemológico da categoria “ações afirmativas” concebidas enquanto políticas sociais. O enquadramento teórico, considerando que toda e qualquer ação afirmativa, implantada em programas governamentais, diz respeito a um tipo específico de política social, não tem sido recorrente nas pesquisas feitas, ao menos aquelas já disponibilizadas na internet, nos principais bancos de teses e dissertações do IBICT e/ou dos sites dos programas de pós-graduação vinculados aos seus autores.

Então, anteriormente à análise empírica sobre a experiência das ações afirmativas no curso de Medicina da UFAL, essas categorias tornaram-se fundamentais de serem analisadas e compreendidas, no que diz respeito às questões teórico-metodológicas, de acordo com os objetivos delineados nessa pesquisa.

Partindo-se do pressuposto norteador desse estudo, qual seja, o de analisar o percurso da implementação de uma política educacional (precisamente o programa de ações afirmativas na UFAL), foi necessário, portanto, considerar como os estudiosos conceituam políticas sociais, especialmente aquelas criadas e norteadas, nas reformas educacionais dos anos 1990, concomitantes com as mudanças na economia (mundialização e financeirização), inspiradas nos princípios neoliberais.

Apresenta-se, a seguir, como tem sido a evolução nesse campo específico – o das políticas públicas – em termos internacionais, e mais adiante, sobre questões recentes estudadas, nos processos de avaliação no Brasil.

2.1 A política pública e a política social: discutindo os conceitos

De acordo os resultados do Estado da Arte sobre Políticas Públicas (2007), apresentado por Souza (2007), a política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1930. Souza (2007, p. 66-67) analisou que nesse momento houve uma ruptura da tradição europeia, porque na Europa, os estudos e pesquisas nessa área “se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Já nos Estados Unidos, a ênfase recaiu, inicialmente, nos estudos sobre a ação governamental”.

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. (SOUZA, 2007, p. 66-67)

Segundo Frey (2000), pesquisas em políticas públicas começaram a se estabelecer na Europa, especialmente na Alemanha, com a preocupação com campos específicos de políticas, e somente toma força a partir do início dos anos 1970. Para Faria (2003), nesse período a unidade de análise torna-se a própria definição das políticas públicas, o que conferiu destaque aos aspectos dinâmicos do *policy process* e aos distintos atores, estatais e não-estatais, geralmente envolvidos.

Conforme a pesquisa de Souza (2007), no caso da América Latina, com recorrentes trajetórias inflacionárias, incluindo o Brasil, as políticas públicas passaram a ganhar visibilidade, enquanto campo de conhecimento, a partir dos anos 80, sendo que essa maior visibilidade, nos países periféricos, com recentes processos de democratização, tem relação com a ausência de desenho das políticas públicas que possam impulsionar o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, promover a inclusão social da maior parte das suas populações.

A construção do campo “políticas públicas” contou com a colaboração de quatro fundadores norte-americanos: H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton. Em 1936 a

expressão *policy analysis* (análise de política pública) foi introduzida por Laswell, “como forma de conciliar conhecimento científico e acadêmico com a produção empírica dos governos e também como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e governo” (SOUZA, 2007, p. 67).

Segundo a autora, em 1957, *Simon* introduziu o conceito de racionalidade limitada dos *policy makers* (decisores públicos), por entender que problemas como informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, autointeresse dos decisores, criação das estruturas, dentre outros, colaboram para limitar a ação na formulação das políticas.

Citando *Lindblom* (1959, 1979), Souza apresenta outros condicionantes para além da racionalidade definida por Simon e Laswell, tais como “as relações de poder e a integração entre as diferentes fases dos processos decisórios (...), o papel das eleições, das burocracias, dos partidos, dos grupos de interesses”. (SOUZA, 2007, p. 68).

Em seu levantamento, a autora acrescenta que o quarto fundador do campo sobre políticas públicas, *Easton*, em 1965, contribuiu com o campo ao definir a política pública como “um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e o ambiente. Segundo ele, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia, e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos” (EASTON apud SOUZA, 2007, p. 68).

Sobre a conceituação sobre **o que são políticas públicas**, Souza (2007, p. 68) cita (6) seis autores, considerando autor/ano/conceituação, conforme a Tabela 2:

Tabela 2: Tipos de Conceituação de Políticas Públicas segundo Souza (2007)

| Ano | Autor | Conceituação |
|-----|--------------------------------|---|
| 1. | <i>Dye/1984</i> | o que o governo escolhe ou não fazer; |
| 2. | <i>Peters/1986</i> | a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos; |
| 3. | <i>Lynn/1980</i> | um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos; |
| 4. | <i>Laswell/ 1992</i> | decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder quem ganha o quê, por que e que diferença faz; |
| 5. | <i>Mead/1995</i> | campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas; |
| 6. | <i>Lowi apud Rezende/ 2004</i> | Regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através de uso de sanções positivas ou negativas. |

Fonte: Adaptação de Souza (2007)

Dentre as conceituações expostas, Souza acrescenta, sobre a definição de Dye, não fazer nada em relação a um problema, também pode ser uma forma de política pública. A autora sinaliza ainda que, sobre os conceitos, muitos críticos marxistas argumentam que “por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos.”. A autora resume política pública como sendo:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o ‘governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente), e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2007, p. 69).

Sobre a diferenciação entre política pública e política social, Souza (2007, p. 71) pontuou que ambas possuem focos distintos, mas mantêm a característica de fazerem parte de um campo multidisciplinar. Sobre o que diferencia um tipo do outro, esclarece que “os estudos em políticas sociais tomam o processo apenas como pano de fundo e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez”.

A definição de Hofling (2001, p. 31) é similar quando considera que as políticas sociais são as ações específicas que determinam “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Sobre as pesquisas acadêmicas tematizando as políticas sociais, as primeiras delas, segundo Souza (2007), enfatizavam mais o debate sobre o Estado do bem estar social, sendo muito mais originárias da Europa que entre os pesquisadores norte-americanos.

Dando ênfase no contexto brasileiro, dentre as abordagens mais recorrentes, na atualidade, nas pesquisas acadêmicas sobre políticas sociais, o levantamento feito por Souza (2007, p. 70) apontou para outros debates como:

política e gestão de serviços sociais, principalmente saúde e educação, no caso do Brasil, problemas sociais diversos, mas, no caso brasileiro, pesquisas sobre segurança pública estão rapidamente ganhando espaço na agenda; estudos relacionados com grupos minoritários e excluídos- raça, gênero, pobreza, desigualdade social.

Analizou, ainda, que estudos sobre políticas sociais tem recebido mais atenção acadêmica no Brasil, que as pesquisas sobre políticas públicas (sem o recorte social), assim como são os mais disseminados em teses e dissertações nas universidades brasileiras.

Essa aparente distinção tem, no entanto, implicações na agenda de pesquisa. Estudos sobre política pública não focalizam necessariamente o conteúdo substantivo da política, daí porque não assume importância fundamental o objeto da política pública, dado que qualquer produção do governo, em qualquer área/setor pode ser tomada com ilustração do processo. Estudos sobre política social, ao contrário, são demarcados pelo objeto da política pública, focalizando, sempre, as questões que a política busca resolver, os problemas da área e seus resultados. (SOUZA, 2007, p. 71).

De fato, as pesquisas encomendadas por órgãos de um governo podem situar ou descrever sobre questões gerais sobre a população da amostra, a metodologia empregada, o contexto da implementação e, ao final, divulgar os principais resultados. A diferença da pesquisa acadêmica é que outras informações são levantadas e questionadas, incluindo aquelas apresentadas pelo próprio governo, sendo que o conhecimento gerado vai trazer novas respostas ou novas indagações sobre os alcances da política, para a região e/ou público beneficiados.

Melo (2001), publicou um artigo defendendo a ideia de que a política social se inscreveu na agenda do estado brasileiro, passando por sete “vidas” em sua evolução histórica, apoiando os seus argumentos, ao considerar que, dos anos 30 aos 90, as políticas públicas no Brasil passaram por sete momentos políticos distintos, com investimentos e concepções diferentes, de acordo com a “vontade política” dos governantes.

Argumenta, por exemplo, que a avaliação das políticas públicas no Brasil nunca pode ser tratada como um exercício desinteressado. Isso porque o campo da avaliação, em termos evolutivos, esteve “fortemente ancorada num conjunto de valores e noções sobre a realidade social partilhados pelos membros relevantes de uma maioria de governo – aí estão incluídos elites políticas e burocráticas”. (Melo, 2001, p. 11).

A Tabela 3 com essa definição, proposta por Melo (2001), ilustra como a agenda de políticas públicas foi definida, em cada período histórico político no Brasil:

Tabela 3: Evolução da Agenda Brasileira Melo (2007)

| Período | Princípio Organizador das Políticas Públicas |
|---------------------------------------|---|
| 1. Primeira Era Vargas (1930-1945) | integração social e <i>nation-building</i> |
| 2. Populismo (1945-1960) | ampliação da participação |
| Crise do Populismo (1960-1964) | redistribuição |
| 3. Autoritarismo Burocrático | modernização conservadora/ crescimento sem redistribuição |

| | |
|--|---|
| (1964- 1967) (1967-1973) | |
| 4. Distensão e transição (1974-1984) (Governo Geisel- 1974- 1979) | redistributivismo conservador/ entrada do Banco Mundial no final dos anos 60 |
| 5. Nova República (1985-1989) | reformismo social-democrata: universalismo, descentralização, transparência; princípio organizador das políticas públicas |
| 6. Governo Collor (1990-1992) | cesarismo reformista; reformas como imperativos de governabilidade” |
| 7. Governo FHC (1995-2003) | instituição da “boa governança” |

Fonte: Adaptação de Melo (2001).

Melo (2001) descreve cada período considerando os efeitos esperados das políticas públicas implementadas. Dentre os levantados, destaca que:

De 1930 a 1945 foi um período que culminou com a incorporação tutelada das massas urbanas à sociedade oligárquica, bem como na construção de uma ordem institucional que permitisse a incorporação de novos atores sociais à arena política, sendo possível definir a cidadania regulada, ou seja, os direitos sociais foram “reconhecidos e regulamentados pelo Estado, como demandantes legítimos de direito”. (MELO, 2001, p. 14).

De 1945 a 1960 ocorreu um processo de submissão da lógica das políticas à lógica do mercado político e as políticas como moeda de trocas políticas, culminando com a importante Lei Orgânica da Previdência Social⁵³, em 1960, que resultou que a agenda se confundisse com questões sindicais. Em seguida, Melo (2001) apresenta que, durante a crise do Populismo (1960- 1964) se deu a expansão organizacional do aparato público das políticas. Também foi o momento das reformas de base que permitiram superar o subdesenvolvimento social e a estagnação, sob a ideia “socialismo ou subdesenvolvimento”.

De 1964 a 1967 foi o momento da submissão das políticas públicas à lógica da acumulação, caracterizado por reformismo conservador, expansão dos complexos empresariais de bens e serviços sociais; o desenvolvimento social como *trickle down effects* (respingamento sobre a renda real das camadas de menor ingresso). Entre 1967 e 1973

⁵³ A Lei Orgânica previa, sem seu Art. 1º que a previdência social tinha por fim: “assegurar aos seus beneficiários os meios indispensáveis de manutenção, por motivo de idade avançada, incapacidade, tempo de serviço, prisão ou morte daqueles de quem dependiam economicamente, bem como a prestação de serviços que visem à proteção de sua saúde e concorram para o seu bem-estar”. Art. 1º (Lei nº 3.807, de 26 de agosto de 1960). Pode ser consultada na íntegra, no endereço: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3807.htm.

iniciaram-se a criação das políticas públicas de corte compensatório, sob o jargão “socialismo ou estagnação”.

De 1974 a 1984, correspondente ao período mais expressivo, no campo da criação das políticas públicas (sobretudo quanto às ações previdenciárias), ficou definido pela expansão acelerada dos complexos empresariais de bens e serviços sociais, com opção moderadamente redistributiva e o surgimento da dimensão da não-política, sob o comando ideológico do Banco Mundial. De 1985 a 1988 (Nova República) foi o momento do redesenho das políticas para torná-las mais eficientes, democráticas e redistributivas, com ênfase no *modus operandi* das políticas.

De 1990 a 1992 (Governo Collor) ocorreu a reestruturação *ad hoc* e pouco consistente das políticas, com a focalização, seletividade e redefinição do *mix* público-privado das políticas. A partir de 1995 (Governo FHC) foi caracterizado por um período de focalização, seletividade e redefinição do *mix* público-privado das políticas, com a restauração das bases fiscais das políticas e legitimação das políticas compensatórias dos custos da estabilização.

Complementando a concepção do ciclo das políticas brasileiras (MELO, 2001), nos Governos de Lula e Dilma Rouseff, temos acrescentadas três características: a descentralização, a privatização e a criação das políticas focais.

Sobre essa nova agenda nas políticas do Brasil, em 2000, Marta Arretche publicou o livro Estado Federativo e Políticas Sociais determinantes da descentralização, um ano antes dessa evolução histórica proposta por Melo (2001), compreendendo o conceito de descentralização como sendo a “institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais” (ARRETCHE, 2000, p.16).

Assim como Melo (2001), Arretche (2000) também propõe uma retrospectiva histórica sobre a agenda das políticas sociais no Brasil, concluindo que o ápice somente ocorreu a partir dos anos 1990, considerando que “desde os anos 80, um conjunto de reformas político-institucionais redundaram na recuperação das bases federativas do Estado Brasileiro”. (p. 17)

Arretche argumenta que fatos históricos como o processo de redemocratização, culminando com as eleições diretas para todos os níveis de governo, em 1982, e a descentralização fiscal da Constituição de 1988, que resultou:

Na definição dos municípios como entes federativos autônomos implicaram, que, nos anos 90, as relações próprias a um Estado Federativo. Estas passaram a operar sobre bases institucionais inteiramente distintas daquelas que caracterizavam as relações intergovernamentais no regime militar. Em termos político-institucionais, nos anos 90, governos estaduais e governos municipais passaram a ser autônomos e independentes. (ARRETCHE, 2000, p. 17).

A autora analisa os impactos dessa reforma, centrada nos efeitos da descentralização, sobretudo para os estados e municípios com maior fragilidade econômica e fiscal para assumirem a gestão de políticas sociais transferidas, nas diversas áreas.

A descrição analítica proposta por Melo (2001), de cada período, conforme Tabela 3, e também das considerações de Arretche (2000), acerca do processo de descentralização das políticas sociais, apontam para alguns questionamentos, como: a) a fragmentação ou descontinuidade de alguns projetos iniciados de políticas públicas impõe perdas quanto à sustentação das reformas e desenvolvimento da nação; b) a depender de cada governante, e conjuntura social, em algumas áreas sociais, como no caso da educação, por exemplo, pode ter ou não prioridade, e c) a intervenção do Estado na economia colabora transformar políticas universais (de maior alcance estrutural) em políticas focalizadas, como chamam a atenção autores como Leher (2007), Saviani (2004), Bertoldo (2007) e Frigotto (2011).

Para Costa e Castanhar, houve um atraso de estudos sistemáticos no caso brasileiro, sobre esse campo científico, e decorre do fato de que, até os anos 80, não havia na administração pública brasileira:

a preocupação de avaliar programas públicos, em geral, e programas sociais, em particular. Durante anos, a produção de conhecimento técnico na busca da melhoria dos padrões de gerenciamento do setor público sempre esteve muito mais voltada para os processos de formulação de programas do que para os relacionados a sua implementação e avaliação. (COSTA; CASTANHAR, 2003, p. 971).

Isso porque, com efeito, nos anos 1980, a crise da dívida externa e a interrupção de um longo ciclo de crescimento econômico aprofundaram as desigualdades sociais presentes na realidade do país. Por seu turno, as reformas estruturais empreendidas nos anos 1990 – abertura comercial e integração, reforma do Estado, desestatização, entre outras – alargaram ainda mais essas assimetrias na medida em que aumentaram o desemprego, tornaram precário o emprego remanescente e, conseqüentemente, reduziram os salários reais.

Para Faria (2005, p. 100) “a notória ausência de investimentos mais sistemáticos no estudo dos processos de implementação e avaliação parece evidenciar também o *status* privilegiado de que desfrutam os processos decisórios na ciência política do país”. Por outro lado, a conjuntura econômica desfavorável provocou um crescimento da demanda por ações e serviços sociais, especialmente os de natureza compensatória. Para Trevisan e Bellen (2008, p. 532):

A análise de políticas públicas experimentou um *boom* na década de 1980, impulsionada pela transição democrática. São três os motivos da expansão (Melo, 1999). Em primeiro lugar, pelo deslocamento na agenda pública. Durante os anos 1970, a agenda pública se estruturou em torno de questões relativas ao modelo brasileiro de desenvolvimento, onde a discussão limitava-se aos impactos redistributivos da ação governamental e ao tipo de racionalidade que conduzia o

projeto de modernização conservadora do regime ditatorial. Eram centrais para essa agenda as questões de arranjo institucional: descentralização, participação, transparência e redefinição do *mix* público-privado nas políticas.

Na contramão dessa demanda crescente, verificou-se, ainda, um agravamento da crise fiscal, ampliando mais a crônica escassez de recursos do setor público, justamente num momento em que se torna essencial e inadiável a sua intervenção para atender à população mais necessitada.

A intervenção governamental nessas circunstâncias é essencial, tanto pelo imperativo moral a ela inerente, quanto por questões de estratégia econômica, pois a pobreza representa um sério obstáculo ao desenvolvimento sustentável.

O que se coloca, então, é a necessidade crucial e urgente de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados, além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz. Costa e Castanhar (2003, p. 971).

De acordo com Farias (2005, p. 71), no Brasil, desde o tempo da elaboração da Constituição de 1988, a febre avaliatória ganha dimensão de epidemia “tendo prevalecido a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado”.

No caso do Brasil, os estudos sobre políticas públicas são bem recentes. “Nesses estudos dispersos, a ênfase recaiu ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas”. (TREVISAN e BELLEN 2008, p. 531).

Sobre o papel dos governos na proposição de políticas públicas Souza (2007, p. 72) pontua a existência da autonomia relativa do Estado, que “gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas”. Essa autonomia relativa, por outro lado, sobretudo em sociedades pautadas em princípios democráticos, não impede que os grupos de interesse (os movimentos sociais, por exemplo), possam pressionar um governo na conquista de novas políticas.

Peres e Castanha (2006, p. 235) concordam que “a chamada política de bem estar social, é na verdade, um movimento compensatório para evitar um desajuste ainda maior no sistema”, corroborando as ideias de autores como Saviani (2004), Bertoldo (2007), Frigotto (2011) sobre a política social.

Mesmo sendo um movimento compensatório, que por si apresenta suas contradições, conforme provocou Saviani (2004), a luta continua pela redução das desigualdades sociais no âmbito da educação brasileira. Assim sendo, embora as políticas sociais tendam sido criadas e desenvolvidas em tempos neoliberais, merecem ser compreendidas quanto às suas concepções, avaliadas e ajustadas, a partir dos seus resultados, até que se tornem desnecessárias numa sociedade cujo vetor seja o desenvolvimento da sua população.

Para compreender os processos de avaliação das políticas públicas no Brasil é preciso, antes, recorrer aos contextos internacionais e compreender os motivos para que a função avaliação fosse institucionalizada. De acordo com Faria (2005, p. 97), “a década de 1990 testemunhou, nas democracias ocidentais de uma maneira geral, e na América Latina, particularmente, a busca do fortalecimento da “função avaliação” na gestão governamental”.

De acordo com as pesquisas de Faria (2005) e Souza (2007), uma boa parte dos estudos sobre os processos de avaliação de políticas públicas foi realizada a partir dos anos 1960, sendo a maioria das pesquisas originas da academia norte-americana, referindo-se predominantemente “às questões de ordem metodológica e/ou às distintas maneiras de se classificar a avaliação”.

A avaliação tem sido, usualmente, classificada em função do seu *timing* “(antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), da posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou semi-independente) e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados)” (FARIA, 2005, p.101 apud Cotta, 2001, p. 91).

Essa visão instrumental do processo, por sua vez, está muito mais presente em pesquisas de setores governamentais⁵⁴, que em pesquisas acadêmicas (FARIA, 2005; SOUZA, 2007). “Partia-se da premissa que os resultados da avaliação seriam automática e necessariamente encampados pelos tomadores de decisões para a melhoria da política ou do programa em questão. A discussão acerca do uso da avaliação restringia-se, assim, ao que hoje se denomina uso “instrumental”. (FARIA, 2005, p.101).

Ora, se os próprios decisores políticos se encarregam de avaliar os processos, certamente que a ênfase nos fatores que condicionam a utilização da avaliação e a mitigação do “furor positivista” da época do primeiro boom dos estudos avaliativos “abriu espaço para um maior questionamento, ainda hoje incipiente, diga-se, acerca do que chamo “política da avaliação de políticas públicas”. (FARIA, 2005, p.102).

⁵⁴ Pesquisas do IPEA, IBGE, INEP, por exemplo.

Segundo Faria (2005), são três as dimensões do uso da avaliação normalmente evocadas: a **instrumental** (relativa ao apoio às decisões e à busca de resolução de problemas); a **conceitual** (ou função “educativa”); e, por último, a **simbólica** (uso “político”).

Sobre a dimensão instrumental, a mais criticada na literatura, Arretche (2001, p.29), no entanto, chama a atenção para o fato de não existir possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra, por ponderar que “qualquer linha de abordagem das políticas públicas supõe, de parte do analista, um conjunto de princípios cuja demonstração é, no limite, impossível, dado que corresponde a opções valorativas pessoais.” Argumenta mais:

a avaliação política pode ressaltar, quer o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis. A avaliação política nesta perspectiva prescinde do exame da operacionalidade concreta ou da implementação do programa sob análise. (2001, p.30).

Ou seja, independente se uma avaliação é definida por sua dimensão instrumental, ainda assim, julgamentos políticos e valorativos estarão presentes de algum modo. Já Faria (2005, p.98) afirma ser possível observar em debates e estudos correlatos “a prevalência de um viés francamente normativo e/ou uma priorização dos aspectos mais técnicos da avaliação das políticas públicas, bem como uma ênfase em seu papel de instrumento gerencial”. Concordando com essa prerrogativa, Souza (2007), apresenta em seu estado da arte, uma nova tendência em avaliação: a do “novo gerencialismo público”.

Segundo esta autora, há processos de experimentação com a entrada de novos atores sociais, que envolve diferentes níveis de decisão. Especificamente em países mais desenvolvidos, vem aprimorando seus canais de participação junto à sociedade, o que provoca que algumas questões das políticas, incluindo momentos de avaliação, sejam de responsabilidade compartilhada com outras instâncias, inclusive não governamentais.

Tendo em vista que uma política pública não diz respeito somente a leis e regras, o aumento de participação tem sido viabilizado por diferentes caminhos. Independente da dimensão concebida em dada política, para Souza (2007), a mídia tem um papel importante em todas as fases de uma política, não necessariamente somente na fase de avaliação.

No Brasil, a mídia vem exercendo muita influência para que grupos de interesses (ligados ou não aos decisores políticos) demandem novas medidas governamentais. A maior recorrência do uso midiático, por sua vez, tem sido em épocas de eleição, para que os resultados de políticas públicas implantadas, num dado governo, sejam apresentados de forma fechada, refletindo as dimensões instrumental e simbólica dos processos.

A dimensão conceitual, portanto, não vem sendo estimulada a contento, embora algumas políticas focais, na área social, vêm conquistando espaço e voz em campanhas virtuais, e assim, ampliando o diálogo com a sociedade nas redes sociais. Sobre o ciclo de uma política, tanto Faria (2005) quanto Souza (2007), concordam que podem ser definidos como:

(a) atividade destinada a aquilatar os resultados de um curso de ação cujo ciclo de vida se encerra; (b) a fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; e (c) como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais, ou seja, como elemento central da *accountability*. (FARIA, 2005, p. 97-98).

Sobre os efeitos da avaliação Faria reflete que diversos outros usuários, para além daqueles envolvidos diretamente nos programas avaliados, podem se valer das descobertas ou de outros elementos da avaliação.

Dentre tantos, destacam-se: gerentes de programas similares e/ou de diferentes níveis governamentais; agentes do governo central e representantes de fundações, interessados em conhecer projetos exitosos que mereçam financiamento ou preocupados em melhorar os programas dos quais são responsáveis; membros do legislativo interessados na melhoria de programas existentes ou na elaboração de novas propostas; cientistas sociais e outros avaliadores que buscam aprender com as descobertas e com as metodologias empregadas. Faria (2005, p.105).

De acordo com Farias (2005) e Souza (2007), uma dada política criada num governo, após findar seu ciclo, pode voltar a ser renovada ou ser extinta. Dependerá de muitas condições para que os decisores políticos a inclua na agenda novamente, como financeira, pressão de movimentos sociais, projeto de um novo governo, dentre outras.

A Constituição Federal de 1988 e também as emendas constitucionais, estabelecem o direito à participação de trabalhadores, de aposentados, de empregadores, de representantes de associações comunitárias, da população, da sociedade civil e de usuários de órgãos gestores e consultivos, nas mais diversas áreas de políticas públicas.

Essa possibilidade de diálogo, legitimada em lei, favorece que, no caso das políticas sociais no contexto brasileiro, possam ser revistas e ajustadas às demandas locais e regionais. A questão de ordem é a econômica, tendo em vista que mesmo tendo a garantia e a constituição dos denominados “canais participativos”, previstos na legislação vigente, os ditames econômicos limitam que a dimensão conceitual das políticas públicas colabore para o desenvolvimento efetivo dos processos de democratização do Estado Brasileiro (CRUZ NETO, 2014).

2.2 Tecendo críticas sobre a natureza das políticas educacionais no Brasil

De acordo com Hofling (2001, p.30), para compreensão e (posterior) avaliação das políticas públicas implementadas em um governo, é necessário compreender antes a concepção de Estado, e também de política social, numa determinada sociedade, num determinado período histórico, pois são essas “questões de fundo”, que norteiam e sustentam programas, projetos e ações de intervenção governamentais. E qual seria a diferença entre Estado e Governo?

É possível se considerar Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HOFLING, 2001, p. 31)

A partir dessa diferenciação, a autora define que uma política criada num governo significa o “estado em ação”, ou seja, o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. Dentre outras palavras, seria o Estado responsabilizando-se para garantir a implementação, o acompanhamento e a avaliação dos resultados.

E quando surge essa necessidade de implantar políticas sociais? O que são efetivamente as políticas educacionais concebidas dentro de um Estado? Na obra de Saviani (2004, p. 01) intitulada “Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional”, desde a introdução, o autor questiona o conceito da expressão “política social” considerando que, sendo a política “a arte de administrar o bem comum”, toda política deveria ser necessariamente social, sendo a política educacional, uma das suas modalidades⁵⁵.

Nesse livro, Saviani traz suas análises a partir da proposta do PNE (elaborado em 1996, no Governo FHC⁵⁶, para vigorar entre os anos de 2001 e 2010):

Os resultados deixam claros os efeitos da determinação estrutural própria da forma social capitalista sobre a política educacional como modalidade da política social que é tratada separadamente da política econômica e a esta subordinada. Com isso a política social acaba sendo considerada invariável e reiteradamente como um paliativo aos efeitos antissociais da economia, padecendo das mesmas limitações e

⁵⁵ Além da educação, focalizada nesse trabalho, de acordo com Saviani (2004) as políticas sociais abrangem ações como aquelas de reivindicação por melhorias salariais e dos trabalhadores da cidade e do campo (Movimento Sem Terra), e em outras áreas como saúde, previdência, habitação, assistência social, cultura e comunicações.

⁵⁶ A Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o PNE encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm.

carências que aqueles efeitos provocam na sociedade como um todo. (SAVIANI, 2004, p. 3).

De acordo com essa perspectiva, a política social serviria, então, para contrabalancear os da política econômica, dentro da dinâmica neoliberal. Argumenta ainda que “a necessidade de formulação de uma política social decorre do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica nas sociedades capitalistas” (SAVIANI, 2004, p. 118).

Saviani ressalta que a ideologia militar, no Brasil da década de 60, quando das tentativas de estimular um debate nacional em torno de políticas sociais eram tratadas como sendo subversivas e, portanto, desqualificadas. Nas palavras do autor:

Quer se trate desta ou daquela conjuntura, de países centrais ou periféricos, deste ou daquele matiz ideológico, é possível detectar uma constante decorrente da determinação estrutural capitalista: a separação entre política econômica e política social e a subordinação desta àquela. Em consequência, do montante de recursos manipulado pelo poder público, a parcela destinada ao setor social tenderá a ser sempre inferior àquelas destinadas aos demais setores.” (SAVIANI, 2004, p. 120).

O autor critica o modo de conceber e conduzir os problemas sociais a partir dos condicionantes da economia, ou seja, da visão capitalista do processo. Por isso, defende a necessidade de uma ruptura com esse modo de conceber o Estado a partir da visão socialista, para que efetivamente a política social esteja a serviço da população que dela necessite.

Diferentemente, numa sociedade socialista, isto é, numa economia socializada, a 'política social' perderá razão de ser e essa expressão converter-se-á num pleonismo. Aí, com efeito, toda a política, em cada uma de suas manifestações, inclusive e principalmente a 'política econômica' será social, já que não haverá mais lugar para a apropriação privada da riqueza produzida socialmente. A 'política social' parece assim, ser uma manifestação típica da sociedade capitalista”. (SAVIANI, 2004, p. 121).

Defende, pois, a necessária superação do capitalismo propondo no livro já citado três possibilidades de ruptura: 1) ampliação de recursos na área social; 2) a oposição resoluta a toda tentativa de privatização das formas de execução da política social e 3) o desatrelamento da política social do desempenho da economia. (SAVIANI, 2004).

Essas ideias revolucionárias começariam, por exemplo, com a determinação do aumento do percentual do Produto Interno Bruto – PIB, para a área educacional. O autor pontua que sem essa valorização do ensino público, as transformações não seriam possíveis, dito de outro

modo, as políticas sociais não traduziriam mudanças no quadro preocupante de desigualdades sociais no país.

Esse livro de Saviani foi lançado em 2004. Passados 11 anos dessa publicação, há avanços políticos e econômicos para o âmbito educacional. Entretanto, associado ao aumento, novos desafios estão postos, como a prestação de contas e a transparência dos orçamentos, em níveis nacionais, regionais e locais, nas instituições educativas. Desafios esses, sugeridos enquanto tendências, já que nas conclusões de Saviani apontava tais preocupações.

A percepção desse processo, à luz do ideário marxista, com a contribuição de Saviani, implica analisar e, a partir disso, repensar o real alcance das políticas sociais implantadas no Brasil, no âmbito educacional. Para o autor, a decisão a ser tomada seria “definir a educação como prioridade social e política número 1, passando a investir imediata e fortemente na construção e consolidação de um amplo sistema nacional de educação.” (SAVIANI, 2004, p. 4).

Saviani chama a atenção para ausência de “vontade política” para essa decisão de priorizar as políticas educacionais pelos governantes brasileiros. Sobre isso, Bertoldo (2007) tece críticas. Indaga que, a construção efetiva de políticas educacionais pressupõe refletir sobre o processo de mercantilização em curso, e que essa é uma luta entre capital e trabalho, ou seja, a coexistência de projetos de sociedade que se opõem radicalmente. Os problemas educacionais são gerados pelo capital, nunca foram e nunca serão resolvidos mediante a “vontade política”, mas com luta e organização da classe trabalhadora.

Bertoldo (2007) diz ainda que Saviani, ao tentar encontrar respostas concretas aos problemas gerados pelo capitalismo, acreditando ser possível quem dentre as contradições, existem possibilidades de superação, desloca a centralidade do trabalho para a centralidade da política. Segundo a pesquisa da autora, outros autores marxistas da educação, fazem esse mesmo deslocamento, a exemplo Frigotto, Kuenzer, Nosella e Machado.

O questionamento de Bertoldo (2007) reside no fato de não concordar que é a vontade política dos indivíduos, algo subjetivo de se medir, mas a objetividade econômica, que trata a educação como mercadoria, e não como um bem público, que impede a superação dos problemas educacionais.

Por outro lado, dentre as soluções possíveis, no sistema capitalista, Saviani (2004, p.155) insiste que o aumento significativo e imediato de recursos financeiros (objetividade econômica definida por ele), “é posto como fator indispensável para o enfrentamento satisfatório dos problemas educacionais”. Desse modo, há que pensar em luta, em defesa da educação enquanto bem público.

Em verdade, tanto Saviani (2004) quanto Bertoldo (2007) compartilham das mesmas preocupações quanto ao rumo da educação pública na dinâmica capitalista. Quando Saviani chama a atenção para inexistência da “vontade política”, o autor enfatiza a necessidade dos representantes governamentais incluírem em suas agendas de governo, a pauta da educação. Chama a atenção para as limitações orçamentárias, e, sobretudo, como as ações planejadas, a partir da LDB, decretos e o PNE são inconsistentes quantos às demandas reais da maioria da população, que necessita de um ensino público, de qualidade, gratuito e laico.

Como Bertoldo (2007), Saviani também se posiciona quanto à pertinência das políticas sociais, questionando a si e, ao mesmo tempo, convidando o leitor a pensar em respostas às suas indagações: “Cabe defendê-la (política educacional) ou trata-se de abandoná-la como algo que irá desaparecer à medida que o desenvolvimento das contradições da sociedade capitalista conduza à sua própria superação?” (SAVIANI, 2004, p. 121). Responde, em seguida, convocando à luta a partir das condições postas no cenário atual.

Nesse sentido, a luta atual pela valorização da política social é, prospectivamente, a luta para torná-la desnecessária, uma vez que, movendo-nos no interior das contradições próprias da sociedade capitalista, quando lutamos pela ampliação dos recursos destinados à área social- comparativamente àqueles destinados à área econômica- estamos tentando utilizar o Estado como instrumento de neutralização do processo de apropriação privada dos bens socialmente produzidos. (SAVIANI, 2004, p. 122).

Essa luta, certamente, deverá ser sempre reinventada e constante entre os profissionais da educação, sobretudo os interlocutores militantes, que defendem a educação pública, como a que vai contribuir para romper com a lógica do capital em detrimento do social. O novo PNE, que começou a vigorar em junho de 2014, mantém a lógica capitalista, em suas principais linhas de ação.

Em consonância com as ideias de Gramsci, analisando o projeto societário e o percurso da educação brasileira Frigotto entende que a primeira década do século XXI, entre 2001 a 2010, não deve ser interpretada apenas pelas políticas planejadas, como o primeiro PNE, por exemplo, mas “pela natureza desse fazer e das forças sociais que o materializam para além das intenções e do discurso”. (FRIGOTTO, 2011, p. 236).

Concordando em parte com Saviani (2004), sobre o aparecimento da presença da “vontade política” num governo, o autor inicia sua argumentação trazendo à tona a conjuntura social do país, em virtude das eleições presidenciais e início de uma certa “revolução nacional”, com a chegada do Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003:

Entre os novos desdobramentos, poderia estar aquilo que os clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como *revolução nacional*, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida na precária sobrevivência e com seus direitos elementares mutilados. (FRIGOTTO, 2011, p. 236).

O autor verifica que, a partir de 2003, assistiu-se no país os indicadores novos de desenvolvimento da população, considerando as políticas implementadas, sobretudo na área social, quando comparadas àquelas implementadas nos anos 90, pelo presidente Fernando Henrique Cardoso - FHC. Embora atento às opções do Governo, em dar continuidade à lógica mercantilista, Frigotto diferencia um momento do outro ao argumentar que:

O que quero sublinhar é que, a despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Entretanto, mesmo avaliando as diferenças marcantes do que foi realizado pelo Governo Lula, em relação à FHC, Frigotto sinaliza que tais mudanças conjunturais permitiram, de fato, avanços sociais, mas um novo momento, com novos desafios e novos embates a serem enfrentados tanto pela classe trabalhadora, tendo em vista que o estímulo ao consumo e linhas de crédito facilitadas pelos bancos, concedeu fôlego para empenhar lutas por melhores salários e pela conquista de direitos trabalhistas.

Os movimentos sociais emergiram tanto a partir das políticas compensatórias quanto àquelas associadas às de discriminação positiva, por exemplo, reserva de vagas nas universidades e financiamentos estudantis, nas instituições privadas. Sobre o impacto sociedade, quanto às políticas sociais implementadas, Frigotto pontua dois aspectos preocupantes:

O indicador dessas diferenças pode ser aquilatado por dois caminhos de origem diametralmente diversa: um furor da classe dominante e de seus aparelhos de hegemonia contra as políticas aqui exemplificadas, por retirarem migalhas da reprodução ampliada do capital ou de seus privilégios; e um comportamento de gratidão e de apoio das multidões que objetivamente sentem a melhora efetiva de suas vidas, grande parte passando da indignação à sobrevivência e outra parcela subindo um degrau na escala do consumo. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Essas questões seguem bastante atuais, e ainda mais preocupantes. De 2003 para 2015, com a continuidade de governantes do Partido dos Trabalhadores- PT⁵⁷, outras políticas públicas priorizaram a área social e dividiram o país em dois grandes blocos: os que continuaram empenhando a luta pela manutenção dos benefícios na área social e os que defendem a propriedade privada, a livre competição no mercado e os ganhos individuais. Para Frigotto a razão de ser do equívoco desse percurso do Governo, reside no fato de que:

O problema não é a real necessidade de um projeto de desenvolvimento e a adoção de políticas compensatórias ampliadas como travessia. O equívoco está em que elas não se vinculam à *radicalidade que está muito além de simplesmente fazer um governo desenvolvimentista* sem confrontar as relações sociais dominantes. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Isso posto, qualquer política social, seja ela focalizada ou universal, tenderá a ser duramente criticada, ou terá parte do seu êxito sempre questionado e desqualificado, o que por sua vez, impede que haja sustentação frente à lógica do capital, que continuará privilegiando os ganhos de uns em detrimento do coletivo. Isto é, mesmo com avanços significativos em relação anos 1990, o entendimento de Frigotto (2011, P. 241) é que “o marco de não retorno não se estabeleceu e o circuito das estruturas que produzem a desigualdade não foi rompido”.

Em outras palavras, o Governo buscou atender às demandas sociais, mas mantendo os interesses da “minoría prepotente”, bastante conhecedora dos seus privilégios garantidos. Tal harmonização não teria como dar certo, já que não há como garantir harmonia, tendo processos e interesses tão desiguais entre a elite e a “maioría desvalida”, qual seja, a maioria da população, desorganizada e despolitizada (FRIGOTTO, 2011).

No tocante às políticas educacionais, a primeira década do século XXI segue as tendências apontadas no cenário anterior. O novo PNE, que tramitou durante quatro anos, no Congresso Nacional, apresentou algumas melhorias, com políticas focais, ao invés de políticas universais e a continuidade e ampliação das parcerias público-privadas, tendo a própria Constituição de 1988, seguida da LDB, em 1996, como facilitadora nos processos de privatização, em todos os níveis educacionais.

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses *da minoría prepotente* com as necessidades *da maioría desvalida* acaba favorecendo essa minoría, mantendo o

⁵⁷ O presidente Lula cumpriu dois mandatos: de jan. de 2003 a jan. de 2011, e em seguida a presidente Dilma Vana Rousseff, que desde 2010 está à frente do Governo Federal, também em seu segundo mandato.

dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população. (FRIGOTTO, 2011, p.246).

Para a educação superior, de rede pública, Frigotto (2011), avaliando os anos 2001-2010, também teceu novas críticas sobre as políticas do Governo, desde os ditames com o REUNI, a partir de 2007, resultando na profusão de novas vagas e ampliação de número de universidades, mas com a precarização dos trabalhadores, e de outro lado, com o PROUNI e FIES, que resultou nos desvios financeiros dos cofres públicos para esses programas de financiamento, nas instituições privadas de ensino, conforme já sinalizados no capítulo anterior.

Em 2015, no segundo mandato da presidente Dilma, o corte de verbas públicas, sobretudo na área da educação⁵⁸, com a adoção de políticas de austeridade, também chamadas pelo Governo de “ajustes fiscais”, apresentando um quadro problemático a ser enfrentado pela sociedade civil e de modo particular, os profissionais da educação da rede pública.

Tais preocupações remetem a compreender que essa evolução histórica não significou, em absoluto, ganhos políticos para atendimento às crescentes demandas sociais, uma vez que a ação do Estado se mantém fortemente atrelada aos ditames econômicos, privilegiando somente uma parcela mínima da população brasileira. Na visão gramsciana, “cabe investigar como as políticas educacionais promovem a expressão do coletivo ou contribuem para desarticular as forças sociais capazes de criar um novo consenso”. (ALMEIDA/ SILVA, 2013, p. 38).

No capítulo seguinte apresenta-se uma análise do percurso das ações afirmativas na educação superior brasileira, desde a sua criação até o momento atual, compreendendo que as ações afirmativas, de acesso ao ensino superior foram concebidas enquanto políticas sociais focalizadas, no âmbito da educação superior, sendo em implementadas na rede pública (institutos federais, universidades públicas – federais, estaduais e municipais) e na rede privada (PROUNI e FIES) de ensino.

⁵⁸ Mais informações, sobre esse momento crítico nas universidades públicas no Brasil, acessar: <http://grevedocenteufal.blogspot.com.br/>. Acesso em 13 ago. 2015.

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: UMA POLÍTICA EM CONTÍNUO PROCESSO DE AVALIAÇÃO

Às análises de políticas cabe indagar-se pelas consequências políticas dessas formas de pensar as desigualdades que se pretendem corrigir.

(Miguel Arroyo).

Conforme anuncia Gomes (2003, p. 131) na análise de qualquer política ou programa educacional “é metodologicamente recomendável que se inicie com a descrição do contexto de formulação da política acompanhada da caracterização dos principais atores envolvidos em tais processos”. Concordando com essa metodologia, após a conceituação na segunda seção deste trabalho, sobre a categoria política pública, o presente capítulo centra-se no debate sobre as políticas sociais denominadas de **Ações Afirmativas - AA**⁵⁹. Para isso, considera o contexto anterior ao da sua formulação, para em seguida, trazer à tona as experiências recentes, considerando as formas de legitimação dessa política, no aparato da legislação brasileira⁶⁰ ao longo dos últimos dez anos.

3.1 A trajetória dos estudos sobre a situação do negro no Brasil

Para compreender as bases que justificam a formulação das políticas de igualdade propostas para atendimento das demandas da população afrodescendente no Brasil, no século XXI, é necessário recorrer às pesquisas anteriores, que tratam de investigações, do ordenamento jurídico de alguns eventos políticos que justificam e evidenciam as diversas formas de marginalização e exclusão vivenciadas pelos negros brasileiros, ressaltando inicialmente as precárias condições de vida dos escravos alforriados e, conseqüentemente dos descendentes nascidos pós-colonização.

⁵⁹ Nesse estudo são analisadas apenas as ações afirmativas voltadas para a educação superior, com predominância, nesta análise, para as recentes experiências na adoção dessas medidas, junto às universidades públicas brasileiras. Não obstante, aquelas empregadas nas instituições privadas – como exemplo, as políticas de financiamento PROUNI e FIES – estão referenciadas, já que fazem parte do cenário educacional brasileiro, estando legitimadas na legislação nacional e incorporadas nas estratégias na meta de número 12, no PNE vigente (decênio 2014-2024).

⁶⁰ Consenso entre os autores pesquisados que grande parte dos avanços na legislação brasileira foram determinantes para a implementação das AA no Brasil, como a Lei 10639/2003, que obriga a inclusão do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira, no currículo da educação básica, o Estatuto da Igualdade Racial em 2010, e por fim, a Lei de Cotas, em 2012.

Algumas ações do Estado Brasileiro, no final do século XIX, criaram uma espécie de preparação para inibir as primeiras tentativas de integração dos libertos na sociedade da época. Por exemplo, em 1850, as terras no território nacional, passaram a ter valor que antes não tinham, culminando com o impedimento do acesso de grande parte da população, pela impossibilidade de comprá-la (SENRA, 2012). No caput da Lei de Terras⁶¹ dispõe:

Sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

No Art. 1º desta Lei, explicita a primeira grande forma de exclusão social, no âmbito da habitação, quando determina que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”, direito esse que deveria ter sido assegurado pelo Estado, após a libertação das senzalas⁶².

Com as determinações expressas em lei, seria possível adquirir terras, se os escravos não dispunham de recursos? Sem direito a comprar, portanto, habitar nas terras, foram obrigados a mendigar por espaços de moradia, resultando no retorno às grandes propriedades rurais, continuando subordinados, em trabalhos servis, desprovidos dos direitos trabalhistas, ou ainda, deslocando-se para o interior do país, cuja concentração se deu em maior grau no Nordeste, em função da adaptação ao clima mais quente. Senra (2012, p. 81) analisa ainda, que o registro paroquial de terras também “dificultava o acesso visto que, ao validar ou revalidar a ocupação territorial, fomentou as falsificações de títulos e propriedades, ação jurídica muito custosa para população em geral”.

Além do direito à moradia, Florestan Fernandes (1978) em **O negro na sociedade de classes** pondera que, após o período da escravidão, o negro brasileiro perdeu a sua chance de ascensão com a substituição da mão de obra negra pela do imigrante, ou seja, as oportunidades residuais que foram confinadas aos negros e mulatos pela competição e privilégios reservados aos imigrantes brancos.

O mulato e o negro foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano e pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se

⁶¹ A lei na íntegra está disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm. Acesso em 1 set. 2015.

⁶² Em março de 2013, estive presente num debate ministrado pela Prof.^a Cristina Paniago/UFAL, sobre essa questão, no lançamento do Espaço Socialista-Alagoas, promovido pelo curso de Serviço Social da UFAL. A palestra intitulada Das senzalas às favelas: a relação entre racismo e o capitalismo, por si só, já nos remetia a necessidade de situar o problema do negro brasileiro pós-abolição.

de modo severo a tendência de confiná-lo a tarefas, ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes. (FERNANDES, 1978, p. 218).

Para Schwarcz (2012), com a libertação dos escravos, passou a ser incentivada amplamente a entrada maciça de imigrantes brancos (em maior quantidade de países como Itália e Alemanha), sendo assim, uma “tentativa de tornar eugênica a sociedade através da mestiçagem pré-selecionada” (SENRA, 2012, p. 82), em virtude de o Estado seria o grande articulador, uma vez que buscava incentivar a entrada de europeus e, ao mesmo tempo, limitar a imigração de determinadas etnias, em especial, de países da África e Ásia, tese defendida por Oliveira Vianna⁶³, em **Raça e Assimilação**, em 1959.

Para a criação dessa identidade nacional, proposta por Vianna, a ação estatal seria, de forte incentivo à imigração de determinadas regiões da Europa e através de uma proposta de educação pautada nos valores hegemonicamente eurocêntricos, em detrimento da história e da cultura africana e indígena, existentes no país.

Ao liberto foi negada instrução ou qualquer reparação pelos anos de cativo. Até sobre sua liberdade tentaram impor limites, obrigando-o a trabalhar e inculcando sobre ele a imagem de vadio. A sociedade se mostrou mais fechada e competitiva, pois agora negros e mulatos se movimentavam e buscavam ascender-se socialmente, assim, a imigração foi vista como meio de limitar essa ascensão, além de tornar eugênica a sociedade, através da mestiçagem pré-selecionada. (SENRA, 2012, p. 82).

De fato, as políticas públicas criadas no Brasil sempre foram criadas em consonância às leis e decretos sancionados (VIEIRA, 2007). Assim, os incentivos estatais foram fornecidos aos imigrantes europeus, com a concessão de privilégios aos recém-chegados no país, com oferta de emprego e habitação, ao mesmo tempo em que ampliava a desmobilização da população local, em seus anseios por desenvolvimento. Moradia e trabalho, limitados, além da inexistência do direito ao acesso de serviços públicos como educação e saúde, resultaram em condições desumanas, amplamente aprofundadas, com o passar dos anos, pós-abolição:

Basta refletirmos acerca do papel desempenhado pelas populações africanas no jogo histórico dos Estados Modernos: agentes nucleares, por meio de seu trabalho – forçado – para a construção e sustentação das economias foram, no entanto, alijadas do acesso aos bens e espaços de poder, marginalizadas, estigmatizadas. (SERRA, 2014, p. 16).

Todos esses efeitos são derivados da estrutura racista, responsáveis pela exclusão social e desigualdade socioeconômica, que atingiu a constituição do povo brasileiro, e de modo particular os negros.

⁶³ Conforme analisa Senra (2012, p. 142), “para Vianna, o mestiço superior seria o verdadeiro brasileiro, fruto da mescla entre as “raças eugênicas”.

O estudo de Nelson Valle da Silva (1979) intitulado **O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil** faz uma análise dos dados do Censo de 1960, no estado do Rio de Janeiro. O autor analisa que não há diferenciação de renda ou de melhores oportunidades de trabalho, para os mulatos em relação aos pretos:

Nem os mulatos parecem ser inequivocamente diferenciados dos negros, nem raça parece desempenhar um papel desprezível na distribuição de renda. Pelo contrário, observamos que os brancos parecem desfrutar de vantagens substanciais no mercado de trabalho, sendo, assim, claramente diferenciados dos não-brancos. (SILVA, 1980, p. 44).

Corroborando, Munanga e Gomes (2006, p.172) refletem que o abismo racial no Brasil é concreto, “e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país”.

A sociedade escravista, ao transformar o africano [e também o indígena]⁶⁴ em escravo, definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior. (SOUZA, 1983, p. 19).

Quanto aos termos usados nessas argumentações caberia indagar por que o termo **raça** está atrelado ao segmento negro da população e que sentidos ou concepções alicerçam essas ideias se, de antemão, compreendemos que, biológica e cientificamente, a única raça que existe é a raça humana.

Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175)

Munanga e Gomes (2006), Hasembalg (1979); Nelson do Valle Silva (1980); Guimarães (2002); Fernandes (2008); Norões (2011); Schwarcz (2012) e Serra (2014) são pesquisadores que confirmam um consenso quanto ao entendimento de que o emprego do termo raça refere-se, sobretudo, à **construção social** de raça no imaginário coletivo, ou seja, raça enquanto categoria discursiva e não biológica.

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à

⁶⁴ Inclusão minha, considerando os índios também foram submetidos à força de trabalho escravo, nas colônias e submetidos à ordem religiosa, sem quaisquer respeitos às suas culturas, rituais e credos.

ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio de produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais e politicamente poderosas. (SCHWARCZ, 2012, p. 34).

O conceito de raça direciona-se, então, às reivindicações por acesso a direitos e bens sociais pela população negra, pois, ao fazermos uso do sentido político do conceito de raça no Brasil, é possível referenciar este segmento populacional, em especial, na luta por melhorias, para efeitos de denúncias de preconceitos e discriminações raciais daqueles “classificados como negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) estão expostos a condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quando comparados ao segmento branco da população brasileira”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 175).

Dentro dessa abordagem, os pesquisadores citados defendem que a identificação racial, no caso brasileiro, é necessária para reconhecer e lutar para garantir o aumento da presença do negro em espaços de poder nessa sociedade, configurando-se, pois, na tentativa expressa para garantir políticas de igualdade, com vistas à construção social, política e cultural no interior das tensões sociais (e raciais), que permeiam a nossa história, tendo em vista que “todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos limites estreitos da antiga ordem social” (SOUZA, 1983, p.20).

Ao longo da história de desigualdades entre brancos e negros, Souza (1983) também argumenta que essa limitação, ocasionou a divisão de dois grupos na população negra: o primeiro, composto por todos aqueles que se conformava com a “vida de negro”, que não perseguiram seus sonhos e o segundo, dos que ousavam romper com esse processo de sujeição entre negro e miséria.

Desse processo dual, as hostilidades ganharam força, entre os grupos e o surgimento de casos de sucesso, definidas enquanto exceções, já que gradativamente se tornaram referências, por serem poucos aqueles que efetivamente conseguiam ascender socialmente, tendo em vista a ausência de políticas públicas em prol de incentivos para toda a população marginalizada:

Enquanto exceção, “confirmava a regra”, já que seu êxito não trazia como consequência uma reavaliação das condições de possibilidade do negro enquanto grupo, nem uma mudança de sua posição na ordem social vigente. Como exceção perdia a cor. (...) a história de ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais. (SOUZA, 1983, p. 23).

Portanto, se de um lado, o racismo persiste como fenômeno social (SCHWARCZ, 2012), justificado ou não pelos insustentáveis fundamentos biológicos, de outro, o caso brasileiro vem sendo estimulado pelos seguintes condicionantes:

A mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à *la* brasileira, que percebe antes colorações que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impede a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. (SCHWARCZ, 2012, p. 36)

Diante dessa realidade contraditória, que ora exclui pelas marcas da aparência físicas ora exalta a imagem de um país rico em diversidade cultural, faz-se necessário compreender as particularidades do racismo praticado no Brasil, e, sobretudo para ampliar o entendimento sobre o porquê de esse fenômeno ter sido aprofundado ao longo da história.

De acordo com Lima e Prates (2015, p. 164), “os estudos que procuram identificar os efeitos da condição racial na sociedade de classes constituem peça fundamental para o entendimento da questão racial brasileira pós-abolição”. Assim, argumentam também que para compreender o cenário de vantagens sociais dos brancos em relação aos negros, é necessário analisar a partir das principais formas de interpretação, na trajetória dos estudos sobre a situação social do negro no Brasil e suas relações sociais:

1. Os negros ocupam as piores condições sociais devido ao fato de terem emergido recentemente da escravidão, período que não havia preconceito racial, e sim de classe;
2. O preconceito racial é um resquício da escravidão e é incompatível com o desenvolvimento de uma sociedade de classes;
3. A discriminação racial é um mecanismo que gera desigualdade por meios da desqualificação competitiva dos negros, preservando, assim, os privilégios e os ganhos materiais e simbólicos para os brancos. (LIMA e PRATES, 2015, p. 164).

Essas três linhas de interpretações definidas por Lima e Prates (2015) derivam da análise sobre algumas pesquisas de destaque no Brasil, acerca da situação social do negro, os autores pesquisaram os principais estudos desenvolvidos, a partir dos anos 1930, munidos da análise, em paralelo, das amostras dos Censos do IBGE⁶⁵, nos últimos cinquenta anos.

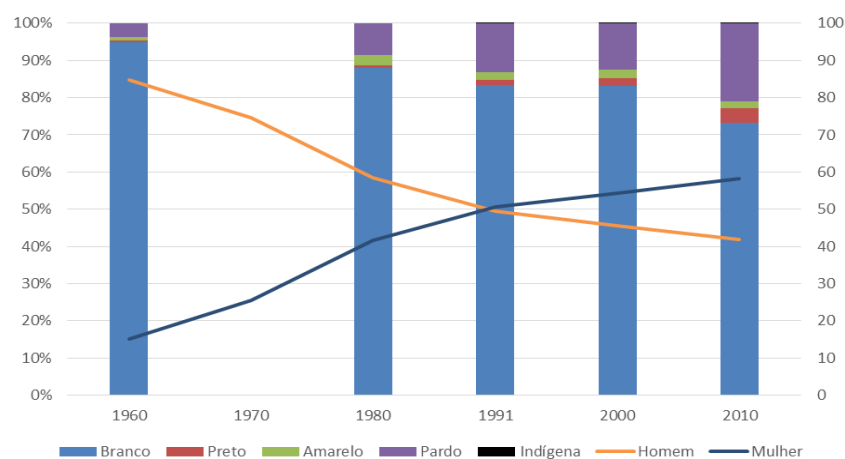
De acordo com a interpretação dos Censos de 1960 a 2010⁶⁶, feita por Ribeiro e Schlegel (2015), um dos gráficos que integram a análise, relacionando os dados com raça e

⁶⁵ No artigo dos autores Lima e Prates (2015), apresenta-se um paralelo entre a literatura sobre relações e desigualdades, com ênfase na situação social dos negros no Brasil, identificam os anos 2000 como um período de algumas conquistas (tema pautado na agenda governamental, legislação, mas com a expansão do ensino superior e universalização do ensino fundamental, são alguns dos exemplos que fornecem), mas que ainda não foram suficientes para modificar a grande desigualdade social entre brancos e não brancos.

⁶⁶ A partir de dados dos Censos de 1960 a 2010, o livro faz uma ampla análise das mudanças na participação política, na educação, na renda, nas políticas públicas, na demografia e no mercado de trabalho brasileiro da metade do século passado até os dias atuais.

educação, entre graduados, objeto desse trabalho, o Gráfico 1 ilustra a atual disparidade que ainda existe entre brancos e não-brancos⁶⁷ e como a questão racial demarca a manutenção das desigualdades:

Gráfico 1: Distribuição da população com formação superior, por cor/raça (em %) - Brasil 1960 - 2010⁶⁸



Fonte: IBGE, Censos Demográficos 1960-2010. Tabulações especiais do CEM.

Pela projeção exposta é possível perceber uma evolução, ainda que pequena, em termos de maior participação de mulheres, pretos, pardos e indígenas, na conquista do ensino superior, fenômeno marcadamente mais presente a partir dos anos 90. Os autores Schlegel e Ribeiro (2015) atribuem esse aumento às políticas afirmativas adotadas nas esferas privada (FIES e PROUNI) e na pública (reserva de vagas), a partir dos anos 2000. Entretanto, a participação dos brancos, entre os formados, continua maior.

Comparando as pesquisas censitárias com a literatura sobre a questão racial no Brasil, Lima e Prates (2015) analisam que os estudos de maior destaque foram iniciados nos anos 1930, após a efervescência da Semana de Arte Moderna (1922), e Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), dois eventos⁶⁹, que guardadas as diferenças das propostas, refletiram a

⁶⁷ Os autores Ribeiro e Schlegel (2015) optaram por separar as duas categorias (pretos e pardos), porque consideram que assim é possível identificar efetivamente os caminhos desiguais em termos de projeção nas carreiras, segundo a cor dos graduados.

⁶⁸ Todos os anexos Metodológicos e Estatísticos, constando os gráficos tratados e publicados no livro **Trajétórias das Desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**, organizado por Arretche (2015), foram disponibilizados pelo Centro de Estudos da Metrópole – CEM/USP, e por isso, estão disponíveis e podem ser editados e/ou incorporados em outras pesquisas, no seguinte link: <http://www.fflch.usp.br/centrodametropole/1223>. Nesse trabalho, os gráficos usados por Ribeiro e Schlegel (2015); Lima e Prates (2015), capítulos 6 e 7, respectivamente, estão incorporados, pois tratam das desigualdades raciais e de gênero no âmbito educacional.

⁶⁹ Sobre os eventos, há uma análise de conjuntura da época, já incorporada no presente trabalho no capítulo I, sobre a trajetória da educação superior brasileira.

insatisfação generalizada de artistas, estudantes e intelectuais diversos, frente aos problemas sociais enfrentados no país.

O estudo desenvolvido por *Donald Pierson* (entre 1935 e 1937), que resultou posteriormente no lançamento do livro **Branços e pretos na Bahia**, em 1945 (SCHWARCZ, 2012), foi uma publicação marcada pelas ideias de que acabou por evidenciar que havia uma ausência de estudos sistemáticos sobre a tensão racial no Brasil, embora a realidade já apresentasse o problema de ascensão social⁷⁰ dos brancos em detrimento dos negros que, para este autor, tratava-se apenas de uma questão relativa à posição dos grupos de cor, na hierarquia social, e não derivada de preconceito racial (SILVA, 2000). Conforme analisa Schwarcz:

Claramente marcado pelo modelo de Freyre, Pierson introduziu em seu livro *Branços e pretos na Bahia*, datado de 1945, a “cor” como elemento empírico e analítico em substituição à raça, argumentando que no Brasil a ausência de regras revelava, por sua vez, uma mobilidade maior. (SCHWARCZ, 2012, p. 58).

Essas ideias, amplamente disseminadas, favoreceram um consenso na sociedade da época, qual seja: com a entrada dos imigrantes brancos, a mestiçagem colaborava eficazmente para o branqueamento da população “ao lado de um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados”. (SCHWARCZ, 2012, p. 58).

Os levantamentos feitos, no entanto, apontaram para a existência dos conflitos raciais, em que os autores, mesmo que de forma não consensual, assumiram que havia “um efeito da condição racial nas chances de mobilidade social e na estrutura de classes, devido ao preconceito racial e às condições individuais do negro pós-abolição”. (LIMA; PRATES, 2015, p. 165).

Esse debate intelectual foi intensificado após os anos 1930, com a realização de novos estudos. Um deles foi conduzido por pesquisadores associados⁷¹ à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. O projeto UNESCO, realizado entre 1953 e 1956, resultou num conjunto de pesquisas internacionais financiadas por essa

⁷⁰ Concordando com Souza, a ascensão social entendida aqui é aquela promotora de uma mudança de uma classe social para outra mais elevada, sendo que a estratificação se dará em decorrência da posição nos processos sociais de produção, dominação e ideologização, isto é, “se tomará em conta não só a posição na instância econômica (compra ou venda da força de trabalho), mas também dos agentes com o poder (lugar no aparelho jurídico-político do Estado) e com os emblemas de classes (valores éticos, estéticos, etc)”. (SOUZA, 1983, p. 19).

⁷¹ Mais sobre a agenda da UNESCO no Brasil é imprescindível analisar o texto *Questão racial e etnicidade* (SCHWARCZ, 1999) e ainda *O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50*, escrito Marcos Chor Maio (1999). Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-69091999000300009&script=sci_arttext. Acesso em 7 set. 2015.

agência, tematizando “raça e classe”. Tal proposta baseava-se na crença de que o Brasil tenderia para uma harmonia racial ímpar.

De acordo com Schwarcz (1999, p. 278), pesquisas de 1950 e 60 destacam que “a democracia racial “disfarçava” uma evidente discriminação, uma divisão que não era racial ou cultural, mas econômica”. E foi no interior dessas tensões, que a UNESCO realizou um seminário e a partir daí passou a contemplar estudos sobre a questão racial:

Em finais de 1949, dois meses após assumir um posto oficial junto à UNESCO, Arthur Ramos concebeu um plano de trabalho no qual estava previsto “o desenvolvimento de estudos sociais e etnológicos no Brasil”. Ramos definia o Brasil como uma espécie de “laboratório de civilização”, que poderia oferecer, com seu exemplo, “a solução mais científica e mais humana para o problema, tão agudo entre os povos, da mistura de raças e de culturas”. (1943:179). Esse tipo de conclusão não impedia, no entanto, que o antropólogo reconhecesse a permanência de profundas desigualdades raciais e a existência de profundas desigualdades raciais e a existência de “preconceito de cor” no país (1936, p. 124-126).

Schwarcz chama a atenção que o Projeto UNESCO tinha um objetivo de evitar, no documento a ser produzido, um enfoque biologizante nas pesquisas “correspondia, também, às expectativas da organização e de cientistas sociais europeus e norte-americanos, preocupados com as concepções ideológicas e políticas sobre raça e cultura que havia, de certa forma, resultado no nazismo”. (SCHWARCZ, 1999, p. 279).

A autora analisa também que o Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no Brasil, poderia ser propagandeado no exterior, por conter um discurso com teor politicamente correto sobre o país, ou seja, livre das tensões raciais. O Programa foi lançado pela UNESCO e teve como principais alguns dos interlocutores que defendiam a existência da democracia racial como os já citados: Arthur Ramos, *Donald Pierson* e Gilberto Freyre. “A hipótese sustentada era que o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos democráticas”. (SCHWARCZ, 1999, p. 280-281).

Mas para realizar esse Programa, foi necessário convocar outros especialistas, com diferentes perspectivas e percepções diante do cenário nacional, o que por sua vez, revelou outra realidade local, diferente da que poderia ser propagandeada.

Se algumas obras – como *As elites de cor* (1953), de autoria de Thales de Azevedo⁷² – engajavam-se no projeto desenvolvido pelo estabelecimento nessa ocasião, outros passaram a realizar uma ampla revisão. Esse é o caso das análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastides e Florestan Fernandes para São Paulo, que

⁷² Válido destacar que Thales de Azevedo foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, tendo enfrentado embates ideológicos, especialmente com Anísio Teixeira.

nomeara, de forma mais contundente as falácias do mito: ao invés de democracia, as marcas da discriminação. (SCHWARCZ, 1999, p. 282)

Como destaca Schwarcz, o estudo sobre **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**, resultante da investigação feita por Florestan Fernandes e Roger Bastides (entre 1955 e 1959) constituiu-se um novo momento de investigação nesse campo, uma vez que cada um desenvolveu a pesquisa sob dois enfoques: Florestan, com um estudo histórico-sociológico da sociedade paulistana e Bastides, com a descrição da diversidade de atitudes nas relações raciais.

Nas décadas de 60 e 70 temos outros estudos que também se destacaram, sobretudo, na argumentação contra as ideias de Gilberto Freyre, presentes nas obras **Casa grande e senzala** (primeira edição em 1933) e **Sobrados e Mucambos** (1936), sendo a primeira delas, talvez, sua obra mais citada e criticada em teses, dissertações e artigos, quando se trata de abordar a questão da defesa na existência democracia racial, defendida por Freyre, quando escreve acerca da convivência pacífica e afetiva entre senhores e escravos, ou proprietários benevolentes e escravos dóceis, na qual resultou a miscigenação (FERNANDES, 1978; GUIMARÃES, 2002; SCHWARCZ (1999, 2012)).

Tanto a Antropologia quanto a Sociologia foram áreas que contribuíram nessa na análise estrutural das consequências para as condições de vida da população negra no Brasil, pós-abolição. Florestan Fernandes, por exemplo, através de dados estatísticos, destacou o racismo dissimulado, consequência das diferenças regionais e dos privilégios. Com isso surge, a partir dos anos 1970, o Movimento Negro Unificado – MNU, no debate sobre o mito da democracia racial, tendo em vista que os estudos sobre a situação do negro evidenciavam de forma mais contundente a existência do preconceito racial no país. (SCHWARCZ, 1999).

Há concordância entre os estudiosos pesquisados, sobre a necessidade de combater a tese da democracia racial, por considerá-la equivocada, tendo em vista as desigualdades sociais derivadas do preconceito e discriminação contra a população negra no Brasil, ainda que a miscigenação seja de fato definida enquanto característica estruturante da identidade nacional.

O objetivo maior em desmistificar esse mito, de certo modo legitimado no discurso do senso comum, influenciados pela ideia de que “todos são iguais perante a lei” (conforme preconiza a Constituição de 1988), justifica-se por dois importantes motivos: 1) desvelar a crença de que não há conflito racial no Brasil, e 2) romper com a cultura de responsabilização dos negros por sua marginalização histórica, econômica e social.

As novas investigações seguiram nessa direção, com dados concretos do descaso estatal em relação à saúde pública, habitação, segurança e desemprego, renda e baixa mobilidade social, evidenciando a omissão do Estado e a ausência de políticas de reparação junto à essa população. Autores como Fernandes (1978), Hasenbalg (1979), Guimarães (1999) e Munanga (2003), através de suas publicações, revelaram a identificação dos altos índices de mortalidade infantil e violência, mais recorrente entre jovens negros e pobres.

Conforme citado anteriormente neste capítulo, os estudos sobre a questão racial no Brasil apresentaram as evidências sobre as diversas práticas de discriminação racial, determinantes para aprofundar as desigualdades raciais, no século XXI, permitindo, com isso, processos desiguais de mobilidade social entre brancos e não-brancos, com a ascensão sendo marcadamente garantida para os brancos, em detrimento dos negros, situação que persiste na atualidade (SCHWARCZ, 2012; ARRETCHE, 2015; LIMA; PRATES, 2015).

De 2010 para 2015, mesmo com as políticas postas, a realidade ainda é preocupante, tendo em vista que as desigualdades persistem. Ou seja, muito embora o mito da democracia racial, reconhecidamente um dos mecanismos mais poderosos de dominação ideológica no Brasil, venha sendo combatido desde os anos 1950, se constitui, ainda, um problema muito atual. (SCHWARCZ, 2012).

As pesquisas realizadas foram fundamentais para exigir dos poderes públicos, adotar medidas de reparação. Não se trata, porém, de manter o olhar no passado, para a história do negro brasileiro, mas analisar as relações raciais estabelecidas no cotidiano, tendo em vista que há no presente razões suficientes para compreender a manutenção das desigualdades, que resultam desse passado, que não nos deixa esquecer-lo.

Sobre a análise conceitual das políticas públicas no Brasil, além dos autores Melo (2001), Draibe (1999) e Souza (2007), a pesquisadora Leite (2011) introduz uma nova percepção sobre o assunto, chamando a atenção para a mudança das estratégias dos movimentos sociais, uma espécie de “reposicionamento político”, em busca da conquista de direitos sociais:

Tomando como ponto de partida o final dos anos 1970, momento em que as camadas populares ressurgem na cena política nacional, organizadas em sindicatos e em movimentos populares, pode-se observar a trajetória percorrida por segmentos hoje autodenominados oprimidos⁷³, estejam eles articulados em grupos, sejam eles intelectuais atuando na academia. Nesse percurso, o período compreendido entre o

⁷³ Esta autora discorda do emprego de “oprimidos” nos discursos dos movimentos sociais do período analisado. Considera isso um retrocesso semântico e político, já que “caracterizam segmentos sociais por suas “especificidades”: mulheres, jovens, negros, homossexuais etc. – de “explorados” (vinculação direta à luta de classes), passam a ser “oprimidos” (individualização e vitimização de questões coletivas)”. (LEITE, 2011, p.24).

final dos anos 1970 e o final da década de 80 marca o (res)surgimento de novos movimentos sociais no Brasil, lutando por conquistas no campo dos direitos sociais e pelo retorno da democracia no país. Norteados pelos paradigmas da modernidade, adotando um esforço militante na construção da alternativa socialista. Isso, apesar da influência dos movimentos que despontaram no ocidente europeu e no norte da América, na década de 1960, que eram críticos aos ideais modernos. Prevaleceu a coesão em torno do que era considerado como bem comum; ou o que, em nome do direito, deveria ser direito de todos na caminhada em direção à edificação de uma sociedade justa e igualitária e da emancipação humana. (LEITE, 2011, p. 24).

Assim, dentro da sua abordagem, considera um equívoco substituir a luta por políticas universalistas para as políticas focalizadas, sendo essas, concebidas aos moldes neoliberais. Acredita que o MN passou a apresentar um reposicionamento ideológico, para além de político, tendo em vista que “trabalham sobre bases do campo do emocional e do afetivo, mais do que no plano racional, a fim de pressionarem a implementação de políticas sociais que privilegiem os segmentos por eles abarcados”. Leite (2011, p. 25), sem trabalhar as condições objetivas concretas que a engendram. Seus alvos são metas factíveis e, de preferência, quantificáveis.

Por isso, algumas questões são urgentes: como analisar as políticas postas desconsiderando a reprodução das desigualdades escolares entre ricos e pobres, brancos e não-brancos? Como são pensados esses grupos tão desiguais? Aqueles que apresentam desempenhos escolares abaixo do esperado, nos parâmetros avaliativos, ainda são responsabilizados pelos seus resultados inferiores? Quais concepções de igualdade e de políticas igualitárias são predominantes nas leis e nos decretos educacionais? Os sistemas escolares têm sido justos e igualitários? Será que não estamos diante de outra qualidade das desigualdades? Quais são as consequências dessas formas de pensar as desigualdades que se pretendem corrigir?

Para Arroyo (2011) são questionamentos importantes de serem feitos tendo em vista que as estruturas da nossa sociedade estão alicerçadas em seus ordenamentos jurídicos, sendo determinantes para manter as desigualdades sociais, pois “temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas”. (ARROYO, 2011, p. 85).

Tanto as considerações de Leite quanto as destacadas por Arroyo, ambas publicadas em 2011, são importantes reflexões, mas é verdade também que assistimos no país, nas duas últimas décadas, a mudanças estruturais, tanto em termos de discursos (leia-se reconhecendo que existe discriminação racial no país, resultando no incremento de novas leis, decretos e planos), quanto ações (programas e projetos previstos ou em curso) possíveis, considerando os limites impostos pelo neoliberalismo.

No tangente à área educacional, no capítulo sobre a retrospectiva histórica da educação superior, foi abordado o quanto o ensino no Brasil já nasceu elitizado, como reflexo da ofensiva neoliberal⁷⁴, tanto na educação básica quanto superior, com as incorporações das políticas impostas pelas agências financeiras internacionais multilaterais (incentivando a privatização do ensino pelo Banco Mundial, por exemplo).

Não obstante, o momento aponta para novos contornos das políticas sociais no âmbito da educação brasileira, com ênfase no impacto dessas ações afirmativas na educação, especialmente, que foram criadas sob a égide do neoliberalismo, e, portanto, em concordância com ordem vigente, como acentua Leite (2011).

Além das políticas sociais em desenvolvimento, um dos avanços mais significativos, considerando a trajetória dos estudos etnicorraciais no Brasil, tem sido a inclusão de Grupos de Trabalho – GTs e linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Nesse campo, destacam-se, dentre eles:

- ✓ A **Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC**⁷⁵ foi criada em 1948. De acordo com o histórico no Portal, os primeiros anos da entidade coincidem com “o reconhecimento e a institucionalização da ciência no Brasil, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”, ambos com criação que datam de 1951. Nos anos 1980 a SBPC lançou a revista *Ciência Hoje* (1982) e posteriormente o *Jornal da Ciência* (1987). Tem promovido reuniões anuais, com trabalhos em todas as áreas científicas, o que favorece a publicação e socialização de pesquisas sobre a questão racial.
- ✓ A **Associação Brasileira de Antropologia – ABA**⁷⁶ foi criada em 1955. De acordo com seu estatuto, a ABA tem por finalidades “congregar os/as especialistas que atuam em ensino e em pesquisa e outros/as profissionais que contribuem para o desenvolvimento da Antropologia, o intercâmbio de ideias, o debate de problemas e a

⁷⁴ De acordo com a análise de Leite (2011, p. 25) “em duas das suas principais características: o desmonte da responsabilidade pública em relação às grandes problemáticas sociais e a proposta de Estado mínimo”, que resultaram na redução do atendimento às demandas sociais nas áreas de habitação, saúde, trabalho e educação, conforme tratadas, com maior aprofundamento, no segundo capítulo deste trabalho.

⁷⁵ Mais sobre a trajetória da SBPC ver o link: <http://www.sbpnet.org.br/site/a-sbpc/historico/index.php>. Acesso em 15 set. 2015.

⁷⁶ A história da ABA está disponível em <http://www.portal.abant.org.br/index.php/institucional/features>. Acesso em 15 set. 2015.

defesa de interesses comuns”. Na biblioteca⁷⁷ do site institucional, disponibiliza o acesso a diversas revistas na área de Antropologia e Ciências Sociais, apresentando-se como um amplo espaço de aprendizagens virtuais, para pesquisadores já formados, estudantes de graduação e pós-graduação.

- ✓ A **Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED**⁷⁸ foi criada em 1976, objetiva “fomentar a investigação e fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação”, contando reuniões nacionais e regionais da Associação, além da relevante produção científica, através da Revista Brasileira de Educação - RBE⁷⁹, com publicação trimestral.

De acordo com o Portal da ANPED, o “**GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais**”⁸⁰, foi criado oficialmente na 24ª Reunião Anual da Associação (em 2001), “é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação”. Já foi denominado “Relações Raciais/Étnicas e Educação” e dois anos após sua criação, passou à categoria de Grupo de Trabalho (GT), recebendo duas novas denominações: Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Conforme consta no histórico sobre o GT, as mudanças expressaram “um movimento interno de interpretações de ordem política e epistemológica entre os integrantes (...) bem como a intenção de ampliar a sua abrangência para o recebimento de trabalhos que abordem a temática indígena”.

- ✓ A **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS** foi criada em 1977, definida como uma “entidade de direito privado sem fins lucrativos, reúne mais de uma centena de centros de pós-graduação e de pesquisa em antropologia, ciência política, relações internacionais, sociologia, de todo o Brasil⁸¹”; promove encontros nacionais e internacionais e a publicação do periódico da área: Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS, desde 1986, avaliada segundos

⁷⁷ Acessar os periódicos na ABA clicar em <http://www.portal.abant.org.br/index.php/bibliotecas/revistas>. Acesso em 15 set. 2015.

⁷⁸ Quanto ao histórico da ANPED visualizar em <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia>. Acesso em 15 set. 2015.

⁷⁹ Sobre a RBE verificar em <http://www.anped.org.br/rbe/sobre-a-rbe>. Acesso em 15 set. 2015.

⁸⁰ Mais informações sobre a história do GT21 em <http://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho-comite-cientifico/grupos-de-trabalho/grupos-de-trabalho/gt21>. Acesso em 15 set. 2015.

⁸¹ Mais informações no Portal da ANPOCS disponível em http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=645&Itemid=59. Acesso em 15 set. 2015.

os critérios da CAPES. Para o encontro da 39ª Encontro Anual (Out/2015), a ANPOCS conta com o **GT32 - Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas**⁸².

- ✓ A **Associação Nacional de Pesquisadores Negros – ABPN**⁸³, surgiu em 1989, no “I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas. O encontro teve como temática central “A Produção do Saber e suas Especificidades”. Desse Encontro os intelectuais negros organizaram o I Congresso de Pesquisadores Negros – COPENE, em Recife, no ano 2000. Os eventos da COPENE são realizados a cada dois anos e contam com formatos de eventos regionais, também. De acordo com as informações no *site* institucional a Revista ABPN⁸⁴ tem publicação quadrimestral e cumpre os objetivos de 1) dar visibilidade às discussões sobre relações raciais e experiências de populações negras, a partir da produção de pesquisadores e intelectuais negros; e 2) promover a equidade e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional.
- ✓ Os **Núcleos de Estudos Afro-brasileiros – NEABs** constituíram-se entre as décadas de 80 e 90. Trata-se de uma “rede de articulação nacional composta por instituições de ensino superior cuja ideia central é atuar no campo do ensino, pesquisa e extensão voltados para a promoção da igualdade”, conforme informações no site da COPENE. São também chamados de Consórcio de NEABs. De acordo com as especificidades de cada instituição (federal ou estadual), os Núcleos foram implantados e cuidam desses objetivos e são responsáveis para organizar eventos, fomentar produção científica junto às unidades de ensino e propor políticas institucionais junto aos Conselhos Universitários, com apoio de entidades externas, militâncias, secretarias municipais e estaduais, nas áreas de educação, cultura e saúde. Também são os NEABs os que se destacam para coordenar as políticas afirmativas concebidas para o ensino superior, nas diferentes universidades públicas, conforme destacadas neste trabalho.
- ✓ As **Reuniões de Antropólogos Norte e Nordeste – ABANNE** - tiveram início em 1985, em caráter bianual, prolongando-se até 2005. Em 2007, dado o aumento no número de participantes e a expansão dos temas e debates para além das fronteiras

⁸² Não há disponível no Portal da ANPOCS um espaço constando a história do GT 32, por isso, não foi possível confirmar desde quando o GT tem essa denominação ou se é constituído anualmente. Sobre a programação do GT32 checar em <http://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=1411:teste-prog&catid=1018:fontes-de-pesquisa&Itemid=150>. Acesso em 15 set. 2015.

⁸³ Sobre a história da ABPN checar em <http://www.abpn.org.br/novo/index.php/institucional/quemsomos>. Acesso em 15 set. 2015.

⁸⁴ Mais sobre Revista APPN em <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes>. Acesso em 15 set.2015.

nacionais, o evento passou a agregar uma nova denominação, oficializando sua dimensão internacional: Reunião Equatorial de Antropologia – REA. É com o propósito de oportunizar o diálogo entre estas dimensões – local, regional e internacional - que a REA/ABANNE⁸⁵ se configurou em um único evento, com vários GTs abordando pesquisas em andamento sobre as relações raciais no Brasil.

Essa diversidade de estudos, livros produzidos, associações de pesquisadores, o consórcio dos NEABs, novos GTs e novos grupos de pesquisa, amparados pela legislação brasileira e apoiados nos levantamentos do IBGE e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, que se dedicam às investigações acerca das condições de saúde, educação, moradia e trabalho do negro no Brasil, foram e continuam sendo importantes para a proposição de políticas para promoção da igualdade racial, que serão tratadas a seguir.

3.2 Antes e depois de Durban: as políticas afirmativas na educação superior brasileira

Um dos principais marcos conceituais, para garantir a criação de políticas antirracistas no país, diz respeito à intensificação do Movimento Negro Unificado – MNU, constituído em 1978, contando com participação dos projetos de combate ao racismo, elaborados por Abdias Nascimento, também signatários do Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial.⁸⁶

De acordo com as pesquisas de Jaccoud (2009), o ano de 1978 foi o deflagrador da luta antirracista no país, pois “nos anos subsequentes, observa-se, além da expansão de núcleos do MNU nos estados, a criação de inúmeras entidades negras, o aparecimento de jornais e a proliferação de encontros de militantes e entidades.” (JACCOUD, 2009, p.265).

Reproduzem-se encontros regionais em todo o país e surgem campanhas nacionais como a que se organizou sob o lema “Não deixe sua cor passar em branco” ou a Campanha da Fraternidade de 1988.6 Já em 1980, o movimento negro organizou a primeira subida à Serra da Barriga, onde havia sido instalado por cerca de 100 anos o Quilombo dos Palmares. Neste processo, como lembra Garcia (2006), o termo “negro” é resgatado e dotado de nova significação: “Negro tornou-se uma palavra de ordem, de reconstrução da dignidade, de desenvolvimento da autoestima. Transformamos desqualificação na qualificação maior de nossa identidade” (GARCIA, 2006, p. 23). (JACCOUD, 2009, p.266).

⁸⁵ Informações extraídas do site do último evento em Jul. 2015, em Maceió: <http://www.reaabanne.com.br/?menu=apresentacao>. Acesso em 15 set. 2015.

⁸⁶ A íntegra do Manifesto, contando com a assinatura de 330 professores, militantes e políticos e 60 apoiadores, foi publicado em julho de 2006, está disponível em <http://www.observa.ifcs.ufrj.br/manifesto/index.htm>.

Os organizadores dessa coletânea do IPEA concluem também que o ano de 1988 “foi marcado não apenas pelos trabalhos da Assembleia Constituinte, mas também por representar os 100 anos da abolição da escravidão no Brasil. A data, de alta significação simbólica, foi objeto de ampla mobilização do movimento negro”. (JACCOUD, 2009, p.267). Desse movimento, culminou com a organização de marchas em várias localidades⁸⁷.

Nesse período de crescente mobilização, assistiu-se, no âmbito do governo federal, ao aparecimento de uma primeira instituição, visando o tratamento da temática racial. Em 1988, foi criada a **Fundação Cultural Palmares** (FCP), organismo federal voltado à promoção e à preservação da influência negra na sociedade brasileira. Ligada ao Ministério da Cultura (MinC), tinha também entre seus objetivos a identificação das comunidades remanescentes de quilombos e o apoio à demarcação e titulação de suas terras. Durante muitos anos, a FCP agregou as responsabilidades pela política direcionada à população negra, apesar de seu viés predominantemente cultural e da falta dos mecanismos necessários para o cumprimento adequado de seus objetivos. (JACCOUD, 2009, p.267).

Todas essas mobilizações potencializaram que, em 20 de novembro de 1995 foi realizada a Marcha de Zumbi dos Palmares⁸⁸. Esse talvez tenha sido o evento político mais emblemático do MNU, nos anos 90, quando passou a insistir na necessidade de que o Estado brasileiro, de forma definitiva, instaurasse políticas públicas que operassem na superação dual entre igualdade perante a lei/desigualdade real. O resultado concreto dessa exigência foi materializado com a constituição do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, objetivando elaborar, propor e acompanhar políticas que equacionassem as questões raciais no Brasil.

Conforme as pesquisas de Penha-Lopes (2013), essa conquista ocorreu sob as fortes influências de Abdias Nascimento, quando, no mesmo dia da Marcha, em 20 de novembro de 1995, no Governo FHC, foi criado GTI para a Valorização da População Negra⁸⁹. Um dos resultados do GTI foi a promoção de um seminário internacional, intitulado **Multiculturalismo e Racismo: o papel da ‘Ação Afirmativa’ nos Estados Conemporâneos**, realizado em 1996. (PENHA-LOPES, 2013).

Em 1998, no ano do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 110 anos após a abolição da escravatura, foi lançado pelo Governo FHC “**Brasil, Gênero e**

⁸⁷ De acordo com as pesquisas dos movimentos ocorridos no país, segundo Jaccoud (2009, p. 267) “Na cidade do Rio de Janeiro, a “Marcha contra a farsa da abolição: nada mudou, vamos mudar”, embora autorizada pelo governo local, chegou a ser proibida pelo Exército brasileiro”.

⁸⁸ A Marcha foi realizada exatamente no dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra. Essa data passou a ser referenciado, na segunda metade dos anos 1970, em homenagem a Zumbi dos Palmares, símbolo da resistência negra no Brasil, que foi morto em uma emboscada, no ano de 1695, após sucessivos ataques ao Quilombo de Palmares, em Alagoas. Em 2011, foi sancionada a Lei nº 12519/2011, disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Lei/L12519.htm. Acesso em 12 set. 2015.

⁸⁹ O decreto previa o diálogo entre militantes do MNU e ministros. Encontra-se disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/dnn/Anterior%20a%202000/1995/Dnn3531.htm>.

Raça: todos pela igualdade de oportunidades, destinado a conscientizar os brasileiros sobre a existência da discriminação a fim de eliminá-la”. (PENHA-LOPES, 2013, P.11).

Em 1999, o MEC, em continuidade às respostas dos movimentos sociais negros e publica o livro **Superando o racismo na escola**⁹⁰, com 11 artigos, cujos autores evidenciam a ausência de debate na escola sobre as questões raciais e a importância de rever os conteúdos dos materiais didáticos pedagógicos voltados para essa temática, bem como chamam a atenção para a alta diferença de tratamento entre negros e brancos nos sistemas de ensino.

Nesse mesmo período, outros eventos foram realizados, sob o aval de FHC, com conferências regionais, com militantes e representantes dos NEABs já existentes no país. Os fóruns foram chamados de preparatórios, pois se tratava do processo de organização e de realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância⁹¹, realizada em 2001, realizada em Durban, cuja pauta explicitava a necessidade de implementação de políticas afirmativas e destacava a educação como sendo um dos caminhos para a ruptura do racismo estrutural brasileiro.

Para Santos (2006, p. 47), que investigou o processo de implantação das políticas de igualdade na UFBA- Universidade Federal da Bahia reforça a importância de *Durban* na adoção das medidas antirracistas no país.

Afinal de contas, naquele contexto internacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente a existência do racismo na sociedade brasileira. Um outro argumento é que a pressão das grandes organizações internacionais, por exemplo, o Banco Mundial, e também das organizações negras, provocaram o governo brasileiro na adoção de políticas de ações afirmativas.

O governo brasileiro teve de se posicionar diante da pressão internacional acerca das desigualdades raciais – que persistiam, no país, desmentindo o mito da democracia racial criando um contexto e esferas institucionais que permitiram aos movimentos negros denunciar e propor políticas. Tal situação fortaleceu os movimentos negros, cuja luta tencionou não somente o governo federal, mas também, os governos estaduais, bem como os seus representantes do poder legislativo. (SANTOS, 2006).

O debate sobre essas políticas, portanto, passou a ter maior repercussão após *Durban*, quando o Estado se posicionou em favor de políticas públicas que pudessem favorecer grupos historicamente discriminados. Algumas conquistas no período são destacadas a seguir:

⁹⁰ O livro, organizado por Kabengele Munanga, foi reeditado em 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 11 set. 2015.

⁹¹ Mais informações sobre a Conferência, disponíveis a partir de <http://direitoshumanos.gddc.pt/pdf/Racismo.pdf>. Acesso em 26 abr. 2014.

- ✓ A partir da Lei nº. 10.558/2002 foi criado o **Programa Diversidade na Universidade**⁹², tendo como metas, implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, em especial, a população afrodescendente (negros, pardos e indígenas), se estendeu para os territórios quilombolas. Com esse propósito, foi definida a ação de apoio financeiro às instituições que organizavam cursos preparatórios para o vestibular, delineados como **Projetos Inovadores de Curso – PICs**.
- ✓ Em agosto de 2003, foi implantada a **Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial – SEPPIR**, cuja principal função seria a de implementar políticas de igualdade, para garantir a a promoção da igualdade racial em território nacional, a partir da articulação política entre os demais ministérios, governos e sociedade civil.
- ✓ Aliada a SEPPIR, foi também criado o **Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial – CNPIR**, e com esse novo quadro institucional, as políticas educacionais para a diversidade etnicorracial passaram por uma nova inflexão.
- ✓ A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI⁹³, em 2004, vem permitindo a articulação com os sistemas de ensino, na implementação das novas diretrizes na LDB, nas políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações etnicorraciais, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. Em 2013, a SECADI, juntamente com o Secretaria de Educação Superior – SESU, lançou o **Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior**⁹⁴, com a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de

⁹² A lei, na íntegra, pode ser consultada a partir de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110558.htm. Acesso em 13 set. 2015.

⁹³ Mais informações sobre a SECADI em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/apresentacao>. Acesso em 21 set. 2015.

⁹⁴ Acesso ao escopo do Programa, incluindo com o orçamento previsto para todas as IFES, em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 21 set. 2015.

Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011.

- ✓ A LDB foi alterada, em janeiro de 2003, a partir da **Lei nº 10.639/03**, que tornou obrigatório, no currículo oficial da Rede de Ensino, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras⁹⁵. Cinco anos depois, a LDB sofreu nova alteração⁹⁶, também incluindo a obrigatoriedade do estudo da **história e cultura dos povos indígenas (Lei 11.645/2008)**.
- ✓ Desde 2003 para 2015, diversos esforços das equipes da SEPPIR e dos NEABs foram engendrados como a) formações com professores e gestores, nas redes estaduais e municipais de ensino; b) materiais didáticos produzidos pelo MEC; c) avaliações externas; e d) pesquisas acadêmicas têm sido publicadas, com objetivos de acompanhar as ações nas escolas e também como forma de averiguar se as escolas conseguiram modificar as suas estruturas curriculares, e, principalmente se essas mudanças incorporaram a legislação na prática, em sala de aula, e se essa incorporação tem diminuído a discriminação racial entre crianças, adolescentes e jovens, conforme Gomes (2011), ao apontar esses desafios na implementação da LDB, com a inclusão dessas novas demandas.

Munanga e Gomes (2006) chamam a atenção para o fato de que, tais práticas vêm sendo historicamente vivenciadas, mas de maneira informal ou velada, tendo em vista que na Constituição, no artigo 5, consta o preceito “de que nenhum cidadão ou cidadã deve ser excluído por seu sexo, raça, cor ou religião”. Por outro lado, somente a legislação não vai conseguir eliminar as práticas discriminatórias na escola, no ambiente de trabalho, na *internet* e em outros espaços de sociabilidade.

Desse modo, além dos estudos referendados, a pressão dos movimentos sociais nos anos 90 e, em paralelo, os eventos educacionais que aconteceram, foram importantes para garantir

⁹⁵ A lei na íntegra disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 2 jun. 2014.

⁹⁶ Alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 17 set. 2015.

que o Estado Brasileiro fosse reconfigurado⁹⁷, passando da política de não ter política (DRAIBE, 1999; SOUZA, 2007; ARRETICHE, 2001, 2007) para a inclusão desta pauta na agenda política, a partir do século XXI.

É consenso, pois, que a partir das novas medidas legais, o pleno entendimento, sobretudo nas instâncias deliberativas governamentais, que era preciso lutar e exigir por ações concretas, para punir atos discriminatórios, para que todos pudessem estar protegidos e que fossem efetivadas políticas de promoção de igualdade de oportunidades (MUNANGA; GOMES, 2006).

As políticas concebidas para o ensino superior começaram a ser processadas em forma de lei, após Durban. A aprovação do **Estatuto da Igualdade Racial**⁹⁸, em 2010, foi um marco para o MNU, pois estabelece o necessário investimento em políticas públicas, traduzidas em ações afirmativas de responsabilidade do Estado, através de programas e medidas especiais, e também pela iniciativa privada, na intenção de corrigir as desigualdades raciais e, com isso, estimular gradativamente a promoção da igualdade de oportunidades (SANTANA, 2012).

O Estatuto completou cinco anos, mas parte das suas ações continua apenas prevista, o que vem instigando a SEPIR e NEABs para a garantia da sua efetividade. No entanto, é considerado um grande avanço, em termos legislativos, sobretudo, por beneficiar de forma direta a população afro-brasileira, historicamente marginalizada desde o seu nascedouro, por conta dessa desvantagem histórica da população negra em relação à branca, conforme apontadas em análises anteriores, nesse capítulo.

Os dados estatísticos mais recentes do IPEA, organizados por Theodoro (2008) Jaccoud (2009), e dos censos do IBGE tratados por Arretiche, Lima e Prates (2015), dentre os mais pobres, no Brasil, ainda estão concentrados os negros, sujeitos às violências de todas as ordens, e, ainda, com os menores rendimentos. São também esses os que menos dispõem de condições humanas para lhes permitirem o pleno desenvolvimento, por conta das situações de risco a que estão submetidos, e ainda, pelo não acesso aos bens culturais e escolaridade plena (SANTANA, 2012).

⁹⁷ Válido destacar que para Frigotto (2011) e Leite (2011), essa reconfiguração, no entanto, não resultou no aumento da responsabilidade estatal em garantir a proteção social, que poderia resultar em benefícios concretos para a maioria da população, mas em processos fragmentados e ineficientes, particularizando-se em propostas de políticas focalizadas, ao invés de investir em políticas universalistas.

⁹⁸ A Lei N° 12.288, de 20 de julho de 2010 institui o Estatuto da Igualdade Racial e 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.

Um dos caminhos, apontados no relatório de Durban, continua sendo garantir a ascensão social dessa população marginalizada pela via da educação. Com essa intenção, o MEC institucionalizou o **Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO**, propondo a formação e/ou consolidação dos NEABs, sendo esses, responsáveis diretos para planejar, acompanhar e avaliar o Programa de Ações Afirmativas – PAAFs, nas instituições federais de ensino superior – IFES.

De acordo com Santos (2011), foi também importante, para a consecução dos objetivos do UNIAFRO, incluir na coleta de dados dos estudantes, o quesito cor/raça, “do Censo Escolar, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB, visando subsidiar, através de dados específicos, a elaboração de políticas educacionais inclusivas” (SANTOS, 2011, p. 101). Por isso, a importância da política de reserva de vagas, adotada pela maioria das universidades estaduais e federais brasileiras, e também nos institutos federais, a partir da Lei de Cotas, aprovada em agosto de 2012, e a Lei será aplicada mediante os seguintes recortes:

Figura 1: Distribuição das Reservas de Vagas (LEI DE COTAS, 2012)



Fonte: MEC/2012.

Essa proposição da Lei de Cotas, segundo apresentação na Figura 1, é possível inferir que o recorte racial poderá ter menor repercussão (em termos quantitativos na inclusão de PPPIs) que o recorte social, em determinados estados como sul e sudeste, ou nos cursos de

maior concorrência em que os estudantes concluintes do ensino público, optem pelo recorte social.

Essa é uma questão preocupante e se configura como um novo momento de aproximação do Movimento Negro, nas instâncias deliberativas, no sentido de identificar se houve retrocesso nas conquistas, a partir de um maior acompanhamento junto aos NEABs e equipes responsáveis sobre a implantação das ações afirmativas nos institutos federais e nas universidades públicas, para realização de debates e análises avaliativas sobre a situação.

Entretanto, a adoção das cotas raciais e/ou sociais, pelas matrículas recentes (INEP, 2012), há um considerável aumento de afrodescendentes⁹⁹, índios e oriundos de escola pública, “que pela histórica forma de seleção do vestibular, não tinham como competir por essas vagas, justamente pela deficiência nos anos escolares anteriores”. (SANTANA, 2012, p. 3).

As políticas afirmativas no Brasil carregam essas premissas. No sentido mais restrito do que significam, as ações são nomeadamente chamadas de ‘afirmativas’ porque sustentam a intenção política de combater efeitos negativos, em determinados grupos sociais marginalizados e excluídos, sem o direito garantido de acesso aos bens e serviços públicos de qualidade.

São ações conjugadas no plural por não se tratarem de uma única ação política, numa única área, e, sobretudo, por terem objetivos conjugados e estratégias diversificadas, portanto, plurais. Como diz Brandão (2007, p. 7), “no plural, porque tratam de medidas e critérios diferenciados, conforme sua formulação e aplicação, mas que têm em comum o mesmo objetivo: reparação mínima das desigualdades raciais acumuladas ao longo dos séculos”. Nesse sentido, a ação afirmativa se diferencia das políticas anti-discriminatórias puramente punitivas:

por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas anti-discriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados. DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 306).

Nas pesquisas de Munanga (2003, 2006, 2007) o autor pondera que as ações afirmativas não são uma invenção do Brasil. De um modo geral, as ações impregnadas da ideologia antirracista são muito recentes, tanto em nações desenvolvidas quanto aquelas em

⁹⁹ Neste trabalho “afrodescendente” também está empregado para se referir ao conjunto de brasileiros formados por negros e pardos, de acordo com a categorização do IBGE, definida para a população no Brasil.

desenvolvimento, como no caso brasileiro. As políticas de discriminação positiva, como também são chamadas, já foram desenvolvidas em outros países como Estados Unidos – EUA, Índia, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Alemanha, Malásia e Canadá, sendo a influência mais destacada na literatura, a experiência dos EUA.

Os mesmos autores refletem sobre a importância de política de cotas na constituição republicana da Índia, na década de 50, garantindo uma maior participação de grupos excluídos, como forma de reverter os efeitos do Hinduísmo¹⁰⁰, a milenar da tradição religiosa, que culminou com uma sociedade dividida em castas, que excluem especialmente os denominados *dalits*, considerados impuros do acesso às terras, aos bons empregos e também o direito à educação (MUNANGA; GOMES, 2006).

De acordo com Azevedo (2004), Daflon e Feres Júnior (2013) e Munanga (2003), nos EUA, medidas parecidas foram criadas nos anos 1964 e visavam integrar o negro à sociedade de dominação branca, através da criação de políticas que favoreçam a igualdade de oportunidades entre brancos e negros¹⁰¹, sendo exemplos de medidas adotadas nos EUA: a) a contratação pelo governo estadunidense de empresas que adotassem políticas de ação afirmativa; b) a proibição de critérios de admissão desnecessários que pudessem causar discriminação; c) o auxílio financeiro governamental a empresas controladas por minorias; e d) a adoção de cotas reservando percentuais mínimos para a contratação de minorias por algumas empresas e pelas universidades.

De acordo com Daflon e Feres (2014), a realidade tem se modificado nos Estados Unidos, nos últimos anos, o que tem levado as ações afirmativas a perderem força. Já na frica do Sul, que também adotou medidas, “como forma de reparação pelo regime do apartheid. Negros, coloureds, indianos, mulheres e deficientes físicos receberam provisões especiais no serviço público, instituições semiestatais e universidades públicas do país”. (DAFLON; FERES JÚNIOR, 2014, p. 33).

Mesmo com essas mudanças na realidade americana, Munanga e Gomes (2006) analisam que essas medidas adotadas nos EUA conseguiram inserir “um grande contingente

¹⁰⁰ O sistema de castas estabelece a divisão em sociedade em quatro grupos, os quais a pessoa pertence desde o seu nascimento. Na posição mais alta estão os *brâmanes* (sacerdotes e eruditos), seguidos dos *xátrias* (senhores e guerreiros), depois pelos *voixiás* (comerciantes, artesãos e fazendeiros) e por fim, pelos sudras (trabalhadores rurais e domésticos). “Essas quatro castas se subdividem em mais de três mil castas, de acordo com a região e a ocupação da pessoa. Existem os *dalits*, que são considerados impuros pelo hinduísmo e excluídos do sistema de castas”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 188).

¹⁰¹ No artigo publicado na Revista de História intitulado **Cota racial e universidade pública brasileira: uma reflexão à luz da experiência dos Estados Unidos**, a autora analisa basicamente duas questões: o debate em torno da validade ou não da política de cotas para minorias discriminadas nos Estados Unidos e como a experiência estadunidense pode servir de inspiração para os brasileiros engajados na luta antirracista, e até que ponto ela pode ser importada para nosso país.

de latino-americanos, mulheres, negros, indígenas e membros de outros grupos a ocupar posições até então impedidas a eles”. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 188). Os mesmos autores chamam a atenção para o fato de que outros sistemas de ação afirmativa foram implantados em países como Malásia, Canadá, China, Sri Lanka, Irlanda do Norte, Israel, China, Colômbia, Peru, Nigéria, assim como Iugoslávia e União Soviética, aplicam algum tipo de AA, tendo como intenção principal garantir benefícios para grupos discriminados por motivos raciais, étnicos, de classe ou de gênero. (MUNANGA; GOMES, 2006; DAFLON; FERES JÚNIOR, 2014).

Já a experiência da Índia, quando comparada à dos EUA, segundo as pesquisas de Penha- Lopes (2013), citando Weisskopf¹⁰² (2004), revela que os resultados da política de cotas étnicas indicam que os indivíduos que pertencem a grupos desprivilegiados conseguiram ingressar nas elites profissionais.

Isso se deve à ajuda que a ação afirmativa lhes dá em aumentar não só seu capital humano (isto é, o que eles sabem), mas também seu capital social (isto é, quem eles conhecem). Depender das relações sociais é uma condição humana; quanto melhores as nossas conexões, maiores as nossas chances de incrementar os nossos ganhos. (PENHA-LOPES, 2013, p. 121).

Essas possibilidades de mobilidade social pressupõem um investimento principal em processos educativos e de oportunidades de trabalho, em instituições de reconhecido prestígio, como vem sendo feito a partir da adesão ao percentual de cotas para negros e pardos e indígenas.

Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), ao analisarem os efeitos das políticas de igualdade nos EUA e na Índia e, o que está sendo adotado (e polemizado) no Brasil, é interessante perceber que há diferenças quanto aos efeitos, para os grupos beneficiários, se o critério adotado diz respeito à questão racial/ étnica ou apenas à classe social.

Ao contrário do que postulam aqueles que defendem políticas estritamente sociais, a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados. Darity, Deshpande e Weisskopf (2011) sustentam que o critério socioeconômico não é forçosamente a melhor forma de promover a integração racial, mesmo quando há forte convergência entre raça e classe. A partir de um modelo aplicado aos casos dos Estados Unidos e Índia, verifica-se que a adoção dos critérios de classe ou de raça/casta/etnicidade conduz a resultados muito distintos. No primeiro caso, isto é, quando as ações afirmativas baseiam-se apenas no critério da renda familiar, o número de potenciais beneficiários provenientes dos grupos étnico-raciais discriminados cai substantivamente e se eleva o percentual de potenciais beneficiários de grupos que não sofrem discriminação. No segundo caso, o objetivo de dessegregar as elites, pela admissão de membros de grupos

¹⁰² Weisskopf, Thoma E. Affirmative action in the Unites States and India: a comparative perspective. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2004.

discriminados, é atingido de forma mais eficaz. A análise procura demonstrar que a substituição de políticas baseadas em raça e etnicidade por políticas que utilizam apenas o critério de renda pode inclusive agravar a discriminação do grupo étnico-racial visado, uma vez que são excluídos do benefício justamente aqueles indivíduos que melhor poderiam se qualificar para as vagas ofertadas (DARITY; DESHPANDE; WEISSKOPF, 2011 apud DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 311).

Dentro dessa retrospectiva, analisar os efeitos dessas experiências, em outros países, contribui para repensar a proposição das políticas pensadas para a realidade local, razão pela qual o desenho dessas foi também concebido para considerando critérios de gênero, classe e raça. De acordo com Oliven (2005), as políticas de ação afirmativa são abrangentes, podendo ser aplicadas em diferentes esferas: econômica, política, educacional, da saúde, cultural, dentre outras.

Uma das mais estratégicas, assim como foi pensada na Índia e nos EUA, sem dúvida, o acesso ao ensino superior é uma das mais importantes (Munanga, 2007). Com relação ao Brasil, Munanga e Gomes (2006) argumentam não ser uma novidade a adoção das políticas para fins de igualdade, sobretudo na legislação, já que no artigo 10, da Lei nº 9.504/1997¹⁰³, obriga partidos e coligações a preencher no mínimo 30% das vagas indicadas, para as eleições proporcionais com candidatas em atendimento à ação afirmativa que busca dar maior espaço às mulheres na política.

Os Estados Unidos passaram a adotar medidas similares para negros a partir de 1964, que ganharam força particularmente nas décadas de 1970 e 1980. Nos últimos anos, as ações afirmativas têm perdido força no país, sofrendo reveses particularmente nos estados, muitos dos quais aboliram seus programas por meio de plebiscito. A África do Sul também adotou medidas de ação afirmativa como forma de reparação pelo regime do apartheid. Negros, coloureds, indianos, mulheres e deficientes físicos receberam provisões especiais no serviço público, instituições semiestatais e universidades públicas do país. Malásia, Canadá, China, Sri Lanka, Irlanda do Norte e Colômbia estão entre os países que aplicam algum tipo de ação afirmativa (DAFLON E FERES JÚNIOR, 2013). Já no caso da educação superior brasileira, a adesão à política de cotas não foi, necessariamente espontânea, sobretudo nas federais:

Destaca-se nesse sentido o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam "mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos" (BRASIL, 2007a). Só em 2008, 42 universidades aderiram ao plano já no primeiro semestre e outras 11 no segundo semestre. Não

¹⁰³ A redação na íntegra da lei nº 9504/1997, está disponível a partir de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9504.htm. Acesso em 18 set. 2015.

parece coincidência o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa: 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni têm hoje essas medidas. (DAFLON E FERES JÚNIOR, 2013, p. 308).

Tratou-se de uma determinação legal, numa transparente colaboração entre Governo e gestores das universidades, culminando na troca de incentivos e recursos financeiros para as instituições que aderissem ao PAAF. Desse modo, foram previstas de serem adotadas em universidades públicas de qualidade referenciada no Brasil e também nas instituições particulares, a partir de programas de financiamento estudantil¹⁰⁴, que resultou na ampliação de acesso ao ensino superior brasileiro de estudantes oriundos da escola pública e aqueles autodeclarados como negros, pardos, indígenas ou quilombolas, conforme classificação do IBGE.

A reserva de vagas, no ensino superior, ou para concurso público¹⁰⁵, no caso brasileiro, são exemplos de ações afirmativas distintas, que correspondem a outras tantas previstas em projetos e/ou programas mais complexos, com características, demandas de implantação e avaliações, com prazos também diferenciados.

A primeira universidade federal que implantou a adoção da reserva de cotas raciais foi a UNB¹⁰⁶, a partir de 2003, com primeiro vestibular realizado em 2004, havendo, no entanto certa discordância acerca do pioneirismo na adoção da política de cotas. Isso porque, de acordo com Carvalho (2005), há controvérsias, quanto ao início desse processo. Ou seja, de que este debate tenha sido iniciado em estaduais como a Universidade Estadual da Bahia e na UERJ, que de fato, foi a primeira a implantar cotas, a partir de 2002, cuja regulamentação legal está ancorada na Lei Estadual nº 3708 de 09 de nov. 2001:

Ocorre que a luta pelas cotas na UNB não surgiu em 2001 ou 2002, na época em que, segundo suas palavras, "diversas universidades públicas, tanto estaduais como federais" começaram a discutir o assunto. A proposta de cotas na UnB data de 1999, e surgiu em um contexto que não pode ser suprimido, porque diz respeito exatamente a esse "envolvimento da antropologia", em um grau de destaque que não existiu nos casos da UERJ, da UNEB, e nenhuma outra universidade pública que

¹⁰⁴ São exemplos de ações afirmativas os atuais programas PROUNI e o FIES, que já foram amplamente referendados e criticados nesse estudo, por se traduzirem em sua essência, os efeitos do neoliberalismo no plano educacional.

¹⁰⁵ No Brasil já está em vigência a Lei nº 12290/2014 que garante a reserva aos negros de 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos, para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União, conforme redação original em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12990.htm. Acesso em 18 set. 2015.

¹⁰⁶ Argumento defendido no texto **Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB**. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000100018&script=sci_arttext. Acesso em 11 set. 2015.

tenha aprovado as cotas até agora (com exceção da UFBA, onde antropólogos também participaram do processo). (CARVALHO, 2005, p.238-239).

Pondera ainda que, motivados pelos movimentos preparatórios finais para a Conferência em Durban, “é possível que a luta pelas cotas na UnB, ao ganhar visibilidade nacional, tenha influenciado o interesse posterior do então deputado estadual José Amorim de propor as cotas para a UERJ”. (CARVALHO, 2005, p. 239).

Independente dos processos internos, que geraram essas polêmicas, todas as primeiras que implantaram (UNB, UERJ, UNEB, UFBA e UFAL) foram instituições pioneiras de enorme importância para as adequações futuras, nos processos de seleção dos estudantes beneficiados pelo recorte racial e/ou social.

Após mais de uma década desde o início de sua criação¹⁰⁷, foi por isso necessário, repensar o contexto anterior ao da implementação da reserva de vagas para essa população focalizada. Essa retrospectiva além de histórica é também política. Eventos importantes foram responsáveis pela materialização das políticas afirmativas, no caso brasileiro.

Conforme já analisado, nas duas últimas décadas, a política afirmativa, especialmente quanto ao recorte racial, vem colaborando para acirrar o debate sobre uma democracia racial que não existe e, ainda, introduzir modificações na sociedade, que passou de negação da existência de racismo ao debate sobre relações raciais e formas de superação das desigualdades social e discriminação racial. Esse foi o início de um longo processo que ainda conta com poucos consensos.

No entanto, as decisões sobre o recorte ou grupo a ser beneficiado por grande parte dos programas de AA demonstraram-se avessas a responder às reivindicações da população negra, pois, apenas a UNB e a UNIFESP implementaram cotas raciais exclusivamente, sendo o recorte com maior adesão reservado a estudantes da rede pública. (NORÕES, 2011, p. 193)

O projeto de lei 180/08, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff na forma da Lei 12.711/2012¹⁰⁸, passou a estabelecer a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando critérios de frequência à escola pública com renda e cor.

Essas decisões representam uma importante conquista do processo de democratização do país e definem novos desafios para as políticas de inclusão na educação pública. Além de superar os preconceitos e juízos negativos que ainda envolvem o estabelecimento das cotas

¹⁰⁷ Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10536049/lei-n-3708-de-09-de-novembro-de-2001-do-rio-de-janeiro>.

¹⁰⁸ A lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, encontra-se disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acesso em 18 set. 2015.

raciais e sociais, os estudantes que por direito terão acesso às Instituições precisarão encontrar no ambiente acadêmico, as devidas condições favoráveis para sua permanência, aprendizado e sucesso (SANTANA, 2012).

Não se pode correr o risco de que recaia sobre os estudantes que conquistaram esse direito a responsabilidade exclusiva quanto ao seu desempenho acadêmico, como se a inclusão pudesse ser resolvida somente na ponta do acesso. É preciso que as Instituições assumam conjuntamente suas responsabilidades e garantam as condições necessárias para que todos possam desenvolver suas habilidades e concluir os cursos para os quais foram selecionados. (GOMES, 2006; FERES JÚNIOR E ZONINSEIN, 2008; SANTANA, 2012).

Conforme salienta Arretche (2001), nenhuma política é formulada em condições de irrestrita liberdade. Tanto a formulação de um programa, os seus objetivos e seu desenho, todos esses contornos geram um processo de negociações e barganhas, e o seu formato final, é aquele do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo das decisões entre formuladores e implementadores.

Essa é uma situação que se aplica tanto no que diz respeito ao desenho final do Estatuto, que passou por uma série de modificações e também com a Lei de Cotas, aprovada em 2012, mas que já vinha sendo implantada desde o ano 2002, na UFRJ. Desse modo, mesmo considerando os mais de dez anos de sua adesão, talvez seja ainda imprescindível ampliar esse debate sobre a política afirmativa em desenvolvimento nas universidades públicas, não somente em avaliações internas nas instituições, mas pela sociedade de um modo geral.

Afora ser uma discussão inacabada ou polêmica faz-se tão urgente quanto necessária a realização de novas pesquisas e reflexões Santana (2012). Especialmente, porque há necessidade de novas pesquisas qualitativas, sistematizadas acerca da análise dos resultados, sobretudo junto às universidades participantes, e, especialmente junto aos sujeitos beneficiados, para identificar quais foram e são suas conquistas, e os desafios atuais, no contexto socioeconômico, após a formação universitária, como ponderam os autores Santos (2013); Heringer, (2012); Feres Júnior e Zoninsein (2008) e Brandão (2007).

O percentual reserva de vagas no ensino superior público, vem sendo polemizado desde o final da década de 90, quando muitos professores, juristas e a sociedade de um modo geral, mobilizaram-se em torno dessa questão: se a reserva de cotas ajudaria a ampliar o preconceito e a discriminação raciais ou se, de fato, produziria sua intenção positiva e poderia ser uma estratégia eficaz no combate ao preconceito racial e de classe (GUIMARÃES, 2003, MUNANGA, 2003; QUEIROZ, 2004; FERES JÚNIOR E ZONINSEIN, 2008, BRANDÃO, 2007, SANTANA, 2012).

No Brasil, as medidas neoliberais também nortearam a área educacional, que teve a sua qualidade, alvo de acirradas críticas, em virtude da criação de políticas públicas, formuladas intencionalmente para atender aos interesses do capitalismo conforme já analisadas em capítulos anteriores (FRIGOTTO, 1996; SAVIANNI, 2004; LEHER, 2003, LEITE, 2011), tendo em vista que o discurso hegemônico está intrinsecamente voltado para assegurar e/ou elevar a lucratividade empresarial, estimulando profundamente a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, culminando com a precarização do trabalho docente, “tendo a mídia com suas propagandas governamentais e eleitoreiras [e todos os aparatos ideológicos do Estado] a serviço de legitimação da cultura capitalista de culpabilizar a classe de professores pela qualidade a desejar, no ensino público”. Santana (2012, p.5).

De acordo com Santana (2012), ainda que o sistema neoliberal esteja posto, a situação pode e deve ser revertida, a partir de novas mobilizações dos grupos diretamente afetados: os sujeitos excluídos. Educadores, políticos e outros atores sociais, portanto, precisam garantir que esses novos espaços sejam democraticamente e, também, deles, dos negros e das negras, por estarem, cada vez mais, inseridos nas universidades públicas, destacando-se em novos espaços da nossa sociedade, por direito, e não apenas por merecimento.

Portanto, a luta por cotas no ensino superior é uma luta justa, por pertencimento, por espaços tão necessários quanto pelo direito à moradia. E como bem analisou Arroyo (2011 p.91) “é significativo que os coletivos entrelaçam essas lutas no que é comum, o direito a lugares, o reconhecimento negado em sua conformação histórica”. Sobre a defesa acerca das políticas afirmativas, para engendrar o reconhecimento de se garantir espaços de território, para efetivar a ascensão social dos negros, Munanga e Gomes refletem que:

Não é por falta de mérito que os negros são majoritariamente pobres no Brasil. Trata-se de uma consequência de nossa longa história de escravidão, racismo e violência. Também não é por falta de mérito que os negros são minoria nas universidades. (...). Trata-se da consequência das desigualdades de oportunidades educacionais e sociais, que marcam o nosso país. (MUNANGA; GOMES, 2006, p. 189).

Para Brandão, o discurso em prol da adoção da reserva de vagas é muito mais forte que os que são oponentes e acredita que própria política, de forma propositiva, está modificando a realidade, com importantes avanços materializados, em termos nacionais. Em 2007, lançou o livro **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**, contando com artigos tematizando a legitimidade da política, o acesso à educação superior para indígenas, e um conjunto de oito análises constando as experiências de universidades estaduais e federais, com destaque para

os estados do Rio de Janeiro, da Bahia, do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, do Paraná e de Alagoas.

A novidade é que hoje estamos não nos restringimos a escrever para denunciar essa situação, mas para poder fazer um balanço da aplicação da política de cotas. Estamos em um novo patamar da luta contra a discriminação, embora estejamos muito longe de ter superado as correntes conservadoras que, ao contrário, revelam com força, de maneiras inovadas, seus preconceitos. (...) Combater a exploração, a dominação, a aliciação e a discriminação são os objetivos da luta pela emancipação hoje no Brasil. A política de cotas tornou-se, irreversivelmente, um instrumento efetivo e certo nessa luta. (BRANDÃO, 2007, p. 8).

Para Silvério (2007), as políticas de ação afirmativa são compensatórias com duração definida. Ou seja, uma vez que os mecanismos sociais de exclusão sejam eliminados, não haverá razão para continuar vigentes, sendo pautadas como necessidades de serem atendidas pelo Estado.

Ao se questionarem acerca do horizonte que se descortina para o futuro dos estudos das relações raciais no Brasil, Bernadino- Costa, Santos e Silvério (2009) no artigo intitulado **Relações raciais em perspectiva** avaliam, com parcimônia as medidas adotadas pelo Estado Brasileiro, na luta contra o sistema de hierarquização dos grupos raciais, conforme entendimento de Guimarães (2002), pois consideram que estão mais centradas “em mudanças discursivas ou normativas que mudanças concretas. Dessa forma, poucas ações foram postas em práticas para combater o racismo, a não ser algumas de caráter repressivo.” (BERNADINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 217).

Uma das mudanças positivas, segundo a avaliação dos autores diz respeito ao aumento de instituições públicas que aderiram à adoção da reserva de vagas nas universidades:

Desde então um crescente número de instituições federais e estaduais de ensino superior tem adotado algum tipo de ação afirmativa de ingresso baseada na cor/raça, etnia e/ou na classe social dos vestibulandos. Se, em junho de 2003, havia apenas quatro instituições superiores de ensino público com políticas de ação afirmativa de ingresso aprovadas em seu vestibular – Uerj, UnB, Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) e Universidade do Estado da Bahia (Uneb) –, cinco anos e meio depois, em dezembro de 2008, já havia 84 instituições com programas nesse sentido (cf. Santos et al., 2008). Durante esse período, e ao lado das universidades, vários órgãos do governo federal, estadual e municipal passaram também a adotar algum tipo de ação afirmativa de ingresso em seus quadros de pessoal, especialmente para os trabalhadores negros. (BERNADINO-COSTA; SANTOS; SILVÉRIO, 2009, p. 217-218).

De 2009 para 2015, passados mais de quatro anos dessa avaliação dos autores, a realidade apresenta a ampliação dessa política, em termos quantitativos. De 2002 para 2015,

considerando um total¹⁰⁹ de 115 (cento e quinze universidades públicas), sendo sessenta e três (63) federais, quarenta e seis (46) estaduais e seis (06) municipais, segundo o mapa de AA produzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa – GEMAA, temos programas de ações afirmativas, em formatos distintos, em praticamente todas as instituições públicas, desconsiderando dessa leitura a realidade dos institutos federais, que também já adotam a mesma política, por estar prevista essa orientação na Lei 12.711/2012.

De acordos com os autores Daflon; Feres Júnior; Campos (2013) a compilação desses dados, em termos nacionais, é tida ainda como uma ambição analítica, pois as análises são geralmente focalizadas em experiências regionais e/ou institucionais:

Na ausência de um retrato mais abrangente e detalhado da ação afirmativa no Brasil, a tarefa de sumarizar para o público os aspectos procedimentais dessas políticas tem sido deixada para a grande mídia. Esta, com seus critérios próprios de noticiabilidade, produz representações fortemente enviesadas da realidade (FERES JÚNIOR; DAFLON, 2009; FERES JÚNIOR; CAMPOS; DAFLON, 2011). Os intelectuais públicos, por sua vez, com frequência se baseiam nessas representações ao formularem crítica ou defesa das políticas de ação afirmativa. Como resultado, boa parte do debate em torno dessas medidas no Brasil se trava hoje em torno de problemas equívocos ou mesmo falsos. (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 304).

Esse é um problema que as instituições vão ter que enfrentar tanto na publicização dos seus planejamentos e dos seus processos avaliativos, considerando para ambos uma concepção crítico-participativa (SAUL, 2001; AZEVEDO, 2009), sob pena de fragilizar a ação política das ações perante a comunidade acadêmica, movimentos sociais e sociedade de um modo geral.

Para os autores Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), outro problema, resultante da ausência de uma atualização contínua sobre as AA em todas as universidades públicas, diz respeito ao caráter fragmentado que a política cristalizou, tendo em vista o caráter descentralizado que acabou sendo desenvolvido, no decorrer do processo, pois até a aprovação da Lei de Cotas, a ação afirmativa havia se disseminado pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários.

Ou seja, cada instituição, dada à sua autonomia para deliberar a esse respeito, gerou uma forma de implementar diferenciada, com legislações próprias, às vezes apoiada em

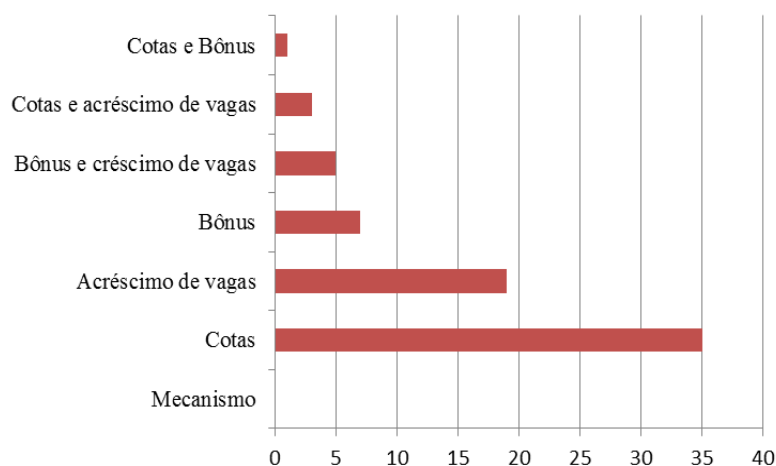
¹⁰⁹ Os dados não foram encontrados nos portais do INEP ou do Governo Federal. As únicas bases de dados constando esse quantitativo foram na Wikipédia: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_p%C3%BAblicas_do_Brasil e Universidades do Brasil: <http://www.universidades.com.br/brasil.htm>, sem divergências nesse quantitativo. Acesso de ambos em 18 set. 2015.

decisões coletivas via conselhos universitários, outras vezes pelo aparato legal dos estados e municípios, o que por sua vez, geraram conflitos não somente a respeito das decisões dos implementadores, mas sobretudo quanto à concepção por trás das ações, muitas vezes, desconsiderando as condições estruturais e financeiras das equipes e, ainda, à revelia de debates que pudessem gerar uma maior adesão de gestores, professores e demais profissionais ligados às instituições, efeitos negativos da descentralização de uma política conforme já analisou Arretche (2001, 2007) e dos quais também compartilham os autores:

Entre as vantagens do caráter descentralizado de uma política pública costuma-se enumerar a contribuição dos membros das instâncias locais com uma experiência técnica de primeira mão e a não sujeição das políticas públicas a regras que ignoram as particularidades locais. Podemos, no entanto, ressaltar algumas desvantagens da falta de integração entre essas iniciativas, que vão desde a dificuldade de publicizar essas medidas para os potenciais beneficiários, bem como a ausência de critérios claros e de comum conhecimento para a fruição do benefício, até problemas concernentes à concepção, planejamento e execução das políticas. (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 309).

Conforme os mesmos autores, embora o termo “cota” seja o mais recorrente, e também seja o mais comum dos mecanismos de inclusão da ação afirmativa, adotados nas universidades públicas, se encontram os seguintes, conforme ilustração no Gráfico 2:

Gráfico 2: Quanto ao Número de Universidades que adotaram diferentes tipos de Mecanismos de Inclusão de Ação Afirmativa (2013)



Fonte: Adaptação de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 314).

Na leitura dos autores, a implantação da ação afirmativa tem sido realizada “sem mudanças significativas nos procedimentos de admissão à universidade, significando que, no caso das cotas, a competição se dá pelo rendimento nas provas do vestibular dentro de cada grupo beneficiário”. (DAFLON, FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 315).

Quanto ao sistema de bonificação, os candidatos a serem contemplados, “recebem pontos extras nas provas do vestibular que permitem que algumas pessoas de grupos sociais desprivilegiados tenham suas notas finais elevadas e possam assim ingressar em cursos universitários”. (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS 2013, p. 315).

Esses dados são relativos ao levantamento feito em pesquisas anteriores ao ano 2013, portanto, há que considerarmos algumas mudanças, tendo em vista a inclusão das recentes universidades criadas no país, concentradas no interior do país, e ainda, a incorporação daquelas que ao invés da bonificação, começarão a aderir ao recorte de cotas, como é o caso da USP¹¹⁰, que a partir de 2016, conforme anunciou, a partir da adesão parcial ao Sistema de Seleção Unificada – SISU, após muitos anos desse debate.

Sobre isso, ao avaliarem a relação entre porcentagem de vagas reservadas por cotas raciais de acordo com o conceito atribuído à universidade pelo INEP, identificaram que aquelas com maior conceito (nesse caso o 5) só reservam no máximo 3% das suas vagas aos afrodescendentes e já outras com conceito baixo (2, por exemplo), já contam com um percentual maior, girando em torno de 13,1%. Assim, uma das conclusões desse quadro avaliativo de Daflon; Feres Júnior; Campos (2013) ponderam que:

Embora algumas das universidades de mais prestígio adotem programas de ação afirmativa, elas parecem abraçar com menos entusiasmo as metas de inclusão, estipulando cotas mais reduzidas ou optando pelo sistema de bonificação no vestibular que, como já vimos, tem resultados modestos. (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 309).

Mas, considerando que a Lei nº 12711/2012 prevê a obrigatoriedade de ampliar para 50% até 2016 o percentual de vagas, essa realidade tenderá a ser modificada a cada nova avaliação do panorama por região e, por conseguinte, em termos nacionais. Por isso, para uma avaliação precisa, da aplicação desta lei, somente em 2016, teremos resultados mais concretos, conforme ressaltam Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014).

No **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais**, ao compararem os dados de ingressantes, beneficiados pelas cotas nos anos de 2012, 2013 e 2014, é evidente que houve

¹¹⁰ A quantidade de afrodescendentes (sobretudo quanto a presença do negro), na USP é mínima, e conta com um sistema de bonificação, juntamente com as outras estaduais, UNICAMP e UNESP, que seguem a mesma política. Na USP chama-se Programa de Inclusão Social da USP – INCLUSP, que funciona da seguinte forma: O candidato **INCLUSP** que cursou o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio integralmente em escolas públicas no Brasil terá um bônus de 15%. O candidato nessa condição que se declarar pertencente ao grupo PPI (cor ou raça: Preta, Parda ou Indígena) e desejar receber bônus por pertencer a esse grupo terá fator adicional de 5% de acréscimo ao bônus de 15%. Informações extraídas da página do site da USP, disponível em http://www.prg.usp.br/?page_id=5466. Acesso em 19 set. 2015.

um incremento significativo, quanto ao aumento de percentuais de inclusão das universidades participantes. Na Tabela 4, temos o seguinte panorama:

Tabela 4: Comparativo entre percentuais de vagas para Pretos, Pardos e Indígenas - PPIs a partir da Lei de Cotas (2012)

| Região | Percentual de vagas reservadas para PPIs | Percentual da meta estabelecida pela Lei 12 7911/2012 | Diferença entre meta e percentuais reservados |
|--------------|--|---|---|
| Centro-Oeste | 24,9 | 28,5 | -3,6 |
| Nordeste | 26,6 | 34,8 | -8,2 |
| Norte | 27,7 | 37,8 | -10,1 |
| Sudeste | 20,6 | 22 | -1,4 |
| Sul | 14,7 | 10,5 | 4,2 |

Fonte: Adaptação de Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014, p. 7).

Na leitura da Tabela 4, o alcance da meta está bem próximo do que é exigido para 2016. Por outro lado, há ainda muita necessidade da SEPPIR investir no diálogo com os gestores das regiões Sul e Sudeste, cujos percentuais ainda carecem de maiores incentivos¹¹¹. Na Tabela 5 evidencia-se como está atualmente a situação regional, no tangente ao **índice de inclusão racial**:

Tabela 5: Índice de Inclusão Racial por Região – Universidades Federais Brasileiras (2014)

| Região | Percentual de vagas reservadas para Pretos, Pardos e Indígenas - PPI | Percentual de PPIs na população local (IBGE) | Diferença entre percentual atingido e os percentuais da população local (IBGE) |
|--------------|--|--|--|
| Centro-Oeste | 24,9 | 57 | 0,44 |
| Nordeste | 26,6 | 69,6 | 0,38 |
| Norte | 27,7 | 75,7 | 0,37 |
| Sudeste | 20,6 | 43,9 | 0,47 |
| Sul | 14,7 | 21 | 0,7 |

Fonte: Adaptação de Daflon, Feres Júnior e Moratelli (2014, p. 9).

Com o objetivo de compreender os percentuais de PPIs incluídos a partir da Lei, segundo a metodologia que adotaram para este cálculo, os autores concordam que, “quanto

¹¹¹ Nessa análise, o levantamento feito não aponta os percentuais nas universidades estaduais (somente das federais). (DAFLON, FERES JÚNIOR E MORATELLI, 2014).

mais próximo de 1, melhor esse índice em cada região”. (DAFLON, FERES JÚNIOR E MORATELLI, 2014, p. 7). Entretanto, como já mencionaram antes, apenas em 2016, teremos dados mais concretos e confiáveis, especialmente se as regiões, com baixos índices de inclusão, ampliarem seus percentuais, de acordo com a Lei.

Na próxima seção do presente capítulo foram selecionadas algumas críticas quanto à concepção e/ou desenho dessas medidas adotadas no país. Válido destacar que, embora concordando com os argumentos dos que defendem a necessidade de incluir na agenda governamental as ações afirmativas, essencialmente nas instituições públicas brasileiras, como forma concreta para reverter os quadros de desigualdade produzidos por discriminações de qualquer tipo (MUNANGA; GOMES, 2006; SILVÉRIO, 2007; BRANDÃO, 2007), as considerações que se seguem são importantes, sobretudo no que diz respeito à necessidade de repensar os moldes de implementação das políticas educacionais, tendo os processos de educação de estarem concebidos, não aos moldes do neoliberalismo, mas que possam contribuir para a emancipação dos sujeitos, necessitando pois, de forte investimento financeiro, compreendendo que a educação é prioridade na promoção da igualdade racial brasileira.

3.3 Críticas sobre a adoção de políticas afirmativas no Brasil

Como já foi sinalizado anteriormente, a concepção sobre as ações afirmativas, no âmbito educacional, tem sofrido críticas quanto à sua formulação e também quanto aos modos de implementação. Há na literatura brasileira, alguns que ilustram seus posicionamentos, não favoráveis às políticas afirmativas, especialmente quando se trata da adoção de reservas de vagas para a população afrodescendente nas universidades públicas, nomeadamente chamadas de “cotas raciais”.

Desse modo, estão presentes na seção, posicionamentos contrários com três diferentes abordagens, que foram publicizadas através de artigos dos autores, entre os anos de 2002 e 2012, que são: dois antropólogos Peter Fry e Yvone Maggie, professores da pós-graduação em Antropologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/ UFRJ; um historiador, Valério Arcary, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFECTSP; e Janete Luzia Leite, formada em Serviço Social e professora neste curso, na UFRJ.

Sobre o debate, Peter Fry escreveu alguns artigos em colaboração com Yvonne Maggie. No artigo **A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras**, publicado em 2002, os autores argumentam contrariamente sobre as AA, tendo como referência nessa análise, a experiência pioneira na UERJ, em 2001. Para isso, consideraram os seguintes aspectos:

- ✓ o não respeito aos dispositivos constitucionais, quanto aos artigos 3, 4 e 5, que fazem alusão ao termo "raça". Na interpretação da lei, os autores analisam que "para a Conferência de Durban, a delegação oficial brasileira encaminhou uma proposta que rompeu com esta tradição" (FRY; MAGGIE, 2002, p. 67);
- ✓ por não terem passado por um debate coletivo, cujo processo de decisão consideram que foi verticalizado.

Evidentemente, então, a repentina adoção de cotas como política de Estado nos surpreendeu, e muito. Estávamos errados? E se estávamos, por quê? Neste ensaio bastante experimental argumentaremos que estávamos errados em dois pontos: 1) não imaginávamos que as cotas seriam virtualmente decretadas, e mesmo se tivéssemos imaginado que isso pudesse acontecer, provavelmente não teríamos antecipado o extraordinário poder das decisões "de cima para baixo" nesse país que queríamos imaginar democrático; 2) subestimamos talvez o avanço em certas áreas-chave da substituição de um Brasil imaginado como composto de "raças misturadas" por um país de "raças distintas". Ou seja, o nosso erro foi apostar que uma tradição "vencesse" a outra. (FRY; MAGGIE, 2002, p. 68-69)

- ✓ tendo em vista os processos de miscigenação no Brasil, os autores defendem que a lei é de difícil implementação pois, a partir da autoclassificação, por exemplo, consideram subjetivo julgar quem é branco e quem é preto no Brasil. Isso posto, favoreceria prováveis erros de avaliação no ingresso dos futuros beneficiados pelas cotas, afinal "quanto custa obrigar alguém a se classificar como "branco", "negro" ou "pardo" para aumentar ou diminuir suas chances de entrar na universidade ou no serviço público? (FRY; MAGGIE, 2002, p. 72);
- ✓ os problemas das desigualdades sociais serão mantidos, tendo em vista que não há investimentos financeiros por parte do Estado pensados para o sistema educacional, em todos os níveis.

Em 2004, publicaram **Cotas raciais – Construindo um país dividido?**. No presente trabalho, se apoiam nas ideias do economista *Jonan Zoninsein*¹¹². Todo o artigo de Fry e Maggie é entrecortado com trechos transcritos em inglês, onde os autores fazem uma análise

¹¹² É possível que as citações sobre as transcrições constando as ideias de autoria de Jonas Zoninsein tenham sido extraídas na única publicação referenciada ao final, neste artigo de Fry e Maggie (2004): COCHRAN, D. C. *Liberal Theory's Multicultural Blind Spot and Race in the United States*. In: Stokes, C.; MELÉNDEZ, T. (eds). **Racial Liberalism and the Politics of Urban America**. East Lansing: Michigan State University Press, 2003.

comparativa da concepção e experiência nos EUA, sobre as ações afirmativas, e as iniciadas no contexto brasileiro. Zoninsein, citado por Fry e Maggie, considera que algumas mudanças garantiam que no Brasil, as cotas poderiam ter êxito, caso houvesse efetivamente a garantia de investimentos econômicos em todo o sistema educacional brasileiro.

Nesse diálogo com as ideias de Zoninsein, os autores brasileiros iniciam esclarecendo que, quando se referem às AA “são sinônimo de reserva de vagas para negros nas universidades” (FRY; MAGGIE, 2004, p. 153). Pelo título e por esse primeiro e esclarecimento, advém a recusa à política, por acreditarem que, os pressupostos estruturantes em si, legitimaria e ampliaria o racismo, a partir desse recorte, a cisão racial no Brasil. Ao mesmo tempo, não desconsideram uma relativa eficácia, com ganhos para a população negra, historicamente excluída nesse espaço:

Segundo a nossa argumentação, o problema não está na forma de implementar a AA, nem tampouco no volume de recursos humanos e financiamentos a serem investidos. Do nosso ponto de vista analítico, a crença em raças é condição necessária para a existência do racismo. Embora seja inegável que as cotas terão como consequência a ampliação relativamente rápida do número de alunos “negros” nas universidades, acarretarão, por outro lado, a consolidação da crença em raças. Assim fazendo, não é de se esperar que debele o racismo. Poderia até aumentá-lo. (FRY; MAGGIE, 2004, p. 161).

Esses argumentos foram amplamente divulgados no Jornal O Globo, também no ano 2004, em que Fry e Maggie escreveram sobre **Política social de alto risco**, ponderando novamente que, além da divisão racial entre brancos e negros, estimulada pela política de cotas, acreditam que as ações afirmativas não resolvem o problema da desigualdade justamente por ser uma proposta de política sem custos para os cofres estatais, portanto que não resultariam no investimento público para atender às demandas que as próprias medidas suscitariam em médio e longo prazo.

Em 2005 Peter Fry lançou o livro **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**, aprofundando as suas ideias, mantendo o seu posicionamento contrário à política de cotas. Em 2006, Schwarcz publicou uma resenha, acerca das ideias publicadas na obra de Fry, concluindo que:

Raça é, portanto, um artefato histórico e social, isso sem negar que o mesmo conceito esteja se transformando em princípio condutor da formação de categorias e grupos sociais significativos. É munido com esse tipo de referencial que Peter Fry aborda questões políticas atuais, enfrentando o tema da aplicação de cotas e ações afirmativas no Brasil. As posições do autor, bastante conhecidas, aparecem de forma reiterada nos artigos que se seguem, revelando sua convicção no que chama ser o anti-racismo brasileiro, sua saída via políticas universais, seu lamento frente aos “tempos de racialização” e seu susto diante da adoção das cotas pelo governo brasileiro, já nos anos de Fernando Henrique Cardoso. Definindo-se como um

antropólogo não racalista, Fry revela seu receio com relação a esse tipo de política - "um racismo às avessas" - e se filia ao modelo modernista de Macunaíma e à ideia de um Brasil misturado e pautado por categorias múltiplas. (SCHWARCZ, 2006, p. 289)

Corroborando com a mesma visão de Schwarcz (2006), é possível inferir que a adoção de políticas afirmativas não aprofunda o racismo brasileiro, pois suscita novos debates, com a possibilidade de instigar militantes e implementadores, a partir de processos avaliativos, na busca por melhorias e num próprio redesenho, com a proposição de novas concepções de políticas antirracistas.

Já o autor Valério Arcary posicionou-se relativamente contrário às cotas quando escreveu **Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática?**. O autor considera que são medidas que buscam estimular a justiça social, porém são insuficientes, já que não modificam, de forma substancial, a condição do negro na luta sob o capitalismo. Pondera ainda que sejam as cotas raciais ou sociais, tanto as adotadas no ensino superior quanto aquelas pensadas para provisão de cargos no serviço público, pois, de acordo com sua doutrina de cunho marxista “são reformas que, sob o capitalismo, não poderão inverter a dinâmica decadente do capitalismo periférico” (ARCARY, 2007, p. 206).

Por outro lado, Arcary mostra-se oponente, com maior evidência, àquelas políticas governamentais voltadas para iniciativa privada:

As cotas do Governo Lula são um bombom em um bolo envenenado: a reforma universitária que legaliza a transferência de verbas públicas para o ensino privado, através do PROUNI, anistando as dívidas fiscais de um setor que estima faturar dezenas de bilhões de reais nos próximos anos. Sabemos, no entanto, que os inscritos no vestibular de acesso às universidades públicas têm somente igualdade de condições formais, portanto, abstratas, porque a seleção será decidida favorecendo os que tiveram melhores condições de preparação. Entre os mais desfavorecidos estão os negros. (ARCARY, 2007, p. 207).

Nesse sentido, é perceptível a visão do historiador sobre os riscos de privilegiar o ensino privado em detrimento do público, consenso na análise já feita nos capítulos anteriores desta tese. Arcary compreende que, por mais utópico que seja perseguir a luta pela garantia de um ensino público e gratuito de qualidade, em todos os níveis, como também argumentam Fry e Maggie, em suas defesas (2002; 2004), concorda que seria um pensamento reacionário, concluindo que “essa posição afasta o movimento negro da causa socialista”. (ARCARY, 2007, p. 109), e por isso não faz uso desse argumento.

Diante desse posicionamento, estar oponente aos moldes postos pelo Estado, em relação à essa política, para este autor, significa, então:

O que se está defendendo contra as cotas, portanto, não é acesso universal, mas um critério de seleção, o meritocrático. Este critério é mais justo do que o racionamento pelo preço das mensalidades – a seleção determinada pelas diferenças de classe – mas, isso não faz dele um critério igualitarista. Igualitarista é tratar de forma desigual os desiguais, favorecendo os mais explorados ou oprimidos. Os defensores da meritocracia estrita propõem à juventude operária e negra que estudem mais, e tentem o vestibular outra vez. A equidade é socialmente regressiva. O seu resultado será o isolamento político-social dos que defendem as Universidades públicas, como a USP, as Federais e os CEFETs, beneficiando a campanha pela cobrança de mensalidades e, finalmente, a privatização. (ARCARY, 2007, p. 109).

A solução para este impasse seria, portanto, a união entre a juventude negra e a juventude trabalhadora, considerando que a “libertação dos negros só será possível com a libertação do povo brasileiro” (ARCARY, 2007, p, 109).

Em 2009, Arcary aprofundou suas ideias, na publicação do artigo: **Atraso educacional, arcaísmo cultural e injustiça: a longa estagnação do capitalismo periférico das políticas compensatórias**. Para o autor, mesmo se considerarmos que o país está menos pobre¹¹³, a desigualdade social perdura e até aumentou, quando comparada com a situação ao final dos anos 80. Segundo analisa:

As políticas sociais compensatórias foram eficazes na redução da extrema miséria, mas são insuficientes para garantir uma desigualdade social menor. Sem crescimento sustentado que diminua o desemprego e eleve o salário médio não haverá maior mobilidade social. (ARCARY, 2009, p. 351).

Neste artigo Arcary ataca as AA, mas continua defendendo que o problema do ingresso de mais negros e negras no ensino superior não conseguirá resolver o problema da desigualdade racial, uma vez que não age sobre a estrutura social, tendo em vista as reduções salariais e “o crescente desalento da classe média sugere que as recompensas materiais pelo aumento da escolaridade já não compensariam os sacrifícios para garantir uma escolaridade superior” (ARCARY, 2009, p.352). Conclui que não há um investimento que priorize a educação de natureza pública (e não privatizada) no país, o que gera esse atraso e toda a estagnação, provenientes das políticas compensatórias.

A terceira argumentação opondo-se à reserva de vagas para afrodescendentes, talvez seja um paralelo entre as duas anteriores, mas no artigo - **Política de cotas no Brasil: política social?** - a autora, a partir do título, provoca uma reflexão, insinuando a existência de que há também um problema de ordem conceitual na formulação das AA. Janete Luzia Leite certamente faz uso de um argumento mais radical, quando afirma que “as políticas de ações

¹¹³ Referindo-se ao discurso propagado que o país saiu da extrema pobreza com o advento dos programas assistencialistas, como a adoção do Programa Bolsa Família, nos dois mandatos do Governo Lula.

afirmativas, além de não serem políticas sociais, também não representam sequer a possibilidade de uma transição para políticas universalistas.” (LEITE, 2011, p.30).

Para chegar à essa conclusão, Leite argumenta inicialmente, que concorda acerca da existência real de desigualdades no Brasil, e que afetam sobretudo a população negra, que tem acesso reduzido aos bens públicos, e por isso, menos escolaridade, menores salários, etc. Entretanto, pondera que

A superação dessas desigualdades não passa pela afirmação de preceitos constitucionais, que servem de base para uma concepção (neo)liberal de sociedade, e que acabam por escamotear a ausência de direitos a todos. Não é suficiente basear a luta contra o preconceito e a discriminação que atingem a estes setores em um imperativo moral que se estabelece exaltando a particularidade.

Leite (2011, 2011, p. 24) discorda, pois, da atuação dos militantes negros, que ao cuidarem dos seus problemas, aceitaram os ditames neoliberais, esquivando-se da responsabilidade perante aos demais brasileiros, pertencentes à classe trabalhadora. Sua hipótese é de que:

As atuais iniciativas – a que se dá o nome de políticas sociais – que, a pretexto da “igualdade” e da “justiça social”, buscam minimizar os efeitos da discriminação por meio de medidas de exceção, na verdade invertem os termos da questão, sem resolvê-la. Estas políticas, outrossim, configuram uma “discriminação ao contrário”, que atende tão somente às diretrizes impostas pelo modelo neoliberal e seus organismos financeiros internacionais, induzindo saídas individuais e negando a dimensão coletiva da sociabilidade.

Opõe-se desse modo, às políticas de igualdade criadas por garantir o benefício de apenas uma pequena parcela de brasileiros, pois compreende que essas acabam incutindo um discurso convincente, ao prometer:

“em nome de “reparações sociais”, uma suposta mobilidade social ascendente adquirida a partir de uma desigualdade de gênero, etária, étnica, etc. Tudo se transforma em um problema do idoso, da mulher, do jovem, do índio... ou seja, nulifica-se a classe social, porque tudo passa a derivar de grupos específicos, que são descolados de uma totalidade social (LEITE, 2011, p. 27).

Como reversão, Leite (2011) sustenta a mesma ideia já apresentada por Arcary (2007), qual seja, a de que somente recuperando a matriz universalista e a luta coletiva, (...) as “massas” sairão de um contexto de espera de “benesses”, para uma realidade de transformação histórica. (LEITE, 2011, p.30).

A segunda análise sobre o posicionamento da autora, quanto às AA foi feita mediante o artigo, publicado em 2012, com uma nova questão trazida para esse debate **Política de cotas: emancipação ou amortecimento?** Para discorrer suas argumentações, defendendo que esta política não é capaz de estimular a emancipação dos trabalhadores, Leite tece novas críticas sobre as mudanças provocadas nas políticas sociais – que de universalistas passaram a atender

grupos, a partir da Reforma da Educação Superior, criada no Governo FHC e aprofundada nos Governos Lula e Dilma:

Essas novas formas de políticas para atender o social se materializam, portanto, como instrumentos para amortecer/eliminar o caráter da luta política, transmutando os conflitos e tensões sociais em expressões vazias de sentido transformador, com a intencionalidade de convertê-las em expressões neutras. Para tanto, é primordial que a subjetividade dos trabalhadores seja capturada e remoldada a partir de um padrão de individualismo no qual a luta de classes deve ser obscurecida, dando lugar a um estranhamento interclasse. (LEITE, 2012, p. 343).

Ao longo do artigo, sustenta sua ideia central: “na sociedade capitalista, geradora de exploração e discriminação dos trabalhadores, a “libertação” e a “equiparação” dos negros (ou mulheres, ou indígenas etc.) são *impossíveis*, se vistas fora da emancipação do conjunto dos explorados”. (LEITE, 2012, p. 344).

Sobre os efeitos neoliberais na educação, critica o apoio governamental sobre o montante de verba pública, para viabilizar a entrada, em faculdades particulares, dos estudantes de baixa renda, com dificuldades financeiras:

Na verdade, o que se constata, nesse “acordo de compra e venda” de vagas, é a doação de dinheiro público para a valorização do capitalismo educacional e, simultaneamente, a transformação do direito à educação em mercadoria, nem sempre de boa qualidade, consubstanciando a progressiva legalização da oferta de educação de segunda classe aos cidadãos percebidos e tratados como de segunda classe. (LEITE, 2012, p. 347).

As críticas à privatização do ensino superior brasileiro estão presentes nas três argumentações, além dos outros argumentos elencados por Fry, Maggie (2002, 2004), Arcary (2007, 2009) e Leite (2011, 2012). Os autores desconsideram, em suas análises, talvez por desconhecerem, os avanços e as avaliações em curso das políticas afirmativas em implementação, nos institutos federais e nas universidades públicas brasileiras. Além de analisar os indicadores sociais e reconhecer os avanços das políticas antirracistas em execução, é preciso, também, ampliar a compreensão desse fenômeno em nossa sociedade, já que as desigualdades raciais não se reduzem às desigualdades econômicas. (GUIMARÃES, 1999).

Corroborando nessa perspectiva, Santos (2011), citando Moehlecke (2004), pondera que “os programas de ação afirmativa problematizam a noção neoliberal de mérito individual, ao propor uma reavaliação do princípio de igualdade de oportunidades e estimular a construção de identidades etnicorraciais”. (SANTOS, 2011, p. 103).

A seguir, uma análise panorâmica relativa à produção científica sobre políticas de igualdade racial, a partir dos grupos de pesquisa cadastrados e ativos na base de dados do

CNPq, especificamente as que tratam sobre implantação e avaliação das ações afirmativas que vem sendo desenvolvidas no ensino superior brasileiro.

3.4 Ações afirmativas e produção científica brasileira: análises dos grupos de pesquisas, teses e dissertações produzidas entre 2002 e 2014

Segundo Arretche (2000), ao avaliarmos uma política pública que ainda está sendo desenvolvida, devemos nos atentar para a permanente necessidade de atualização das informações. Portanto, não podemos generalizar e tratar como dados conclusivos. Isso se aplica à análise sobre as produções acadêmicas que estão sendo produzidas.

Quanto ao atual cadastro de grupos e linhas de pesquisa que abordam a questão racial no Brasil, cadastrados nas bases do Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq, apresenta-se o seguinte panorama¹¹⁴, na Tabela 6:

Tabela 6: Quantidade de Pesquisas sobre Políticas Públicas e Políticas Afirmativas no Brasil

| Palavras-Chaves | Total de registros |
|------------------------|---------------------------|
| Políticas Públicas | 3006 |
| Políticas Sociais | 453 |
| Políticas Educacionais | 457 |
| Relações Raciais | 75 |
| Ações Afirmativas | 67 |

Fonte: CNPq Set/2015/ Elaboração da Autora

A representação ainda é insuficiente, mas está em expansão. Por esses dados na Tabela 6 evidencia-se que há ainda um grande caminho a ser percorrido, com poucos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, que tematizam as políticas de igualdade, em relação aos grupos que pesquisam Políticas Públicas e/ou Políticas Sociais.

Para Santos (2011, p. 112) “os grupos de pesquisa constituem um segmento privilegiado de exercício de poder, na medida em que podem produzir conhecimentos capazes de transformar a realidade e subsidiar a formulação de políticas e a construção do futuro”.

Também ficou evidenciado que há um crescimento de grupos que já discutem AA, que não necessariamente discutem apenas a perspectiva educacional, mas são todos relativos às

¹¹⁴ Para o panorama apresentado nessa tese, foi feita uma consulta parametrizada no CNPQ, em 12 set. 2015, link para consulta disponível em http://dgp.cnpq.br/dgp/faces/consulta/consulta_parametrizada.jsf.

investigações que surgiram a partir dos anos 90, com o investimento dos últimos governos, sobre essas demandas.

Entre agosto de 2014 e agosto de 2015, foi realizado um levantamento na *internet*, quanto à produções de teses e dissertações, defendidas entre os anos de 2000 e 2014, a partir das bases da Biblioteca Digital e Teses e Dissertações – BDTD, mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira – BDB, com apoio da Financiadora de Estudos e Pesquisas – FINEP, cujo lançamento oficial ocorreu no final do ano de 2002¹¹⁵.

A busca procurou identificar as diferentes abordagens sobre AA implementadas nas universidades públicas federais e estaduais brasileiras. Válido destacar que esse levantamento fez parte de um projeto do Programa de Iniciação Científica – PIBIC, desenvolvido na UFAL, e financiado pelo CNPq, tendo como líder a Prof^a Edna Cristina do Prado¹¹⁶, e bolsista beneficiada, durante doze meses, a aluna Ana Lhayse Feitoza Albuquerque¹¹⁷.

Ao longo da execução desse trabalho atuei como colaboradora, desde a sua concepção à análise dos resultados, tendo sido relevante, por exemplo, ter resultado na produção de alguns trabalhos, que foram apresentados e/ou publicados em anais de congressos, que estão incorporados, a partir dos dados e das informações apresentadas na tese.

Dentre outros objetivos, a pesquisa buscou fundamentalmente identificar, nos trabalhos levantados, as diferentes abordagens teórico-metodológicas apresentadas, tendo em vista que, passados doze anos da implantação das AA, muitos estudantes beneficiados já estão graduados e, portanto, modificaram o perfil discente [ingressante e egresso] das universidades públicas.

Esses dados atualizados já estão inseridos nas novas edições do Censo da Educação Superior, geradas periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP). Desse modo, e tendo em vista essas mudanças, as instituições de ensino demandaram por adequação na gestão dos programas de AA e novas linhas de pesquisas nos programas de pós-graduação, o que vem resultando em um aumento significativo na produção científica sobre essas temáticas (SANTANA, PRADO, 2015).

¹¹⁵ Informações extraídas do Portal da Biblioteca cujo histórico encontra-se disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Contents/Home?section=what>. Acesso em 20 set. 2015.

¹¹⁶ Edital PIBIC/UFAL/ FAPEAL/CNPq 2014-2015. Líder do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional- GAE/CNPq.

¹¹⁷ Graduanda em Pedagogia/UFAL, bolsista PIBIC/CNPq 2014-2015.

As consultas sistemáticas foram realizadas a partir dos seguintes descritores: **cotas raciais- AA- inclusão da população negra no ensino superior público brasileiro- raça.**

Dentre os resultados, estão relacionados nessa seção, alguns dos levantamentos feitos, a saber:

- ✓ número de trabalhos teses e dissertações publicados, produzidos por ano no período compreendido entre 2002 e 2014.
- ✓ número de pesquisas que tiveram apoio financeiro das agências de fomento no território nacional.
- ✓ número de estudos sobre AA considerando o contexto local e/ou institucional (quando o(a) pesquisador(a) estuda sobre a própria realidade da qual faz parte), o contexto regional (situações em que o pesquisador faz parte daquela região, mas elegeu como estudo de caso uma instituição diferente da qual faz seu curso de pós-graduação) e, por fim, o contexto nacional (tematizando a experiência do Brasil com essa política).
- ✓ Áreas de pesquisa mais contempladas nas teses e dissertações identificadas na base da BDTD/IBICT.

No levantamento feito, entre 2002 e 2014¹¹⁸, foram encontradas **145 produções acadêmicas**, tematizando a discussão sobre políticas afirmativas no ensino superior. Desse total, **24 teses e 121 dissertações**. Na análise das autoras, o aumento no interesse pela temática das relações etnicorraciais por parte dos novos pesquisadores, e isso sem dúvida tem relação com as novas linhas de pesquisa e também a partir dos PAAFs das universidades públicas, que começaram a ser desenvolvidos a partir de 2002. (SANTANA, PRADO, 2015).

No entanto, para esse período da amostra, o volume encontrado foi maior. Ao buscar a partir dos descritores “ações afirmativas”, foram encontrados 252 trabalhos publicados, contendo diversas abordagens de produções, não somente no âmbito da educação superior da rede pública, como também da educação básica (em função dos estudos sobre a implementação da Lei 10.639/2003).

Ou seja, compreendemos nessa busca, que ao tratarmos de AA não podemos esquecer que a reserva de vagas (cotas raciais e sociais) é apenas um dos tipos de ações e que não estão

¹¹⁸ Esse é um levantamento que já está desatualizado, considerando a identificação definida no projeto contemplar os anos de 2002 a 2014. Ao realizar uma nova consulta, relativa aos trabalhos cadastrados em 2015, a BDTD/IBICT já tem cadastrados mais 9 produções sobre AA no ensino superior, sendo dessas 7 novas dissertações e 2 teses, defendidas entre os meses de janeiro e até a data desta consulta (20 set. 2015). Disponível em <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?lookfor=a%C3%A7%C3%B5es+afirmativas&type=AllFields&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2015&publishDateto=2015>.

restritas ao acesso nas universidades públicas, afinal “já estão postas em lei, atualmente, reservas de vagas em concursos públicos para deficientes físicos, na área cultural (teatro, cinema e televisão) e ainda as AA na área da saúde da população negra.”. (SANTANA; PRADO, 2015, p. 9).

Nesse sentido, foram também identificados muitos trabalhos envolvendo análises sobre políticas afirmativas nas instituições privadas, a partir de programas de financiamento, designadamente os respectivos PROUNI e FIES. Compreendemos, enquanto autoras, que essas ações, embora estejam amparadas por Lei Federal, previstas no PNE (2014-2014) e publicizadas em mídias governamentais, no entanto, não podem ser concebidas como democráticas, pois há uma relação econômica posta como condição pelo acesso ao ensino superior, implicando tanto analisar a qualidade da formação quanto às formas de acesso, quanto à incapacidade de o Estado garantir mais vagas nas universidades públicas e gratuitas e ainda o investimento na assistência estudantil ao longo dos processos de formação.

De acordo com as autoras (SANTANA, PRADO, 2015), Além das questões pontuadas, o percentual de teses defendidas (24%) em relação ao número de dissertações (83%), pode ter relação com duas situações:

a) o fato da duração do curso de um mestrado em relação ao doutorado e; b) a limitação de orientadores em alguns programas de pós-graduação, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, cujos programas são mais recentes e possuem menos professores cadastrados ou que estudem sobre essa temática. Há, no entanto, uma perspectiva de crescimento quando esses novos mestres e doutores começarem a ser vinculados como novos docentes concursados nas instituições de ensino superior. (SANTANA; PRADO, 2015, p. 9).

Válido destacar que nos anos de 2002 e 2003 não foram identificados trabalhos, centrados no debate das políticas afirmativas nas universidades públicas. Isso é compreensível, considerando o tempo viável para essa política ter sido incorporada nos contextos universitários e, em paralelo, os programas de pós-graduação ampliarem suas linhas de pesquisa, com a inclusão dessa temática, até então, não demandada com mais recorrência. (SANTANA, PRADO, 2015).

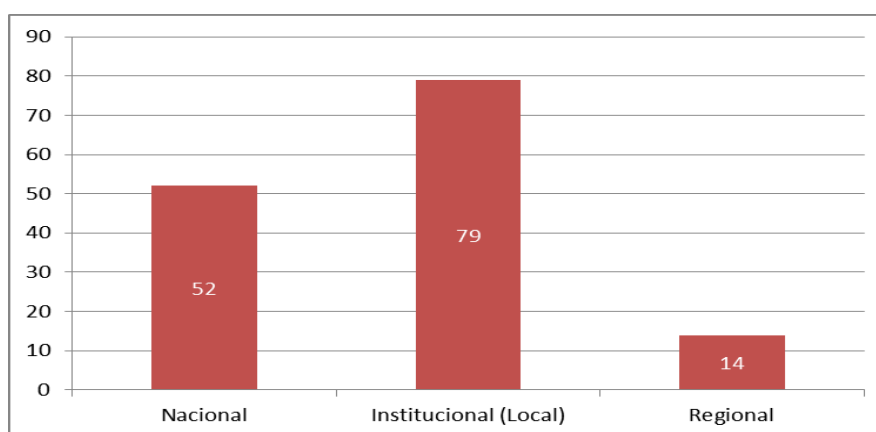
Quanto ao **apoio financeiro das agências de fomento**, das 145 produções, apenas 41 autores relataram, e fizeram agradecimentos a instituições de apoio que ofertaram o financiamento da pesquisa e/ou o auxílio de bolsa para que os pesquisadores pudessem estar exclusivamente dedicados à realização das suas pesquisas. As demais, não informaram nenhum tipo de financiamento vinculado às pesquisas realizadas.

São exemplos de instituições financiadoras de pesquisas agências como a Capes, o CNPQ, Fundações de Amparo à Pesquisas Estaduais (FAPESP, em São Paulo, FAPESB, na Bahia, FAPERJ, no Rio de Janeiro e FAPEAL, em Alagoas). Além dessas, identificamos trabalhos apoiados pela Fundação FORD, citada em duas dissertações com o seu Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação denominado International Fellowship Program – IFP.

A situação, que sinaliza um escasso fomento nas pesquisas tematizando a questão racial no Brasil reflete, em parte, a necessidade de um maior engajamento dos programas de pós-graduação, junto às agências citadas de fomento e às instâncias administrativas das universidades (responsáveis pelas políticas institucionais na pós-graduação), para garantirem o aumento de percentual de bolsas para as linhas de pesquisa, nessa temática, por ser considerada “indispensável para a ampliação do debate sobre a ascensão dos negros e das negras, a partir das oportunidades de acesso ao ensino superior de rede pública”. (SANTANA, PRADO, 2015, p. 12).

Quanto ao foco das pesquisas, pelo Gráfico 3, é importante ressaltar que muitos estudantes escolhem cursar o curso de mestrado ou doutorado em outra instituição, diferente da qual está vinculado, no caso de professores e/ou servidores públicos. Muitos precisam realizar seus estudos, em outros estados ou regiões brasileiras.

Gráfico 3: Foco das Pesquisas Acadêmicas no Brasil (2002- 2014)
(disponíveis para consulta na internet)



Fonte: BDTD/IBICT/ Adaptação de Santana e Prado (2015)

Conforme analisam as autoras (SANTANA, PRADO, 2015), tais preferências nem sempre refletem as escolhas dos pesquisadores. Muitos o fazem por ausência de orientador, ou da linha de pesquisa de interesse ou por não terem um programa de pós-graduação que

contemple as temáticas etnicorraciais. Conforme a consulta parametrizada já citada, no diretório do CNPq, são ainda, em número restrito, os grupos de pesquisa sobre esse campo.

Desse modo, na representação do Gráfico 3, a maioria dos pesquisadores centra-se na investigação sobre as experiências vivenciadas em suas próprias realidades, o que por sua vez, pode favorecer incrementos e ajustes na política e nas avaliações internas locais. A política em si, ou seja, analisando o contexto nacional, está representada por 52 publicações.

Outra análise possível, nesse projeto, foi quanto à identificação das regiões brasileiras que mais concentram cursos de pós-graduação. De acordo com Santana e Prado (2015), as regiões Sul e Sudeste comportam as maiores quantidades de teses e dissertações defendidas, correspondendo a 64,1% do total de produções.

O Sudeste contempla, portanto, o maior número de cursos de doutorado e mestrado do país. Nessa região foram identificadas 64 produções já disponíveis no BDTD/IBICTI, sendo 15 teses e 49 dissertações. Por estado, nesse mapeamento São Paulo (estaduais e federais) contemplou 32 trabalhos, incluindo a defesa de 10 novas teses. No estado do Rio de Janeiro, suas instituições federais e estaduais, já conta com 26 trabalhos, sendo 4 defesas de doutorado e 22 de mestrado. Em Minas Gerais, considerando as instituições estaduais e federais, totalizou 5 produções, sendo uma tese e 4 dissertações. Ainda na região Sudeste, foi identificada apenas 1 dissertação na Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

A região Sul, com estados que carregam sérias tensões raciais concentra um total de 29 trabalhos publicados, com 2 teses e 27 dissertações. Desse quantitativo, representado por universidades federais e estaduais, o Rio Grande do Sul totaliza 16 produções, sendo as 2 teses defendidas pela UFRS. Nas instituições do Paraná foram produzidas 10 dissertações, e na UFSC apenas 1 dissertação.

Somando Sul e Sudeste, na formação de novos mestres e doutores, temos, portanto, um número bastante expressivo parece corresponder aos seguintes fatores:

1) maior número de orientadores de mestrados e doutorados; 2) maior quantidade de linhas de pesquisa sobre estudos etnicorraciais; e 3) maior quantidade de programas de pós-graduação do país, em especial aqueles vinculados ao Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e São Paulo, cada um abarcando 17, 26 e 32 produções, respectivamente. Isso, entretanto, não significa que tais pesquisas refletem apenas as experiências da política nesses estados. Há muitos pesquisadores que estão vinculados às regiões Sul ou Sudeste, mas que são do Nordeste ou Norte do país. (SANTANA, PRADO, 2015, p.10).

A região Nordeste representa 19,3% das produções, com 27 produções, com 25 dissertações e apenas 2 teses. De acordo com os cursos de pós-graduação, ofertadas nos

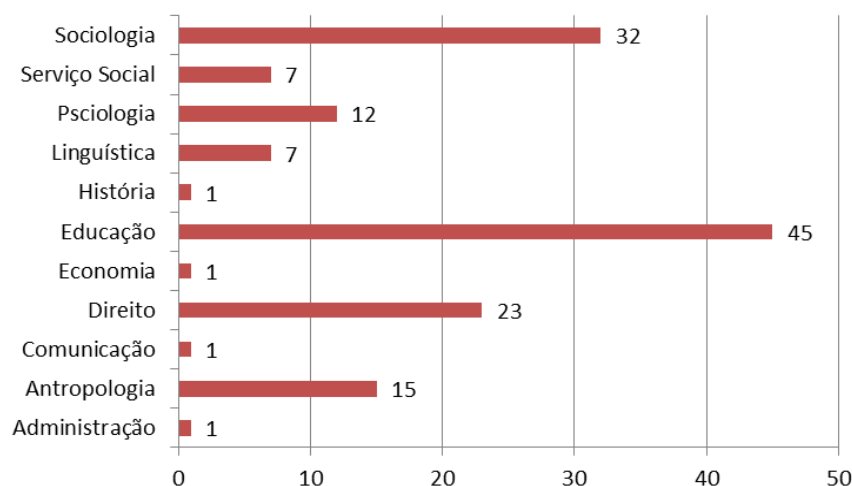
estados nordestinos, as pesquisas concentram: 2 da UFAL, 9 (UFBA e UNEB), 2 da UFCE, 1 da UFMA, 3 da UFPB, 5 da UFPE, e 1 da UFS.

A região Centro-Oeste, com 15,2% das produções, contou com a publicação de 23 trabalhos, sendo 14 produções vinculadas à UNB, e dessas 10 dissertações e 4 teses, 7 dissertações da UFG, 1 dissertação da Universidade Estadual do Mato Grosso – UEMA e 1 outra da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

A região Norte é a menor representação quanto às produções acadêmicas, ambas vinculadas à pós-graduação na Universidade Federal do Pará – UFPA. A reserva de vagas, nessa região, de acordo com o IBGE, responde pela maior demanda de inclusão de índios nos cursos de graduação e pós-graduação, sendo que os 2 trabalhos publicados, um trata das demandas desse estado e outro sobre a produção acadêmica sobre relações etnicorraciais no Brasil.

Quanto às áreas mais recorrentes, no Gráfico 4, com destaques para as Ciências Humanas, representadas respectivamente pelas áreas de Educação, Sociologia, Direito, Antropologia, Serviço Social e Linguística. Na área de saúde, Psicologia também apresentou um aumento de produções no período.

Gráfico 4: Quanto às áreas de concentração nas Teses e Dissertações publicadas na Internet (2002 a 2014)



Fonte: BDTD/IBICT/ Elaboração da autora

Para concluir essa análise, as autoras (SANTANA, PRADO, 2015) ressaltam que, considerando que a produção acadêmica no Brasil, acerca das políticas afirmativas, tem crescido a cada ano, em virtude a partir das experiências nas universidades federais e

estaduais, garantindo, com essas ações afirmativas, a inclusão de mais negros nos seus espaços de formação.

O mapeamento é considerado uma amostra representativa significativa, embora muitos trabalhos já finalizados ainda não façam parte do banco de dados do IBCT, o que revela um desafio, em termos de ampliação tanto da quantidade de profissionais quanto na qualidade do tratamento dos dados nas instituições responsáveis. A base informacional dos programas de pós-graduação no Brasil precisam ser investidas, sob pena de não conseguirmos garantir maior visibilidade, para descrever esse momento de importância política no campo dos estudos etnicorraciais, na educação superior da rede pública e demais áreas que também desenvolvem estudos sobre essas políticas.

Essas informações são preciosas, não somente para contabilizar os dados de inclusão, mas para serem incorporadas em outras análises e que estimulem novos debates, como as formas de implementação e as estratégias adotadas para garantir a permanência dos estudantes e as pesquisas sobre a inserção dos novos profissionais beneficiados pelas cotas, no mundo laboral, conforme destacam Santos (2011) e Santana e Prado (2015), nos respectivos levantamentos realizados.

4 O CASO UFAL: UMA AVALIAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FAMED (2005-2015)

*O preto pobre quer escola
e tem direito sim senhor
êô êô êô
a nossa luta é pelas cotas
o preto vai virar doutor
dança aí, nego nagô
dança aí, nego nagô!*

(Palavras de ordem de estudantes da UFAL).

Uma das importantes mobilizações durante a greve das universidades federais, conduzida pelo Comando Nacional de Greve – CMG, designado pela Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES-SN aconteceu em Brasília, nos dias 27 e 28 de agosto de 2015. Para participar desse momento, segui em caravana, como professora e filiada da Associação de Docentes da UFAL – ADUFAL, junto a mais 44 participantes em defesa da educação pública, laica, gratuita e de referência qualificada. Desse total, 42 deles são estudantes e militantes de movimentos estudantis de cursos como Pedagogia, Comunicação, Filosofia, Ciências Sociais, Direito, Serviço Social, História e Medicina, com um representante do Centro Acadêmico Sebastião da Hora – CASH, deste curso. Dentre as palavras de ordem, especialmente essa me tocou em demasiado. Além de me remeter à minha investigação do doutorado, o eco ressoou a premissa explícita dos estudantes do ideário de justiça social, independente de serem ou não alunos da Medicina.

A mágica das palavras dessa juventude que clama por atenção especial sobre os seus destinos, por sua vez, está entrelaçada à própria historicidade da constituição de Alagoas. No entendimento de Arísia Barros (2007, p. 11), é “um estado que tem razões adicionais para se esforçar na inclusão racial”. Em seu livro **A pequena África chamada Alagoas**, de forma poética e apaixonada, a autora disserta sobre questões importantes para reflexão sobre a importância de políticas afirmativas, num cenário de desigualdades sociais, e mais precisamente, sobre como a discriminação pela cor, tem limitado a ascensão social dos negros e das negras, em plena terra de Zumbi dos Palmares.

Zumbi era um alagoano; aqui viveu, aqui lutou, aqui morreu sem se entregar, nem se intimidar. Nosso estado também carrega a marca indelével dos episódios acontecidos no início do Século XX, identificados pelos historiadores como “O Quebra”, quando foram vitimados seguidores cultos afro-brasileiros. Nada mais justo que Alagoas se desdobre para corrigir erros e ressaltar tributos de uma longa e sofrida história. (BARROS, 20017, p. 11).

Tendo em vista esses sentidos e seus significados, o presente capítulo começa situando as especificidades da formação em Medicina no Brasil, desde a criação da primeira escola médica, na Bahia (em 1810) às 256 faculdades atuais, devidamente autorizadas a funcionar (reguladas até 2014), segundo dados recentes disponíveis no portal Escolas Médicas no Brasil¹¹⁹. Chama a atenção, por exemplo, a expansão nos últimos anos, com ênfase no aumento de oferta de vagas no ensino privado, em todas as regiões brasileiras, com as especificidades no contexto alagoano, local dessa pesquisa empírica.

4.1 O contexto social em Alagoas e os efeitos na educação superior

É possível afirmar que o crescimento da educação superior com democratização, em Alagoas, é somente possível se políticas públicas de educação se fizerem efetivas não somente nesse nível de ensino, mas também na educação básica, de modo que a que se tenha oferta de vagas gratuitas, políticas de assistência aos estudantes, em meio ao desenvolvimento de políticas de emprego que levem à desconcentração de renda e a superação da pobreza e da miséria que persistem em ser uma constante na vida alagoana.

(Verçosa e Tavares).

Conforme análises anteriores neste estudo, os fatores socioeconômicos que caracterizam a exclusão social no Brasil determinaram a implantação tardia da educação superior. Por essa razão, a democratização do acesso ao ensino superior continua sendo uma bandeira de luta histórica no país. Apenas a partir da década de 70 do século XX esta expansão foi implementada, porém no contexto ditatorial, vinculada ao projeto econômico, e com forte estímulo ao setor privado. Compreende-se que o resgate histórico sobre a educação superior no Brasil foi condição anterior para compreender, nessa reflexão, como se desenvolveu o ensino superior alagoano.

Conforme sinalizado inicialmente, o olhar focalizado em Alagoas, não se dá somente por ser o *locus* da presente pesquisa, mas por fazer parte do nordeste brasileiro, mas por ser este um dos estados que lidera há tempos os piores índices de educação, sendo um dos mais gritantes no ranking de analfabetismo em todo Brasil, conforme dados da Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios – PNAD (2012). Em levantamento recente, 21,8% dos habitantes de 15 anos ou mais não sabem ler nem escrever no estado. Sobre essa exclusão no âmbito

¹¹⁹ Mais informações disponíveis em <http://www.escolasmedicas.com.br/>. Acesso em 22 set. 2015.

educacional, Barros afirma que o “analfabetismo em Alagoas não é só um *apartheid* de classe, é principalmente um drama de cor”. (BARROS, 2007, p. 36). Afirma ainda que é essa construção de estereótipos que limitam o desempenho da população negra, refletindo, por sua vez, nos índices preocupantes de evasão e repetência.

No capítulo 3, foram trazidas algumas considerações sobre as formas de combate ao preconceito, na educação básica, não somente através dos materiais didáticos, mas, sobretudo, a partir das práticas educativas. Em termos de políticas públicas, a estratégia tem avançado (com grandes desafios ainda), a partir da obrigatoriedade da incorporação no currículo escolar oficial (rede pública e rede privada) da História e Cultura Afro-Brasileira (Lei nº 10.639/2003) e Indígena (Lei nº 11.645/2008), nos diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e em Alagoas, no caso da rede pública estadual de ensino, através da Lei nº 6814/2007¹²⁰.

Não somente no que diz respeito às oportunidades de mobilidade social a partir da educação, talvez seja um consenso que Alagoas carrega em sua história o peso da exclusão social da população negra, contraditoriamente onde existiu tanta luta pela libertação e justiça social, comandada por Zumbi, maior símbolo de resistência negra, líder do Quilombo de Palmares, que desde a implantação em 2007, foi transformado em **Parque Memorial Quilombo de dos Palmares**, em um platô (área plana) do alto da Serra da Barriga. O local, tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN, em 1985, recria o ambiente da República dos Palmares – o maior, mais duradouro e mais organizado quilombo já implantado nas Américas¹²¹.

Segundo pesquisas recentes de Lira (2014), na análise conjuntural em Alagoas, entre os anos 2000 e 2013, foi verificável que a perpetuação do uso da máquina pública pelas oligarquias rurais, culminou com a escassa ação estatal, e, com isso, reforçou a manutenção dos índices da desigualdade no estado.

A implantação das políticas neoliberais no país na década de 1990 teve repercussão drástica em Alagoas, especialmente porque foi associada à utilização da máquina pública estadual para dar suporte à reestruturação produtiva do setor sucroalcooleiro. A falência das finanças estaduais, resultante desse quadro, desestruturou a oferta de políticas sociais. Dessa forma, em 1995, os indicadores sociais de Alagoas expressavam a situação de miséria e pobreza da população. (LIRA, 2014, p.55).

¹²⁰ A lei autoriza a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEE e do Conselho Estadual de Educação a elaboração das diretrizes para implementação da lei nº 10.639/2003 junto à rede de ensino estadual. Disponível em <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/26792348/pg-12-executivo-diario-oficial-do-estado-de-alagoas-doeal-de-17-05-2011>. Acesso em 12 out. 2015.

¹²¹ Informações extraídas do Portal da Serra da Barriga, em http://serradabarriga.palmares.gov.br/?page_id=101. Acesso em 14 out. 2015

Em suas reflexões, a mesma autora pondera que na primeira década do século XXI, engendrou-se num esforço da sociedade brasileira (e também sociedade alagoana) em reverter o cenário desigual, tendo os movimentos sociais, em especial o Movimento Negro (SANTOS, 2007, MARTINS; SANTOS, 2013), contribuído nas lutas empreendidas. No caso alagoano, existiu a necessidade da tomada de conscientização de que os problemas do estado não poderiam ser resolvidos apenas sob o olhar da economia local.

Fez-se necessário tratar das várias faces da desigualdade social: a desigualdade regional, a desigualdade de gênero, a desigualdade etnicorracial, a desigualdade urbano x rural e as diversas formas de discriminação, como a dirigida contra a população LGBT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais). Essas questões foram tematizadas, polemizadas, e o Estado Brasileiro começou a assumir políticas públicas específicas, voltadas para superação das desigualdades, o resgate de direitos e o combate aos preconceitos, formados historicamente, inclusive, para legitimar o processo de exclusão social. (LIRA, 2014, p. 56).

Dentre as mudanças assistidas no estado, reflexo das transformações no Brasil afora, Lira chama a atenção para a política para assegurar a renda mínima, via Programa Bolsa Família¹²², com forte repercussão para incremento da população economicamente ativa em Alagoas, entre 2001 e 2011, cujo maior efeito foi para diminuição dos indigentes, destacando que “o relevante foi a redução da população sem renda, de 28% para 17%, e um maior percentual de trabalhadores alcançando a renda de um salário-mínimo e o acesso à seguridade social e previdência”. (LIRA, 2014, p. 60).

Não obstante, a maior parte da população do estado continua nas faixas de renda mais baixas, além da persistência das desigualdades regionais, inter-regionais, de gênero, raça/etnia (LIRA, 2014), Alagoas concentra problemas sérios de violência, segundo pesquisa recente de Cruz Neto:

Para reforçar o cenário sobre a violência em Alagoas como explicação para a linha de análise que adotamos, trazemos dados sobre a violência em Alagoas, em 2012, obtidos no “**Mapa da Violência 2012**¹²³: os novos padrões da violência homicida no Brasil” (WAISELFISZ, 2011) que revela índices assustadores sobre a violência em Alagoas, em ordem crescente a partir dos anos 2000. Em 2010, enquanto no Brasil o índice de violência foi de 26.2, no estado de Alagoas o índice foi de 66.8, sendo na capital de 100.7 e no interior 46,8. (CRUZ NETO, 2014, p. 163).

O autor acrescenta em seu trabalho acerca da percepção dos gestores escolares sobre os processos de gestão democrática, no interior das escolas da rede pública de Alagoas, que desde os anos 1980 o estado esteve acima da média de violência do Brasil. Desse modo,

¹²² O Programa Bolsa Família foi criado pelo Governo Federal através da Lei nº. 10.836/ 2004.

¹²³ Grifo do autor.

conforme também salientado por Lira (2014), estão demandadas políticas públicas para ampliação e melhoria na oferta dos serviços públicos destinados à sua população, sendo as áreas de saúde, segurança e a educação, as mais atingidas, e que carecem, portanto de maior investimento estatal e federal.

No âmbito educacional, por exemplo, a concepção e implementação de políticas públicas que possam garantir a escolaridade com vistas à formação profissional, configura-se como sendo um dos caminhos possíveis para ampliar a mobilidade dos grupos de maior vulnerabilidade social.

No que tange à trajetória do ensino superior em Alagoas, justificou-se nessa investigação, a necessidade de identificar quais são estratégias políticas concebidas e, aquelas em desenvolvimento, com vistas à garantia de processos mais democráticos no acesso às universidades públicas alagoanas, e, em especial, como têm sido os investimentos na Universidade Federal de Alagoas, *locus* desse estudo de caso.

Considerando a sua trajetória histórica, os autores analisados (OLIVEIRA, 2010; VERÇOSA; TAVARES, 2006) avaliam que o ensino superior em Alagoas nasce atendendo à lógica da educação para um seletivo grupo, a partir da criação de escolas privadas entre a década de 30 e os anos 50, sendo seus alunos pertencentes às famílias tradicionais. A formação profissional tornou-se base de suas concepções, assemelhando-se dessa forma ao estilo napoleônico, analisado no capítulo 1, com forte predominância do modelo francês adotado nas primeiras experiências universitárias brasileiras.

Conforme pesquisas de Tavares e Verçosa (2006), desde a criação da primeira escola superior, datada de 1902, o Seminário Diocesano Nossa Senhora da Assunção, foi organizada a partir da cátedra, sendo inicialmente, ofertado à semelhança do que acontecia no restante do país, com a implantação de institutos e faculdades isoladas.

Segundo os autores (OLIVEIRA, 2010; VERÇOSA; TAVARES, 2006), para atender a uma demanda por profissionais formados em nível superior, sendo esta formação voltada para a realidade local, nasce em 1961, a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Na década de 70 passa por uma reestruturação baseada no modelo acadêmico de Centros e Departamentos, no entanto, sua administração permanece centralizada.

Ainda nesta década, a formação do corpo docente e o desenvolvimento da pesquisa, são objetivos dos primeiros planos de ação formalizados para a universidade. Oliveira (2010) analisa que existiu uma demanda reprimida para o ensino superior público, em função do aumento de vagas no ensino médio. Já o setor privado foi favorecido por medidas oficiais

desde a colonização, tendo já garantido seu espaço, na educação básica, e que a partir dos 1990, também espaço na educação superior.

Em Alagoas, “pelos dados disponíveis podemos afirmar que, embora com alguma heterogeneidade, a UFAL hoje já pode se apresentar com traços fortemente *humboldtianos*, voltados para a valorização da ciência e da investigação empírico-indutiva”(VERÇOSA; TAVARES, 2006, p.180), sendo que as condições para a institucionalização da pesquisa, da pós-graduação *stricto-sensu* e da extensão só aconteceram a partir dos anos 1990. (OLIVEIRA, 2010).

Além da UFAL, o estado alagoano conta com mais duas universidades públicas, que segundo Oliveira (2010), essas foram concebidas para atender à duas situações distintas. A primeira delas, a Escola de Ciências Médicas de Alagoas – ECMAL, atualmente UNCISAL, foi instituída nos fins dos anos 60, mais precisamente em 1968, em virtude dos excedentes do curso de Medicina, pelo número limitado de vagas na UFAL.

Conforme consta no portal sobre sua trajetória¹²⁴, a UNCISAL iniciou suas atividades com o curso de medicina, reconhecido pelo Decreto 73.754/1974. Em setembro de 1995, através da portaria 820/95, homologa a criação de mais novos cursos como Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional, reconhecidos através das Portarias nº 116/2002; 21/2003 e 20/2003, passando por nova reestruturação pela Lei nº 6.351/2003, reunindo faculdades, hospitais e a Escola Técnica de Saúde Professora Valéria Hora. Somente em 2005 a UNCISAL passa à condição de Universidade, em atendimento aos preceitos, de acordo com Lei nº 6.660/2005.

A outra universidade pública foi criada em 1970, pela Fundação Educacional do Agreste Alagoano – FUNEC, categoria administrativa de natureza privada. Somente em 1990 foi estadualizada. Em 1995, recebe o nome Fundação Universidade Estadual de Alagoas. E, em 2006, é reestruturada e torna-se a Universidade Estadual de Alagoas, e passou a atender a demanda existente no interior do estado. No histórico da UNEAL¹²⁵ consta a inserção da graduação nos municípios alagoanos de Arapiraca, Palmeira dos Índios, Santana do Ipanema, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e também em Maceió, com a oferta dos cursos de Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Direito, História, Letras/Português, Letras/Inglês, Letras/Francês, Letras/Espanhol, Geografia, Matemática, Química, Ciências Biológicas, Pedagogia, Administração Pública, e Zootecnia.

¹²⁴ Mais informações institucionais sobre a UNCISAL em <http://www.uncisal.edu.br/uncisal/historia/>. Acesso em 12 set. 2015.

¹²⁵ Acesso ao histórico da UNEAL a partir do link <http://www.uneal.edu.br/institucional/historico>, em 14 out. 2015.

Ao analisar a atuação das três universidades públicas em Alagoas, com a expansão de vagas e cursos, a partir das recentes conquistas políticas no estado, especialmente com a estratégia da interiorização, resultante da proposta REUNI e do Sistema UAB, a maior parte da população ainda não é beneficiária da educação superior na rede pública, e não somente por não ofertar uma quantidade de vagas suficientes em relação ao número de concluintes da educação básica, mas, sobretudo, pelo acesso ao ensino superior continuar atrelado às classes média e alta da população alagoana.

De acordo com as pesquisas de Figueiredo, Almeida e Santos (2012), em Alagoas, não ocorreu um processo diferenciado do restante do país.

Em Alagoas, tínhamos 14.172 matrículas no ensino superior em 1991; em 2004 eram de 38.798 matrículas. Nesse período verificam-se duas etapas: 1991-2004 que se refere ao período de hiperinflação e crise econômica onde as taxas de crescimento de matrícula foram baixas (19,4% Brasil; 13,1% Nordeste e 3,5% Alagoas); e no período 1996-2004 temos um crescimento de matrículas muito maior (122,8% Brasil, 145,4% Nordeste e 164,5% Alagoas). Contudo, esse crescimento de oferta se deu, essencialmente, pelo estímulo ao setor privado.

Como resultado da inviabilidade de adentrarem nas universidades públicas, os estudantes são direcionados a tentar o ingresso nos cursos ofertados nas IES particulares, nas modalidades presencial e a distância, e por não disporem de recursos financeiros, conseguem ingressar a partir das políticas de financiamento estudantil (PROUNI e FIES), bombardeados pela mídia, propagandas das faculdades e governamentais, amplamente legitimadas pelo MEC.

Trazer à tona o contexto da educação superior, no Brasil e, em seguida, no estado de Alagoas, considerando as relações entre passado e presente, é imprescindível para ampliar um olhar reflexivo sobre as diversas influências na construção da identidade da universidade pública brasileira, e, a partir dessas reflexões, analisar de que modo esse processo poderá ser transformado, sendo, inclusive, capaz de favorecer, democraticamente, a inclusão e a emancipação dos sujeitos que sempre estiveram à margem dos processos da educação formal.

Abaixo, a tabela 7 expressa a concentração do ensino superior presencial e a distância, ofertados na rede privada em detrimento da rede pública:

Tabela 7: Instituições de Ensino Superior em funcionamento em Alagoas

| Nome da IES | Categoria administrativa | Organização Administrativa | Índice Geral de Curso -IGC |
|---|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas | Pública | Universidade | 3 |
| Universidade Federal de Alagoas | Pública | Universidade | 3 |

| | | | |
|--|-----------------------------|---|----|
| Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas | Pública | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia | 3 |
| Universidade Estadual de Alagoas | Pública | Universidade | sc |
| Centro Universitário CESMAC | Privada | Centro Universitário | 3 |
| Centro Universitário Tiradentes | Privada | Centro Universitário | 3 |
| Faculdade de Formação de Professores de Penedo | Privada sem fins lucrativos | Faculdade | 2 |
| Faculdade Alagoana de Administração | Privada | Faculdade | 3 |
| Faculdade da SEUNE | Privada | Faculdade | 3 |
| Faculdade Estácio de Alagoas | Privada | Faculdade | 3 |
| Faculdade Maurício de Nassau de Maceió | Privada | Faculdade | 3 |
| Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de Maceió | Privada | Faculdade | 2 |
| Instituto Batista de Ensino Superior de Alagoas | Privada | Faculdade | 2 |
| Faculdade de Tecnologia de Alagoas | Privada | Faculdade | 3 |
| Faculdade Figueiredo Costa | Privada | Faculdade | 3 |
| Instituto de Ensino Superior de Alagoas | Privada | Faculdade | 2 |
| Faculdade São Tomás de Aquino | Privada | Faculdade | 2 |
| Faculdade da Cidade de Maceió | Privada | Faculdade | 3 |
| Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Penedo | Privada sem fins lucrativos | Faculdade | 2 |
| Faculdade São Vicente | Privada | Faculdade | 3 |
| Instituto de Ensino Superior Santa Cecília | Privada | Faculdade | 2 |
| Centro de Ensino Superior Archanjo Mikael de Arapiraca | Privada | Faculdade | 2 |
| Faculdade de Ciências Jurídicas De Alagoas | Privada sem fins lucrativos | Faculdade | 2 |
| Faculdade Raimundo Marinho | Privada | Faculdade | 2 |
| Faculdade CESMAC do Sertão | Privada | Faculdade | sc |

Fonte: Adaptada dos dados divulgados pelo INEP (2014)¹²⁶.

*sc: sem conceito

Além da predominância da rede privada é imprescindível prestar a atenção aos dados do IGC de cada IES. Enquanto medida avaliativa feita de forma periódica pelo MEC, as críticas sobre as avaliações mereceriam outros estudos, mas é verificável que o conceito 2 ainda é recorrente em muitas instituições, indicando baixa qualidade na formação acadêmica da graduação, sobretudo nas organizações administrativas correspondentes às faculdades particulares em funcionamento em Alagoas.

Assim, mesmo tendo em vista as próprias limitações e foco nessa investigação, é preciso registrar que não houve a pretensão inicial de avaliar os indicadores da tabela 7, mas é importante considerá-los, uma vez que a presença marcante das ações afirmativas via

¹²⁶ Dados referentes aos cursos avaliados no triênio 2010-2013.

PROUNI e FIES, na rede particular de ensino, pode indicar que os estudantes beneficiados estão tendo meramente projetos de instrução, que diferem da concepção gramsciana de educação, uma vez que a própria legislação desobriga as IES privadas de contemplarem as atividades de extensão e pesquisa, para além do ensino, conforme o assunto já foi analisado no capítulo 1, desse trabalho.

Além disso, a concentração da rede privada, num estado que carrega índices de desigualdade sociais e etnicorraciais, conforme apontados por Lira (2014) e Cruz Neto (2014), implica reunir esforços para exigir do Estado Brasileiro, nos âmbitos federal e também estadual, maiores investimentos materiais e humanos que possam garantir a valorização das universidades públicas e um maior rigor na formação praticada pelas instituições privadas.

Para Leite, uma das razões para essa competição acirrada deriva do sucateamento do ensino fundamental e ensino médio no Brasil, que vem impedindo que a grande parcela de jovens possa concorrer a uma vaga em universidades públicas, e, por outro lado, não disporem de recursos financeiros, “os estudantes da educação básica não conseguem se preparar para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em iguais condições aos estudantes da rede privada e/ou daqueles que cursam nos colégios técnicos e militares”. (LEITE, 2012, p. 462).

Essa situação se agrava ainda mais em cursos cujas concorrências para o acesso são ainda maiores, como Medicina, Direito e Engenharia, que exigem dos estudantes um maior tempo dedicação aos estudos e uma maior preparação para o ENEM, mesmo se optarem por concorrer pela reserva de vagas nas universidades públicas.

4.2 O ensino médico no Brasil e o cenário em Alagoas

Conforme análises anteriores, o panorama da educação superior brasileira é predominantemente ofertado pela rede privada de ensino, realidade recorrente nos estados do Nordeste, em particular em Alagoas. Em Medicina a privatização tem sido legitimada amplamente, sendo um dos cursos¹²⁷ que representa os maiores custos para os estudantes, com cobranças de mensalidades com preços impraticáveis para a maior parte da população

¹²⁷ Segundo um dos professores entrevistados, que atua na área de gestão da UFAL, o curso de Odontologia atualmente é considerado o mais elitizado e também o mais dispendioso, tanto para rede pública de ensino ofertar quanto para as instituições particulares. Na UFAL, os estudantes de Odontologia estão mobilizados frente as condições precárias e ausência de recursos e equipamentos nas clínicas do curso. Sobre a mobilização discente verificar em <http://7segundos.ne10.uol.com.br/index.php/noticia/2015/10/14/estudantes-de-odontologia-fazem-protesto-na-ufal>. Acesso em 15 set.2016.

que não pode arcar com tais investimentos em educação. A seguir, são dispostas considerações específicas do cenário nacional das escolas médicas.

Por ser e estar entre os cursos “imperiais”, no Brasil, a oportunidade de ingressar nesse curso historicamente esteve reservado a um grupo minoritário, composto por filhos da aristocracia colonial e imigrantes portugueses, de acordo com as pesquisas dos autores Coelho (1999) e Fávero (2006). Em termos de evolução, a primeira faculdade criada no Brasil data de 1808, na Bahia. A expansão também predominou na década de 90, tendo os anos 2000, praticamente duplicado o número de vagas ofertado, sobretudo nas IES privadas. Portanto, acompanhando as tendências nacionais, a privatização prevalece nesta formação, com um total de 60,31 % das vagas, conforme tabela a seguir:

**Tabela 8: Oferta de Vagas de Medicina no Brasil.
por Região e por Categoria Administrativa (Ago/2015)**

| Região | Total | Rede Pública | Rede Privada |
|--------------|-------|--------------|--------------|
| Centro-Oeste | 1672 | 801 | 871 |
| Nordeste | 5553 | 2694 | 2859 |
| Norte | 1807 | 1108 | 699 |
| Sudeste | 10344 | 3104 | 7240 |
| Sul | 3034 | 1188 | 1846 |
| Total | 22410 | 8895 | 13515 |

Fonte: Adaptação do Portal Escolas Médicas do Brasil (2015)¹²⁸.

Sobre a expansão e formação ampliada de novos médicos, Scheffer argumenta sobre:

O aumento expressivo do número de médicos no Brasil é resultado de uma conjugação de fatores relacionados à evolução da demanda. Entre eles, estão as necessidades em saúde crescentes, mudanças no perfil de morbidade e mortalidade, garantia de direitos sociais, incorporação de tecnologias médicas e envelhecimento da população. Considere-se ainda fatores ligados à oferta, como a abertura de cursos de medicina, expansão do sistema de saúde, surgimento de mais postos de trabalho médicos, entre outros. (SCHEFFER, 2013, p. 15).

Algumas análises merecem destaque sobre os números. Uma delas diz respeito à concentração de cursos ofertados no sudeste, nordeste e sul do país. Para Scheffer (2013), essa realidade traz algumas questões sérias sobre a formação em Medicina das escolas médicas autorizadas a funcionar.

¹²⁸ Há no portal a historiografia do Ensino Médico no Brasil. Disponível em <http://www.escolasmedicas.com.br/escolas>. Acesso em 3 set. 2015.

Uma das conclusões do estudo divulgado, em 2013, sobre a **Demografia Médica no Brasil**, elaborado por pesquisadores da Faculdade de Medicina da USP- FMUSP, coordenado por Scheffer, diz respeito ao fato de que, embora “o percentual de médicos ter crescido 557% nos últimos 40 anos no País, chegando a dois profissionais para cada 1.000 habitantes, sua distribuição pelo território nacional é cada vez mais irregular, concentrando-se principalmente nas capitais das regiões sudeste e sul”. (SCHEFFER, 2013, p. 14). Essa constatação revela três outras preocupações sobre essa evolução gigantesca nessa área de formação.

A primeira se relaciona à preferência para atuar nos grandes centros, conservando o atendimento à população nas diversas localidades do interior, sem assistência médica. Desse modo, quem vive em alguma capital conta com duas vezes mais médicos que os que moram em outras regiões do mesmo estado (SCHEFFER, 2014). O autor salienta ainda que a diferença entre os extremos, morador do interior de um estado do norte, nordeste, e centro-oeste, e o residente de uma capital do sul ou sudeste, é de quatro vezes, no mínimo.

A segunda repercussão decorre da anterior, uma vez que a concentração de bons profissionais e especialistas não é identificada nos pequenos centros urbanos e muito menos na zona rural dos municípios brasileiros. Isso por sua vez implica na grande assimetria na classe médica no Brasil. É um indício de que eventuais flexibilidades de revalidação de diplomas poderão não surtir o efeito desejado de suprir definitivamente locais hoje desprovidos de médicos, razão pela qual o Governo Federal criou o Programa Mais Médicos¹²⁹.

A terceira consequência do fenômeno privatizante na formação e também na oferta de trabalho diz respeito às necessidades de maior investimento no Sistema Único de Saúde, por ter na sua concepção, a garantia de prover a população com o serviço público gratuito no âmbito da saúde no país, mas que atualmente, para ter acesso à qualidade no atendimento, necessita dispor de planos privados de saúde.

O presente estudo demonstra que existem diferenças expressivas na disponibilidade e na oferta de médicos para a população coberta por planos e seguros de saúde e aquela que depende exclusivamente do Sistema Único de Saúde (SUS), muito embora boa parte dos profissionais atuam simultaneamente no setor público e na rede de assistência médica suplementar. Ao mapear postos de trabalho ocupados por médicos nos estabelecimentos de saúde públicos e privados, estamos diante de uma demografia médica ainda mais excludente que a verificada nas desigualdades

¹²⁹ Embora tenha sido uma intenção inicial, pelas limitações do tempo para esse fim, não foi possível incluir análises sobre os limites e os desafios existentes na implementação do Programa Mais Médicos, importante e necessária política implantada em 2013, pelo Governo Federal, justamente para suprir as carências do SUS nas regiões do Brasil, que não dispõem de profissionais. O Programa foi instituído pela Medida Provisória nº 621/2013, Disponível em: http://189.28.128.100/maismedicos/mp621_maismedicos.pdf. Acesso em 12 out. 2015.

regionais. No conjunto do país, são 46.634.678 usuários de planos de saúde, segundo os dados de 2011 da ANS, Agência Nacional de Saúde Suplementar. A pesquisa AMS-IBGE, por sua vez, contou 354.536 postos de trabalhos médicos em estabelecimentos privados que, em tese, prestam todos eles serviços às operadoras de planos de saúde. (SCHEFFER, 2013, p. 52)

Portanto, a privatização no segmento acarreta de fato “além da distribuição injusta de médicos, não são poucas as desigualdades geradas por uma estrutura de financiamento e de oferta de serviços que privilegia o privado no sistema de saúde brasileiro”, conforme destaca o autor (SCHEFFER, 2013, p. 52).

Em Alagoas o cenário é bem similar ao que acontece no restante do país. As primeiras escolas médicas do estado foram ofertadas em faculdades isoladas, aos moldes franceses. A primeira delas se chamava Faculdade Medicina de Alagoas, fundada em 03 de maio de 1950, sendo que um ano depois, em janeiro de 1951, teve autorizado seu funcionamento e primeiro vestibular. Após quase 10 anos funcionando isoladamente, foi reestruturada na criação da UFAL, em 1961, a partir do agrupamento das então Faculdades de Direito (1933), Filosofia (1952), de Economia (1954), de Engenharia (1955) e de Odontologia (1957) que passou a ser a Faculdade de Medicina, atual FAMED.

A segunda escola médica foi fundada em 1968, na UNCISAL, conforme já referenciada inicialmente. O ensino médico foi ampliado, a partir dos anos 2000, com a expansão da rede privada e processos de interiorização do Governo Federal.

A seguir, a tabela 9 das faculdades de Medicina no estado alagoano, considerando também a oferta na rede privada.

Tabela 9: Escolas Médicas em Alagoas (2015)

| Data de Criação | Instituição Mantenedora | Nº de Vagas | Organização Administrativa |
|------------------------|---|--------------------|-----------------------------------|
| 15/01/1951 | Universidade Federal de Alagoas | 80 | Federal |
| 16/03/1968 | Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas | 50 | Estadual |
| 01/11/2009 | Universidade Tiradentes ¹³⁰ | 100 | Privada |
| 13/03/2014 | Centro Universitário CESMAC ¹³¹ | 100 | Privada |

¹³⁰ Portaria de autorização Nº 399/2014. O curso já é ofertado na UNIT, Campus Sergipe. A primeira turma iniciou em 2015.2. Acesso no site institucional em <http://www.unit.br>. Acesso em 14 ago. 2015.

¹³¹ O Curso está autorizado pelo MEC pela Portaria Nº 170, de 13/03/2014, publicada no DOU Nº 50, em 14 de março de 2014, com total de 100 vagas anuais. <http://www.cesmac.edu.br/como-ingressar/vestibular/medicina>. Acesso em 14 ago. 2015.

| | | | |
|------------|--|----|---------|
| 18/05/2015 | Universidade Federal de Alagoas - Arapiraca/AL ¹³² | 80 | Federal |
|------------|--|----|---------|

Fonte: Adaptação dos dados do INEP/2014.

Pelos dados de número de vagas, a oferta na iniciativa privada está consolidada, representando 68,3% do total de vagas. O custo é alto, com mensalidades variando entre 5 mil e 15 mil reais, estão acima da capacidade dos orçamentos familiares da maior parte da população de Alagoas. Além disso, a concorrência é bastante acirrada, sendo as vagas para o PROUNI e FIES, nesses cursos, mais restritas, pois não ficam ociosas como em outros cursos, características que somadas, apontam para a permanência do caráter elitista da profissão médica, com a manutenção do perfil discente com maior poder aquisitivo e ainda, com a geração de futuros médicos de outras regiões, que não atuarão necessariamente no local de origem da formação inicial. Como salienta Frigotto:

Para o mercado não há sociedade, há indivíduos em competição. E para o mundo da acumulação flexível, não há lugar para todos, só para os considerados mais competentes, os que passam pelo metro que mede o tempo fugaz da mercadoria e de sua realização. As consequências disso são mais que visíveis em vários aspectos. Nossos cursos tornam-se cada vez mais elitistas. (FRIGOTTO, 2011, p. 251).

Sobre isso, há que se analisar ainda sobre certa tendência, pautada justamente nos ditames neoliberais, conforme sinalizou a coordenadora do curso, entrevistada na FAMED, dos estudantes não atuarem no estado de Alagoas, sobretudo após finalizarem os 6 anos obrigatórios. A UFAL não dispõe de muitas opções e oferta de vagas de residência médica, e desse modo, os estudantes tendem a migrar para o sul e sudeste do país, espaços com mais opções de cursos de especialização e/ou residência médica, referenciados ou indicados pelos próprios professores.

Outra questão apontada na pesquisa sobre a demografia médica no Brasil da FMUSP se relaciona ao fenômeno da feminização na Medicina, culminando com um maior quantitativo de mulheres, desde os anos 2000. De acordo com o levantamento dos pesquisadores:

O aumento tanto de homens como de mulheres se destaca a partir dos anos 1970, por conta do grande número de escolas abertas na década anterior. A partir do ano 2000, nota-se um aumento na velocidade de crescimento das mulheres que em 2009 passam os homens. A tendência é que a diferença se amplie em favor das mulheres. De um lado, porque o resultado reflete o crescimento histórico da predominância

¹³² Para efeitos dessa pesquisa, não estão consideradas as informações desse curso, embora seja ofertado na UFAL. A presente pesquisa contemplou as ações afirmativas desenvolvidas apenas no Campus Maceió, tendo em vista que em 2013, quando foi iniciada, este curso ainda não funcionava no Campus Arapiraca. Além disso, em função da greve na UFAL (maio a set/2015) a primeira turma sequer foi iniciada, pois é referente ao ingresso 2015.2, será iniciada em 18 de janeiro quando inicia o calendário acadêmico dessa unidade.

feminina na população brasileira. Segundo o IBGE, em 2000 eram 96,9 homens para cada 100 mulheres. No censo de 2010, a relação caiu para 96 homens para cada 100 mulheres. De outro, porque a feminização da medicina segue uma tendência mundial. (SCHEFFER, 2013, p. 20).

Embora a profissão esteja mais equalizada comparando-se mulheres e homens que escolhem a carreira médica, o estudo não contabilizou um aumento significativo de mulheres negras formadas em Medicina. Por outro lado, quando as relações entre formação superior e trabalho são cruzadas, os autores da FMUSP confirmam essa tendência, enfatizando o aumento de mulheres médicas em detrimento dos homens, mas mantendo as diferenças salariais. Sobre o ingresso de mulheres, pretos, pardos e indígenas – PPIs, com o advento das ações afirmativas, de uma maneira geral segundo Ribeiro e Schlegel (2015, p. 134), os estudos apontam para uma “hierarquização horizontal – hierarquização existente dentro de um mesmo nível educacional”, considerando diferenças no ingresso de brancos e não-brancos, conforme concluíram os pesquisadores vinculados à Arretche (2015), conforme representado abaixo:

Tabela 10: As 25 carreiras com maior representação de profissionais brancos no Brasil (ARRETCHE, 2015)

| | Carreiras com profissionais mais brancos |
|----|--|
| 1 | Medicina |
| 2 | Arquitetura |
| 3 | Odontologia |
| 4 | Direito |
| 5 | Engenharias |
| 6 | Economia |
| 7 | Militar Superior |
| 8 | Farmácia ou Bioquímica |
| 9 | Veterinária |
| 10 | Agronomia |
| 11 | Geografia ou História |
| 12 | Matemática, Física, Química ou Estatística |
| 13 | Religião e Eclesiástico |
| 14 | Belas Artes |
| 15 | Letras |
| 16 | Biologia ou História Natural |
| 17 | Educação Física |
| 18 | Enfermagem |
| 19 | Administração |
| 20 | Pedagogia |
| 21 | Psicologia |

| | |
|----|---------------------------|
| 22 | Filosofia |
| 23 | Ciências Sociais |
| 24 | Contabilidade ou Atuárias |
| 25 | Serviço Social |

Fonte: Adaptação do IBGE. Censos Demográficos 1960-2010

Na análise da relação da Tabela 10, Ribeiro e Schlegel (2015) analisaram que considerando todas as edições censitárias do IBGE (1960-2010), dentre as carreiras, Medicina continua sendo a que detém mais profissionais brancos.

Quanto à questão de gênero, os censos confirmam um aumento significativo da presença feminina nos cursos de educação, humanidades e no caso da saúde, em Medicina, confirmando que de fato vem sendo verificado um maior acesso de mulheres ao ensino superior, porém, isso não se dá de maneira uniforme em todas as carreiras.

Desse modo, em termos de carreiras universitárias, através da estratificação horizontal apoiada nas análises das pesquisas do IBGE, é possível “entender como sexo e cor/raça estão associados a diferentes carreiras e remunerações”. (RIBEIRO, SCHLEGEL, 2015, p. 135), considerando 25 carreiras analisadas na pesquisa, nos últimos cinquenta anos, Medicina é a carreira que mais tem brancos representados:

O padrão predominante é de aumento de diversificação, com os brancos cedendo espaço a outras cores/raças entre 1980 e 2010. Medicina é a única área que destoa das demais carreiras, por ter mantido a proporção de brancos entre 2000 e o último censo. (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015, p. 145).

Dessa análise sobre cor/raça e carreira, no caso da Medicina, uma explicação possível é que talvez as políticas afirmativas adotadas, nos últimos anos, ainda não foram suficientes para garantir uma maior inclusão de mais mulheres negras na formação médica, e, por conseguinte, manter as assimetrias salariais no mercado de trabalho, tanto entre mulheres brancas e homens brancos, e mulheres negras e homens negros.

Chamam a atenção para o indicador da qualidade do ensino ofertado, para ingresso em postos mais elevados no mundo laboral, tendo em vista que a proliferação de IES privadas concentra cursos de menor prestígio e de baixo custo. Cursar medicina numa faculdade particular somente será possível para famílias que apresentam vantagens econômicas.

4.3 O Programa de ações afirmativas e as políticas de assistência estudantil da UFAL

Após situar o contexto social de Alagoas e o panorama da educação superior no estado, verificou-se a necessidade de destacar informações gerais sobre a UFAL para, em seguida, apresentar os resultados da pesquisa analítico-empírica desenvolvida em Medicina, a partir das contribuições e implicações com o desenvolvimento do PAAF.

Segundo a caracterização que consta em seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017)¹³³, a Universidade Federal de Alagoas foi criada pela Lei Federal nº 3.867, de 25 de janeiro de 1961¹³⁴, a partir do agrupamento das então Faculdades de Direito, (1933) de Medicina (1951), de Filosofia (1952), de Economia (1954), de Engenharia (1955) e de Odontologia (1957).

Trata-se de uma instituição federal de educação superior, de caráter pluridisciplinar de ensino, pesquisa e extensão, vinculada ao Ministério da Educação, mantida pela União, com autonomia assegurada pela Constituição Brasileira, pela Legislação Nacional correspondente e por seus Estatuto e Regimento Geral¹³⁵.

Dentre as suas finalidades traduzidas no Estatuto (atualizado em 2006) e presentes no relatório de gestão anual (2014)¹³⁶, a UFAL visa “tornar-se referência nacional nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, firmando-se como suporte de excelência para as demandas da sociedade alagoana, enfatizando a sua participação no desenvolvimento regional”. (UFAL, 2014, p. 15). Dada à sua natureza como instituição pública e gratuita, observa os seguintes princípios e finalidades:

- a) da gestão democrática e descentralizada;
- b) da legalidade, da moralidade, da impessoalidade, da eficiência e eficácia, da publicidade de seus atos;
- c) da ética, como norteadora de toda a prática institucional, em todas as suas relações internas e com a sociedade;
- d) da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- e) da liberdade de expressão do pensamento, de criação, de difusão e socialização do saber;
- f) da universalidade do conhecimento e do fomento à interdisciplinaridade;
- g) do desenvolvimento científico, político, cultural, artístico e socioeconômico do Estado de Alagoas;
- h) da regular prestação de contas;

¹³³ O PDI 2013-2017 pode ser visualizado no link: <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento>. Acesso em 12 set. 2015.

¹³⁴ A lei de criação da UFAL pode ser visualizada em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3867-25-janeiro-1961-353636-norma-pl.html>. Acesso em 15 set. 2015.

¹³⁵ Tanto o Regimento quanto o Estatuto da UFAL podem ser visualizados em http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento/Estatuto_Regimento_Ufal.pdf/view. Acesso em 27 abr. 2015

¹³⁶ O relatório de gestão 2014 encontra-se em: <http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao/ano-2014/relatorio-geral/view>. Acesso em 15 set. 2015.

i) da articulação sistemática com as diversas instituições e organizações da sociedade. (UFAL, 2014, p. 16).

São finalidades em construção, tendo em vista as mudanças em curso, mediante parcerias público-privadas, implantação do Reuni e as diretrizes do PNE, que implicam numa lógica neoliberal nas instâncias nacionais e locais, o que tem exigido da comunidade interna, mobilizações em torno da defesa dos referidos princípios regimentais.

Em que pese a importância desse contexto, desafiador em termos de gestão dos processos que se alargaram e, em paralelo, os cortes orçamentais amplamente divulgados pelo Governo Dilma, em 2015, os dados servem também para uma análise necessária sobre o processo de massificação tanto na graduação quanto na pós-graduação das universidades federais. Sobre as mudanças em curso, considerando o reflexo na UFAL e também o contexto das políticas que atingem diretamente a qualidade das Instituições Federais de Ensino – IFES, Frigotto analisa que:

Por isso, naquilo que é, especificamente, competência da esfera federal em sua função suplementar há diferenças no que tange à abrangência das políticas, aos grupos sociais atendidos e ao financiamento posto em prática. Assim, podemos assinalar a criação de mais 14 novas universidades federais, a abertura de concursos públicos, a ampliação dos recursos de custeio e uma intensa ampliação dos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), atualmente transformados em Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFETs). Nesse âmbito, foram criadas 214 novas escolas a eles vinculados e cerca de 500 mil matrículas. É preciso também assinalar que houve ênfase nas políticas voltadas para a educação de jovens e adultos e para a educação da população indígena e afrodescendente. Por certo, não se pode reduzir tais feitos ao debate sobre a política de cotas e menos ainda que tal debate se reduza, uma vez mais, ao pensamento dicotômico do *a favor* ou *contra*. Trata-se de ver quais forças sociais as demandam, qual sua sinalização social e política e qual o seu ardil. (FRIGOTTO, 2011, p. 244).

Ainda sobre os efeitos perversos do neoliberalismo na educação superior, Frigotto reitera, também, que o problema não está centrado na necessidade de que se reveste a maioria dessas ações e políticas. Analisa que é **a forma de sua gestão e na concepção que as orientam**¹³⁷, que residem os maiores problemas.

Com respeito à gestão, o viés contraditório dá-se por serem tais ações e políticas, em grande parte, pautadas na opção pelas parcerias do público com o privado e dentro de uma perspectiva daquilo que Saviani denominou *pedagogia dos resultados*. (FRIGOTTO, 2011, p. 244-245).

O autor reforça que ao priorizar a opção pela iniciativa privada, contraditoriamente, a gestão desconsidera as concepções que orientam as suas próprias políticas. Abaixo estão expostos os números gerais da UFAL, atualizados no mesmo relatório (2014), em que

¹³⁷ Grifo pessoal.

constam os dados da expansão da universidade, evidenciando o aumento expressivo de novas unidades de ensino, a inclusão da modalidade a distância, via UAB, e, sobretudo, o aumento do corpo discente, após a implantação do REUNI, entre os anos de 2008 e 2013.

Tabela 11: Números Gerais da UFAL (2014)

| | |
|------------------------|---|
| 23 Unidades Acadêmicas | Campus A.C. Simões (com 21 unidades acadêmicas), Arapiraca e Sertão |
| 1.394 | Professores efetivos |
| 1.688 | Técnicos – administrativos |
| 3.646 | Pesquisadores – professores (1.435) /alunos (3.380) /técnicos (152) |
| 258 | Grupos de pesquisa |
| 28.838 | Alunos matriculados na graduação 25.540 (A. C. Simões) 3.400 (Arapiraca) e 898 (Sertão) |
| 53 | 26 Cursos de graduação (A.C. Simões), 19 (Arapiraca) e 8 (Sertão) |
| 3.183 | Alunos dos cursos de especialização, 26 mestrados e 8 doutorados |
| 1.125 | Linhas de pesquisa |
| 3.931 | Alunos dos 6 cursos de graduação e 4 de pós-graduação EAD/UAB |
| Campus Arapiraca | 67 técnicos- administrativos/ 211 professores |
| Campus do Sertão | 23 técnicos administrativos/ 55 professores |

Fonte: Adaptação do Relatório de Gestão (UFAL, 2014).

A apresentação do PAAF, nesse sentido, precisa considerar esse contexto mais amplo, que a despeito das intenções do Programa, vem limitando o seu êxito. Por isso a importância dessa reflexão mais abrangente, para além da apresentação dos números de inclusão de estudantes pretos, pardos e indígenas, oriundos da escola pública, contemplados com as cotas raciais e/ou sociais da UFAL, desde 2005.

Considerando o percurso teórico-metodológico, desse estudo de caso, concebido a partir da filosofia da práxis de Antônio Gramsci, foi possível inferir algumas conclusões acerca da avaliação qualitativa realizada, não somente sobre os avanços, mas acerca da identificação

dos limites e dos desafios postos para consecução dos objetivos do Programa, com vigência definida para 2022, conforme a Lei de Cotas determina em seu art. 8º.

No campo da política educacional, afora o seu caráter temporal, uma avaliação, que é pedagógica e política ao mesmo tempo, pressupõe demandas por prováveis intervenções futuras que as equipes implementadoras julgam oportunas, seja na reformulação de estratégias e ações ou mesmo na incorporação de novas diretrizes (ARRETCHE, 2001, 2001a; SOUZA, 2007).

Para Santana e Tavares (2007), os momentos políticos que antecederam o início da implantação do Programa foram extremamente efervescentes, dentro e fora dos muros da universidade. Os autores afirmam que algumas ações realizadas pelo NEAB¹³⁸, anteriores à 2005, podem ser contabilizadas como as primeiras medidas afirmativas da instituição:

As discussões que antecederam a criação do PAAF/UFAL foram coordenadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL), através da experiência do Projeto Áfojúbá, que compunha a Rede de Projetos do Programa Políticas da Cor no Ensino Superior, do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. O Áfojúbá foi uma experiência piloto de pré-vestibular desenvolvida com 50 alunas e alunos e objetivava ser um espaço catalisador de práticas e discussões pedagógicas relativas ao problema da democratização das relações etnicorraciais na sociedade alagoana. (SANTANA; TAVARES, 2007, p. 239-240).

Segundo esses autores o projeto Áfojúbá¹³⁹, através do seu plano de ações e debates suscitados, configurou-se como uma importante experiência norteadora do PAAF e ainda, a primeira referência de política afirmativa desenvolvida na UFAL, mas chamam a atenção de que isso fez parte de um contexto maior, com outras experiências de cursos pré-vestibulares que começaram a se desenvolver entre as décadas de 70 e 80, no Brasil. “No entanto, foi no decorrer de 1990 que essas experiências assumiram um caráter crítico-organizativo da juventude negra brasileira”. (SANTANA; TAVARES, 2007, p. 240). Ainda sobre a concepção do Programa, Santana e Tavares ponderam que:

O PAAF/UFAL concebe o racismo enquanto elemento que atua de forma ativa e permanente na estruturação das relações sociais na sociedade brasileira desde o Brasil colonial, que concentra em si diferentes dimensões: epistemológica, lúdica, política, econômica, cultural, religiosa, estética, educativa, entre outras. A partir dessa percepção entende que as políticas públicas de promoção de igualdade racial são essenciais para o aprofundamento do processo de democratização da sociedade brasileira. (SANTANA; TAVARES, 2007, p. 241)

¹³⁸ De acordo com Santana e Tavares (2007), o NEAB, órgão suplementar da UFAL, criado em 1981, foi um dos atores políticos em Alagoas, responsáveis diretos pelo tombamento da Serra da Barriga para implementação do Parque Memorial Zumbi de Palmares.

¹³⁹ Conforme definição no artigo de Santana e Tavares (2007, p. 240), “Áfojúbá: significa presença em yorubá. Desejamos estar presentes no espaço universitário brasileiro, com o intuito de contribuirmos na construção de uma sociedade e plural”

Para materializar essa concepção, o PAAF da UFAL tomou como base os indicadores sociais que evidenciavam as desigualdades etnicorraciais situação de vulnerabilidade da juventude negra alagoana. Para contribuir no combate ao racismo institucional, somente a adoção de cotas, por exemplo, não pode ser vista como única estratégia, pois esse debate precisa ser assumido pela sociedade de Alagoas, marcadamente elitista e excludente, e por isso, para esse enfrentamento tem demandado do Estado Brasileiro um conjunto de políticas antirracistas.

Conforme a própria coordenação do NEAB tem buscado corrigir em entrevistas e palestras, considera que, primeiramente, é preciso reforçar a ideia de que as políticas de afirmativas do PAAF desenhadas para a UFAL não se resumem às cotas, afinal contempla quatro subprogramas de políticas, a saber:

1) **Política de cotas** (acesso).

Sobre essa Política, dos avanços, a inclusão do item cor na matrícula de 2005 dos estudantes, para garantir dados mais substanciais relativos à presença dos alunos afrodescendentes nos diferentes cursos da Universidade;

Além disso, a criação de política pública de cotas para a UFAL contemplando um programa de metas de evolução do percentual (20% de 2005 a 2012; 30% em 2013, 35% em 2014, 40% em 2015 e previsão do alcance da meta da Lei de Cotas, em 2016, com o total de 50% das vagas e, todos os cursos que compõem o Processo Seletivo Semestral – PSS.¹⁴⁰

2) **Políticas de permanência** (para os cotistas):

As medidas adotadas nesse subprograma objetivam inserir o Estado de Alagoas no programa do MEC– **Diversidade na Universidade**, conforme citado no capítulo 3 e visam a obtenção de recursos para a implementação e dinamização do PAAF. Importante ressaltar que afora o Programa Afro-Atitude¹⁴¹, os demais projetos que resultam em bolsas para os estudantes cotistas, e que colaboram para manter os jovens na universidade, estão inseridos nas políticas de assistência estudantil.

3) **Políticas Curriculares e de Formação**

¹⁴⁰ Ingresso que obedece aos seguintes critérios: cor (PPI), renda, escola pública. Do total de ingressantes em 2015 – cerca de 5.000 estudantes- provenientes de escola públicas, tendo como critérios, a questão do mérito e concorrência entre os pares, segundo a coordenação do NEAB.

¹⁴¹ De acordo com informações obtidas junto aos entrevistados, o Brasil Afro-atitude: Programa Integrado de Ações Afirmativas pra Negros, foi financiado pelo Ministério da Saúde e garantiu para a UFAL, por dois anos (2005 a 2007), o custeio de algumas ações do Núcleo e a concessão de 50 bolsas anuais, para estudantes beneficiados com a política de cotas, em algumas universidades, dentre elas a UFAL. Maiores informações sobre o Afro-atitude em <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/BRASILAFROATITUDE.pdf>. Acesso em 14 set. 2015.

A questão curricular tem sido um desafio, de acordo com a coordenação do NEAB. A inclusão da Lei 10.639/2003, nos projetos pedagógicos das licenciaturas ainda está sendo incorporada. Em História já existiu essa incorporação¹⁴².

Realização de cursos de capacitação na capital e nos municípios alagoanos, especialmente os que estão vinculados às regiões quilombolas, junto aos professores da rede pública federal (IFAL) e estadual.

4) **Políticas de Produção de Conhecimento**

Criação de um programa editorial, para estimular a produção de material pedagógico, que valorize a pluralidade étnico-cultural do Brasil, e ainda permitir o desenvolvimento sadio de crianças negras e não negras, no que concerne às relações raciais, com lançamento de quatro edições **Kulé Kulé**¹⁴³: Educação e Identidades negras (2005); Visibilidades Negras (2006) AfroAtitudes (2007); e Religiões Afro-brasileiras (2008) com o apoio da Ideário Comunicação e Cultura, editado pela Editora da UFAL – EDUFAL e MEC/SeSU;

Ampliação do acervo da Biblioteca Central e do NEAB relativo à cultura Afro-brasileira;

Solicitação realizada junto à Fundação de Amparo e Pesquisa de Alagoas – FAPEAL, sobre a necessidade da estruturação de um programa específico de incentivo a pesquisas sobre a Cultura Afro-Brasileira, para potencializar a formação de pesquisadores, a produção de conhecimento e a elaboração de estratégias de intervenção social na referida área.

O PAAF teve a sua aprovação em 2004, através de resolução do CONSUNI de nº 09/2004¹⁴⁴, com ingresso dos primeiros cotistas no vestibular de 2005, de acordo com o caput da lei:

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal de Alagoas - CEPE, no uso de suas atribuições legais e estatutárias tendo em vista o que consta na Resolução Nº 33/2003-CONSUNI-Conselho Universitário de 06/11/2003 que APROVA O PROGRAMA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AFRO-DESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR NA UFAL. **CONSIDERANDO**, o relatório produzido pela Comissão Especial instituída pela Resolução Nº 14/2003 CONSUNI; **CONSIDERANDO**, o trabalho conjunto da Câmara de Ensino e de Graduação do CEPE/UFAL da Comissão Permanente do Programa de Políticas Públicas e Ações Afirmativas para Afro-descendentes no

¹⁴² Cursos da UFAL que já avançaram na revisão curricular: Educação Física, Artes, Nutrição. Em Matemática e Química há propostas, mas não foram incorporadas ainda. Em Pedagogia é ofertada como eletiva a disciplina Educação para Relações Etnicorraciais, com apenas 40h. Em Medicina, a eletiva tem o nome de Saúde da População Negra, sendo mais aceita em cursos como Serviço Social e Enfermagem. Poucos estudantes de Medicina escolhem essa eletiva.

¹⁴³ Coletânea de artigos organizados pelos autores Ângela B. de Brito; Moisés de Melo Santana; Rosa Lúcia Correia; Bruno César Cavalcanti; Clara Suassuna Fernandes e Rachel Rocha.

¹⁴⁴ A consulta desta resolução pode ser feita através do link: http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/normas/documentos/resolucoes/resolucao_09_2004_ceppe. Acesso em 19 set. 2015.

Ensino Superior na UFAL e da Comissão Permanente do Vestibular COPEVE/UFAL. (UFAL, RESOLUÇÃO Nº 09/2004).

A primeira política afirmativa concretizada foi a garantia do percentual de 20% de vagas reservadas (cotas), especialmente desenhada no recorte racial, conforme determinação expressa:

Art. 24 - Será estabelecida uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação de graduação da UFAL para a população negra segundo a metodologia do IBGE, oriunda exclusivamente e integralmente de escolas de ensino médio públicas, durante dez anos consecutivos. (UFAL, RESOLUÇÃO Nº 09/2004).

Como a UFAL foi a terceira universidade, entre as federais¹⁴⁵, a adotar cotas etnicorraciais, é possível inferir que talvez a reserva de vagas de fato seja a medida mais visível, pois além do grande embate gerado em torno da sua própria concepção, a mídia colaborou eficazmente para boa parte da rejeição quanto ao recorte racial, em função dos processos decorrentes nos processos vestibulares entre os anos de 2002 e 2005, nas primeiras universidades que adotaram (em virtude do formato das leis estaduais no Rio de Janeiro e por conta dos processos jurídicos decorrentes em entrevistas da seleção dos candidatos o modelo adotado na UNB).

O modelo da UFAL aliou, inicialmente, tanto a questão racial quanto a de gênero. Além do recorte racial (a partir da autodeclaração dos candidatos) e não apenas social (condição de ser conculinte do ensino público), dos 20% do total de vagas, no parágrafo 3º da mesma resolução, outro percentual foi definido no caput deste artigo “distribuído da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) para as mulheres negras e 40% (quarenta por cento) para os homens negros” (UFAL, RESOLUÇÃO Nº 09/2004).

Sobre o diferencial nos dois critérios, a adoção foi aprovada no PAAF, após muita polêmica em torno dessa definição, conforme narraram os entrevistados, por ocasião das reuniões que antecederam o momento da aprovação no Conselho Universitário. Conforme a coordenação do NEAB, no início dos anos 2000, havia uma grande quantidade de mulheres jovens em situações vulneráveis em Alagoas, com escassas oportunidades de trabalho e que desistiam dos estudos.

¹⁴⁵ Além da UFBA e da UNB, respectivamente em 2004 e 2005. Para Almeida Filho (2005) e pesquisadores do Centro de Estudos Afro-Orientais – CEAO considera lastimável que a universidade brasileira, e a UFBA em particular, tenham se omitido tanto tempo sobre a questão racial. (...) Analisa que essa discussão demorou para ser concretizar, mesmo considerando as tentativas do CEAO, desde 1998, através do Programa Ceafro, tenha encaminhado “sucessivas propostas de abertura desse debate, e o Programa A Cor da Bahia/FFCH vir realizando pesquisas sobre as desigualdades raciais, desde 1998, tanto na UFBA quanto em outras instituições.”Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_livro_2005_NAF_MBM_MJdeC_JTdosS.pdf. Acesso em 15 set. 2015.

Conforme os relatos dos professores do NEAB, todo o movimento de divulgação foi feito ao longo do ano 2004. O primeiro vestibular contabilizou a inclusão de 192 estudantes, número pequeno, mas significativo, após o esforço da campanha feita pela equipe do NEAB, junto às escolas de ensino do estado. No material informativo entregue aos alunos, constava a chamada: **Lugar de negro é na UFAL**, como forma de atrair a atenção dos que desistiam da continuação dos estudos, após a conclusão do 2º grau, desistência justificada por conta da baixa qualidade em seus processos de escolarização.

Conforme destacado anteriormente, no ano 2005 ingressaram 192 alunos pela reserva de vagas. Na avaliação do NEAB e dos entrevistados, de uma maneira geral, considerando os 10 anos de implantação das cotas na UFAL, os avanços foram evidentes em termos quantitativos. Na tabela a seguir, consta o número geral de estudantes beneficiados entre 2005 e 2014, na UFAL e na Medicina:

Tabela 12: Número de ingressantes, evadidos e concluintes cotistas na UFAL e FAMED (2005- 2014)

| Ano | Total de Cotistas UFAL | Estudantes Cotistas FAMED | Número de evadidos FAMED | Concluintes FAMED |
|------|------------------------|---------------------------|--------------------------|-------------------|
| 2005 | 192 | 11 | 0 | 0 |
| 2006 | 360 | 17 | 2 | 0 |
| 2007 | 523 | 16 | 1 | 0 |
| 2008 | 561 | 17 | 0 | 0 |
| 2009 | 699 | 16 | 0 | 0 |
| 2010 | 785 | 16 | 0 | 8 |
| 2011 | 941 | 16 | 0 | 10 |
| 2012 | 1536 | 16 | 0 | 15 |
| 2013 | 1844 | 22 | 0 | 16 |
| 2014 | 3562 | 24 | 0 | 15 |

Fonte: Adaptação dos dados - Núcleo de Tecnologia e Informação - NTI/Ago. 2015.

Um estudo avaliativo, realizado por Santos (2007), buscou apresentar alguns caminhos e descaminhos identificados a partir dessa política, segundo a percepção dos estudantes bolsistas, beneficiados do Afro-Atitude, concluindo que o debate racial ainda não foi devidamente intensificado no interior da UFAL.

Santos (2007) em sua análise, partindo da premissa de que deveria ser papel da juventude negra tornar-se protagonista na constituição de redes solidárias, que assegurassem aos alunos a permanência na universidade para, juntos, enfrentarem as dificuldades no ambiente acadêmico:

Até então, o que se apresenta como substancial na pesquisa é a preservação da posição isolada da Universidade em relação à sociedade – onde na medida em que avança-se nos debates sobre as questões de gênero e raça, surgem novas barreiras e estratégias que fazem ecoar o mito da democracia racial e da **morenidade freyreana**¹⁴⁶, destituindo a juventude cotista da possibilidade de perceber-se como parte de uma coletividade que clama por reparações históricas e pela promoção de parâmetros de igualdade de gênero e raça. Parece-me que na IES esse discurso ganha eco, pois a existência das cotas não conduziu a universidade a debater sobre os índices de desigualdade de que são vítimas mulheres e homens negros na sociedade alagoana, como também na própria Universidade, haja vista o número de docentes identificados como negros nos departamentos e órgãos da Universidade. (SANTOS, 2007, p. 95).

O autor considerou contraditória existente entre a concepção do Programa e sua concretização, tendo em vista as desigualdades observadas entre cotistas e não cotistas, estimulando pois, a manutenção das relações de poder e, ao mesmo tempo, estimulando os estudantes negros a cristalizarem a ideia de que são culpados e inferiores, perante os demais. Santos também chamou a atenção para a desproporcionalidade de pretos e pardos envolvidos em bolsas de iniciação científica:

Vale salientar que entre as políticas de permanência anteriores ao sistema de cotas, tais quais bolsa trabalho, bolsa estágio, residência estudantil, restaurante universitário, entre outras, não houve uma redistribuição com a finalidade de atender a esse novo público que ingressa na universidade. (SANTOS, 2007, 87).

Quanto ao número de evadidos é quase nulo, o que revela o sucesso na formação da maioria dos cotistas, resultando ao final de 2014, um total de 64 novos profissionais de Medicina, com características diversas: médicos e médicas, oriundos de escola pública, de várias regiões do Brasil, em sua maioria composta por estudantes brancos ou pardos¹⁴⁷.

Muito embora os dados da Tabela 12, sobre o quantitativo de ingressantes por cotas ainda seja pequeno, considerando o corpo discente da UFAL, com os aumentos percentuais a partir de 2013, efeito da Lei de Cotas, sinalizam uma evolução. Na avaliação de Silva:

As mudanças advindas com a inserção das ações afirmativas no ensino superior não têm um resultado apenas quantitativo, com o aumento do ingresso de alunos negros e estudantes de escolas públicas, mas também qualitativo, na medida em que as universidades cumprem o seu papel social de inclusão e atendimento das camadas populares e excluídas do acesso à educação superior, em razão dos processos sociais também gerar oportunidades a partir da condição social e da cor dos sujeitos. Na Universidade Federal de Alagoas, essas mudanças não são diferentes. Tem ocorrido gradualmente um acréscimo na entrada de estudantes assistidos pelo Programa de Ações Afirmativas ao longo de sua execução, o que significa apontar que quanto maior a entrada maiores oportunidades estão sendo geradas. (SILVA, 2014, p. 7).

¹⁴⁶ Grifo pessoal para esclarecer a expressão de Santos (2007), em alusão ao mito da democracia racial cunhada por Gilberto Freyre.

¹⁴⁷ Nesse levantamento do NTI infelizmente não foi possível obter dados iniciais da autodeclaração dos estudantes, o que revela que os dados informacionais precisam cruzar categorias diferentes como origem escolar, classe, cor/raça e gênero dos cotistas, para análises mais concretas a respeito dos beneficiários.

Sobre as políticas de permanência para garantir a devida assistência estudantil, no relatório de gestão de 2009 há uma ressalva sobre a dificuldade orçamentária enfrentada pela gestão institucional em cumprir com os objetivos do Programa, “importante ressaltar que os recursos orçamentário-financeiros destinados a essa ação não foram liberados, inviabilizando sua execução.¹⁴⁸” (UFAL, 2009, p. 90).

De fato, as políticas de assistência estudantil não modificaram estruturalmente a partir do PAAF, embora a adesão a novos projetos e liberação de recursos para a execução do REUNI tenham contribuído para custear parte das necessidades que foram ampliadas pela inclusão do novo corpo discente (SILVA, 2014).

Conforme informações extraídas no site da UFAL, a Pró-Reitoria Estudantil – PROEST tem como finalidade assistir à comunidade estudantil em toda sua plenitude e planejar, gerir e executar as políticas e atividades estudantis, promovendo ampla integração do corpo discente, comunidade e Universidade.

Na formulação da política de assistência ao estudante na UFAL, a PROEST desenvolve programas mediante quatro linhas prioritárias de ação: 1) inclusão e permanência; 2) apoio ao desempenho acadêmico; 3) promoção da cultura, do lazer e do esporte; e 4) assuntos de interesse da juventude.

De acordo com as informações disponibilizadas no portal¹⁴⁹, dentre os serviços de assistência ofertados pela **PROEST** estão contemplados os seguintes:

✓ **Encaminhamento médico:** os estudantes são encaminhados aos serviços de atendimento médico do HU nas diversas especialidades, exceto ao Clínico Geral. Neste caso, o próprio estudante poderá encaminhar-se à unidade médica de sua preferência. Para ter acesso ao serviço, deve se dirigir a **Gerência de Assistência Estudantil – GAE** com o comprovante de matrícula atualizado.

✓ Já o **atendimento odontológico** é realizado no Gabinete Odontológico do Espaço Cultural, através da equipe de dentistas e auxiliares. O estudante interessado deve cadastrar-se, na **PROEST**, com a apresentação do Comprovante de Matrícula e uma foto para receber o cartão odontológico.

¹⁴⁸ Sobre esse grifo: a **ação 2C68**, referente aos resultados da ação institucional Educação para a Diversidade e Cidadania, em que o PAAF está vinculado, tem o destaque grifado, com a mesma redação na página 90 e também na página 112, do mesmo relatório, o que revela a necessidade de salientar este registro.

¹⁴⁹ Sobre a assistência estudantil verificar em Serviços aos Estudantes. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/estudante/o-estudante/assistencia-estudantil/servicos-oferecidos>. Acesso em 11 out. 2015.

✓ Para apresentação de trabalhos em eventos educacionais, fora do estado de Alagoas, os alunos podem solicitar recurso de **ajuda de custo**, que tem como objetivo auxiliá-los com ajuda financeira para pagar as despesas da viagem; A solicitação desse recurso deve ser feita 15 (quinze) dias antes do evento, com as devidas comprovações de aprovação e resumo do trabalho e correspondência do coordenador do curso (memorando, requerimento) solicitando o auxílio para o estudante do trabalho. Ao retornar do evento, há a obrigatoriedade de cumprir os protocolos na GAE, para entrega de comprovações de participação.

✓ A **Residência Universitária** é um programa que atende aos alunos oriundos do interior do Estado, com vulnerabilidade socioeconômica e sem local de moradia em Maceió. Os estudantes devem participar do processo de inscrição e seleção da **Proest**, realizado através de Edital específico.

✓ O **Restaurante Universitário** atende aos alunos de graduação, que participam dos diversos projetos oferecidos pela Universidade com a demanda de 1.000 refeições diárias, sendo o almoço sem custo, e o jantar ao preço de R\$ 1,00. Existe uma seleção dos comensais para o almoço que se baseia na situação socioeconômica do estudante, mediante cadastro na Gerência de Assistência Estudantil. Os documentos exigidos para o cadastro do Restaurante Universitário são informados com a publicação do Edital, nos períodos específicos. Já para o jantar, não é necessária a realização de inscrição.

✓ O **Auxílio Moradia** tem como objetivo dar um suporte financeiro ao estudante do interior que mora longe do polo ou campus em que estuda possa financiar sua estada durante as aulas. O Auxílio Moradia é de R\$ 200,00 e a seleção é feita através de edital pela equipe da **Proest**, que vai aos polos e *campi* nos períodos de inscrição publicizados em Edital.

✓ O **Auxílio Alimentação** é oferecido a estudantes do interior, onde não há Restaurante Universitário. A seleção é feita através de edital pela equipe da **PROEST** que vai aos polos e *campi* nos períodos de inscrição publicizados em Edital.

✓ A **Bolsa de Desenvolvimento Institucional** é oferecida para os estudantes desenvolverem projetos da Universidade. O valor é o mesmo da Bolsa de Permanência, mas a contrapartida é de 20 horas semanais.

✓ A **Bolsa Pós-graduando** é um programa que tem o objetivo de evitar a evasão. Contribui com a permanência dos/as estudantes de graduação presencial em situação de vulnerabilidade, durante o período de formação. O/a estudante desenvolverá atividades com uma carga horária de 12 horas semanais, prioritariamente em sua área de formação acadêmica, com o valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). As inscrições são realizadas por meio de Edital, publicado semestralmente, em consonância aos critérios estabelecidos pela

instituição¹⁵⁰, e amparados no decreto nº 7.234 de julho de 2010, que dispõe sobre o **Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES**;

✓ Além dos serviços, desde 2008 a instituição também conta com o **Núcleo de Acessibilidade da UFAL – NAC**¹⁵¹, coordenado por uma docente vinculada ao Centro de Educação – CEDU, o Núcleo atua de forma a oferecer Atendimento Educacional Especializado – AEE- aos estudantes público-alvo. Esse atendimento tanto pode ser feito através de acompanhamento nas salas de aulas que os alunos frequentam, quanto em atividades na sala do NAC em horário oposto ao das aulas, para assessorar na confecção de trabalhos acadêmicos, adaptação de materiais didáticos, e capacitação para o uso de tecnologias assistivas, como por exemplo, recursos de informática para transformar textos em áudio para pessoas cegas.

O NAC também promove cursos sobre recursos didáticos e assistência educacional junto às pessoas com deficiência, além de eventos sobre Educação Inclusiva abertos à comunidade acadêmica. Em parceria com a Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e do Trabalho – PROGEP, o Núcleo promove cursos para corpo técnico e docentes da universidade. Atua em parceria com o **Grupo de Estudo e Extensão em Atividade Motora Adaptada - GEEAMA** e o **Núcleo de Estudos em Educação e Diversidade – NEEDI**, grupo de pesquisa vinculado ao Diretório CNPq, desde 2008¹⁵², sendo uma das quatro linhas de pesquisa Processos Educativos do PPGE¹⁵³ da UFAL.

O NEEDI pretende com suas pesquisas conhecer o processo de inclusão de pessoas com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, em diferentes contextos educativos formais, buscando contribuir para o desenvolvimento de estratégias para o atendimento educacional para esta clientela e na formação de professores, através de ações vinculadas à extensão universitária.

A perspectiva adotada pelo NEEDI privilegia a emancipação dos sujeitos envolvidos e historicamente excluídos dos processos decisórios e busca fomentar a sua efetiva participação

¹⁵⁰ principais ser brasileiro nato ou naturalizado, estar regularmente matriculado/a em curso do primeiro curso de *graduação presencial* e, sobretudo em situação de vulnerabilidade e risco social, avaliada pelo Serviço Social/PROEST.

¹⁵¹ Para maiores detalhes sobre a atuação do NAC, verificar na página do Núcleo, disponível em <http://nucleodeacessibilidadeufal.blogspot.com.br/p/incluir.html>. Acesso em 11 out. 2015.

¹⁵² Atualmente o Grupo conta com 12 pesquisadores (1 doutora e 11 mestres e 12 estudantes, sendo 2 de mestrado e doutorado e 10 dos cursos de Pedagogia e Educação Física do CEDU). Mais informações disponíveis em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7312202396243615>. Acesso em 11 out. 2015.

¹⁵³ Além de Processos Educativos, o PPGE conta com mais três linhas: História e Política da Educação, Educação e Linguagem e Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação. Para mais informações sobre o Programa, visualizar o link: <http://www.ufal.edu.br/unidadeacademica/cedu/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado-em-educacao/linhas-de-pesquisa>. Acesso em 11 out. 2015.

Todas as ações e modalidades descritas anteriormente indicam as intenções e concretamente quais são as políticas institucionais adotadas para materializar como tem sido realizada a assistência estudantil no *campus* A. C. Simões¹⁵⁴, sede da UFAL. A PROEST, no uso de suas atribuições estatutárias, regimentais, apresenta à comunidade discente suas estratégias que, portanto, estão amparadas e devidamente reguladas, a partir das deliberações dos conselhos superiores da UFAL: o **Conselho Universitário – CONSUNI** e o **Conselho dos Curadores-CURA**¹⁵⁵. O trabalho da PROEST realmente se faz necessário, tendo em vista que boa parte da comunidade universitária que ingressa na UFAL advém de camadas sociais em situação de vulnerabilidade e risco social, e, por isso, apresentam fortemente a demanda por ações de assistência social¹⁵⁶. Percebe-se então que, no âmbito da universidade, essa prestação de serviços vem contribuindo para o ingresso de estudantes e proporcionando parte das condições de permanência e conclusão dos seus cursos e, mais adiante, no reingresso como alunos de pós-graduação.

Os programas e ações da PROEST vêm buscando evoluir seus indicadores de assistência estudantil, muito em função dos resultados dos encontros anuais no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE¹⁵⁷. Nesse sentido, é verificável o esforço que tem sido feito para minimizar os efeitos das desigualdades sociais de Alagoas, com uma maior inserção dos alunos em programas de formação profissional e cidadã, cujo apoio financeiro vem permitindo (parcialmente) o custeio de despesas com transporte, material acadêmico, bem como na viabilização de atividades culturais, científicas e acadêmicas.

Por outro lado, a UFAL possui apenas 11% alunos universitários de origem popular o que corresponde a aproximadamente 1.700 alunos matriculados. O aluno

¹⁵⁴ Tendo em vista o processo de expansão provocado pelo REUNI, desde 2008, para os campi do interior em Arapiraca e suas unidades em Viçosa, Penedo e Palmeira dos Índios e do Sertão, com sede em Delmiro Gouveia, e ainda, a unidade em Santana do Ipanema, a PROEST normatizou o Núcleo de Assistência ao Estudante – NAE, como instâncias de apoio às atividades administrativas e assistenciais desenvolvidas pela Pró-Reitoria, no campus A. C. Simões. Porém, o presente estudo não contempla essa análise, por estar centrado na política estudantil desenvolvida na FAMED, situada em Maceió. Não obstante, foi interessante analisar como a PROEST normatizou o NAE, disponível em <http://www.ufal.edu.br/estudante/o-estudante/manuais/normatizacao-dos-nucleos-de-assistencia-ao-estudante/view>. Acesso em 11 out. 2015.

¹⁵⁵ De acordo com a resolução N° 90/2014, CONSUNI/UFAL, no Art. 1° do Regimento Interno do Conselho de Curadores define que este é concebido como sendo um órgão deliberativo de assessoramento superior a quem incumbe exercer a fiscalização econômica, financeira e patrimonial da UFAL. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/cura/regimento/regimento-interno-do-conselho-de-curadores-cura-ufal/view>. Acesso em 11. Out. 2015.

¹⁵⁶ Para PROEST a assistência social é concebida como política pública e por isso é adotada sob a ótica dos direitos, conforme apresentação no Projeto Político Institucional – PPI da UFAL.

¹⁵⁷ O FONAPRACE é uma instância nacional criada desde 1987, para discutir e deliberar sobre políticas de assistência estudantil. Mais informações em <http://www.unb.br/administracao/decanatos/dac/fonaprace/index.html>. Acesso em 11 out. 2015.

universitário de origem popular possui quatro características em comum: moram em bairros populares (favela, periferia ou subúrbio); têm pais com no máximo o ensino fundamental completo; renda familiar mensal de até três salários mínimos e são provenientes de escolas públicas. Faz-se necessário, portanto, construir estratégias para melhorar as condições de acesso de alunos de origem popular à Universidade seja através da ampliação de pré-vestibulares comunitários em bairros populares e/ou melhorar o nível de conhecimento e escolaridades de alunos da rede pública e capacitar professores da rede pública visando a melhoria da qualidade do ensino básico. (UFAL, 2007, p. 15)

Considerando esse perfil discente, que a partir do REUNI, em 2008, foi ampliado, as ações institucionais desenvolvidas são conquistas históricas importantes, mas que merecem ser ainda mais priorizadas pela instituição. Os relatórios de gestão analisados, considerando os anos compreendidos entre 2002 e 2014¹⁵⁸, apontam esses avanços, no tangente à política de atendimento aos estudantes, mas pelo aumento expressivo de novos ingressantes, nos últimos anos, por conta da adesão ao REUNI, a partir de 2008, a UFAL apresenta grandes desafios para atender plenamente às metas de ampliação de 100% de atendimento aos estudantes de graduação¹⁵⁹, em situação de vulnerabilidade, conforme preconiza no **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI**¹⁶⁰ vigente.

A tabela seguinte, talvez possa contribuir para ilustrar parte dessa situação, quando discrimina o quantitativo de alunos e o de bolsas, e a relação percentual entre esses dados, considerando os informes da gestão informados nos relatórios anuais (entre 2002 e 2014). Mas não há, nos relatórios analisados, de forma sistematizada ou unificada, o percentual da demanda reprimida, quanto ao não atendimento, junto aos estudantes que solicitaram, mas não obtiveram apoio financeiro ou de outras naturezas.

Na tabela 13, consta a evolução de dados de bolsistas, com os dados fornecidos pelas pró-reitorias de Pesquisa – PROPEP, Estudantil - PROEST e de Extensão – PROEXT, nos relatórios de gestão¹⁶¹ (2002- 2014), considerando bolsas vinculadas a atividades de ensino

¹⁵⁸ Os relatórios anteriores não estão disponibilizados no portal de transparência da UFAL. Entretanto, é relevante nesse estudo situar como tem sido os avanços da política de assistência estudantil ao menos três anos anteriores ao início do PAAF. Desse modo, de 2002 a 2014, é possível avaliar as mudanças adotadas a partir das ações afirmativas e quais são os entraves persistentes no momento atual. Para acessar os relatórios, visualizá-los no link: <http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao>. Acesso em 10 set. 2015.

¹⁵⁹ É preciso registrar que há políticas em curso para beneficiar a qualificação de estudantes de pós-graduação, com a proposição de intercâmbios em outros países, via Programa Ciência sem Fronteiras/MEC. No entanto, como esse estudo avaliou uma política afirmativa para ingresso em cursos de graduação, para efeitos de análise, somente os dados relativos à assistência estudantil, na graduação, estão contemplados, considerando todos os campi.

¹⁶⁰ O PDI 2013-2017 encontra-se disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento/2013-2017/view>. Acesso em 11 set.2015.

¹⁶¹ Conforme dados apresentados nos relatórios, que podem ser visualizados em: <http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao>. Acesso em 11 set.2015.

(monitoria), pesquisa e extensão (PET, PIBIC, PIBIP e PIBITI, PIBID, PAINTER, ODE-AYÊ, dentre outras modalidades).

É preciso esclarecer que há políticas em curso para beneficiar a qualificação de estudantes de pós-graduação, com a proposição de intercâmbios em outros países, via Programa Ciência sem Fronteiras/MEC. No entanto, como esse estudo avaliou uma política afirmativa para ingresso em cursos de graduação, para efeitos de análise, somente os dados relativos à assistência estudantil, na graduação, estão contemplados, considerando todos os campi.

Pelos dados da Tabela 13, é possível identificar um aumento considerável de novos estudantes por ano e a desproporção da concessão de bolsas, é provável que boa parte não esteja assistida pela instituição, o que pode contribuir para elevar a evasão dos alunos, especialmente os que ingressaram por cota e declararam renda inferior a 1 salário- mínimo no recorte racial.

Tabela 13: Número de estudantes de graduação beneficiados com bolsas institucionais e/ou de projetos externos

| Ano | Número de estudantes matriculados | Número de estudantes beneficiados | Percentual de estudantes matriculados versus estudantes beneficiados |
|------|-----------------------------------|-----------------------------------|--|
| 2002 | 11670 | 275 | 2,36 |
| 2003 | 11684 | 542 | 4,64 |
| 2004 | 12175 | 463 | 3,80 |
| 2005 | 10999 | 662 | 6,02 |
| 2006 | 13658 | 796 | 5,83 |
| 2007 | 12944 | 898 | 6,94 |
| 2008 | 14775 | 2048 | 13,86 |
| 2009 | 17278 | 1935 | 11,20 |
| 2010 | 20766 | 1678 | 8,08 |
| 2011 | 20953 | 1379 | 6,58 |
| 2012 | 25119 | 2961 | 11,79 |
| 2013 | 24031 | 4655 | 19,37 |
| 2014 | 28838 | 4162 | 14,43 |

Fonte: Elaboração da autora / Relatórios de Gestão (UFAL 2002/2014).

Os dados da Tabela 13 apontam ainda para oscilações nos percentuais, o que caracteriza uma não continuidade de alguns projetos, resultando em ampliação ou redução da assistência estudantil, de acordo com a durabilidade das ações. Sobre isso, os relatórios analisados salientam a importância da política, mas chamam a atenção para os cortes orçamentários que comprometem a execução do PNAES na UFAL, uma vez que “o crescimento apresentado há

uma demanda reprimida devido a situação socioeconômica dos alunos e a solicitação dos diversos setores” (UFAL, 2005, p. 20). Sobre o assunto Leite (2011), analisa que “na verdade se consubstancia em poucas esmolas a serem disputadas por muitos”. (LEITE, 2011, p. 456). Ainda sobre assistência estudantil previsto na constituição:

No caso em tela, deve-se interagir com a política de educação, que também é alçada ao status de política pública pela Constituição de 88. Sua expressão é cristalina: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- **igualdade de condições para o acesso e permanência na escola** (...)” (BRASIL, 1988, grifos nossos). (LEITE, 2012, p. 459)

Conforme análise anterior no capítulo 3, nesse trabalho, a principal ressalva da autora diz respeito à sua crítica ao modelo das políticas focais adotadas pelo Estado Brasileiro (nesse caso, a política afirmativa). No entanto, é preciso avaliar que a política institucional deve priorizar o atendimento aos que dela necessitam. Portanto, as estratégias para garantir a igualdade no acesso e permanência devem ser balizadas de acordo com as demandas do corpo discente.

No tocante ao período de maior crescimento, nos anos de 2008 e 2013, cujos índices expressam um aumento significativo na concessão de bolsas, temos duas situações que merecem destaque. Uma diz respeito à ampliação de bolsas de estudo/trabalho, situação que representa uma contrapartida dos estudantes, com ao menos 20 horas dedicadas a atividades laborais, o que por outro lado, prejudica a dedicação aos estudos, razão pela qual o movimento estudantil da UFAL vem lutando para reverter, com a proposição de manter a ajuda de custo, mas com ações voltadas para o aperfeiçoamento da formação acadêmica dos beneficiados.

A outra diz respeito à inclusão de mais bolsas no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, com a entrada do PIBID e as bolsas de permanência para estudantes beneficiados pelo PAAF, na continuidade do Afro-Atitude, desde 2005, Odê-Ayê, PIBIC-Ação e PAINTER.

Com a implantação do REUNI na UFAL, a partir de 2008, foi possível observar, nos dados destacados do período identificado, um aumento considerável no percentual de bolsas concedidas aos estudantes. No relatório de gestão do referido ano, estão registrados ampliação de investimentos nas formas de assistência discente e maior número de bolsistas, nos diversos programas de extensão e pesquisa.

Mas essa concessão de bolsas ainda carrega como pressuposto o critério do mérito, e portanto, e por isso, vem desconsiderando as necessidades de sobrevivência do alunado tendo em vista que “o discurso institucional é de seleção pelo mérito acadêmico” (SANTOS, 2007,

87), situação recorrente nos dias atuais e que acaba reforçando princípios de competitividade e individualismo, corroborando para a persistência da visão neoliberal nesse processo educativo que, ao contrário, deveria buscar a emancipação dos sujeitos.

Na área de ensino, registrou-se a inclusão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, junto às coordenações dos Cursos de Licenciatura, equipe da Secretaria de Educação para implantação do PIBID intitulado **Relação Universidade/Escola: A Formação Inicial do Professor Comprometida com a Melhoria da Qualidade do Ensino**, aprovado pelo MEC, com o objetivo de elevar:

A formação de professores para a educação básica, especialmente, para o ensino médio, valorizando o magistério e uma melhor qualidade da educação básica. O PIBID está focado para obtenção de experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que se utilize de recursos das Tecnologias da Informação e Comunicação, valorizando o uso do espaço da escola pública como campo de experiência, para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica. O PIBID atende ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), para elevar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nacional para 6, até 2022, ano do bicentenário da independência do Brasil. O programa vai unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas onde o IDEB está abaixo da média nacional, que é de 3,8. (UFAL, 2008, p. 13-14).

Uma crítica possível sobre o PIBID diz respeito à sua concepção, descrita no relatório. Em que pese a sua extrema importância, para garantir experiências importantes na formação acadêmica e profissional dos estudantes da graduação, os objetivos desse programa ultrapassam a capacidade da Universidade em garantir os objetivos traçados pelo MEC, e que não verdade são de responsabilidade do Estado com a educação básica.

Embora as distintas formas de redação dispostas dos relatórios (assim como no PDI 2013-2017) limitaram a tarefa de interpretar os reais avanços e os limites vivenciados pela UFAL, no tangente à ampliação das políticas de assistência estudantil que possam colaborar para a consecução do PAAF, das inferências possíveis, a análise evidenciou que a) as políticas de assistência estudantil da UFAL não acompanharam de forma equalizada o aumento de ingresso de estudantes (cotistas e não cotistas), sobretudo os que demandam por maior apoio financeiro para custear gastos com transporte, alimentação, aquisição de livros e participação em eventos; b) as políticas de assistência estudantil não integraram especificamente a demanda dos cotistas, inclusive aquelas de natureza cultural e de socialização, que possam colaborar no combate ao preconceito de cor, na luta antirracista, e elevar a estima dos estudantes e formação das redes solidárias e afirmação da juventude negra alagoana.

4.4 As relações entre o Projeto Pedagógico do Curso e as demandas do novo perfil discente com a implantação do PAAF

Além dos dados e das informações da UFAL e do NEAB, outros levantamentos foram coletados na pesquisa de campo junto à comunidade acadêmica. Por ser pedagoga, para a aproximação e entendimento sobre a realidade na área da saúde, especificamente sobre o ensino médico, a análise do PPC foi um documento essencial.

O curso de Medicina da UFAL está regulado pelo decreto nº 34.394/ 1953 e teve renovação do seu reconhecimento através da Portaria nº 1.108/2010, passou a ofertar a partir de 2015, 100 vagas anuais, com duas entradas, no regime semestral, tendo como seleção candidatos participantes do ENEM, que optam pela FAMED, após a aprovação no Sistema de Seleção Unificada – SISU. De acordo com os dados fornecidos pelo NTI, conta com 487 alunos regularmente matriculados em 2015. Desse total, 10 estão vinculados ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação – PEC-G¹⁶², e ingressaram no curso entre os anos 2005 e 2013.

Considerando a disponibilidade das versões do PPC, de 2006 e a de 2013, destaquei relevante nessa leitura, identificar se houve a incorporação de elementos que revelassem a inclusão da questão racial – sobre a situação da população negra alagoana, no tangente às gritantes taxas de mortalidade, violência infanto-juvenil e também como o curso, através da sua proposta pedagógica, adotaria esse debate e passaria a cuidar do novo perfil discente, a partir do PAAF, em 2005.

Sobre o perfil do egresso da FAMED, não há alteração na redação nos dois projetos, transcrito abaixo o mais atual:

O Curso de Graduação em Medicina tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar, pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com **senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania**¹⁶³, como promotor da saúde integral do ser humano. (UFAL, PPC MEDICINA, 2013, p.44.).

Tanto o perfil, objetivos e currículo proposto estão em consonância com as determinações das Diretrizes Nacionais para os cursos de Medicina e revelam a atenção e cuidado ao atendimento da população.

¹⁶² Estão matriculados em cursos da UFAL 98 estudantes do PEC-G, sendo 10 na Medicina, sem entrada nos dois últimos anos (2014 e 2015).

¹⁶³ Grifo pessoal.

Dos achados nos dois documentos, na justificativa da demanda pela formação médica pela FAMED, se revela a preocupação da equipe responsável pela formulação do PPC, com a situação crítica na área de saúde do estado alagoano:

Assim, ainda que os indicadores sociais e econômicos sejam cruéis em Alagoas, o sistema de saúde necessita de mais eficiência para controlar doenças e evitar mortes evitáveis com medidas simples, de tecnologia disponível e eficaz na proteção à saúde do cidadão alagoano. (UFAL, PPC MEDICINA, 2006, p.7).

Além do destaque nos indicadores da área de saúde, comparando-se Alagoas com o restante do país, ficou evidente no PPC a defesa pela saúde pública, via SUS, também está contida no primeiro documento analisado.

Conforme Figura 2, a matriz do curso, com duração de 6 anos e carga horária de 8917h, está estruturado em três eixos norteadores da proposta curricular: 1) Eixo Teórico-prático-integrado – ETPI; 2) Eixo de Aproximação à Prática Médica e à Comunidade – EAPMC e 3) Eixo de Desenvolvimento Pessoal – EDP, que pelo desenho representado, estão articulados entre si, de forma interdependente e contextualizada, formando um todo indissociável em contínuo intercâmbio, conforme quadro abaixo. Os eixos são traduzidos nas diversas experiências educacionais visando à construção das competências, definidas no perfil do egresso e também nos objetivos do curso.

Figura 2: Articulação e Interligação entre os Eixos de Ensino de Graduação da FAMED (PPC, 2013)

| ELETIVAS | CONTEÚDO TEÓRICO/PRÁTICO INTEGRADO | | | | ESPIRAL | PRÁTICA EM SERVIÇO E COMUNIDADE | LIVRE |
|----------|------------------------------------|--|--|--|---------|---------------------------------|-------|
| 1º | <i>humanas / des. pessoal</i> | | | | 2/3 | 1 | 4 |
| 2º | | | | | 2/3 | 1 | 4 |
| 3º | | | | | 2/3 | 1 | 4 |
| 4º | | | | | 2/3 | 1 | 4 |
| 5º | INTERNATO | | | | | | |
| 6º | INTERNATO | | | | | | |

Fonte: PPC MEDICINA (UFAL, PPC/2013, p. 50).

Numa primeira entrevista na FAMED, o entrevistado fez menção à disciplina eletiva **Saúde da População Negra**, vinculada ao eixo EDP, conduzida por um pesquisador e professor da FAMED, que aborda a questão racial na área de saúde. Nos dois projetos (2006,

2013), a ementa dessa eletiva é a mesma: “estudo sobre a saúde da população negra, sua epidemiologia, voltado para uma educação permanente, uma revisão de procedimentos, processos e condutas, informação e comunicação em saúde e, pesquisa científica na área”. (UFAL, PPC MEDICINA, 2013, 195).

Embora haja concordância por parte da direção e coordenação, e também do professor que ministra essa disciplina, sobre a importância dessa discussão, tendo em vista tratar-se das necessidades da saúde pública da maior parte da população alagoana, constituída de negros e pardos, os estudantes de Medicina não demonstram interesse em cumprir esse crédito da eletiva, optando por outras ofertas no eixo EDP.

Além da eletiva, não há menção de ações de assistência ou cuidados específicos a partir da adoção do PAAF, no PPC atual, o que implica dizer que há grandes desafios para incluir mais negros num universo que anteriormente à adoção das cotas, não contava com estudantes [negros e pardos] oriundos do ensino médio da rede pública.

4.5 Perfil e percepção dos estudantes respondentes sobre as ações afirmativas na FAMED/UFAL

Este estudo de caso foi desenvolvido entre abril de 2014 e setembro de 2015, na Universidade Federal de Alagoas, envolvendo todos os setores ligados à graduação em Medicina e Residência Universitária¹⁶⁴, além do NEAB.

Todas as informações relativas ao presente estudo foram obtidas por meio de entrevistas, aplicação de questionário *online*, análise documental e demais registros acadêmicos, sendo todos fornecidos, com a anuência da direção geral, após aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética, conforme descrição sobre o percurso metodológico da pesquisa.

A título de esclarecimento, por tratar-se de uma pesquisa científica para fins acadêmicos, foi desnecessário divulgar os nomes dos participantes. Nesse sentido, para evitar a quebra de anonimato, toda vez que houver referência aos pesquisados serão nominalmente mencionados como professor 1, professor 2, estudante 1, estudante 2... e assim sucessivamente.

¹⁶⁴ Embora o contato com a Coordenação de Residência Médica tenha sido realizado, em abril de 2014, nessa pesquisa não houve a participação dos estudantes residentes. A coordenadora não soube precisar se havia entre os residentes de 2014, concluintes da FAMED beneficiários de cotas raciais ou sociais. Justificou o fato, afirmando que os sistemas informacionais são distintos, não sendo possível resgatar tais informações.

A caracterização do perfil discente foi feita a partir da aplicação de um questionário *online* desenvolvido numa ferramenta associada ao *Google Docs*. Os estudantes participantes receberam mensagens por *e-mail*, para acesso ao link do formulário. O Núcleo de Tecnologia da Informação – NTI encaminhou a relação dos *e-mails* dos 487 com matrícula ativa na FAMED.

Desse quantitativo de alunos, a amostra final contou com 105 respondentes, correspondendo a 21,56%, número expressivo, para uma pesquisa qualitativa, mas que não se configura como uma amostra representativa do curso de Medicina. Não obstante, com esse quantitativo, foi possível identificar 37 estudantes cotistas que concordaram em continuar contribuindo na pesquisa, sendo que desses apenas 13 responderam perguntas direcionadas à avaliação sobre a política da qual são beneficiados diretamente.

A seguir são apresentados os resultados em forma de gráficos e/ou tabelas, sabendo que são dados descritivos, com algumas análises feitas, mas que não podem ser generalizadas.

Sobre o **período de ingresso na UFAL**, 40 dos respondentes ingressaram entre 2006 e 2011, 58 entre 2012 e 2014, e 07 em 2015. Como a política de reserva de vagas foi adotada em 2005, sendo a pesquisa realizada em 2015, possivelmente, os 11 cotistas de 2005 e parte dos 17 de 2006, não tiveram acesso ao formulário, muito em função da impossibilidade do contato ter sido estabelecido na Coordenação da Residência Médica – COREME e também junto aos egressos¹⁶⁵. Os que ingressaram entre 2013 e 2015 já fazem parte dos novos percentuais de vagas, e numa etapa que o PAAF está consolidado como política social na Universidade.

Questionados sobre **como foi a forma de ingresso** na UFAL, a tabela 14, apresenta a seguinte situação, revelando que a adoção ao SISU modificou a forma de ingresso, a partir de 2013. Sendo as entradas por ENEM ou Vestibular os respondentes vinculados aos períodos compreendidos entre 2006 e 2011. A única forma não contabilizada, na resposta “Outros” diz respeito a um (1) estudante do PEC-G, que também participou da pesquisa.

Tabela 14: Formas de Ingresso na UFAL dos Estudantes Respondentes (2005-2015)

| Forma de Ingresso | Número de Estudantes Respondentes |
|-------------------|-----------------------------------|
| ENEM | 19 |
| SISU | 40 |

¹⁶⁵ Foram fatores impeditivos de maior aproximação junto aos estudantes de Medicina as limitações de comunicação entre as instâncias e setores da UFAL, o período da greve dos técnicos, seguida da greve dos docentes e ainda, a ausência de uma política junto aos egressos.

| | |
|-----------------------|----|
| Transferência Externa | 5 |
| Transferência Interna | 0 |
| Vestibular | 40 |
| Outros | 1 |

Fonte: Fonte: Elaboração da autora.

A pergunta sobre **cor/raça** foi uma questão aberta (autoclassificação), em um contexto de construção da identidade negra, conforme preconiza o PAAF. Atrelada à questão racial foi estabelecida a relação com o **gênero** dos respondentes. Válido destacar que a mudança entre o percentual entre os cotistas, que estabelecia 60% para mulheres e 40% para homens, se manteve até o ano 2012. Nas entradas de 2013, a UFAL deixou de fazer essa diferenciação, tendo em vista que o número de mulheres cresceu muito e em alguns cursos representaria a inexistência do sexo masculino.

Tabela 15: Cor/Raça e Gênero dos Estudantes Respondentes

| Cor/Raça ¹⁶⁶ | Gênero | | Total |
|-------------------------|-----------|----------|-------|
| | Masculino | Feminino | |
| Amarela | 0 | 1 | 0 |
| Branca | 19 | 28 | 47 |
| Indígena | 1 | 0 | 1 |
| Negra | 2 | 3 | 5 |
| Parda | 21 | 31 | 52 |
| | 42 | 63 | 105 |

Fonte: Elaboração da Autora

Na Tabela 15, apesar de não poder ser feita uma generalização, o número de brancos (e caucasianos, como 7 registraram) e continua sendo alto na formação médica e entre os não-brancos, os pardos estão mais representados. Desse total, dos 37 cotistas que responderam, 8 se declararam brancos e 29 não-brancos, sendo que 3 declararam ser negros e 26 pardos. Entre os negros cotistas, 2 são mulheres e 1 homem (africano, beneficiário do PEC-G). Entre os 26 pardos cotistas, há uma presença feminina, correspondendo a 17 alunas e 9 alunos. Entre os respondentes somente 1 registrou ser “pardo-indígena”, e por isso está classificado como indígena. No entanto, o aluno não ingressou por nenhum tipo de cota.

¹⁶⁶ As respostas foram classificadas conforme a denominação do IBGE, mas apareceram outros termos como “morena”, com 1 respondente; “caucasiano (a)”, com 07 respondentes; “mulato”, com 1 respondente; e “pardo/indígena”, com 1 respondente.

Com relação à cor/raça dos estudantes da FAMED, segundo os dados do ENADE (2013, p. 12)¹⁶⁷ classificam-se como 51,9% brancos, 3,7% negros, 42% pardos e 2,5% de indígenas. Entre os alunos, não houve nenhum respondente classificado com a categoria amarela.

Sobre o percentual de não-brancos, em especial com um maior número de estudantes autodeclarados pardos em Medicina, talvez isso tenha relação com a necessidade de negar a cor original e adotar o embranquecimento, como forma de maior aceitação na comunidade médica, marcadamente branca. Nas palavras de Souza:

Numa sociedade de classes onde os lugares de poder e de tomada de decisão são ocupados por brancos, o negro que pretende ascender lança mão de uma identidade calcada em emblemas brancos, na tentativa de ultrapassar os obstáculos advindos do fato de ter nascido negro. Essa identidade é contraditória; ao tempo em que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito, com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar passado e o presente: o passado, no que concerne à tradição e culturas negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial. (SOUZA, 1983, p. 73)

Por outro lado, ao circular entre os estudantes do Centro Acadêmico, no prédio da FAMED, e analisar as fotos dos grupos de formandos, no pátio da instituição, é perceptível que de fato não há estudantes (nem professores) pretos nos corredores, muito menos nas fotografias expostas. Sendo assim, é possível que as respostas sejam verdadeiras, sobretudo tendo como outra referência de amostra, os dados do ENADE (2013), que parecem apontar para manutenção da desigualdade etnicorracial, conforme apontam também os estudos de Arretche (2015).

A questão do gênero revelou a tendência da feminização apresentada nesse capítulo pelos autores Scheffer (2013), Ribeiro e Schlegel (2015), evidenciando uma presença feminina bem marcada na FAMED, marcadamente branca ou parda, conforme apontou os resultados da pesquisa de Ribeiro e Schlegel (2015), em Medicina.

Sobre as condições sociais e financeiras, embora a forma de classificar a renda tenha sido diferente, por isso não pôde ser comparada de forma similar, a situação dos respondentes é semelhante aos resultados da última edição do Exame Nacionais de Ensino Médio – ENADE (2013): 3,7% dos estudantes tem renda familiar entre 1,5 e 3 salários mínimos; 4,9% entre 3 e 4,5 salários mínimos; 16% entre 4,5 e 6 salários mínimos, 21% entre 6 e 10 salários mínimos, 45,7% somam mais de 10 a 30 salários mínimos e por fim, dentre os mais afortunados, 8,6% dos alunos possuem rendimento familiar acima de 30 salários mínimos.

¹⁶⁷ Todos os relatórios do ENADE estão disponibilizados na página do INEP em <http://enadeies.inep.gov.br/enadeIes/enadeResultado/>. Acesso em 12 ago. 2015.

Os dados revelam a tendência histórica de que em Medicina, não há questões orçamentárias junto às famílias dos estudantes que comprometam a formação no curso, ao menos para maioria dos ingressantes e concluintes do ENADE (2013), que participaram das respectivas amostras do Exame.

Sobre o local de nascimento, na Tabela 16, estão relacionados os estados cuja formação médica está sendo realizada na FAMED:

Tabela 16: Locais de Nascimento dos Estudantes Respondentes

| Estado | Número de Estudantes Não-Cotistas | Número de Estudantes Cotistas |
|------------------|--|--------------------------------------|
| Alagoas | 51 | 19 |
| Bahia | 9 | 3 |
| Ceará | 3 | 2 |
| Distrito Federal | 3 | 0 |
| Minas Gerais | 6 | 1 |
| Paraíba | 1 | 1 |
| Pernambuco | 7 | 3 |
| Rio de Janeiro | 8 | 1 |
| Santa Catarina | 1 | 1 |
| São Paulo | 8 | 1 |
| Sergipe | 7 | 4 |
| Tocantins | 1 | 0 |

Fonte: Elaboração da autora

Na leitura desses dados da Tabela 16, é verificável que as formas de seleção adotadas nos últimos anos (vestibular, ENEM e mais recentemente o SISU, transferência interna ou externa), vêm permitindo uma maior mobilidade de estudantes em diferentes regiões do Brasil. As regiões do Nordeste concentram a maior parte das vagas, seguidas de alguns estados do sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais). Entre os estudantes beneficiados pelas cotas, os estados do Nordeste também estão em maior proporção, com a concentração de estudantes cujas famílias estão economicamente mais comprometidas.

Outra análise possível diz respeito ao número de médicos formados que continuarão residindo e atuando em Alagoas, após a formação. Segundo um dos professores entrevistados, para os processos seletivos do curso de Medicina do Campus Arapiraca/UFAL, a ser iniciado em 2016, dentro das novas 80 vagas (expansão prevista no REUNI, de acordo com a meta do PNE), está previsto um recorte regional: uma espécie de percentual reservado a candidatos

alagoanos, para fomentar a formação médica de profissionais de Alagoas, que possam continuar atuando em seus municípios, especialmente os vinculados ao interior do estado, com demandas da área de saúde ainda maiores que na capital, conforme apontam as análises de Scheffer (2013).

No tangente às questões econômicas, sobre o perfil discente da amostra dos 105 respondentes: 100% deles possuem internet em casa, 54,3% possuem carro próprio, nenhum deles mora em residências universitárias (a maior parte, em apartamentos próprios ou ainda residindo com os pais); 82,7% consideram a renda familiar variando entre o rendimento médio e o elevado. Desse universo de alunos, apenas 1,1% não responderam e uma parcela de 16,3% revelou que os rendimentos familiares são baixos ou muito baixos.

Considerando o último percentual (16,3% com questões orçamentárias), representam 17 estudantes, sendo 16 são cotistas que necessitam de assistência estudantil da UFAL, para cobrir seus custos, sendo que 6 disseram que sua renda mensal não atende os gastos com o curso. Os outros 10 informaram receber ajuda de custo a partir da vinculação em projetos, dentre eles, o PIBIC foi o único citado.

Esse problema se agrava em Medicina, tendo em vista que os estudantes realizam atividades em espaços diferentes, com deslocamentos para hospitais e clínicas, o que gera um maior gasto diário.

Questionados sobre as formas de apoio institucional, para colaborar na permanência dos estudantes, os respondentes informam:

Tabela 17: Formas de colaboração da UFAL no Custeio das Despesas dos Estudantes Respondentes

| Políticas de Assistência Estudantil | % de Colaboração |
|---|-------------------------|
| Bolsa vinculada a projetos [PROEX, PIBIC, PAINTER...] | 41.3% |
| Bolsa trabalho | 0% |
| Descontos com alimentação | 16.3% |
| Descontos com reprografia (cópias e impressões) | 4.3% |
| Descontos com transporte | 16.3% |
| Descontos em eventos do curso | 6.5% |
| Moradia (residência universitária) | 0% |
| Outros | 30.4% |

Fonte: Elaboração da Autora.

No tangente às políticas de assistência estudantil, foi analisado em relatórios e planos de ação de médio e longo prazo, que há estratégias pensadas e em implementação junto aos estudantes que apresentam as necessidades de maior apoio. As medidas são direcionadas aos que apresentam maior vulnerabilidade, mas ainda são insuficientes, diante do maior ingresso, com o dobro do percentual, na política de reserva de vagas (2005, com 20% e 2015, com 40%). Nesse sentido, as ações precisam ser revistas pela Universidade, na Medicina, por conta das especificidades da formação (outros espaços de aprendizagem, como clínicas e hospitais, que necessitam de mais deslocamentos e materiais didáticos específicos) e também nos demais cursos, para evitar elevação dos índices de e desistência dos cursistas com entrada a partir de 2013, e que apresentam maiores dificuldades financeiras, a partir de 2013, quando o percentual de cotas foi elevado.

Tabela 18: Percentual de Estudantes Respondentes que ingressaram pela Política de Cotas

| Ingressaram por algum tipo de cota? | % de Estudantes Respondentes |
|--|-------------------------------------|
| Não, de nenhum tipo. | 72.8% |
| Sim, porque fiz a autodeclaração [pretos, pardos ou indígenas PPIs] (recorte étnicorracial). | 1.1% |
| Sim, porque fiz meu ensino médio numa escola pública (recorte social). | 24.0% |
| Outros tipos | 1.1% |

Fonte: Elaboração da Autora.

Do total, apenas 1,1 % dos ingressantes fizeram uso do recorte racial, o que expressa uma preocupação dos militantes do Movimento Negro, após a aprovação da Lei de Cotas, em 2012. Os dados sobre os beneficiados pelas cotas não podem ser generalizados sobre o universo mais amplo, mas podem ser comentados. O critério social tem sido, em termos nacionais, o mais aceito ou menos polemizado. De fato, o recorte social tem sido ainda mais valorizado que o étnicorracial. Em outros, constam o estudante beneficiado pelo PEC-G.

Pela Lei, dentro do sistema de cotas, metade das vagas deverá ser preenchida por estudantes com renda familiar mensal por pessoa igual ou menor a 1,5 salário-mínimo e a outra metade com renda maior que 1,5 salário-mínimo. Há, ainda, vagas reservadas para pretos, pardos e índios (PPPIs), entre as vagas separadas pelo critério de renda.

Conforme análise de Ribeiro e Schlegel (2015) e os estudos sobre Bourdieu (NOGUEIRA, 2002), quanto mais elevado o grau de formação acadêmica das famílias, mais a tendência de os filhos também concluírem os estudos, pelas influências e capital cultural

acumulado, de geração em geração. No caso da Medicina, os autores (RIBEIRO; SCHLEGEL, 2015) ainda refletem que é ainda mais comum a forte influência dos pais, especialmente os que também são médicos, constituindo-se, então, o grupo dos “brancos e privilegiados”. Sobre o assunto, os respondentes classificaram o **número de pessoas na família que cursam ou já concluíram o ensino superior**.

A amostra apresentou os seguintes resultados:

Tabela 19: Número de pessoas na família com ensino superior (concluído ou cursando)

| Número de familiares | Percentual |
|-----------------------------|-------------------|
| apenas 1 | 17.4% |
| 2 | 23.9% |
| 3 | 16.3% |
| 4 ou mais | 40.2% |
| nenhuma | 2.2% |

Fonte: Elaboração da Autora.

Na Tabela 19, há uma variação tendenciosa que merece destaque, pois tende a crescer: entre os respondentes, um total de 19,6% dos respondentes está rompendo essa lógica e tradição, e, sobretudo, transformando suas experiências, o que certamente vai gerar impactos sociais junto aos seus familiares e comunidades e espaços laborais no exercício da Medicina.

Algumas narrativas dos estudantes foram transcritas, acerca das relações entre **preconceito, questões financeiras, universidade e formação médica**. Além da manutenção do anonimato dos seus nomes, são informadas outras características do perfil (se é cotista ou não, cor/raça autodeclarada e lugar de origem).

Na única questão aberta, quando questionados sobre o fato de já terem presenciado **alguma situação de preconceito e/ou discriminação racial na sua faculdade ou em outros locais onde realizam atividades do curso** os estudantes contribuíram com suas percepções acerca de um clima de hostilidade ainda presente no ambiente da FAMED:

O curso de medicina ainda é um dos cursos mais elitista, se não o mais. Ter um médico na família ainda é um sinal de status na sociedade. Poucos são os médicos que no passado se formaram e eram de origem humilde, e os que eram provavelmente eram apadrinhados por alguém. Sendo que nas ultima década houve a entrada de estudante de classes menos abastardas no curso e os docentes não estão preparados para lidar com essa mudança no perfil dos estudantes de medicina. No presente momento não me recorde de presenciar situação evidente de preconceito e/ou discriminação racial. Entretanto, as situações de preconceito sociais são uma constante nesse curso. Desde comentários como uma fez que falei para um professor que não poderia ir para uma determina atividade prática porque não havia linha de ônibus para região e ele me respondeu que se eu não podia me deslocar para os cantos porque eu fiz o curso de medicina. Ou por várias vezes que eu pedir para a aula começar um pouco mais tarde porque o tempo para se descolar de um local para o outro de ônibus era insuficiente. A surpresa dos docentes ao lhe indagarem se você tem algum médico na família e você responde que não. A dificuldade de alguns professores entenderem que os livros e muitos materiais utilizados durante o curso não tem um preço tão acessível assim! E que a qualidade dos médicos não é dependente de sua árvore genealógica! E que optar por não fazer a tão badalada festa de formatura de medicina, para usar o dinheiro para se preparar para a seleção de residência, não é uma decisão louca, mas racional! Irracional é ver muitos estudantes que não tem condições se adquirirem empréstimos para bancarem o padrão do

estudante modelo de medicina! (NARRATIVA 2, 2015, estudante 1 cotista/pardo/homem/Alagoas).

O estudante 2 apontou várias questões preocupantes: a falta de diálogo com a instituição sobre as mudanças que precisam ser incorporadas com as mudanças no perfil discente, a necessidade de custeio, para atender às demandas do curso, o preconceito de classe, associado ao de cor, no caso de alguns docentes, e ainda, uma dificuldade de aceitar a tradição os rituais da tradição médica, como o caso da formatura ao final do curso.

O estudante 3 respondeu que “um dos meus professores já fez um comentário com um grupo de alunos sobre um de nossos colegas, que não estava presente, associando sua cor/etnia à sua falta de competência nas notas da graduação”. (NARRATIVA 3, 2015, estudante 2 não-cotista/pardo-indígena/homem/Alagoas).

O estudante 4 que também contribuiu nesse debate, embora não seja cotista, comentou sobre a situação de preconceito de uma parte de colegas, junto aos estudantes africanos do PEC-G (negros) em programas de intercâmbio, diferentemente de como tratam os europeus (brancos):

Para além do senso comum que os africanos que estão na UFAL vão ter dificuldades para seguir no curso, já ocorreu um caso em que uma menina da minha sala publicou a foto, de um africano que estudou conosco com a namorada, abraçados, em um grupo restrito com a legenda: Até quem é fedorento namora. Com o objetivo de mangar dos "encalhados da turma". No curso de medicina tem estágios internacionais exclusivo do curso, que são organizados pela DENEM (Direção Executiva Nacional dos Estudantes de Medicina), o que traz muitos europeus para passar um mês na FAMED, tendo aulas e estágios. Os europeus sempre são muito bem acolhidos, todos querem conhecer e sair com eles. Talvez o tempo curto que eles fiquem por aqui contribua, mas vejo um tratamento diferente com os africanos. Não um tratamento de excluir ou xingar eles, mas um ar meio que de indiferença. (NARRATIVA 4, 2015, estudante 4, não-cotista/pardo/homem/Bahia).

É bem provável que essa situação narrada pelo estudante 4 ocorra de forma recorrente no ambiente universitário. Nas entrevistas com os sete professores, todos comentaram sobre a dificuldade de aceitação dos estudantes africanos (do PEC-G ou de outros vínculos), por terem as características demarcadas dos “negros verdadeiros”, como mencionaram, e que “destoam” e são diferentes dos brasileiros dito miscigenados. Revelaram também que o preconceito de cor é reforçado nesse curso, predominantemente composto por indivíduos brancos e pardos. Schwarcz chama a atenção para o fato de que admitir o preconceito é sempre na perspectiva de que o outro:

O problema parece ser o de afirmar oficialmente o preconceito e não o de reconhecê-lo na intimidade. Um racismo silencioso e que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação (SCHWARCZ, p.31-32).

Sobre isso a autora analisa que “ninguém nega a existência do racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída a “outro”. (...) o difícil é admitir a discriminação e não o ato de discriminar”. (SCHWARCZ, p.31).

Ainda no que diz respeito ao **preconceito de cor**, evidenciado pelos professores e também pelos estudantes 1, 2 e 3, o estudante 5, vinculado ao PEC-G reflete sobre: “não digo de nota, porque lido bem com isso, mas o simples fato de sermos negros já olham com um preconceito (NARRATIVA 5, 2015, estudante 4, PEC-G/negra/mulher/ África). O estudante 6 respondeu que há preconceito sim, e manifestado pelos docentes: “uma professora do curso olhou para mim e disse ultimamente tem muita gente escura aqui na medicina”. (NARRATIVA 6, 2015, estudante 5, cotista/branca/mulher/ Alagoas).

O estudante 6 comentou sobre o intenso preconceito social, junto às comunidades de população de baixa renda:

Um menino da minha turma reclamou uma vez porque precisava fazer um atendimento em uma comunidade carente que ele imagina ser perigosa. Ele disse que aquele não era lugar pra faculdade de medicina mandar os seus estudantes, mesmo naquele bairro tendo uma UBS. Não chega a ser um preconceito racial. (NARRATIVA 7, 2015, estudante 6, cotista/branca/mulher/ Alagoas).

Essa é uma situação que precisa ser retomada no curso, tendo em vista que um dos objetivos da formação médica é justamente atuar em unidades básicas de saúde – UBS, independente de ser um bairro nobre ou popular. Nesse sentido, uma medida que deveria ser revista seria a disciplina Saúde da População Negra, hoje eletiva, passar a fazer parte do Eixo 1 (Eixo Teórico-prático-integrado), como componente obrigatório no PPC de Medicina.

Questionados sobre **percepção sobre a reserva de vagas nas universidades públicas** (destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas e oriundos de escolas públicas), um comentário da estudante 7, cotista pelo recorte social, argumentou ser contrária à cota racial:

Eu me declaro negra, mas acho que a reserva deve ser destinada a estudantes de escolas públicas. A cor não diferencia a inteligência, eu não sou mais burra que uma pessoa branca e acho que a reserva de vagas para estudantes negros ou pardos ou indígena gera preconceito. Quer dizer que uma pessoa branca pobre tem menos direito que uma pessoa negra pobre? Sei que vivemos em um país de desigualdades. Mas a desigualdade que impede o acesso a universidade é a pobreza e não minha cor. (NARRATIVA 7, 2015, estudante 7 cotista/negra/mulher/Rio de Janeiro).

O estudante 8, comungando da mesma ideia da estudante 7, respondeu dizendo que acredita que a reserva de vagas deve ser baseada na renda e não na cor da pele, “dada a miscigenação do brasileiro. E aí, essa reserva com base na renda favorece a equidade. Temos

todos as mesmas capacidades, mas é fato que há melhores oportunidades de aprendizado nas escolas privadas”. (NARRATIVA 8, 2015, estudante 8 cotista/pardo/homem/São Paulo).

Parece ainda existir uma necessidade de compreender melhor a política, pois estudos e os próprios indicadores do IBGE (2000-2010), confirmam que mesmo entre os pobres, o país ainda assiste uma maior inclusão de pessoas brancas (e atualmente, em maior proporção, as pessoas pardas), que pessoas pretas, considerando as estratégias utilizadas para mobilidade social, dentre elas, a formação superior. (SCHWARCZ, 2012, SANTOS, 2013, ARRETCHE, 2015).

Nesse sentido, é essencial que novos debates sejam propostos, dentro da FAMED e da Universidade de um modo geral. Feres Jr e Daflon, sinalizam a importância de ampliação do diálogo com a comunidade acadêmica para ampliar a compreensão de que “as políticas de ação afirmativa, particularmente as de recorte etnicorracial, têm tido um papel fundamental nessa grande mudança, tanto no plano prático como no simbólico”. (2014, p. 41).

Sobre outras intercorrências no ambiente de sala de aula, que revelam mais situações de preconceito de cor e discriminação racial ou de classe, as respostas de outros estudantes não foram citadas nesse momento, por abordarem as mesmas questões, não havendo a necessidade de repeti-las.

4.6 O Programa das ações afirmativas na FAMED/UFAL sob o olhar dos professores e implementadores

As entrevistas com os professores foram realizadas entre 09 de abril de 2014 e 17 de junho de 2015, sendo 3 realizadas nas dependências da FAMED, 1 na vice-reitoria da UFAL, 2 no NEAB da UFAL, e a última, no NEAB da Universidade Rural Federal de Pernambuco – URFPE.

Foram concedidas após consulta prévia junto aos entrevistados e respeitados os seus consentimentos para gravar e citar suas narrativas na tese, desde que preservados seus anonimatos, conforme informado anteriormente no percurso metodológico, na parte introdutória desse trabalho.

A justificativa para escolher os 7 (sete) professores escolhidos para fazerem parte desse estudo foi uma só: buscar perceber, através das suas experiências, como avaliam o Programa de Ações Afirmativas da UFAL. Dentre eles, foram identificados três representantes da FAMED, que atuam como gestores ou como militantes da luta antirracista na UFAL.

A partir das nossas falas, que juntas geraram um material escrito denso¹⁶⁸, foi necessário realizar uma síntese das principais ideias, a partir do estabelecimento de categorias, considerando os temas tratados serem compartilhados e o roteiro da entrevista semiestruturada ter sido utilizado com todos. A categorização foi pensada partir da análise de conteúdos (BARDIN, 1977), concebida à luz do pensamento de Antônio Gramsci, sobretudo em sua defesa pela concepção da escola unitária:

Para Gramsci, a escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e o industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social. Nessa escola, as classes subalternas teriam condições de adquirir recursos decisivos para romper com a subalternidade e alcançar um maior protagonismo social. (SÁ, 2011, p. 112).

No tocante à educação (pública) no Brasil, para os princípios gramscianos serem considerados em qualquer projeto educacional, que proporcione à juventude a garantia da emancipação, será requerido que o Estado Brasileiro reveja o orçamento destinado às universidades públicas, e sua responsabilidade para manter o caráter público da educação (regulada pela Constituição Federal de 1988) e assumir o custeio das despesas das escolas e universidades públicas, como investimento prioritário.

Partindo-se dessas considerações, e tendo em vista a pesquisa realizada em campos – educação superior e da política educacional (nesse caso, a política afirmativa) – as categorias do estudo foram identificadas a partir da análise do PAAF da UFAL, tendo sido eleitas 4 categorias para realização da análise temática, todas vinculadas aos subprogramas do Programa avaliado, já analisados anteriormente:

- 1) Políticas de acesso (cotas);
- 2) Políticas de permanência (específicas para os cotistas);
- 3) Políticas Curriculares e de Formação;
- 4) Políticas de Produção de Conhecimento.

Válido esclarecer que embora as categorias estejam analisadas a partir das respostas livres às perguntas feitas, as narrativas dos entrevistados envolveram mais de uma categoria, por exemplo, ao falar sobre o percentual de cotas, o professor também abordou a produção de material informativo ou a realização de um evento de formação realizado para fins de socialização, etc.

¹⁶⁸ Conforme recomendações da orientadora, as transcrições, que fariam parte dos apêndices, não serão entregues, tendo em vista dois aspectos, as falas estão com marcadores pessoais, que devem ser preservados e o segundo é que as incorporações nas análises feitas é que fazem sentido para analisar se as argumentações estão adequadas ou não. No entanto, podem ser acessadas, caso os avaliadores desejarem tal acesso.

Sobre as **políticas de acesso**, mais precisamente, acerca das ações institucionais anteriores à implementação, que conduziram o processo de percentual de vagas a serem reservadas e as formas de divulgação sobre a política junto à sociedade alagoana, dos entrevistados, apenas 5 dos 7 entrevistados se posicionaram, tendo em vista que os demais não participaram desse processo diretamente.

Sobre as **políticas de permanência** todos os entrevistados contribuíram em suas análises tanto chamando a atenção para os avanços quanto para os desafios dentro da UFAL e os específicos para Medicina.

As **políticas curriculares e de formação** fazem parte de um subprograma do PAAF de responsabilidade do NEAB, portanto, somente os professores envolvidos (3), puderam narrar suas experiências e considerações sobre os limites identificados para consecução dessas estratégias.

Quanto às **políticas de produção de conhecimento** todos os professores puderam contribuir, com suas visões sobre os ganhos do PAAF para inclusão da juventude negra na UFAL e no propósito do combate ao racismo institucional, na medida em que são pesquisadores nas áreas de saúde, relações etnicorraciais e/ou políticas públicas.

Após apresentar a proposta da pesquisa, a primeira questão do roteiro da entrevista¹⁶⁹ feita aos entrevistados foi:

1) Sendo a política afirmativa, uma **proposta de democratização de acesso** ao ensino superior público, **você considera que a UFAL conseguiu efetivar de forma transparente o processo de seleção, a partir das cotas?**

Dentre as respostas dois se posicionaram, mas destacaram não conhecer o modo de implementação:

Eu tenho que acreditar... eu não acompanho. Eu não sei quem é que tá usando como recurso o atributo “ser negro ou não”, “ter descendência ou não”, pra entrar. Mas, como existe política firmada, eu devo acreditar que sim, tenho que confiar e acreditar. (PROFESSOR 1).

Olha.. é uma coisa que a gente não tem, nenhuma informação sobre como é feita essa entrada desses alunos. Apenas, a única informação que a gente tem, no Fórum dos Colegiados, foi mostrado pela PROGRAD, como seria a questão das cotas, que foi apresentado lá, mas como a gente, e quando antes a gente estava fazendo a inscrição dos alunos, que agora não é mais a coordenação, quem agora matricula os alunos, é lá, com o grupo do DRCA e a COPEVE, não é mais a gente, até o semestre que a gente fez, tinha um papelzinho separado para quem era de cota e a gente encaminhava esses meninos pra o DRCA, pra um auditório que era só específico para levar as cotas. Só. Eu não sei nenhum aluno aqui que é de cota, nenhum professor sabe, o que eu acho isso muito bom, né? Nenhum aluno sabe.... talvez os alunos possam saber, porque eles viram a classificação deles, queriam saber quem

entrou, quem não entrou, mas, pra gente, a gente não tem acesso a isso, e nem a gente procurou saber. (PROFESSOR 2).

O desconhecimento sobre a política em si, desde sua concepção à forma de condução fragiliza as suas intenções; esse é um aspecto que vem limitando a ação política do PAAF dentro da UFAL, não somente na Medicina. Sobre isso o professor 3, salienta que:

Eu acho que o Estado precisa fazer uma política mais visível dessas políticas de ações afirmativas, porque quando a gente fala de cota, todo mundo sabe o que é, mas o programa ultrapassa isso. A cota é uma das ações, é a primeira, não é? Agora, como é que isso se desenrola dentro das universidades e como é que o menino consegue avançar, isso sim que é o grande X da questão, porque... é... intimamente, falando aí como professora e não como gestora, né? Intimamente eu acho que são dadas visibilidades erradas, como eu disse a você, o sistema de cotas, e o outro, pro PROUNI, quer dizer, que é em decorrência das políticas de ações afirmativas, mas como é dentro de uma instituição particular, então acho que o Governo vai com mais cuidado, porque a outra instituição é dela. Ele vai... pra não haver tanta resistência, porque há muita resistência aqui dentro da UFAL, por exemplo, né...são muitos professores que são contrários ainda, depois de 10 anos, porque quando a gente faz uma (proposta de evento de) avaliação, as pessoas que a gente vê dentro do auditório são as mesmas, a gente divulga, a gente pede pra que as pessoas vão, mas a discussão incomoda ainda, então eles não vão, nem professor, nem aluno. (PROFESSOR 3).

A narrativa do professor 3 chama a atenção para múltiplos desafios: a falta de diálogo institucional, a prioridade das ações governamentais, em torno da rede privada de ensino, e os limites impostos pela falta de colaboração entre os pares, já que muitos desconhecem e preferem manter-se distanciados das questões polemizadas em torno da situação do negro na sociedade alagoana, passados mais de dez anos que as discussões foram iniciadas, conforme analisa o professor 4:

Eu avalio de forma muito positiva. Quando me lembro dos embates que travamos há dez anos atrás, quando me lembro de tanta polêmica que enfrentamos, em tantas reuniões e no Consuni, que foram necessárias, em torno do preconceito contra as cotas....claro que ainda temos muito o que fazer, mas é também verdade que conseguimos implantar a política de forma exitosa. (PROFESSOR 4).

Para o professor 5, a avaliação centrada em números poderia incorrer em erros, tendo em vista que a ação afirmativa colabora para ganhos subjetivos junto às famílias e comunidades beneficiadas com novos profissionais:

Eu acredito que a política do programa de ações afirmativas da Ufal é exitoso em vários aspectos, porque às vezes a gente só pensa no quantitativo.. mas tem um aspecto qualitativo que ele incide diretamente nas famílias desses jovens né.. à medida em que eles, esses jovens e essas jovens jamais passava na cabeça deles e da família deles é primeiro entrar em uma universidade, porque talvez em pleno século 21 as pessoas me ouvindo falar nisso acha que é uma invenção da militância, mas que não é, a realidade social do pobre e do negro, a discussão que se trava dentro da família que se trava nos grupos sociais, não permite que a gente pense em universidade... por várias razões, primeiro que a trajetória social e familiar dessas pessoas nunca lidaram diretamente com esse meio, segundo que o meio social

também você discute muito mais o imediatismo do dia a dia do que você pensar numa trajetória na universidade porque a questão da sobrevivência ela é muito mais imperativa do que você está discutindo isso né e outras variantes que contribuem pra isso e quando o programa traz essa discussão e também houve um trabalho junto das escolas né, a gente tem que entender isso a partir de 2003. (PROFESSOR 5).

Essa avaliação qualitativa é fundamental e deve ser continuamente fomentada entre professores, estudantes e gestores. Para o professor 4:

Temos avanços sim. Começamos em 2005, no primeiro vestibular, com 20% de cotas, em todos os cursos. Brigamos muito pelo percentual diferenciado para mulheres, de 60 e 40%, respectivamente, mas hoje isso não faz mais sentido. Teríamos apenas meninos em alguns cursos. Em 2013, elevamos para 25%, em 2014 saltamos para 30%. Estamos atualmente com 40% das vagas em 2015. Em 2016 chegaremos aos 50%, de acordo com a meta da lei. Esse é um avanço positivo. Os desafios são de duas naturezas. Ainda temos muito preconceito em Alagoas. A Universidade é também responsável para combater esse preconceito. O outro é o desafio orçamentário. Com os cortes para educação, a nossa preocupação é garantir que as bolsas de permanência sejam ampliadas e mantidas. (PROFESSOR 4).

A partir de depoimentos de gestores universitários, pode ser verificado que há entre eles, “uma sensibilidade maior entre os membros da comunidade universitária à questão da pobreza do que à da desigualdade racial”. (FERES JR; DAFLON 2014, P. 39). Em termos legislativos, e isso ficou evidente na Lei de Cotas (2012), isso tem resultado na adoção do recorte social, tendo os alunos de escolas públicas como beneficiários, em detrimentos do recorte racial que beneficia estudantes pretos, pardos e indígenas.

Para os mesmos pesquisadores, essas resistências observadas nos gestores, refletem também o posicionamento de muitos professores e estudantes, no tocante ao recorte racial. Por outro lado, isso é reflexo do posicionamento da sociedade brasileira, fortemente enraizado no mito da democracia racial, o que resulta na dificuldade em aceitar que a desigualdade etnicorracial é mais predominante que a social, o que limita a mobilidade social da população negra no Brasil.

Questionados sobre a percepção das **ações de permanência** desenvolvidas a partir do PAAF, os professores teceram algumas críticas. Para o professor 7, há muitos ganhos, considerando a evolução da política de assistência estudantil após as ações afirmativas:

Dez anos depois mudou completamente a política de assistência estudantil, inclusive por pressão da discussão da permanência no ensino superior, então a gente sai de um patamar de quase inexistência porque tinha caído muito os programas de assistência estudantil e os programas se ampliaram muito de assistência estudantil. (PROFESSOR 7).

Na visão do professor 6, que participou da execução do Programa Afro-Atitude, que resultou em projetos de extensão e concessão de 50 bolsas anuais para estudantes que ingressaram por cotas, já citado anteriormente, entre os anos de 2006 e 2007, ele considera

que foi importante de ser introduzido “tinha como objetivo a manutenção dos cotistas dentro da universidade porque não era só você entrar na universidade não, mas como você manter e então engajou-se nesse momento junto ao programa nacional de dez universidades pelo Brasil, sendo uma delas a nossa e como eu já trabalhava com o programa nacional de DST Aids né aí eu acabei sendo convidado para integrar”. (PROFESSOR 6).

Dessa experiência, provocou outra oportunidade: o lançamento da Coleção Kulé Kulé, produção científica com 4 volumes (2005 a 2008), também já descritos no subprograma 4 do PAAF da UFAL. Sobre isso o professor 7 chama a atenção para importância desse ganho para visibilidade do debate sobre a questão racial no âmbito das universidades públicas e a necessidade de novos editais em Alagoas, e ampliar as ações na pós-graduação mediar com a FAPEAL que isso está no nosso programa mas não foi ainda executado né, a FAPEAL tem um programa induzido de apoio às ações afirmativas no campo da pesquisa. (PROFESSOR 7).

Para o professor 3, as ações em prol da **produção de conhecimentos** acontecem, mas são limitadas por questões orçamentárias:

Assim... ela acontece... a gente tem o apoio total. Eu acho que se a gente tivesse pra publicação, por exemplo... a gente tem o Kulé Kulé... pra gente conseguir a publicação do último número, que está saindo agora foi muito difícil, foi arrancada a fórceps, com bons artigos e boas produções... e a gente não tem dentro da UFAL uma linha... tem produto, tem artigo e precisaríamos de uma verba que estivesse à disposição... então é fogo.. a gente tem que negociar... não tem verba... sobre esse número agora, eu tenho impressão que não vai ser muito... acho que para as escolas públicas o acesso será apenas online... isso dificulta a leitura... não é todo mundo que gosta, que tem acesso.. se a gente tivesse mais verba seria melhor... agora, falando do outro lado, se a gente tivesse verba, seria melhor... (PROFESSOR 3).

De um modo geral, as narrativas trazem a questão orçamentária como fator mais limitante para os 4 subprogramas avaliados: ausência de investimento para realizar eventos, formações nas escolas, divulgação das ações do NEAB, produzir livros e materiais didáticos, e garantir a assistência dos estudantes cotistas.

Concordando que houve um crescimento voltado para as ações de permanência, dos estudantes de Medicina com dificuldades para avançar nos estudos, o professor 2 informa que há apenas as atividades de tutoria, dirigidas a todos os alunos do curso:

A tutoria, até o quarto período, tem um efeito muito bom porque acompanha muito de perto os alunos, né? Mas depois disso... aí depende do compromisso de cada professor em ter que... agora, quando é detectado um desnível muito grande, encaminha aqui para a coordenação, aí a gente procura ver a possibilidade, principalmente os meninos do PEC-G, que eles tem algumas dificuldades, aí a gente conversa com eles, procura ver de que forma a gente pode ajudar... nós temos agora

duas pedagogas, mas elas não são propriamente da Medicina, mas não existe ainda um núcleo na FAMED com esse foco. (PROFESSOR 2).

Sobre isso, o professor 5 chama a atenção para a necessidade de garantir mais recursos para o PAAF e através de incentivos com bolsas, envolver os estudantes em mais atividades de extensão e pesquisa pois dessa forma estarão o tempo todo sendo instigados a escrever mais, pesquisar mais e ampliar seus conhecimentos.

Sobre as desigualdades raciais, evidenciadas com o advento das cotas, dentro da UFAL e na FAMED, os professores foram unânimes nos relatos sobre situações de discriminação racial que ocorrem cotidianamente. Três dos entrevistados citaram cenas onde o preconceito de cor se manifesta de forma recorrente, mas tem incidido muito mais junto aos estudantes do PEC-G (africanos), conforme também apontado nos depoimentos dos estudantes respondentes desta pesquisa.

Ou seja, quanto mais branco o aluno na Medicina, menos afetado ele será socialmente. No dizer de Schwarcz (2012, p. 11) “a insistência na ideia do branqueamento, o suposto quanto mais branco melhor [...] é sempre uma alusão, quase uma benção; um símbolo dos mais operantes e significativos, até os dias de hoje”.

Quanto às **políticas curriculares e de formação**, além da disciplina eletiva Saúde da População Negra, **em Medicina**, e das ações e disciplinas inseridas nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, o professor 3 comenta acerca dos desafios que o NEAB, enquanto proponente, vem enfrentando para desenvolver as ações, em virtude da baixa participação dos professores nas atividades propostas:

A gente fez uma pequena avaliação das políticas de ações afirmativas dentro do curso de História e isso foi visível. “Ah, a gente quer informação”, sim mas quando a gente faz a formação, você foi? “Não”. Eles querem a informação na mão, pronta (inclusive interpretada), interpretada, sem o choque, (sem o trabalho de participar, se envolver) e isso faz parte do processo educativo, da gente mudar a mentalidade, apesar da política de ações afirmativas elas serem sazonais, terem começo, meio e fim, né... elas não são permanentes, pra gente mudar essa mentalidade vai demorar muito tempo. (PROFESSOR 3).

Para o professor 5, as atividades do NEAB, dentro da Universidade e junto às escolas são fundamentais para ampliar o diálogo nas regiões quilombolas e esclarecer as dúvidas que as pessoas ainda trazem sobre a política de cotas. Além disso, as ações merecem ser valorizadas, inclusive com a garantia de gratificação pelas funções exercidas pelos coordenadores, que atualmente são voluntárias:

Quando o NEAB inaugurou (1982), nós tínhamos alguma forma de gratificação, enquanto gestores... na época eu sentava com os diretores financeiros pra fazer planejamento, nós tínhamos aqui bolsa, o NEAB tinha autonomia, nós tínhamos bolsas para distribuir com os estudantes, eu morei em União dos Palmares quase três

anos e nós tínhamos bolsas que pagavam os estudantes inclusive do ensino médio lá pra fazer pesquisa... (PROFESSOR 5).

Para o professor 6, “as ações afirmativas ganham êxito na instituição quando ganham visibilidade. Mas isso não pode ser feito por um ou por dois”. É preciso mais pesquisadores envolvidos, daí a importância dos momentos de formação, dos cursos de extensão, e das pesquisas tematizando as questões etnicorraciais em Alagoas.

Nas duas atividades em que participei a convite dos estudantes do Centro Acadêmico Sebastião da Hora – CASH, de Medicina, foi evidente a disposição da juventude. Os alunos demonstram muito interesse em defender e valorizar as ações em prol da saúde pública (SUS) e nesse momento os acadêmicos estão envolvidos com a situação do Hospital Universitário Prof^o Alberto Antunes – HUPA, por conta da intervenção de uma empresa privada na gestão do hospital, situação recorrente em boa parte dos hospitais universitários no país.

Considerando os desafios e os limites postos para o PAAF da UFAL tratar-se-á de um novo momento de luta que está sendo requerido para que a universidade seja um real espaço da diversidade etnicorracial, para garantir a produção de conhecimentos científicos e culturais que reflitam os campos de interesse diversos dos sujeitos. E isso exige ações direcionadas à radicalização da democracia, num projeto voltado para a conquista da emancipação da juventude alagoana, com maiores investimentos da gestão universitária na assistência estudantil aos estudantes demandantes, além de um aporte financeiro específico para viabilizar o desenvolvimento das ações de formação e produção científica do NEAB e, por fim, propor formas de aproximação entre Movimento Negro e Universidade, entre os pesquisadores da academia e os pesquisadores militantes, para que sejam engendrados os ajustes necessários nas ações afirmativas da UFAL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O dramático para os que estão em condição de “não-desenvolvimento” é que as dimensões, as variáveis e os indicadores que conformam e atestam o “desenvolvimento” são escorregadios, mutantes e elásticos tornando difícil, cada vez mais difícil, de superar a condição presente e, por conseguinte, romper com o status quo e aceder ao patamar do desenvolvimento.

(Celso Furtado).

Essa pesquisa buscou avaliar processualmente (CARVALHO, 2009) os avanços e limites persistentes para a efetivação das ações afirmativas no curso de Medicina da UFAL. Além da pesquisa bibliográfica, foram realizadas duas pesquisas, documental e empírica, junto à comunidade acadêmica (NEAB, Reitoria e FAMED).

A revisão de literatura foi imprescindível para compreender os dados e a realidade do universo pesquisado. Nesse sentido, inicialmente foi realizada uma análise histórica do percurso do ensino superior no Brasil, seguida da análise sobre as concepções das políticas sociais que subjazem e fundamentam as políticas educacionais brasileiras concebidas, e dentre elas, foi também feita uma retomada sobre a trajetória das políticas afirmativas implantadas nas universidades públicas brasileiras.

No que tange à educação superior, foi feito um recorte analítico desde a sua criação aos dias atuais, resultando numa compreensão mais alargada sobre os efeitos da expansão do ensino privado em todo o território nacional, que vem legitimando e mantendo a natureza centrada no elitismo do ensino público brasileiro. (CUNHA, 1986; FÁVERO, 2006; LEHER, 2003, 2007; FRIGOTTO, 1996, 2011).

Dentre outras consequências analisadas, as políticas concebidas para este nível de ensino vem colaborando para tornar o acesso às universidades públicas ainda mais restrito para a maior parte da população, composta por pretos e pardos pobres, conforme evidenciam as pesquisas sobre a situação do negro no Brasil, desde a década de 1930 (FERNANDES, 1980; GUIMARÃES, 2003, 2006; SCHWARCZ, 1999, 2006, 2012; FERES JÚNIOR, ZONINSEIN, 2006, 2008)). Dados esses também verificáveis nos censos do IBGE, quando destacam a manutenção dos índices de desigualdades nas categorias de classe e raça, entre as décadas de 1960 e 2010 (ARRETCHE, SCHELGEL, RIBEIRO, 2015).

De igual modo, foi salutar a análise sobre a categoria política social, que permitiu compreender, em maior profundidade, tanto os alcances quanto os limites que impedem a efetivação da política afirmativa nas universidades públicas, implementada nos anos 2000, ao

considerarmos que dentre as suas características mais marcantes identificamos os processos de **descentralização, focalização e privatização** (MELO, 2001, ARRETCHE, 2001; 2015; SOUZA, 2007; LEITE, 2012).

Foi também oportuno refletir sobre as tendências da formação médica no Brasil (SCHEFFER, 2013), considerando os efeitos neoliberais evidenciados em todo o território nacional e, de modo particular, na realidade alagoana, que concentra mais de 70% da oferta de vagas para Medicina em instituições de ensino superior de rede privada (com fins lucrativos), e cujas cobranças de mensalidades impedem que estudantes com baixo poder aquisitivo tenham condições e autonomia para escolher essa carreira profissional. A demografia do ensino médico no país também aponta para um cenário de divisão regional, mantendo as melhores formações e oportunidades de trabalho nos grandes centros do sul e sudeste, por sua vez implicando em uma maior desassistência na saúde pública de qualidade nos estados e municípios do norte e nordeste brasileiros.

A citação da epígrafe, extraída do verbete **desenvolvimento**, articulou-se (especialmente) com a tese, uma vez que busquei analisar como as ações afirmativas vêm contribuindo para reduzir desigualdades sociais em termos locais, regionais e nacionais, tendo em vista que: a) o ingresso a partir do SISU permite a inserção de estudantes de diferentes regiões brasileiras¹⁷⁰, a partir da inclusão de mais negros e mais negros em Medicina, e b) historicamente, este curso sempre foi espaço da elite brasileira, estando a população afro-brasileira à margem, em processos escolares que, no período anterior à reserva de vagas, nunca lhes permitiram conquistar o pleno desenvolvimento humano. Desse modo, quando o autor desse mesmo verbete afirma que:

Ao mesmo tempo, as condições necessárias e requeridas para deslanchar e alavancar o processo de desenvolvimento estão cada vez mais interligadas, conectadas e “dependentes” de ações e omissões de atores e intervenientes outros que não os verdadeiramente interessados em lá chegar. (FURTADO, 2014, p.93).

Corroborando nessa análise, compreendo que as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras podem ser consideradas enquanto *condições necessárias e requeridas para deslanchar e alavancar o processo de desenvolvimento*.

Penso ainda que avaliar uma política pública, no contexto de um trabalho científico, exigiu de mim, enquanto pesquisadora, estar muito atenta às condições estabelecidas, que

¹⁷⁰ Da amostra de 105 respondentes, além de Alagoas, estão cursando Medicina na FAMED estudantes dos seguintes estados: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Paraíba, Pernambuco, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo, Sergipe, Tocantins, além de um estudante africano, vinculado ao PEC-G.

podem estar distanciadas *das necessárias e requeridas*. Questões como o trabalho colaborativo, o planejamento, o acompanhamento das atividades, a atenção aos estudantes que necessitam não apenas da bolsa para o transporte até a universidade, mas para prover outros gastos no ambiente acadêmico, como aquisição de livros e materiais para estudos, alimentação, cursos gratuitos de uma língua estrangeira, de produção textual, de metodologia, além de editais específicos para aprimorar os saberes técnicos e os saberes experimentais, em laboratórios e hospitais.

Como salienta Arretche (2001), a despeito dos esforços de regulamentação da atividade desenvolvida pelos que implementam as ações, todos detêm uma margem de autonomia para determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos bens e serviços a serem produzidos e socializados. Mas no limite, as questões orçamentárias impõem uma drástica heteronomia na condução dos processos.

No entanto, aquelas universidades com maiores equipes e que dispõem de mais recursos e estruturas, poderão garantir experiências mais exitosas na implementação de políticas afirmativas que as instituições menores, como é o caso da UFAL, que ainda necessita ampliar os investimentos, sobretudo no que tange às políticas institucionais de assistência estudantil e ampliação do NEAB, não somente em termos de remuneração e aumento na equipe técnica como também na proposição de eventos, na reestruturação dos vínculos entre as Pró-reitorias, no tangente às tecnologias de informação e comunicação, que possam colaborar para socialização e acompanhamento das pautas do Núcleo e das suas ações desenvolvidas.

Ou seja, no que diz respeito à capacidade fiscal das universidades, considerando ainda a realidade da educação básica de cada estado, o desenvolvimento da política, em cada contexto, provoca repercussões distintas entre as universidades, especialmente considerando que cada Programa possui características peculiares e estratégias locais, mediante a capacidade técnico-administrativa da equipe de cada NEAB, as necessárias e requeridas rede de articulações com as unidades de ensino, com os cursos, com os professores e, especialmente, considerando como a gestão institucional de cada universidade concebe o projeto educativo – se apenas de instrução ou voltado para emancipação dos sujeitos, segundo a concepção gramsciana.

Por que não temos pretos de jalecos brancos? O que há por trás dessa realidade? **A tese defendida nesse trabalho diz respeito não ao insucesso da política, mas sobre os limites em sua implementação, que vem impedindo a sua plena materialização, na medida em que não resolve o problema da desigualdade**, no caso da formação médica ofertada na FAMED, culminando para manter uma maior inserção, neste curso, de brancos e

não-brancos (sobretudo composto por pardos) que apresentam melhores condições econômicas, culturais e sociais que os não-brancos (sobretudo os pretos pobres), oriundos em sua maioria da rede pública de ensino.

Alicerçada pelas narrativas dos gestores, professores e alunos, e da valiosa contribuição da literatura sobre os campos da educação superior e das políticas públicas, além da análise das experiências das ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil, destaco quais são esses **limites**, aos moldes da implementação em curso, na UFAL.

A **ausência de orçamento específico** do PAAF é o aspecto mais limitador para garantir a execução do Programa, por parte da equipe responsável e também viabilizar a permanência dos estudantes com maior grau de vulnerabilidade. As bolsas concedidas são advindas de projetos diversos, que muitas vezes são temporárias, com prazos determinados de aportes para a Universidade, o que por sua vez, implica na não continuidade da assistência aos mais necessitados.

Além disso, os cortes orçamentários já sinalizados pelo Governo Federal para os próximos anos, por sua vez, poderá limitar os novos investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, e, portanto, haverá um prejuízo profundo nas ações sociais na UFAL e nas demais instituições federais do Brasil.

A consequência da concepção de sociedade que o Estado Brasileiro reforça com a subjugação aos ditames neoliberais, resulta nessa grande limitação das políticas afirmativas. É realmente a questão econômica a mais impactante, tendo em vista que a limitação orçamentária vem impedindo o atendimento adequado do NEAB para funcionar e articular suas ações junto às demais instâncias da sociedade civil, com vistas à garantia de ampliação do diálogo com a rede estadual de ensino, com o Movimento Negro e dentro da própria UFAL, para consecução de atividades de formação e produção de científica junto aos cursos.

Há que se considerar que a realidade aponta para uma disputa por recursos públicos, entre as IES públicas e as IES particulares. O **fomento às políticas afirmativas na rede privada** (PROUNI e FIES) em detrimento das ações afirmativas na rede pública é contraditoriamente outro grande entrave. É contraditório, como o próprio sistema neoliberal impõe, mas de fato, as universidades públicas competem por recursos públicos, e isso vem sendo feito de forma legitimada pelo Estado Brasileiro.

Outra limitação diz respeito à **forma de apresentação da política** para a sociedade, sobretudo junto aos estudantes de ensino médio da rede pública de ensino. Os que ingressam através das cotas sociais, em Medicina, são oriundos da rede de escolas militares e técnicas (institutos federais) e o diálogo com as demais escolas da rede pública precisa ser priorizado,

mas não há capacidade financeira que possa viabilizar campanhas e momentos de formação junto às comunidades escolares.

Quanto às questões curriculares, a apresentação da situação do negro dentro do próprio curso precisa ser revista, justamente para colaborar na dissolução de preconceitos de cor. Especificamente na FAMED, a disciplina Saúde da População Negra, vem sendo ofertada como eletiva (ou optativa). Isso contradiz o próprio perfil do egresso do curso, já que a população alagoana necessita do atendimento médico público, portanto, essa pauta deveria constar no Projeto Pedagógico do Curso como obrigatória.

Por fim, a **incapacidade do Estado Brasileiro investir na qualidade da educação básica**, que deveria estar sendo priorizada **em paralelo à expansão do ensino superior**, vem comprometendo a ausência de mais estudantes negros na Medicina, e nos cursos de maior concorrência, em virtude dos seus baixos processos de escolarização.

As questões pontuadas estão postas para permitir novas reflexões. Se universalistas ou focais, como criticam Leite (2011) e Frigotto (2011), coaduno com a perspectiva de que as políticas afirmativas, no âmbito educacional, são imprescindíveis para alavancar o processo de ascensão social de mais negros e mais negras, e por isso, devem ser mantidas e ampliadas, e impulsionar, através dos coletivos, a luta pela resolução dos problemas estruturais que ainda colaboram para manter as desigualdades sociais e etnicorraciais na educação pública brasileira.

Nesse sentido, novos enfrentamentos dos militantes precisam acontecer, especialmente para garantir melhorias na assistência estudantil e nas condições de trabalho de gestores dos programas, docentes e técnicos das universidades públicas no Brasil.

Dentre as novas inquietações, suscitadas pela ausência de contato junto aos egressos cotistas formados em Medicina, me instiga a continuar a busca por novas aproximações, em novas investigações, desta vez, relacionando o campo da educação superior com o campo de pesquisa sobre educação e trabalho.

Será interessante compreender mais acerca da trajetória de tornar-se um(a) médico(a) negro(a), numa sociedade majoritariamente formada por médicos brancos, de classe e ideologia dominantes brancas, de estética e comportamentos brancos, de exigências e expectativas brancas, para confrontar com a seguinte questão: será que ascender, no caso dos médicos negros, é por fim, conquistar valores, status e prerrogativas essencialmente brancos, conforme provoca Souza (1983)? Onde estão inseridos e qual a renda média dos 64 novos médicos e novas médicas, beneficiários pelas cotas da UFAL? De fato persiste a desigualdade

de renda e posição no mundo laboral entre mulheres e homens, ou a tendência é a equalização? Há assimetrias salariais entre médicas negras e médicas brancas?

Essas são perguntas importantes de serem feitas dentro e fora da UFAL, com a participação de estudantes, professores, profissionais da saúde, movimentos sociais. Não é possível a transformação da realidade sem contarmos com o envolvimento de toda a sociedade para debater e propor ações políticas na luta antirracista.

Para concluir, me despeço com uma citação que me acompanhou durante essa escrita, que revela, por certo, a minha opção por tornar-me pesquisadora no campo da gestão e política educacional:

As pesquisas das políticas educacionais são também pedagógicas, não apenas são resultados de direcionamentos políticos, mas também os produzem. (...) Os pesquisadores descobrem, pressupõem, propõem e conformam tendências, valores e princípios. (TELLO, ALMEIDA, 2013, p. 31).

Reflico, nesse final da pesquisa e de trabalho que essa citação eleita de fato carrega um significado muito especial para mim, e talvez para outros leitores, pois diz respeito a uma espécie de chamamento, de convocação, quanto ao cuidado diante do universo que desejamos melhor compreender, num maior respeito às fontes, aos processos, às pessoas envolvidas e aos sujeitos que convidamos para participar, ao caráter humano das nossas relações laborais e que, na ausência desses cuidados, podem repercutir negativamente nas nossas investigações científicas.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo J. **Políticas educativas e avaliação educacional**: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995). IEP/CEEP: Braga, 1999.

AGUIAR, Márcio M. “Raça” e Desigualdade: as diversas interpretações: sobre o papel da raça na construção da desigualdade social no Brasil. **Tempo da Ciência**, v.15, n. 29, p.115-133, 1º semestre 2008. Disponível a partir de <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewArticle/1970>. Acesso em 08 abr. 2014.

ALMEIDA FILHO, Naomar de. [et al]. **Ações afirmativas na universidade pública**: o caso da UFBA. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2005. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_livro_2005_NAF_MBM_MJdeC_JTdosS.pdf. Acesso em 15 set. 2015.

ALMEIDA, Ana Maria (Org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria; NOGUEIRA, Maria Alice. **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003, 222p.

ALMEIDA, Ana Maria. Da educação à formação das elites. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 11-17 nov. 2002. Entrevista.

ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de; SILVA, Sidney Reinaldo da Silva. A perspectiva epistemológica de Gramsci a pesquisa de políticas educacionais. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de; TELLO, César. (Orgs.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de. Estado, educação e hegemonia: uma análise a partir da teoria gramsciana. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de. **A pesquisa acadêmica no século XXI**: uma análise da ciência frente aos conceitos de público e privado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ALMEIDA, Maria de Lourdes P. de. **A pesquisa acadêmica no século XXI**: uma análise da ciência frente aos conceitos de público e privado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ALVES, J.A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o Racismo e a responsabilidade de todos. **Rev. bras. polít. int.** [online]. 2002, vol.45, n.2, pp. 198-223. ISSN 0034-7329.

AMARAL, Nelson C. Expansão-Avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 150p.

AMORIM, Marina Alves. A Educação dos Brasileiros & o Estrangeiro: Breve Histórico da Internacionalização dos Estudos no Brasil. **Brasiliiana-Jornal de Estudos Brasileiros**, v 1, n. 1, p. 44-65, 2012.

ARCARY, V. Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática? **Crítica Marxista** (São Paulo), v. 24, p. 106-109, 2007. Disponível em http://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/dossie38dossie4.pdf. Acesso em 14 set. 2015.

ARCARY, V. Atraso educacional, arcaísmo cultural e injustiça: a longa estagnação do capitalismo periférico das políticas compensatórias. **Integração** (USJT), v. nº 59, p. 351-356, 2010. Disponível em http://www.correiodadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=5322&Itemid=79. Acesso em 14 set. 2015.

ARRETO, Raquel Goulart; LEHER, Roberto. Do discurso e das condicionalidades do Banco Mundial, a educação superior "emerge" terciária. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2008, vol.13, n.39, pp 423-436. ISSN 1413-2478.

ARRETCHE, Marta T. S. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth M (Org.). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

ARRETCHE, Marta T. S. **Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização**. Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP, 2000.

ARRETCHE, Marta T. S. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001a. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf. Acesso em 18 ago 2015.

ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ARRETCHE, Marta T. S. Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE)** da Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.83-94, jan-abr 2011.

ARROYO, Miguel G. Educação em tempos de exclusão. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 5ed. São Paulo, Ed. Cortez [Brasil, Argentina]: CLACSO, 2011a.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Cota racial e estado: abolição do racismo ou direitos de raça?**. *Cad. Pesqui.* [online]. 2004, vol.34, n.121, pp. 213-239. ISSN 1980-5314.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho de. **Anti-racismo e seus paradoxos: reflexões sobre cota racial, raça e racismo**. São Paulo: Anablume, 2004.

AZEVEDO, Celia Maria Marinho. **Cotas raciais e universidade pública brasileira: uma reflexão à luz da experiência dos Estados Unidos**. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/10725>. Acesso em 20 ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011 [1977].

BARROS, Arísia. **A pequena África chamada Alagoas**. Recife: Bagaço, 2007.

BASTIDES, R; FERNANDES, F. **Branços e negros em São Paulo**: Nacional, 1959.

BERNADINO-COSTA, Joaze; SANTOS, Sales Augusto dos; SILVÉRIO, Valter R. Relações raciais em perspectiva. **Soc. e Cult.**, Goiânia, v. 12, n. 12, p. 215-222, Jul/Dez.2009. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/9110/6269>. Acesso em 11 set. 2015.

BERTOLDO, Edna. Crítica marxista às políticas educacionais no Brasil. In: Encontro Regional trabalho, educação e Formação Humana. **Anais...** Fortaleza, 2007.

BERTOLDO, Edna; JIMENEZ, Susana. A educação como ato político: aproximações do marxismo ontológico. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de. O; SANTOS, Inalda Maria dos. (Orgs.). **História e política da educação: teorias e práticas**. Maceió: Edufal, 2015.

BRITO, Ângela M. B; SANTANA, Moisés de M; CORREIA, Rosa L. S. (Orgs). **Kulé Kulé: Educação e identidade negra**. Maceió: Edufal, 2004.124 p.

BORGES, José Leopoldino das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 113-139, Apr. 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100007&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000100007>.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de educação**: 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: Coleção Políticas de Cor, 2007, 279 p.

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRANDÃO, Zaia (Org.). Algumas hipóteses sobre a permanência e a mudança no capital cultura das elites no Brasil. In: **Encontro Anual da ANPOCS**, 2003, Caxambu. Anais... ANPOCS, 2003a.

BRANDÃO, Zaia; LELLIS, Isabel. **Elites acadêmicas e escolarização dos filhos**. Educação e Sociedade, v. 24, n. 83, p.509-5-26 ago. 2003b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em 22 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.005, em 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Câmara dos Deputados, Brasília- DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 24 mar. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Síntese de Indicadores 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível a partir de <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Volume_Brasil/pnad_brasil_2012.pdf>. Acesso em 26 abr.2014.

BRASIL. Ministério da Educação. REUNI: **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** – diretrizes gerais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Indicador de qualidade das instituições de ensino superior**. Brasília, 2013. Disponível a partir de <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 18 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de Outubro de 1988. Disponível a partir de em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm> Acesso em: 06 fev. 2012. Brasília: Senado Federal. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004.

BRASIL. Lei nº. 11.128, de 26 de junho de 2005. **Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI** e altera o inciso I do art. 2o da Lei nº.11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jun. 2005.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 12.711, em 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.

CABRITO, Belmiro G. Globalização e mudanças recentes no ensino superior na Europa: o processo de Bolonha entre as promessas e as realidades. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas**

da educação superior: cenários passados e contradições do presente. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 150p.

CAPELLA, Ana Cláudia N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo B. de. Avaliação participativa – uma escolha metodológica. In: RICO, Elizabeth M (Org). **Avaliação de políticas sociais:** uma questão em debate. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

CARVALHO, Paulo de. Racismo enquanto teoria e prática social. In: SERRA, Carlos (Org). **O que é racismo?** Lisboa, Escolar Editora, 2014.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UnB. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 237-246, June 2005. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100018&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832005000100018>.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. **Educação superior no Brasil.** Reestruturação e metamorfose das universidades públicas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F. A Educação superior. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. **Organização do ensino superior no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2007. p. 73-84.

CATANI Afrânio Mendes, HEY, Ana Paula. **Bourdieu e a educação.** Disponível a partir de <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/bourdieu-e-a-educacao/>>. 2010. Acesso em 09/04/2014.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; MICHELOTTO, Regina Maria (Orgs). **As políticas de expansão da educação superior no Brasil e a produção do conhecimento.** Série-Estudos. Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande, n. 30, p.267-281, jul./dez. 2010.

CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de. O; SANTOS, Inalda Maria dos. (Orgs.). **História e política da educação:** teorias e práticas. Maceió: Edufal, 2015.

CAVALCANTI, Bruno C; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel R. de A. (Orgs). **KULÉ KULÉ: Visibilidades negras.** Maceió: Edufal, 2006. 124 p.

CAVALCANTI, Bruno C; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel R. de A. (Orgs). **KULÉ KULÉ: Afroatitudes.** Maceió: Edufal, 2007. 136 p.

CERDEIRA, Maria L M; SANTANA, Jusciney C. Entre o público e o privado: os caminhos do ensino superior no Brasil e em Portugal. 37ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, 2015. Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4394.pdf>. Acesso em 20 set. 2015.

CHARLOT, Bernard (Org.). **Juventude popular e universidade: acesso e permanência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. 192 p.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 3ª ed. Cortez: São Paulo, 1998.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A "era das diretrizes": a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 11-37, Apr. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782012000100002&lng=en&nrm=iso>. access on 13 May 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

CIPRIANI, R.; POZZI, E.; CORRADI, C. **Histoires de vie familiale dans un contexte urbain**. Cahiers int sociol 1983; 79: 253-62.

CORDEIRO, Célia Maria Ferreira. Anísio Teixeira, uma "visão" do futuro. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 241-258, Aug. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200012&lng=en&nrm=iso>. access on 13 May 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200012>.

CÔRTEZ, Soraya V. Viabilizando a participação em Conselhos de Política Pública Municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e policy communities. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In: SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro hoje: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

COSTA, Frederico L. da; CASTANHAR, José C. Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. **RAP**. Rio de Janeiro. 37 (5): 962-92. Set./Out. 2003. Disponível em http://www.senac.br/media/66308/avalia_o_de_programas_publicos.pdf. Acesso em 23 jun. 2015.

CRUZ NETO, Tiago Leandro da. **As representações sociais sobre a participação democrática de gestores de escolas públicas em Alagoas**. – Recife, 2014.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia a Era e Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

CUNHA, Luís Antônio. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

CUNHA, Luís Antônio; GÓES, Moacyr de. **O golpe na educação**. 10º ed., Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1999. 103p. Disponível a partir de <<http://pt.scribd.com/doc/59452024/O-GOLPE-NA-EDUCACAO>>. Acesso em 13/04/2014.

CUNHA, Luiz Antônio. 0. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, n. 88, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 mar. 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, 2007, p. 809-829.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, Oct. 2009. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 14 May 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto (Orgs.). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cad. Pesqui.** [online]. 2013, vol.43, n.148, pp. 302-327. ISSN 0100-1574 on 28 Apr. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742013000100015>.

DAFLON, Verônica Toste, FERES JÚNIOR, JOÃO; MORATELLI, Gabriela. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (**IESP-UERJ**), n. 4, 2014, pp. 1-10. Disponível em http://gema.iesp.uerj.br/files/Levantamento_federais_2014b.pdf. Acesso em 18 set. 2015.

DAFLON, Verônica Toste, FERES JÚNIOR. Políticas da Igualdade Racial no Ensino Superior. **Cadernos do Desenvolvimento Fluminense**, v. 5, p. 31-43, 2014. Disponível em <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cdf/article/view/14229/10769>. Acesso em 18 set. 2015.

DALTON, Franco; HARVEY, Giovanni (Orgs). **Ações universais e ações inclusivas: caminhos para o aprimoramento de políticas de formação profissional em etnia**. Brasília: SENAI DN, 2011, 91p.

DAMATTA, Roberto. **Notas sobre o racismo à brasileira**. Multiculturalismo e racismo. Brasília, Paralelo 15, 1997b.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica** **Revista Brasileira de Educação** [On-line] 2012, 17 (Setiembre-Diciembre): Disponível a partir de em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27524689002>>. ISSN 1413-2478. Acesso em 10 abr.2014.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público. In: DOURADO, Luiz F. et al. **Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: 2003. p. 97-116.

DIOGO, Rosália. O que é racismo, a partir do caso brasileiro. In: SERRA, Carlos (Org). **O que é racismo?** Lisboa, Escolar Editora, 2014.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

DOURADO, Luiz. F. Desafios: acesso e permanência. In: **Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios**. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo** [online]. 2007, vol.12, n.23, pp. 100-122. ISSN 1413-7704. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

DRAIBE, Sônia M. Estado de Bem-Estar, Desenvolvimento Econômico e Cidadania: algumas lições da literatura contemporânea. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

DRAIBE, Sônia M. Avaliação e implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo Nobre; CARVALHO, Maria do Carmo Brant (Orgs.). **Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001. Disponível em http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf. Acesso em 18 ago 2015.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas, **Revista USP**, Edusp, São Paulo, 1993, pp. 86-101.

DURHAM, Eunice Ribeiro e SAMPAIO, Helena. **O ensino superior em transformação**. São Paulo: NUPES/USP, 2000. p. 13-30.

ENS, Romilda Teodora; ROMANOWSKI, Joana Paulin. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educação**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set.-dez. 2006.

FAGNANI, Eduardo. Avaliação do ponto de vista do gasto e financiamento das políticas públicas. In: RICO, Elizabeth M (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

FARIA, Carlos A. P. de; FILGUEIRAS, Cristina A. C. As políticas dos sistemas de avaliação da educação básica do Chile e do Brasil. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

FARIA, Carlos A. P. de. A política de avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 20. nº 58, out/2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n59/a07v2059.pdf>. Acesso em 23 jul. 2015.

FARIA, Regina M. Avaliação de programas sociais: evoluções e tendências. In: RICO, Elizabeth M (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A universidade no Brasil de 1930 a 1937. In: **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. 2ª ed. Brasília: Plano, 2000. p. 29-77.

FÁVERO, Maria de Lourdes. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, n 28. Curitiba, julho-dezembro, 2006. Disponível a partir de <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em 12/04/2014.

FÁVERO, Mária de Lourdes. Quarenta anos de reforma universitária: significado, questões e desafios. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 150p.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte, Editora UFMG. Rio de Janeiro, IUPERJ - 2008. 350 pag.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1980.

FERREIRA, Antônio H. Classificação racial no Brasil, por aparência ou por origem?. 36°. Encontro Anual ANPOCS, 2012. Disponível em http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=8192&Itemid=76 Acesso em 14 set. 2015.

FERREIRA, Norma. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. 2002; 23(79): 257-72.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira de. A reforma da educação superior no Governo Lula da Silva: concepções, contradições e desafios. GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

FLACSO-BRASIL, Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior. Democratização da Educação Superior no Brasil: avanços e desafios. **Cadernos do GEA**. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012- v. Semestral.

FREITAG, Bárbara R. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise no capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, Apr. 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782011000100013&lng=en&nrm=iso>. access on 11 Aug. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782011000100013>.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Cotas raciais – construindo um país dividido?. **Econômica**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p.153-161, junho, 2004. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_artigo_2004_PFry_YMaggie.pdf. Acesso em 12 set. 2015.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoques** (Revista Eletrônica), Rio de Janeiro, vol. 1, nº 1, 2002, pp. 93-117. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a08v1850.pdf>> Acesso em 14 set. 2015.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Política social de alto risco. **O Globo**, 11 abr. 2004. Disponível em < <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=60&&lang=pt-br>> Acesso em 12 set. 2015.

FRY, Peter. **A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. 350 p.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**- 5ed. São Paulo, Ed. Cortez [Brasil, Argentina]: CLACSO, 2011.

GOERGEN, Pedro. Ensino Superior e Formação Cidadã: elementos para uma avaliação crítica. **Revista da PUC-Campinas**, São Paulo, n. 18, 2004.

GOMES, Alfredo Macedo. Exame nacional de cursos e política de regulação estatal do ensino superior. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 120, p. 129-149, nov. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 ago. 2015.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira de. (Orgs.). **Reconfiguração do campo da educação superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

GOMES, Janaina Damaceno. **Elas são pretas: cotidiano de estudantes negras na UNICAMP**: Campinas/São Paulo 2008. Disponível em <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000446918>>. Acesso em 12 set. 2015.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas: políticas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-57.

GOMES, Nilma Lino (Org). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119p.

GOMES, Nilma Lino (Org.); MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 296p.

GRANJO, Paulo. Raça e racismo são coisas que se aprendem. In: SERRA, Carlos (Org). **O que é racismo?** Lisboa, Escolar Editora, 2014.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. Porto Alegre: Penso Artmed, 2012.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. (2011) Ações afirmativas. Disponível em: <http://gemma.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>.

Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa - GEMAA. **Sobre a reserva de vagas nas universidades públicas do estado para alunos egressos da rede pública de ensino** http://gemma.iesp.uerj.br/images/legislacao/AL/Lei_6542_AL.pdf

GUEDES, Enildo Marinho (Org.). **Padrão UFAL de Normalização**. Maceió: EDUFAL, 2012. 55 p. Disponível em <http://www.sibi.ufal.br>. Acesso em 11 out. 2015.

GUIMARÃES. Antônio Sergio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

GUIMARÃES. Antônio Sergio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34. 2002. 231 p.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Acesso de negros às universidades públicas**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, mp. a2rç4o7/-226080,3 março/ 2003. Disponível a partir de <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em 09/04/2014.

GUIMARAES, Antônio Sérgio Alfredo. **Entrevista com Carlos Hasenbalg**. Soc Tempo. São Paulo, v.18, n. 2, novembro de 2006. Disponível a partir de a partir do <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702006000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 08 abr. 2014.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HERINGER, Rosana. Dez anos de ação afirmativa: mapas, balanços, aprendizados. **Ações afirmativas e inclusão: um balanço**. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012.

HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

HOFBAUER, Andreas. **Ações afirmativas e o debate sobre racismo no Brasil**. Lua Nova [online]. 2006, n.68, pp 9-56. ISSN 0102-6445. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n68/a02n68.pdf>>. Acesso em 07/04/2014.

HOFBAUER, Andreas. **Raça, cultura e identidade e o “racismo à brasileira”**. Anais do Congresso da UFSCAR, 2011. Disponível em <<http://andreashofbauer.files.wordpress.com/2011/08/rac3a7a-cultura-e-identidade-texto-publicac3a7c3a3o2-congr-ufscar.pdf>> Acesso em 07/04/2014.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, nov/2001. Disponível em <http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acesso em 21 mai 2015.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1936.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IANNI, O. **Raça e Classes Sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Educação Superior Brasileira: Alagoas 1991-2004**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior: 2011** – Resumo Técnico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

IRELAND, Vera S. J. da C. **Vida universitária: prazeres e sofrimentos**. Brasília: Liber Livros, 2011. 227 p.

JACCOUD, Luciana (org). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009. 233 p.

JACCOUD, Luciana. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. In: THEODORO, Mário (org). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

JACCOUD, Luciana, et al. Entre o racismo e a desigualdade: da Constituição à promoção de uma política de Igualdade Racial (1988-2008). In: IPEA (Org.). **Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise**. Brasília: IPEA, v. 3, 2009a. cap. 5, p. 261-328. Disponível em http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4329/1/bps_n.17_vol03_igualdade_racial.pdf. Acesso em 18 set. 2015.

JESUS, Jaqueline G. de. Racismos: processos psicossociais de exclusão. In: SERRA, Carlos (Org). **O que é racismo?** Lisboa, Escolar Editora, 2014.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. Referencias bibliográficas. In_ LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos**

básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LARROSA, Jorge. Ensaio, diário e poema como variantes da autobiografia: a propósito de um poema de formação de Andrés Sánchez Robayna. In: SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 357 p.

LEHER, Roberto. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F. de. **Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais**. São Paulo: Xamã, 2003.

LEHER, Roberto. A problemática da universidade 25 anos após a 'crise da dívida'. *Universidade e Sociedade*. **Educação: prioridade nacional?** ANDES. Ano VI- nº 39, Fev.2007. Disponível a partir de <<http://www.andes.Org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-84675890.pdf>>. Acesso em 8 abr. 2014.

LEHER, Roberto. **Um Novo Senhor da Educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. 1999. p.19-37. Disponível em: <http://cnenebio.files.wordpress.com/2010/05/leher-um-novo-senhor-da-educa2bauo.pdf>. Acesso em 8 abr. 2014.

LEITE, Janete Luzia. Política de Assistência Estudantil: direito da carência ou carência de direitos?. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 453-472, jul./dez. 2012. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/viewFile/4052/6485. Acesso em 8 set. 2015.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas: emancipação ou amortecimento? **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 342-356, jul./dez. 2012a. Disponível em <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo4vol12-2.pdf>. Acesso em 8 set. 2015.

LEITE, Janete Luzia. Política de cotas no Brasil: política social?. **Rev. katálysis**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 23-31, June 2011 - Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802011000100003>.

LEITE, J. L. Política de assistência estudantil: entre o direito e o favor. **Universidade e Sociedade**. Brasília: Andes-SN, n. 41, p. 165-173, 2008. Disponível em <<http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-289306753.pdf>>. Acesso em 8 set. 2015.

LIMA, Kátia. Reformas e políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCEBO, Deise, SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João. (Orgs.). **Reformas e políticas: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008, p. 53-72.

LIMA, Márcia; PRATES, Ian. Desigualdades raciais no Brasil: um desafio persistente. In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

- LIMA, T.C.S, MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** 2007; 10:37-45.
- LIMANSKI, Tiago. O neoliberalismo e a crise nos movimentos sociais. **Educere et Educare**, v. 1, p. 233-238, 2006.
- LIRA, Sandra. (Org.). **Alagoas 2000 – 2013**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014.
- LORENZATTI, María del Carmen. **Construcción cooperativa de políticas y estrategias de formación de docentes universitarios en la región**. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2012. 202 p.
- LÜDCK, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LUZIO, Nildo; ARAÚJO, Carlos Henrique. Educação: quantidade e qualidade. **Revista Ensino Superior**. São Paulo, agosto, 2004. Disponível a partir de <<http://revistaensinosuperior.uol.com.br/indice.asp?secao=6>>. Acesso em: 03 jan.2006.
- MANACORDA, Mario A. **O princípio educativo em Gramsci**. Campinas, SP: Editora Alinea, 2013.
- MANCEBO, Deise; BITTAR, Mariluce; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. (Orgs). **Educação Superior: expansão e reformas educativas**. Maringá: Eduem, 2012. 242 p.
- MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 150p.
- MAIO, Marcos Chor. O Projeto Unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 14, n. 41, p. 141-158, Oct. 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69091999000300009&lng=en&nrm=iso>. access on 07 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69091999000300009>.
- MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MARTINS, Ângela Maria (org.) **Estado da Arte. Gestão escolar, autonomia escolar e órgãos colegiados**. Brasília: Liber Livro, 2011.
- MARTINS, Carlos H. de J.; SANTOS, Laurita. **Movimento negro e Estado: as correlações de forças e a implementação de políticas públicas**. Maceió/AL: Edufal, 2013.
- MELO, Marcus A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, Elizabeth M. (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

MENEZES FILHO, Naercio; KIRSCHBAUM, Charles. Educação e desigualdade no Brasil. In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**, São Paulo: Boitempo, 2008, 126p.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império. Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORHY, L. A Universidade Brasileira (p. 499-511). In MORHY, L. (Org.). **Brasil em questão**. Brasília (Brasil): EDU, 2002. 511 p.

MOROSINI, Marília C (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: QUEIROZ, Jairo; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. 160 p. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/palmares_livro_2007_JQPacheco_MNdaSilva.pdf. Acesso em 12 set. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em 11 set. 2015.

MUNANGA, Kabengele. **Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: Um ponto de vista em defesa de cotas**. *Revista Espaço Acadêmico*. Ano II, n°. 22, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2003. Disponível a partir de: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acesso em 10 fev. 2012.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível a partir de: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 fev. 2012.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006 (Coleção para entender), 224 p.

NEVES, P. S. C.; FARO, A. ; SCHMITZ, H. . Como avaliar as cotas universitárias? Reconhecimento social, a face invisível das avaliações. In: **XXXVIII Encontro Anual da ANPOCS**, 2014, Caxambu/MG. Anais XXXVIII Encontro Anual da ANPOCS, 2014. Disponível em http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=9139&Itemid=456. Acesso em 8 set. 2014.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, 2002, 22 p.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NORÕES, Kátia C. **Cotas raciais ou sociais?** Trajetórias, percalços e conquistas na implementação das ações afirmativas no ensino superior público - 2001 a 2010. UNICAMP, Campinas, 2011.

NOROES, K. C. Políticas afirmativas: movimentos dos negros e educação superior pública. In: **IV Congresso Internacional de Pedagogia Social**, 2012, Campinas. 4º. Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2012.

NOVAES, Marcos Bidart Carneiro de; GIL, Antônio Carlos. A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie** [online]. 2009, vol.10, n.1, pp. 134-160. ISSN 1678-6971.

NUNES. Gabriel Pinto. **Uma breve discussão sobre os sistemas de cotas no Brasil: fragilidades e desafios**. E-Legis, n.05, p.66 - 78, 2º semestre de 2010. Disponível a partir de <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/5067/sistema_cotas_nunes.pdf?sequence=2>. Acesso em 09/04/2014.

OCDE (2014). Education at Glance 2014. OECD Indicators, OECD Publishing. Disponível em <<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>> Acesso em 22 mar. 2015.

OLIVEIRA. Renilda Correia de. Educação superior, concepções e função social da Universidade. **Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas-EPEAL**, 2010. Disponível a partir de <<http://dmd2.webfaccional.com/>>. Acesso em 16 de dezembro de 2013.

OLIVEIRA, Amurabi; BRUM, Ceres K.; SILVA, Fabson Calixto, Política de cotas raciais: anotações sobre a pluralidade de formas de acesso no Brasil – os casos da UFSM e da UFAL. In: CAVALCANTE, Maria do Socorro A. de. O; SANTOS, Inalda Maria dos. (Orgs.). **História e política da educação: teorias e práticas**. Maceió: Edufal, 2015.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEN, Arabela C. Histórico da Educação Superior no Brasil In_ SOARES, M. S. A. (Org.); OLIVEN, A. C. (Org.); MARTINS, C. B. (Org.); NEVES, C. E. B. (Org.); LEITE, D. (Org.); SCHWARTZMANN, J. (Org.); COSTAS, J. M. M. (Org.); ACCORSI, M. B. (Org.); FRANCO, M. E. D. P. (Org.); TRIGUEIRO, M. (Org.). **Educação Superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. v. 3000. 304p.

PENHA-LOPES, Vânia. **Pioneiros: cotistas na universidade brasileira**. Jundiaí, Paco Editorial, 2013.

PERES, C. A. ; CASTANHA, A. P. Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. **Educere et Educare**, v. 1, p. 233-238, 2006.

PESTANA, Maria I. G. de Sá. Avaliação educacional: o sistema nacional de avaliação da educação básica. In: RICO, Elizabeth M. (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

PIERSON, Donald. **Branços e pretos na Bahia – estudo de contacto racial**. São Paulo: Nacional, 1971.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. 1.

PINA, Fabiana. Acordo MEC-USAID: ações e reações (1966-1968). **Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão**. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 08 a 12 de setembro de 2008. Cd-Rom.

PINO, Mauro Del Pino. Política Educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**- 5ed. São Paulo, Ed. Cortez [Brasil, Argentina]: CLACSO, 2011.

PINTO, Anamelea de C; BARRETO, Elvira S. (Orgs.) **Múltiplos olhares de uma perspectiva alagoana**. Maceió: EDUFAL, 2011.

QUEIROZ, Jairo; SILVA, Maria Nilza da. (Org). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. 160 p. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/palmares_livro_2007_JQPacheco_MNdasilva.pdf. Acesso em 12 set. 2015.

QUEIROZ, Delcele M. **Mulheres Negras, Educação e Mercado de Trabalho**. Bahia Análise & Dados, Salvador, v. 3, p. 78-81, 1994.

QUEIROZ, Delcele M. O ensino superior no Brasil e as ações afirmativas para negros. *Revista Universidade e Sociedade*, ANDES, ano XII, nº 29, 2003, pp. 57-60.

QUEIROZ, Delcele M. O vestibular e as desigualdades raciais. In: *Negro e Educação. Identidade negra. Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil*. Vários Autores. Rio de Janeiro: Anped/São Paulo: Ação Educativa, 2003, pp. 07-16.

QUEIROZ, Delcele M. *Raça, Gênero e Educação superior*. Salvador: FAGED/UFBA, 2001 (Tese de Doutorado).

QUEIROZ, Delcele M. Ações afirmativas na universidade brasileira e acesso de mulheres negras. **Revista Ártemis**, vol. 8, jun 2008, pp. 132-145. Disponível a partir de <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/artemis/article/view/2312>>. Acesso em 07/04/2014.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Leticia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-1294, Oct. 2012. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-76122012000500005&lng=en&nrm=iso>. access on 08 Aug. 2015.

RIBEIRO, Carlos A. C.; SCHLEGEL, Rogério. Estratificação horizontal da educação superior (1960 a 2010). In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

RIBEIRO, Carlos A. C.; CENEVIVA, Ricardo; ALVES DE BRITO, Murillo Marschner. Estratificação educacional entre jovens no Brasil: 1960 a 2010. In: ARRETCHE, Marta T. S. **Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM, 2015.

RICO, Elizabeth M. (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate**. 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo; PACHECO, Eliezer. (Orgs.). Educação: entre o bem público e a mercadoria. **INEP**. Brasília. abr. 2004. Disponível a partir de: <http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/educacao_entre_o_bem_publico.htm> Acesso em: 08 jan. 2006.

ROTHEN, José Carlos. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 17, p. 141-160, 2008. Disponível em <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/100>> Acesso em 16 abr. 2015.

ROTHEN, José Carlos. A universidade de elite ou para todos? **Revista HISTEDBR** On-line. v. 37, p. 109-122, 2010. Disponível em <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37/art08_37.pdf> Acesso em 15 abr. 2015.

RUBIÃO, André. A universidade no Brasil: do atraso institucional para uma proposta inovadora? In_ RUBIÃO, André. **História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”**- 1 ed. Coimbra: Almedina, 2013, v.1, 256p.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica: guia para eficiência nos estudos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

SÁ, Giedre Terezinha R. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antônio Gramsci**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SADER, Emir (Org). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: 2013. ISBN 978-85-7559-328-8. Disponível a partir de <http://www.flacso.org.br/dez_anos_governos_pos_neoliberais/archivos/10_ANOS_GOVERNOS.pdf> Acesso em 25 abr.2014.

SANFELICE, José Luís. O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 542-557, Aug. 2007. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302007000200013&lng=en&nrm=iso>. access on 02 Aug. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200013>.

SANSONE, Lívio; FURTADO, C. A. (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SANTANA, Jusciney Carvalho. **Assessoria psicopedagógica no ensino superior: uma estratégia de gestão para elevar a qualidade educacional**. 2006. 143 f. Dissertação de Mestrado (Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social)- Centro de Pós-graduação e Pesquisa- CEPPEV- Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2006.

SANTANA, Jusciney C. **A viagem da viajante**. Nov. 2009. Disponível em <http://foiassimdois pontos.blogspot.com.br/2009/11/viagem-da-viajante.html>. Acesso em 19 set. 2015.

SANTANA, Jusciney C. As cotas raciais no contexto neoliberal: apontamentos para uma reflexão. SILVA, Márcia A. de A; MARQUES, Luciana R. (Org). **VII Seminário Regional De Política e Administração da Educação do Nordeste**, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/Pe e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica: Anais [Recurso Eletrônico] Recife/PE: 2012. Disponível a partir de http://www.anpae.Org.br/seminario/ANPAE2012/1comunicacao/Eixo01_19/Jusciney%20Carvalho%20Santana_int_GT1.pdf> Acesso em 09/04/2014.

SANTANA, Jusciney C; PRADO, Edna Cristina do. Teses e dissertações produzidas sobre as cotas raciais nas universidades públicas brasileiras (2002 a 2014). **V REA/ XIV ABANNE Direitos diferenciados, conflitos e produção de conhecimentos**: Alagoas, 2015. Disponível em <http://www.reaabanne.com.br/?menu=resumo&codResumo=3609>. Acesso em 19 set. 2015.

SANTANA, Moisés de Melo. A proposta de Cotas para negros/as na Universidade Federal de Alagoas: contemplando a raça e o gênero. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119p.

SANTANA, Moisés de Melo; TAVARES, Maria das Graças M. Um olhar histórico sobre o Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de Alagoas BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: Coleção Políticas de Cor, 2007, 279 p.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008. 260 p.

SANTOS, Jocélio Teles dos. Cotas na UFBA: de dilemas e tergiversações. In_ GOMES, Nilma Lino (Org). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro**. Secretaria

de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119p.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele M. (Orgs.). **Sistema de cotas: um debate. Dos dados à manutenção de privilégios e de poder.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 717-737, out. 2006. Disponível a partir de <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 03/04/2014.

SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). **O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012).** Salvador: CEAO, 2013. 280 p.

SANTOS, Jocélio Teles dos; QUEIROZ, Delcele M. Sistemas de cotas: um multiculturalismo brasileiro?. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 59, n. 2, June 2007 . Available from <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200017&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Apr. 2015.

SANTOS, José. As estratégias de estar e permanecer da juventude negra na universidade: representações e percepções dos (as) estudantes da Ufal. In: LOPES, Maria; BRAGA, Maria (orgs.). **Acesso e Permanência da população negra no ensino superior.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Unesco, 2007.

SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. In: GOMES, Nilma Lino (Org). **Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2006. 119p.

SANTOS, Mônica R. N. **Cotas sociorraciais: para além das classes e das raças.** Maceió: UFAL, 2009.

SANTOS, Alessandro de O. Panorama dos programas de ação afirmativa para inserção da população negra no ensino público superior brasileiro (2002-2007): estudos e grupos de pesquisa. **Revista da ABPN**, V. 2, N.5, JUL-OUT.2011, P. 99-114. Disponível em <http://www.abpn.org.br/Revista/index.php/edicoes/article/view/131>. Acesso em 31 jan. 2015.

SAUL, Ana M. Avaliação participante: uma abordagem crítico-transformadora. In: RICO, Elizabeth M (Org). **Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate.** 3 ed. São Paulo: Cortez, Instituto de Estudos Especiais, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação:** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCHWARCZ, Lilia K. Moritz. “Questão racial e etnicidade”. In: O que ler na ciência social brasileira (1970-1995) (org) MICELI, S. São Paulo: Editora Sumaré: ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999. Disponível em <

http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=634&Itemid=325>. Acesso em 15 set. 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, v. 12, n. 25, p. 287-292, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832006000100015&lng=en&nrm=iso>. access on 14 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832006000100015>.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. 1ª edição, São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHEFFER, M. ; CASSENOTE, A. ; BIANCARELLI, A. **Demografia Médica no Brasil: dados gerais e descrições de desigualdades**. São Paulo: CFM/CREMESP, 2011. V.1. Disponível em http://www.cremesp.org.br/pdfs/demografia_2_dezembro.pdf. Acesso em 3 set. 2015.

SCHEFFER, M. ; CASSENOTE, A. ; BIANCARELLI, A. **Demografia médica no Brasil: cenários e indicadores de distribuição**. 1. ed. São Paulo: CFM/CREMESP, 2013. v. 2. Disponível em <http://www.cremesp.org.br/pdfs/DemografiaMedicaBrasilVol2.pdf>. Acesso em 3 set. 2015.

SCHEFFER, Mário César; CASSENOTE, Alex Jones Flores. A feminização da medicina no Brasil. **Rev. Bioét.**, Brasília, v. 21, n. 2, p. 268-277, Aug. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-80422013000200010&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1983-80422013000200010>.

SENRA, Iara Andrade. **O brasileiro: a formação da identidade nacional e a questão racial**. Jundiaí, Paco Editorial: 2012.

SERRA, Carlos (Org). **O que é racismo?** Lisboa, Escolar Editora, 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educ. rev.**, Curitiba n. 31, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602008000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 16 fev. 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? In. MOROSINI, Marília C (Org.). **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, 2006.

SILVA, Fabson Calixto. **Ações Afirmativas, tensões e relações raciais na educação: repercussão em torno da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014.

SILVA, Maria Nilza da. O negro no Brasil: um problema de raça ou de classe? **Revista Mediações** (UEL), Londrina - Pr, v. 6, p. 99-125, 2000.

SILVA, Naiaranize Pinheiro da. **Os alunos da Escola Técnica Federal e a participação na política estudantil nos anos de 1979 a 1989 em Salvador**, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, 2009.

SILVA, Nelson do Valle. O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 10, n.1, p. 57-67, 1980 [1979]. Disponível em <http://ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/491/433>. Acesso em 18 set. 2015.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. In: QUEIROZ, Jairo; SILVA, Maria Nilza da. (Org). **O negro na universidade: o direito a inclusão**. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007. 160 p. Disponível em http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/palmares_livro_2007_JQPacheco_MNdasilva.pdf. Acesso em 12 set. 2015.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações- investigando sobre sua natureza e suas causas**, vol. 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SMEKE, Elizabeth de Leone Monteiro; OLIVEIRA, Nayara Lúcia Soares de. Avaliação participante de práticas educativas em serviços de saúde. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 29, n. 79, p. 347-360, Dec. 2009 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622009000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 16 Sept. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622009000300005>.

SOARES, S. S. D. (2000), **O perfil da discriminação no mercado de trabalho: homens negros, mulheres brancas e mulheres negras**. Ipea, Textos para Discussão, n. 769. Disponível a partir de <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2295/1/TD_769.pdf> Acesso em 08/04/2014.

SORDI, Mara Regina Lemes de; MALAVAZI, Maria Márcia Sigrist. **Avaliação da Aprendizagem**. Revista da PUC-Campinas. São Paulo. 2004.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. In: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. (Orgs). **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre , n. 16, p. 20-45, dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 15 ago. 2015. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>.

SOUZA, Celina. "Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa", **Caderno CRH** 39: 11-24. 2003. Disponível em <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>. Acesso em 15 ago. 2015.

SOUZA, Elizeu C. de; ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. 357 p.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro hoje: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SPINDOLA, Thelma; SANTOS, Rosângela da Silva. Trabalhando com a história de vida: percalços de uma pesquisa(dora?) **Rev Esc Enferm. USP** 2003; 37(2): 119-26.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria; BASTOS; Maria Helena (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I – Século VI- XVIII. Petrópolis: Vozes, 2008.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TAVARES, M.G.M. e VERÇOSA, E. G. UFAL: de um fenômeno tardio a uma maturidade singular. In_ MOROSINI, M. (Org.) **A universidade no Brasil: concepções e modelos**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Universidade**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

TEIXEIRA, Anísio. **O ensino superior no Brasil - análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1969.

THEODORO, Mário (Org.), Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição** /Brasília: Ipea, 2008. 176 p.

THOMAZ, Omar Ribeiro. **Democracia por entre classes e raças**. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 53, out. 2003. Disponível a partir de <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092003000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 abr 2014.

TRAVITZKI, Rodrigo; RAIMUNDO, Rafael L. G. **Alunos cotistas e atividades extracurriculares: análise do Censo da Educação Superior 2009**. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 233, p. 77-95, jan./abr. 2012.

TRELHA, Celita Salmaso; CASARIM, Luis Fernando; ALMEIDA, Marcio José de ... [et al.] **Cursos de Medicina com currículos inovadores são mais caros? Análise de custos do Curso Integrado de Graduação em Medicina da Universidade Estadual de Londrina**. **Rev. bras. educ. med.** [online]. 2008, vol.32, n.2, pp. 160-173. ISSN 1981-5271. TREVISAN, Andrei O.; BELLEN, Hans M. V. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **REV. ADM. PÚBLICA**. Rio de Janeiro: 42(3): 529-50, Mai/Jun. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/Rev. Adm. Pública/v42n3/a05v42n3.pdf>. Acesso em 22 mai. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS / FACULDADE DE MEDICINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**, 2006. <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-medicina.pdf/view>. Acesso em 27 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS/ FACULDADE DE MEDICINA. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina**, 2013. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/medicina-2013.2/view>. Acesso em 27 abr. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatórios de gestão**: anos 2002–2014. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao>. Acesso em 10 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Relatórios de autoavaliação institucional**: anos 2012; 2013; 2014. Disponíveis em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/autoavaliacao>. Acesso em 14 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Estatuto e Regimento** (2006). Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento>. Acesso em 15 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Serviços oferecidos aos estudantes da UFAL**. Disponíveis em <http://www.ufal.edu.br/estudante/o-estudante/assistencia-estudantil/servicos-oferecidos>. Acesso em 11 out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Regimento do Conselho de Curadores** (2014). Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/conselhos-superiores/cura/regimento/regimento-interno-do-conselho-de-curadores-cura-ufal/view>. Acesso em 11. Out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2013–2017. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/plano-de-desenvolvimento>. Acesso em 12 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico Institucional** (2008). Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/projeto-pedagogico>. Acesso em 12 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **UFAL em números**. Disponível em <http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/ufal-em-numeros/ufal-em-numeros>. Acesso em 13 set. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Normatização do Núcleo de Assistência ao Estudante** (2012). Disponível em <http://www.ufal.edu.br/estudante/o-estudante/manuais/normatizacao-dos-nucleos-de-assistencia-ao-estudante/view>. Acesso em 11 out. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto para implantação do programa de ações afirmativas na Universidade Federal de Alagoas**. Maceió, 2004.

VELOSO FILHO, Carlos Linhares; KABAD, Juliana Fernandes. Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 1, p. 206-211, Jan. 2010. Available from

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2010000100023&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Aug. 2015.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-311X2010000100023>.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão (Org.). **Caminhos da educação em Alagoas: da colônia aos tempos atuais**. Maceió: Edições Catavento, 2001. 184 p.

VERÇOSA, Élcio de Gusmão, TAVARES, Maria das Graças M. **Educação Superior Brasileira em Alagoas 1991-2004**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

VIEIRA, Regina Beatriz Bevilacqua. **Educação superior no contexto nacional: políticas, tensões e desafios**. Disponível em: https://cavi.prodirh.ufg.br/up/65/o/politicas_ppgfe.pdf . Acesso em: 1 ago de 2015.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

VIEIRA, Sofia L. Reforma universitária: ecos de 1968. In: MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, A. M. (Orgs.). **Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente**. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2009. v. 1. 150p.

VIEIRA, Sofia L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/498/508>. Acesso em 1 ago 2015.

WITTMANN, Lauro Carlos, GRACINDO, Regina Vinhaes (coord.). **O Estado da Arte em Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil**. Brasília: ANPAE, Campinas: Editora Autores Associados; 2001.p. 89-108.

XAVIER, Solange Procópio. **Relações raciais e políticas de ação afirmativa para a população negra no Brasil**, 2006. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social, Universidade Estadual de Montes Claros, Montes Claros, 2006.

XAVIER, M. Elizabete. **História da Educação: A Escola no Brasil**, coleção Aprender e Ensinar, São Paulo: FTD, 1994.

ZONINSEIN, Jonas; FERES JUNIOR, João (Org.). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Iuperj; Belo Horizonte: EdUFMG, 2008. p. 175-192.

APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Público-alvo: professores, gestores ou implementadores do Programa de Ações Afirmativas da UFAL

Após solicitar o consentimento para gravação da entrevista, foi feita a leitura da proposta do projeto de pesquisa:

Inicialmente eu gostaria de agradecer pelo espaço concedido para essa pesquisa de campo. Antes de eu iniciar com as perguntas norteadoras, considero importante fazer a leitura em voz alta da minha proposta.

De acordo com o TCLE para professores e/ou gestores, validado pelo Comitê de Ética, é importante destacar:

- Que o estudo se destina a conhecer a minha percepção sobre o PAAF adotado pela UFAL, no curso de Medicina.
1. Se as políticas afirmativas são uma proposta de democratização de acesso ao ensino superior público, você considera que a UFAL conseguiu efetivar de forma transparente o processo de seleção, a partir das cotas?
 2. Na sua percepção, como que você avalia após dez anos de PAAF na UFAL?
 3. Comente acerca dos subprogramas do PAAF e sobre as políticas de assistência estudantil implantadas na UFAL.

APÊNDICE B – FORMULÁRIO ON LINE ESTUDANTES FAMED

Caro(a) Estudante, bom dia!

Essa é a **SEXTA** chamada de aplicação desse questionário, já disponível [na íntegra] logo abaixo desta mensagem

Trata-se de **uma pesquisa que busca avaliar a política de reserva de vagas para inclusão de mais estudantes autodeclarados negros [ou pardos] no curso de Medicina.**

- ORIENTO QUE, APÓS RESPONDÊ-LO, É PRECISO CLICAR EM "ENVIAR".

Esclareço que **nenhum e-mail dos respondentes fica disponibilizado [ou visível] para mim**, na planilha de respostas, por isso, **caso já o tenha respondido antes, aproveite para agradecer a sua colaboração e desconsiderar essa nova solicitação.** Entretanto, caso seja possível, peço que me ajude a alcançar mais colegas que, por ventura, não o tenham recebido ainda.

Informo que obtive o *mailing list* [contendo os e-mails de vocês] no Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFAL, e com a devida autorização da PROGRAD e da FAMED.

Me comprometo em manter sob sigilo as informações, que serão divulgadas posteriormente, após a tabulação e análise dos resultados.

Por gentileza, **somente me responda se realmente estiver com interesse** em contribuir nesse processo de avaliação.

Agradecemos [novamente] pela sua participação e enfatizamos a necessidade da divulgação desse questionário para outros colegas da FAMED.

Caso não queira mais receber essa mensagem, por gentileza, me responda que excluirei o seu e-mail desse *mailing list*.

Cordialmente.

Jusciney Carvalho Santana
 Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética da UFAL
 [protocolo número 16345413.2.0000.5013]
 Contato: juscineycarvalho@gmail.com

Pesquisa na Faculdade de Medicina/UFAL

*Obrigatório

Seu ano de nascimento: *

Você nasceu em que Estado no Brasil?*

[Exemplos: Alagoas; Bahia; Rio de Janeiro... escreva o seu]

Sexo: *

- feminino
 masculino

Quando foi que ingressou em Medicina? *

Marque o período.

- Entre 2003 e 2005;
- Entre 2006 e 2011;
- Entre 2012 e 2014;
- em 2015.
- Outro:

Como ingressou na UFAL? *

- ENEM
- SISU
- Transferência Externa
- Transferência Interna
- Vestibular
- Outro:

Escreva qual é a sua cor/raça. *
autodeclaração**Além de você, quantas pessoas em sua família cursam ou já cursaram o ensino superior? ***

- apenas 1
- 2
- 3
- 4 ou mais
- nenhuma

Possui acesso à internet na sua residência? *

- sim
- não

Possui carro próprio? *

- sim
- não

Qual a sua principal residência? *

escolha a hipótese onde reside o maior número de dias no ano

- Com os pais / familiares (você não tem custos com moradia)
- Em casa / apartamento /quarto alugado
- Em casa própria
- Em residência universitária
- Outro:

A sua renda mensal (considerando o rendimento familiar) atende aos gastos da formação em Medicina?

- sim
- não
- em parte

Marque de que maneira a UFAL colabora em suas despesas no curso de Medicina. *
escolha as opções que mais colabora(m) para manter você no curso.

- bolsa vinculada a projetos [PROEX, PIBIC, PAINTER...]
- bolsa trabalho
- descontos com reprografia (cópias e impressões)
- descontos com alimentação
- descontos com transporte
- moradia (residência universitária)
- descontos em eventos do curso
- Outro:

Sobre a reserva de vagas (cotas raciais), você considera que contribui para incluir mais negros na universidade? *

- sim
- não
- não sei
- Outro:

Você ingressou na UFAL por reserva de vagas? *

- não.
- sim, porque fiz a autodeclaração [cor negra ou parda, de acordo com o IBGE].
- sim, porque fiz meu ensino médio numa escola pública.
- Outro:

Você presenciou alguma situação de preconceito e/ou discriminação racial como estudante de Medicina? *

Em caso positivo, relate a ocorrência que considerou mais grave (ou que já presenciou ou teve conhecimento).

Qual é a sua percepção sobre a reserva de vagas nas universidades públicas (destinada a estudantes autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas e oriundos de escolas públicas)?? *

Comente não somente por ser beneficiado, mas como futuro profissional em Medicina.

Você gostaria de ser entrevistado(a) para contribuir ainda mais nessa pesquisa? *

Em caso afirmativo, indique o seu e-mail (e telefone, se for possível):

Enviar

Nunca envie senhas em Formulários Google.

Powered by



APÊNDICE C- TÉCNICAS, DOCUMENTOS E PÚBLICO-ALVO DA PESQUISA

| Técnica/ Documento/Período | Público-alvo¹⁷¹ | Amostra |
|--|---|----------------|
| Entrevistas semiestruturadas (realização entre abril/2014 e junho de 2015) | Professores e envolvidos na execução do PAAF: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Clara Suassuna Fernandes- Coordenação do NEAB ✓ Francisco José Passos Soares- Professor e Diretor da FAMED ✓ Iasmim de Albuquerque Cavalcanti Duarte- Professora e Coordenadora da FAMED ✓ Jorge Luiz de Sousa Riscado – Coordenador de projetos de pesquisa e extensão, Professor FAMED ✓ Moisés de Melo Santana - Ex-coordenador do NEAB/Militante do Movimento Negro. ✓ Raquel Rocha – Professora de Ciências Sociais e atual Vice-reitora da UFAL ✓ Zezito de Araújo – Ex- professor do curso de História da UFAL; ex-coordenador do NEAB/Militante do Movimento Negro. | 07 |
| Formulário <i>on line</i> (aplicação entre janeiro e setembro de 2015). | Estudantes de Medicina (FAMED/ Campus Maceió), com matrícula ativa no sistema do NTI/UFAL (2006 até 2015.1). | 105 |
| Atas e Editais Consuni e da Comissão Permanente de Avaliação – COPEVE/UFAL | Análise das regulamentações sobre o PAAF. | 3 |
| Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2013-2017) | Análise documental dos princípios e concepção da IES e do ambiente organizacional | 1 |
| REUNI (2008) | Análise das metas de expansão e assistência estudantil. | 1 |
| Relatórios de Gestão (2002 e 2014) | Análise sobre a assistência estudantil adotada. | 12 |
| Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2006, 2013) | Análise documental dos princípios e concepção do curso. | 2 |
| Outros dados e informações | Portais institucionais, conversas informais com a comunidade da UFAL; participação em 2 atividades realizadas pelo CASH (Medicina). | - |

Fonte: Elaboração da autora.

¹⁷¹ Esclarecendo alguns pontos sobre público-alvo da pesquisa: 1) a relação dos entrevistados está disposta em ordem alfabética, mas não correspondeu à ordem da realização das entrevistas concedidas. 2) Embora a pesquisa submetida ao Comitê de Ética da UFAL (nov/2013), pelas instâncias envolvidas (NEAB, setores administrativos e FAMED), com o consentimento quanto dos entrevistados, o anonimato dos professores foi preservado. Essa forma de classificação adotada não trouxe nenhum prejuízo para análise temática pois a intenção foi somente a de estabelecer um diálogo entre pesquisador e sujeitos protagonistas acerca da avaliação acerca das políticas em desenvolvimento, considerando as suas experiências.

ANEXO A – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COMITÊ DE ÉTICA DA UFAL

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO NEAB/FAMED E PPGE PARA EXECUÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

ANEXO C – APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA NO COLEGIADO DA FAMED