

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd - So

ARIANE ANDREIA TEIXEIRA TOUBIA

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL:
A UFSCAR-SOROCABA COMO OBJETO DE RECORRÊNCIA**

Sorocaba
2016

ARIANE ANDREIA TEIXEIRA TOUBIA

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A UFSCAR-
SOROCABA COMO OBJETO DE RECORRÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba
2016

TOUBIA, Ariane Andreia Teixeira

Políticas de ações afirmativas no Brasil: a UFSCar Sorocaba como objeto de recorrência / Ariane Andreia Teixeira Toubia. -- 2016. 169 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Banca examinadora: Prof. Dr. Edson Segamarchi dos Santos; Prof. Dr.

Silvio César Moral

Marques Bibliografia

1. Políticas de ações afirmativas no Brasil. 2. Democratização do acesso ao ensino superior. 3. UFSCar-Sorocaba. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR (A)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Ariane Andreia Teixeira Toubia

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL: A UFSCAR-SOROCABA COMO OBJETO DE RECORRÊNCIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Aprovada em: 15/12/2016

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima - Orientador

UFSCar-Sorocaba – Assinatura: _____

Prof. Dr. Edson Segamarchi, dos Santos

FAC-São Roque – Assinatura: _____

Prof. Dr. Sílvio César Moral Marques

UFSCar-Sorocaba – Assinatura: _____

Dedicatória

Dedico este trabalho a todos os que acreditam na Educação como um meio de transformação do ser humano.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e pela onipresença nos momentos difíceis e por ter me presenteado durante esse ano em meio ao mestrado com a benção de ser mãe.

Os agradecimentos, com o meu muito obrigada ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima, por ter acreditado mais em mim do que eu mesmo e ter me guiado e orientado com tamanha dedicação e cuidado.

Aos professores Edson Segamarchi dos Santos e Sílvio César Moral Marques por terem contribuído ricamente na minha banca de qualificação e terem feito considerações pertinentes que engrandeceram meu trabalho. À leitura atenta e ao trabalho despendido nesta pesquisa.

Ao meu marido, Carim Miguel Toubia por ter me incentivado desde o início da elaboração do meu projeto de pesquisa, pelo apoio em todo o percurso, pela paciência nos momentos delicados, pelas contribuições, reflexões e crescimento proporcionados. Quero que saiba que você é minha base, minha motivação e inspiração na vida pessoal e acadêmica. Minha calma, minha serenidade e minha força.

À Helena, minha filha, que ainda não conheço, mas sinto e amo incondicionalmente desde que soube da sua existência, e que se tornou minha motivação na reta final deste trabalho.

Aos meus pais Antônio e Iracema por terem me dado a vida, por terem me educado e por todos os valores e princípios ensinados.

Aos meus irmãos Anaí e Leandro, e aos meus amigos por terem compreendido minhas ausências.

Finalizo meus agradecimentos, com o meu muito obrigada à minha amiga Eliane, pela amizade doce e sincera, minha amiga Jurany pela parceria durante a caminhada, por terem me incentivado a não desistir e tomar fôlego nos momentos de desespero, pela amizade altruísta e pelo coração gigante que têm e ao meu amigo Ismail pelo apoio e incentivo à vida acadêmica.

TOUBIA, Ariane Andreia Teixeira. **Políticas de ações afirmativas no Brasil:** a UFSCar Sorocaba como objeto de recorrência. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, Sorocaba, 2016.

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi o de analisar os desafios e encaminhamentos predominantes da UFSCAR-Campus Sorocaba, quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus. O eixo teórico metodológico constitui-se preliminarmente de um levantamento bibliográfico e documental através do Banco da CAPES em nível de teses e dissertações e da UFSCAR, listando-se trabalhos relevantes e aproximativos à temática. Em seguida optou-se pelo neoinstitucionalismo como quadro teórico analítico, cuja ênfase é o estudo da instituição e seus interlocutores, orientado pela abordagem qualitativa e neste recorte, o Estudo de caso, considerando ser a UFSCar-Campus Sorocaba o local epistemológico da pesquisa. Como um dos instrumentos de coleta de dados optou-se por entrevistas. As entrevistas foram orientadas pela estruturação de um roteiro semiestruturado de questionamentos, antecedido pela caracterização dos respondentes. Foram entrevistados dois sujeitos: 1 representante da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) no campus, por meio do Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor) e outro da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) por meio do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis de Sorocaba - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE). No âmbito procedimental utilizamos a técnica de análise documental (CELLARD, 2010) quanto aos registros e iniciativas do campus da UFSCAR-Sorocaba ainda que instrucionais sobre a temática. Em relação à técnica de coleta de dados, as entrevistas nos auxiliaram na compreensão de suas falas quanto ao apoio ao estudante no campus da UFSCar-Sorocaba (POUPART, 2010), seguida da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) objetivando compreender as vozes dos respondentes e suas devolutivas, ainda que implícitas. Por meio das devolutivas dos respondentes constatou-se que a adoção de políticas de ações afirmativas na UFSCar, não somente contribuiu para propiciar maiores condições de acesso de grupos historicamente excluídos à universidade, como propiciou condições de permanência aos estudantes por meio de apoio institucional específico no âmbito material e acompanhamento alimentar, saúde, transporte, dentre outros.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas no Brasil; democratização do acesso ao ensino superior; UFSCar-Sorocaba.

TOUBIA, Ariane Andreia Teixeira. **Affirmative action policies in Brazil: UFSCar Sorocaba in recurrence.** 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, Sorocaba, 2016.

ABSTRACT

The objective of the research was to analyze the prevailing challenges and referrals of UFSCAR-Campus Sorocaba, as the improvement and expansion support for the student from the Affirmative Action Program, from the speech of PROGRAD and PROACE representatives managers on campus. The methodological theoretical axis constitutes a preliminary bibliographic and documentary by CAPES files data level theses and dissertations of the UFSCAR, listing is relevant and approximate the thematic work. Then we chose the neo-institutionalism as an analytical theoretical framework, whose emphasis is the study of the institution and its partners, guided by qualitative approach and this cut out the case study, considering that the UFSCar, Campus Sorocaba epistemological research site. The interviews were conducted by the structure of a semi-structured script of questions, preceded by the characterization of the respondents. We interviewed two subjects: 1 representative of the Dean of Undergraduate (PROGRAD) on campus, through the Department of Sorocaba Undergraduate Education (DeEG-Sor) and another of Dean of Community Affairs and Student (PROACE) through Department of Community Affairs and Student Sorocaba - Section of Social Care, Health and Sports (SeASSE). The interviews were conducted by the structure of a semi-structured script of questions, preceded by the characterization of the respondents. We interviewed two subjects: 1 representative of the Dean of Undergraduate (PROGRAD) on campus, through the Department of Sorocaba Undergraduate Education (Deeg-Ser) and another of Dean of Community Affairs and Student (PROACE) through Department of Community Affairs and Student Sorocaba - Section of Social Care, Health and Sports (SeASSE). In the procedural scope, it has been used the document analysis technique (CELLARD, 2010) regarding the registrations and initiatives of the UFSCAR-Sorocaba campus. Regarding the data collection technique, the interviews have helped us to understand their statements about student support at the UFSCar-Sorocaba campus (POUPART, 2010), followed by the content analysis (BARDIN, 2009), in order to understand the voices of respondents and their returns, albeit implicit. Through the answers of respondents found that the adoption of affirmative action policies in UFSCar, not only contributed to provide greater access to historically excluded groups, as provided for students staying conditions through specific institutional support under material and food monitoring, health, transportation, among others.

Keywords: Affirmative action policies in Brazil; democratization of access to higher education; UFSCar-Sorocaba.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - DISTRIBUIÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS	66
GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS	67
GRÁFICO 3 - ESTIMATIVA DE VAGAS OFERTADAS VIA POLÍTICA DE COTAS UFSCAR SOROCABA	97

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCAR	70
QUADRO 2 - CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PAA UFSCAR 2008-2017	72
QUADRO 3 - RELAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS E PEC – G NO CAMPUS SOROCABA	95

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - EVOLUÇÃO DE ALUNOS BENEFICIADOS PELO FIES	57
TABELA 2 - ADESÃO ÀS AÇÕES AFIRMATIVAS NOS ESTADOS BRASILEIROS	62

LISTA DE SIGLAS

AC - Ampla Concorrência
ADPF - Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
CAA - Comissão para Ações Afirmativas
CCTS - Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade
CEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CF - Constituição Federal
CFE - Conselho Federal de Educação
CLT - Consolidação das Leis do Trabalho
CONAE - Conferência Nacional de Educação
ConsUni - Conselho Universitário
DEM - Democratas
EAD - Educação à Distância
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
ES - Educação Superior
FACENS- Faculdade de Engenharia de Sorocaba
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
FGEDUC - Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo
FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
FLONA - Floresta Nacional
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUVEST - Fundação Universitária para o Vestibular
GEMAA- Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GERES - Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituições de Ensino Superior
IFS - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INCLUSP - Programa de Inclusão Social da USP
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU - Organização das Nações Unidas
PAA/ UFSCar - Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos
PAAIS - Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PARU - Programa de Avaliação da Reforma Universitária
PASUSP - Programa de Avaliação Seriada da USP
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB - Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PPIs - Pretos, Pardos e Indígenas
PPP - Parceria Público-Privada

ProJovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROACE - Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAADE - Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade
SeASSE - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU - Sistema de Seleção Unificado
STF - Supremo Tribunal Federal
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA - Universidade do Estado do Amazonas
UEAP - Universidade do Estado do Amapá
UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG - Universidade Estadual de Goiás
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UEMG - Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UENF - Universidade Estadual do Norte Fluminense
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UEZO - Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UNB - Universidade de Brasília
UNEAL - Universidade Estadual de Alagoas
UNEB - Universidade do Estado da Bahia
UNEMAT - Universidade Estadual do Mato Grosso
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIMON - Universidade Estadual de Montes Claros
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

RESUMO.....	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
LISTA DE QUADROS	ix
LISTA DE TABELAS	ix
LISTA DE SIGLAS	x

INTRODUÇÃO	1
-------------------------	----------

CAPÍTULOS

I. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO AO GOVERNO DILMA ROUSSEFF

11	11
1.1 Educação superior no Brasil: itinerários e perspectivas de acesso.....	11
1.2 Educação superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996	18
1.3 O Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) e a Educação Superior como recorrência	20
1.4 O Plano de Desenvolvimento da Educação	26
1.5 O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e a Educação Superior como recorrência	30
1.6 Documentos oficiais do Brasil sobre a educação Superior: pontuações	33

II. O ITINERÁRIO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E O PAPEL DA UFSCAR NESTA CENTRALIDADE

39	39
2.1 Políticas de ações afirmativas: antecedentes	39
2.2 Políticas de ações afirmativas no Brasil a partir de 1988.....	47
2.2.1 A projeção das políticas de ações afirmativas no governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002.....	50
2.2.2 A projeção das políticas de ações afirmativas no Governo de Luís Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010	53
2.2.3 A projeção das políticas de ações afirmativas no Governo de Dilma Rousseff de 2011 a 2014.....	57
2.3 A legislação atual sobre as políticas de ações afirmativas	58
2.4 As ações afirmativas e as universidades brasileiras	63
2.5 As ações afirmativas na Universidade Federal de São Carlos.....	67

III.PERCURSO METODOLÓGICO: A UFSCAR COMO OBJETO DE RECORRÊNCIA.....

79	79
3.1 Definição e importância do neoinstitucionalismo para a análise do objeto	80
3.1.1 O neoinstitucionalismo: fundamentos e orientações.....	81
3.1.2 A atualidade do neoinstitucionalismo como quadro de análise	82
3.2 A abordagem epistemológica e a construção do instrumento de pesquisa	84
3.2.1 A pesquisa qualitativa: indagações e compreensão da problemática	85
3.2.2 A escolha dos instrumentos de pesquisa.....	87

3.3 Caracterização e singularidades da UFSCar-Campus Sorocaba	90
3.4 Procedimentos sobre a aplicação do instrumento de coleta de dados.	101
3.5 Procedimentos de análise dos resultados: o conteúdo das falas dos respondentes.....	102

IV. O CONTEXTO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE DESAFIOS E ENCAMINHAMENTOS..... 106

4.1 Percepções dos respondentes: UFSCar-So e a democratização do acesso à educação superior.....	107
4.2 Percepções dos respondentes: sobre o acolhimento, permanência e conclusão pelos estudantes da UFSCar advindos de programa de ações afirmativas.....	110
4.3 Percepções dos respondentes: dificuldades identificadas quanto ao acompanhamento e apoio à adaptação do estudante ingressante pela reserva de vagas no campus	111
4.4 Percepções dos respondentes: enfrentamentos e desafios da UFSCar-Sorocaba de estudantes provenientes do sistema de reserva de vagas ...	114
4.5 Devolutivas dos respondentes: quanto ao ingresso acadêmico na UFSCar - So	116
4.6 Devolutivas dos respondentes: quanto à permanência dos estudantes na UFSCar – So	117
4.7 Devolutivas dos respondentes: quanto ao sucesso acadêmico dos estudantes na UFSCar – So	120

CONSIDERAÇÕES FINAIS 123

REFERÊNCIAS..... 127

ANEXOS 142

ANEXO 1	143
ANEXO 2	144
ANEXO 3	145
ANEXO 4	148
ANEXO 5	149
ANEXO 6	152
ANEXO 7	155
ANEXO 8	156
ANEXO 9	157

INTRODUÇÃO

As políticas de ações afirmativas constituem-se como instrumento de promoção da igualdade social como um direito humano e universal e na concepção de Gomes e Silva (2001, p. 94) são projetadas com o objetivo de correção ou mitigação dos efeitos de exclusão ou discriminação praticados num tempo histórico passado, ao mesmo tempo em que propicia e amplia discussão sobre igualdade, na busca de garantia do alcance de bens fundamentais de domínio social de todos, mas de forma específica de grupos que sempre estiveram à margem dos seus direitos cidadãos. Contribuem com essa percepção as obras de Munanga (2001), Lima (2009) e Osório (2004).

Tais políticas, fundamentadas nas regras de discriminação positiva prescrita na Constituição de 1988, contemplam medidas legislativas e administrativas destinadas a garantir a regulamentação dos direitos de igualdade racial com especial ênfase nas áreas da educação (MUNANGA, 2001, p.35).

Na perspectiva de Osório, a desigualdade tem caráter multifatorial, é presente entre homens e mulheres, aparece nas diferenças de classe, no desequilíbrio cultural, educacional e econômico. Dentre tantos desafios, a promoção de uma equidade de oportunidades para todos, tem recebido destaque desde a década de 1940, e neste caminho, entre as décadas de 1950 e 1960, estudiosos da UNESCO debatem as questões raciais guiados por pesquisadores com diferentes discursos e metodologias, como Florestan Fernandes, Costa Pinto, Roger Bastide, entre outros, que chegaram à conclusão de que o racismo no Brasil atuava como empecilho para a melhoria das condições de vida e que os negros ocupavam os ramos de atividade econômica de menor remuneração (OSÓRIO, 2004, p.11).

Lima (2009, p.2) afirma que no caso brasileiro, a discussão e adoção das políticas de ações afirmativas, teve após a promulgação da Constituição de 1988 maior abrangência, mas não de forma pedagogicamente linear ou consensual, uma vez que a organização dos movimentos sociais e denúncia histórica da relação de opressão na década de 1990 era recorrente, de forma particular, no campo educacional que vinha de um itinerário elitizante, até então e a lógica que se colocava na agenda política era centrada na meritocracia, excetuando o processo de dominação do capital. Ora, com isso, os grupos étnicos-raciais e as

classes economicamente desfavorecidas ficavam à mercê de uma lógica de política centrada no Estado e Estado capitalista e oligárquico.

O que podemos observar nas décadas posteriores é que a formulação das políticas de ações afirmativas que se apresentam em diferentes desenhos, ganha corpo, advoga a favor da reserva de vagas para grupos socialmente excluídos em universidades públicas e defende o aumento dos níveis de financiamento no acesso ao ensino superior privado na luta para que a educação superior de qualidade não seja apenas um privilégio da elite brasileira. Para efeitos de exemplificação, a constituição na década de 1990 do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra pelo governo Fernando Henrique Cardoso, que definia as ações afirmativas como “medidas especiais e temporárias”, inclusive com previsibilidade de duração (dez anos), que controladas pelo Estado deveriam primar pela busca da eliminação das desigualdades historicamente acumuladas e a garantia de” [...] igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (BRASIL, 1996, p.10).

Ainda no interstício da década referida ao GTI do final do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), passando pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), as discussões e ações na legitimação das ações afirmativas adentraram as legislações estaduais¹ na garantia de reservas de vagas na projeção da inclusão social à universidade, assunto que não estava à margem das instituições federais de ensino superior a partir de 2002.

Destacamos como eixo de nossa pesquisa as iniciativas da UFSCAR, ainda que de forma incipiente, à solicitação por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) em 2004 da discussão e necessidade de fomentar debates e dar materialidade a um Programa de Ações Afirmativas, tendo em vista a sua vocação no atendimento às demandas sociais com respeito às políticas públicas e/ou sua necessidade de ampliação. Três anos depois (2007) após discussões em nível local e nacional, consenso entre o Conselho Universitário (ConsUni) e Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), o sistema de ingresso por reserva de vagas é aprovado por meio da Portaria GR

¹ Ver Tabela 1 – Adesão às ações afirmativas nos estados brasileiros (p.57).

nº 695/07, de 06 de junho de 2007, constando o desenvolvimento do Programa de Ações Afirmativas (PAA) e sua implementação a partir do ano seguinte. A partir de então a UFSCAR em seus três campi, passava a desenvolver ações afirmativas, não somente por conta do ingresso à instituição, mas de forma gradativa, internamente pelo menos por meio de duas principais Pró-Reitorias: a PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) e a PROACE (Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis) no âmbito de dar condições de permanência dos novos graduandos nos diversos cursos, o acolhimento por meio dessas Pró-Reitorias, com suas extensões nos campi seriam determinantes para a efetivação do planejamento e implementação do PAA.

O crescente movimento em todo o Brasil é respaldado pela Lei 12.711/2012², a chamada “Lei de Cotas” que garantia a reserva de vagas em 50% das matrículas por curso e turno das universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia aos alunos egressos integralmente do ensino médio público, os demais 50% continuariam como ampla concorrência para os demais candidatos. Essa lei marcaria a necessidade de adequação, implementação e legitimação em todas as instituições federais, lembrando que, uma política só é validada quando implementada e legitimada para o público ou demanda para a qual foi desenhada. Lembrando que aqui utilizamos o conceito de políticas de Palumbo que afirma que as políticas podem ser entendidas como um “[...]um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes” (PALUMBO, 1994, p.8), assim não se limita a uma lei, pois sua lógica está na construção, reconstrução e adaptação, o que poderá legitimar a sua continuidade, supressão ou aperfeiçoamento.

O interesse sobre o tema teve início a partir da atuação da pesquisadora como docente do ensino superior em cursos de graduação e pós-graduação da rede privada quanto aos relatos dos jovens sobre a peregrinação desde o ensino básico até o ensino superior e as dificuldades acerca de preconceitos, lutas

² Conforme o Ministério da Educação essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, que definiu as condições gerais de reservas de vagas e estabeleceu a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Da mesma forma, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabeleceu os conceitos básicos para aplicação da lei, previu as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixou as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas. (BRASIL, 2016b).

internas, desejos velados, expectativas otimistas e pessimistas postas à prova em relação aos direitos humanos como um direito propriamente e não como um privilégio ainda para poucos.

Tais observações e vivências contribuíram para o desejo de explorar essa temática e adquirir conhecimento na área, o que se tornou motivo para assistir as aulas na categoria de aluna especial e elaborar um projeto para ingressar no mestrado. Após a aprovação no processo seletivo do PPGEd UFSCar– So, na linha dedicada as teorias e fundamentos da educação, é que, sob a orientação do professor Paulo Gomes Lima, o objeto de estudo pode ser delineado de forma mais recortada.

Quando de meu ingresso no mestrado, acompanhando as discussões sobre o assunto observei que no interstício de 2012 (momento da aprovação da Lei de Cotas), bem como o ano de 2015 (Ano da Criação da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar, dia 29 de maio pelo Conselho Universitário -ConsUni) poderia se constituir elementos relevantes da temporalidade do estudo. E de fato o foi como se destacará mais adiante.

A escolha da UFSCar, campus Sorocaba foi baseada no fato de que a instituição é a única Universidade Federal que está instalada no interior do estado e que já adota a política de ações afirmativas muito antes da lei 12.711 (como brevemente apresentamos anteriormente), conhecida como a lei de cotas para o ensino superior que entrou em vigor em 30 de agosto de 2012 e combina critérios de raça com os socioeconômicos no objetivo de assegurar o acesso às universidades federais brasileiras (BRASIL, 2012), citada no primeiro capítulo deste trabalho.

Como aponta Hofling (2001, p.40), a política educacional desempenha importante papel em relação à democratização na estrutura ocupacional que se estabeleceu, e à formação do cidadão, do sujeito em termos mais significativos, e a frustração - ou não - destas expectativas se colocam em relação direta com os pressupostos e parâmetros adotados pelos órgãos públicos e organismos da sociedade civil.

Portanto, analisar a realidade da UFSCar, que através de seu programa de ações afirmativas, disponibiliza uma vaga para indígenas em cada um dos 58 cursos de graduação da Universidade e ainda promove diversas ações para o

acesso ao Ensino Superior, como a reserva de vagas para estudantes egressos do ensino público e para estudantes negros além das vagas disponíveis para o vestibular indígena, tornou-se não somente convidativo, mas desafiador na medida em que trata de um tema de eficácia contestada por parte da opinião pública.

A definição da problemática consolidou-se quando da leitura do PDI-UFSCAR (Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado em 2013), ao se observar que a instituição refizera sua estrutura, reorganização e funcionamento para o melhor acolhimento dos discentes ingressados via PAA, conforme as diretrizes de número 3.2³, articuladas por meio de três unidades institucionais distintas: Divisão de Desenvolvimento Pedagógico (DiDPed), Coordenadoria de Ingresso na Graduação (CIG) e Coordenadoria de Ações Afirmativas e Políticas de Equidade (CAAPE) – ProGrad. Essa reestruturação tinha como finalidade:

- Aperfeiçoar o vestibular indígena para ingresso nos cursos regulares da UFSCar, respeitando-se as línguas, culturas e biografia escolar dos candidatos.
- Avaliar, desenvolver e efetivar o processo de seleção dos cursos de graduação que requerem prova de conhecimentos específicos.
- Ampliar e aperfeiçoar programas de apoio aos alunos de graduação.
- Consolidar e ampliar o apoio aos ingressantes pelas diversas modalidades de ingresso diferenciado, ampliando a equipe técnica que os recebe, acompanha e atende, promovendo sua capacitação bem como garantindo o suporte técnico e a infraestrutura necessários à articulação das ações institucionais.
- Consolidar convênios para o apoio dos estudantes ingressantes pelas diversas modalidades que constituem metas do Programa de Ações Afirmativas.

³ Destaca-se no PDI os subitens: 3.2.8 Consolidar e reforçar as instâncias de apoio, acolhimento e atendimento à comunidade universitária que visem o respeito à diferença e a ampla inclusão na Universidade. 3.2.9. Planejar e implementar a gestão transversal do Programa de Ações Afirmativas, promovendo sua integração a outros programas internos e externos à Universidade. (UFSCAR, 2013)

- Realizar de modo contínuo, diagnósticos que permitam o melhor conhecimento dos sucessos e das dificuldades dos estudantes da UFSCar, notadamente dos ingressantes pelas diversas modalidades que constituem metas do Programa de Ações Afirmativas.
- Avaliar permanentemente as ações institucionais voltadas à equidade de acesso e permanência na Universidade, incluindo a análise do sucesso dos egressos, das condições de ensino aprendizagem e da permanência dos estudantes de graduação.
- Promover a inserção transversal nos projetos pedagógicos de todos os cursos de graduação da abordagem de questões relacionadas a diversidade e equidade de oportunidades.
- Oferecer condições para a formação de docentes como agentes de promoção de equidade no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão, por meio da capacitação para lidar com a diversidade, para respeitar e atender as demandas específicas de populações diversas e para reconhecer e lidar com as oportunidades novas de conhecimentos e interações trazidas por esta diversidade.

A proposta de ampliar e aperfeiçoar programas de apoio aos alunos de graduação tornou-se o meu principal desafio como estudo, principalmente voltando para a especificidade do campus UFSCAR-Sorocaba. Campus novo, surgido no âmbito do REUNI⁴ e que traz consigo, dentre outros desafios, a de consolidar essa proposta do PDI-UFSCAR (2013), ainda que de maneira transversal. Considerando que a UFSCAR como um todo tem avançado, inclusive recentemente com a criação no final de 2015 da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, tornou-se necessário delimitar a problemática e o recorte do período para o estudo.

⁴ A expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Link disponível em: <http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni> Acesso em 27 de outubro de 2016.

Escolheu-se como recorte cronológico da pesquisa o intervalo inicial pós-aprovação da Lei de Cotas (12.711/2012), portanto de 2013, até o ano de 2015 (período em que foi criada a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade). Não é intuito dessa pesquisa analisar a proposta ou ações planejadas pela referida secretaria no momento, visto a sua implementação estar em andamento. A pergunta norteadora dessa pesquisa é: “Quais são os desafios e encaminhamentos predominantes frente ao objetivo de aperfeiçoar e ampliar o apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas no Campus Sorocaba, sentidos e identificados por gestores⁵ que representam a PROGRAD e a PROACE na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba sobre a temática? ”

A escolha dos departamentos deu-se por conta da importância e representatividade das Pró-Reitorias em materializar as ações de acolhimento e atendimento às demandas estudantis, embora não necessariamente sejam orientados em seu conjunto para o atendimento de demandas específicas. Entretanto, entende-se que as devolutivas desses gestores podem apresentar pistas que ampliem ou identifiquem encaminhamentos nessa direção. Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é: “Analisar os desafios e encaminhamentos predominantes da UFSCAR-Campus Sorocaba, quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus”. Os objetivos específicos que auxiliaram no desvelamento do objeto foram:

- Descrever o quadro da educação superior no Brasil a partir dos governos Fernando Henrique Cardoso ao Dilma Rousseff (períodos de início e desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no Brasil);
- Contextualizar o itinerário histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil e a UFSCar como objeto de recorrência;

⁵ Trata-se de dois departamentos que respectivamente representam a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), a saber: Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor) e a Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis, a saber: Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis de Sorocaba - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE)

- Identificar os desafios e encaminhamentos sentidos por gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas no Campus Sorocaba;
- Discutir as devolutivas dos respondentes frente ao contexto do processo de inclusão social do Brasil na educação superior e da especificidade da UFSCAR- campus de Sorocaba.

Os gestores escolhidos para as devolutivas da pesquisa são em número de 2. Justifica-se a escolha desses respondentes por atuarem diretamente e responderem pelo departamento, no caso do representante do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis de Sorocaba - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE, quanto ao representante do Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor), justifica-se sua escolha por, além de atuar na representatividade da seção, desenvolveu trabalho específico sobre as políticas de ações afirmativas da UFSCAR, como se observou em levantamento preliminar.

A presente pesquisa teve início por meio de um levantamento bibliográfico e documental através do Banco da CAPES em nível de teses e dissertações sobre as temáticas trabalhadas sobre a UFSCAR (JODAS, 2012; CAMARGO, 2011, OLIVEIRA, 2013, PINHEIRO, 2015) e que utilizamos como referencial, além de outros com temáticas com bases correntes como a plataforma Scielo, SBU (UNICAMP) e DEDALUS (USP). Os principais documentos analisados para essa pesquisa foram o PDI-UFSCAR (2004, 2013) e Documentos disponíveis on-line dispostos na página Do PAA (Programa de Ações Afirmativas UFSCAR).

Como quadro teórico analítico optou-se pelo neoinstitucionalismo, cuja ênfase é o estudo da instituição e seus interlocutores, possibilitando como recorrência suas devolutivas ao escopo político-institucional (FREY, 2000; ROCHA, 2005; HALL e TAYLOR, 2003). Quanto à leitura do objeto têm-se na abordagem qualitativa os pressupostos que auxiliarão em sua recorrência, de maneira compreensiva e indagativa (LIMA, 2003; LUDKE e ANDRÉ, 1986; POUPART, 2008) e para especificidade do objeto, a realidade do campus da

UFSCar quanto à questão central, seguiu-se os princípios do Estudo de caso. A escolha do Estudo de caso deu-se por propiciar que se estude detalhadamente a especificidade da instituição, portanto, o estudo de uma realidade (CHIZZOTTI, 2006, MAY, 2004, VIANA, 2007).

No âmbito procedimental utilizamos a técnica de análise documental (CELLARD, 2010) quanto aos registros e iniciativas do campus da UFSCAR-Sorocaba ainda que instrucionais sobre a temática. Em relação à técnica de coleta de dados utilizou-se a entrevista como recurso, visto que, nos auxiliaram na compreensão de suas falas quanto ao apoio ao estudante no campus da UFSCar-Sorocaba (POUPART, 2010), seguida da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) objetivando compreender as vozes dos respondentes e suas devolutivas, ainda que implícitas.

Quanto ao método de exposição, a dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo descrevemos a Educação Superior no Brasil, os itinerários e as perspectivas de acesso à universidade, a pontuação da Educação Superior a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e do I e II Plano Nacional de Educação (2001-2010; 2014-2024) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), seguida de um exercício reflexivo dos documentos oficiais do Brasil acerca da educação superior.

No segundo capítulo contextualizou-se o itinerário histórico das políticas de ações afirmativas a partir de medidas adotadas por algumas universidades públicas brasileiras quanto ao tema e, de forma recortada, o processo de implementação na UFSCar com destaque para alguns encaminhamentos desenvolvidos no campus Sorocaba.

O terceiro capítulo traz o escopo da caracterização do estudo, a etapa procedimental, através da abordagem neoinstitucionalista, uma discussão sobre a especificidade do campus de Sorocaba como base para a organização dos registros documentais e dos eixos metodológicos que compreendem a escolha da abordagem da pesquisa, ou seja, pesquisa qualitativa, por meio do Estudo de caso, critérios de escolha dos respondentes, além de entrevistas com os gestores responsáveis pelas políticas de ações afirmativas na UFSCar bem como as etapas específicas quanto à construção do instrumento de coleta de dados e respectivas aplicações.

No quarto capítulo discute-se as devolutivas dos respondentes frente ao contexto do processo de inclusão social à educação superior no Brasil e da especificidade da UFSCAR- campus de Sorocaba, as demandas e necessidades de enfrentamentos quanto ao aperfeiçoar e ampliar o apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas.

E nas considerações finais pontua-se o itinerário da pesquisa, os aspectos desafiadores e encaminhamentos quanto ao processo de inclusão social/permanência dos universitários como um todo, as solicitações sociais e o planejamento da UFSCar-Campus Sorocaba como feedback.

Em relação às descobertas da pesquisa, percebeu-se que ao menos como encaminhamentos, as questões acobertadas de expropriação de direitos educacionais nas universidades, podem receber olhares mais otimistas quanto ao aperfeiçoamento e ampliação das práticas de ações afirmativas na UFSCar-So.

Acredita-se que essa pesquisa poderá ampliar a discussão, por meio de estudos futuros, sobre a democratização da educação superior no Brasil rumo a uma aspirada universalização, onde quiçá não haja necessidade de políticas focais para o reconhecimento da justiça social, mas que justiça social e legalidade possam interagir e se desenvolver em processos de não-exclusão social.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: DOS GOVERNOS FERNANDO HENRIQUE CARDOSO AO DILMA ROUSSEF

Este capítulo tem como objetivo contextualizar a Educação Superior no Brasil, abarcando seu itinerário e as perspectivas de acesso à universidade destacados logo na primeira seção. Nas seções que se seguem é feita uma exposição do contexto da Educação Superior como recorrência a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), do Plano Nacional de Educação que compreende os períodos de 2001 – 2010 e 2014 – 2024 e do Plano de Desenvolvimento da Educação. Finalizamos esse capítulo com um recorte sobre as pontuações dos documentos oficiais do Brasil acerca da educação superior lembrando os marcos legais que instituem as políticas de ações afirmativas à luz da Constituição Federal de 1988.

1.1 Educação Superior no Brasil: itinerários e perspectivas de acesso

O final do século XX e o início do século XXI é marcado por mudanças ocorridas na arena do Ensino Superior, no Estado e no mercado e vêm promovendo alterações na forma de conceber a universidade e o exercício das suas finalidades segundo Ferreira (2012, p.455). Esse processo requer que as universidades se integrem às demandas da reestruturação produtiva do capital. Neste primeiro capítulo, objetivou-se explicitar o porquê do tratamento da Educação Superior, suas concepções e finalidades sociais que vêm sendo construídas para essas instituições, a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso e de Lula da Silva e no início do governo de Dilma Rousseff, que foram motivados pelas ações em relação às discussões e legislações de Ações Afirmativas no Brasil.

Inicialmente, ressalta-se a característica mais marcante da educação no governo de Fernando Henrique Cardoso que tem destaque para o papel econômico da educação. Neste sentido, Cunha (2003, p. 38 – 39) chama a atenção para a “base do novo estilo de desenvolvimento”,

[...] cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico. Essa indução atuaria no sistema educacional pelo topo, isto é, pela universidade,

entendendo-se que a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população. Para se conseguir isso, a proposta afirmava a necessidade de se estabelecer uma “verdadeira parceria” entre setor privado e governo, entre universidade e indústria, tanto na gestão quanto no financiamento do sistema brasileiro de desenvolvimento científico e tecnológico.

Lima (2012, p. 103) faz uma observação com relação aos anos noventa e aponta que essa década

Fornece elementos indiscutíveis sobre as relações de expropriação de direitos e violência simbólica nas condições de acesso, permanência e universalização à educação superior pública no Brasil. Alguns exemplos que podem ser explicitados nesse aspecto são: modificações na linha de crédito (FIES – Financiamento Estudantil) para estudantes de classes desfavorecidas, a expansão de universidades privadas para atender demandas que o setor público não atendia e o PROUNI (Programa Universidade para Todos) na gestão de Lula da Silva [...] lembrando que a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira teve seu início na década de 90 tomando vulto no governo petista de Lula.

No Brasil, dois movimentos de acomodação do ensino superior merecem destaque: o primeiro, diz respeito à expansão da educação superior, que segundo o INEP (2011), os dados referentes às matrículas apontam que entre 1995 e 2010, o número das matrículas presenciais e à distância ultrapassou a marca de 6.379.299 em 2010, e no ano de 1995 esse número estava na casa de 1.759.703. Em dezesseis anos o crescimento foi de 262,52%. Tal crescimento aconteceu no mesmo momento das mudanças contemporâneas ocorridas na produção e valoração do capital, a reestruturação produtiva, que teve seu início sistematizado, no Brasil, a partir da década de 1980. Apesar da expansão da oferta privada para o ensino superior ser em nível mundial, nosso país, com 77% de inversão privada em média- só fica atrás do Chile (MANCEBO, 2015).

E o segundo, refere-se à educação superior brasileira, que foi “atravessada” pela reforma gerencialista do Estado, posta em movimento em 1995, pelo então ministro Bresser Pereira, pois ela produziu a matriz política, teórica e ideológica para a reforma das demais instituições (OLIVEIRA, 2001).

Segundo Popkewtiz (1997), nesta mesma década, foram implantadas reformas educacionais em vários países que se desenvolveram em um cenário de transformações e tensões que são expressões de contextos históricos nacionais e internacionais que refletem a inter-relação de fatores econômicos, políticos, sociais, ideológicos e culturais. Tais reformas não são um conjunto de ações necessariamente progressistas, mas, sim, “objetos das relações sociais”.

Vale lembrar que tais movimentos ocorrem no bojo da chamada Reestruturação Produtiva, no qual o sistema Taylorista/Fordista é substituído por um sistema de acumulação flexível representado principalmente pelo Toyotismo. Dessa forma

[...] a globalização econômica mudou as regras de competitividade, forçando uma transformação nos padrões de produção e comercialização. Isso obrigou as empresas a buscarem uma produção qualitativamente eficaz e flexível, com menor custo trabalhista e de capital, o que tornou imprescindível readaptar os sistemas de gestão e organização do trabalho [...] então, visto que cada modelo de produção demanda determinadas capacidades e habilidades por parte dos trabalhadores, o capital espera que, através da educação, sejam moldados os novos perfis de trabalhadores para se adaptarem às novas exigências dos mesmos. No atual paradigma, passa-se a exigir um novo perfil de trabalhador, que tenha mais conhecimentos, saiba comunicar-se adequadamente, trabalhe em equipe, adapte-se a novas situações, crie soluções originais e seja capaz de educar-se permanentemente (Batista, 2011, p6).

Portanto, as reformas educativas são construções de um quadro legal e burocrático, geralmente proposto por políticos, para responder a determinados problemas e produzir efeitos mais ou menos coerentes com projetos mais amplos de um governo ou de um sistema de poder “[...], elas emergem e se desenvolvem nas contradições da sociedade e dos sistemas nacionais e globais concorrentes e interdependentes” (DIAS SOBRINHO, 2005, p. p.168 – 169).

Partindo-se dessas conjecturas, verificou-se, de acordo com Mancebo (2015) profundas modificações nas relações entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES), sua cultura, cotidiano, e, sobretudo, sua expansão indiscutível no país. Dessa forma, afirma-se que o processo resultante desta “[...] nova fase de reestruturação capitalista é marcado por políticas de centralização, de diferenciação e de diversificação institucional e, especialmente, de privatização da esfera pública” (DOURADO, 2002, p. 235). O processo de

aculturação e consumismo desenfreado criou impactos em diversas áreas e na educação superior resultou na expansão de uma rede das instituições particulares de ensino por todo o país. Estas IES privadas surgiram por mecanismos legais que as favoreceram e reforçaram no cidadão a busca de um título acadêmico como forma de se sobressair no mercado de trabalho dentro de um sistema capitalista, afinal, “[...] esse profissional tem que ser um ‘multiprofissional polivalente’ para atender às necessidades do mercado, enquanto suas necessidades pessoais não são satisfeitas” (SILVA e BALZAN, 2007, p.237).

A reforma implantada na educação superior seguiu as diretrizes dos organismos internacionais, cuja tese é a de que o sistema de ensino superior, deve se tornar mais diversificado e flexível, objetivando uma expansão com contenção nos gastos públicos. Essa reforma foi implementada por meio da edição de uma série de instrumentos normativos, tendo, como marco de referência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, aprovada em 20 de dezembro de 1996, quando o Estado assumiu papel destacado no controle e na gestão das políticas educacionais. A LDB se preocupou basicamente em estabelecer mecanismos de controle da expansão do ensino superior e do conteúdo a ser trabalhado. Segundo FERREIRA (2015, p. 243):

[...] o discurso ideológico da “sociedade do conhecimento” é colocado como única realidade possível no mundo globalizado, e a universidade, por ser um locus importante na produção e difusão do conhecimento, inevitavelmente deverá, nessa ótica, adaptar-se e modernizar-se, tendo em vista ajustar-se a essa nova lógica [...] as novas demandas do Estado e da sociedade pressionam as universidades para desenvolverem fins sociais considerados relevantes, na medida em que sejam úteis para o desenvolvimento social e econômico [...] esse processo vem permitindo o atrelamento das políticas para educação superior às políticas econômicas, uma vez que o setor econômico passa a ocupar o espaço universitário, ditando a produção e o controle do conhecimento, modificando a relação entre esses dois setores.

Deve-se ressaltar que as reformas na educação superior na década de 1990, principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

foram marcadas pela expansão da educação superior no âmbito do privado, pela diminuição do papel do Estado como financiador e na ênfase das novas funções como regulador e avaliador (CHAVES; AMARAL, 2015). As políticas educacionais de nível superior implementadas nos últimos anos são cunhadas pela privatização, mercadorização e empresariamento da educação. O balanço neoliberal experimentado pelo país, acionou o corte dos gastos públicos, incitando a uma reforma do Estado que ganhou ares gerenciais. Dados do MEC, apontam que

A expansão de vagas, de cursos e de instituições, nos últimos anos, pode dar uma visão do recuo do público e do avanço do privado/mercantil na Educação Superior. Alguns números demonstram esse fato, ou seja, que a expansão do ensino superior brasileiro vem se dando prioritariamente nas instituições privadas e confessionais. Hoje, se tem 2.314 instituições de ensino superior, das quais 245 (10,6%) são públicas e 2.069 (89,4%) são privadas. Em relação ao número de vagas ofertadas as discrepâncias são enormes: 461.964 (9,8%) vagas ofertadas nas instituições públicas e 4.274.700 (90,2%) nas instituições privadas. Ao analisarmos o número de alunos matriculados percebe-se que apenas 25% estão nas instituições públicas e outros 75% nas instituições privadas (MEC/INEP, 2010).

A partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2010), verificou-se uma vertiginosa expansão da educação superior bem como iniciou-se uma política da educação superior como estratégia de competitividade para o país no qual 14 instituições foram criadas e/ ou transformadas e/ou implantadas como universidades federais, bem como foram criados e/ ou transformados 38 novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) por meio da Lei nº 11.892/2008⁶, a partir da rede.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007-2012) que no ano de sua implementação abriu 250 mil vagas para as universidades federais e 600 mil vagas para os institutos federais teve suas diretrizes estruturadas em seis dimensões: 1) ampliação da oferta de educação superior pública (aumento de vagas de

⁶ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências

ingresso, principalmente no turno noturno; redução das taxas de evasão; ocupação de vagas ociosas); 2) reestruturação acadêmico-curricular (revisão da estrutura acadêmica; reorganização dos cursos de graduação; diversificação das modalidades de graduação); 3) renovação pedagógica da educação superior (articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica; atualização de metodologias e tecnologias do processo de ensino-aprendizagem; previsão de programas de capacitação pedagógica); 4) mobilidade intra e interinstitucional (promoção da mobilidade estudantil mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre cursos e programas e entre IES); 5) compromisso social da instituição (políticas de inclusão; programas de assistência estudantil; políticas de extensão universitária) e 6) suporte da pós-graduação com o desenvolvimento dos cursos de graduação (articulação da graduação com a pós-graduação). Para aferir suas metas, o Reuni possuía dois indicadores básicos de desempenho, e as metas fazem referência a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais e a relação de alunos de graduação em cursos presenciais por número de professor (BRASIL, 2007).

Dilma Rousseff (2011-2014) iniciou seu governo ratificando a permanência da política de expansão da educação superior pública bem como a manutenção do REUNI (FERREIRA, 2015, p.128).

Pela perspectiva do governo a educação superior tinha os objetivos de: expandir os institutos e universidades federais, principalmente nos municípios populosos de baixa renda; promover a formação de profissionais capacitados para gerar desenvolvimento regional, bem como estimular a permanência desses profissionais no interior do país; ampliar a função dos institutos e universidades com objetivo de superar a miséria e reduzir as iniquidades sociais conforme o Ministério da Educação -MEC (BRASIL, 2011, p.2).

Tais políticas elevaram a oferta de vagas na educação superior, principalmente no interior do país, com foco na ampliação da empregabilidade e no aquecimento da economia local/regional com o grande objetivo de reduzir as desigualdades regionais e sociais, bem como potencializar a capacidade de competitividade do país.

Em linha com o processo de internacionalização da educação superior, no governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), foi criado o programa “Ciências sem Fronteiras”, que visa estimular a troca de experiências de estudantes, professores e pesquisadores através da concessão de bolsas para estudos em universidades estrangeiras. O programa busca atender às áreas prioritárias e estratégicas para o desenvolvimento econômico do país. O ponto central da iniciativa, mediante a escassez de mão de obra qualificada, foram as áreas de engenharia e tecnologia, necessárias para o crescimento sustentável do país. “São áreas em que o mercado de trabalho está aquecido e há déficit de pessoal”, observou Mercadante [ministro de Educação no período de 2012-2014]. “Para cada 50 formandos no país, temos apenas um engenheiro”, de acordo com o REUNI (BRASIL, 2011b).

Os papéis sociais requeridos para as universidades vêm produzindo alterações significativas no modo do seu funcionamento e organização institucional e na oferta de novos percursos e processos formativos considerados estratégicos para o desenvolvimento regional, como também vêm exigindo novas formas de gestão pautadas nos indicadores quantitativos de produtividade, na racionalização dos custos e na eficácia e eficiência de suas atividades (FERREIRA, 2015, p.129).

Os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) ampliaram em grande medida as políticas de educação em busca da igualdade social articulado ao desenvolvimento econômico e social, através da expansão e interiorização das universidades públicas e do acesso às universidades privadas. Consonantemente, esses governos intensificaram a utilização das políticas de Ações Afirmativas na educação com o objetivo de reduzir as diferenças sociais que historicamente marcaram a nação brasileira. Nesse contexto podemos observar que essas iniciativas de alguma forma abrem perspectivas de favorecer o acesso à educação superior, sobretudo quando se considera a reserva de cotas, as bolsas do Programa Universidade para Todos

(PROUNI⁷), o financiamento dos estudos pelo Programa de Financiamento Estudantil (FIES⁸), entre outros (BITTAR, OLIVEIRA e MOROSINI, 2008, p. 158).

1.2 A Educação Superior na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –1996

O modus operandi de um estado intervencionista, criticado pelos partidários do neoliberalismo, e a busca da minimização da atuação do Estado no tocante às políticas sociais, através da redução das políticas de proteção, são prescritas como caminho para a retomada do desenvolvimento econômico por meio da reforma do Estado. A base conceitual dessa reforma é lastreada pelo discurso de modernização e racionalização do Estado, objetivando, desse modo, a superação dos problemas do mundo contemporâneo como desemprego, hiperinflação, redução do crescimento econômico e de adaptação às novas demandas pelo processo de globalização

Vivemos hoje num cenário global que traz novos desafios às sociedades e aos Estados nacionais (...). É imperativo fazer uma reflexão a um tempo realista e criativa sobre os riscos e as oportunidades do processo de globalização, pois somente assim será possível transformar o Estado de tal maneira que ele se adapte às novas demandas do mundo contemporâneo (CARDOSO, 1998, p. 15).

Corroborando com essa lógica, Cardoso (1998, p.15) propõe a redução da máquina estatal através das privatizações de bens e serviços visto que a reforma do Estado fora entendida como superação de “visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista” por meio da transferência da produção de bens e serviços à sociedade, à iniciativa privada. As políticas educacionais no Brasil, nesse contexto, vêm sendo balizadas por mudanças institucionais, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) e do Plano Nacional de Educação

⁷ O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Ministério da Educação, criado pelo Governo Federal em 2004, que concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior.

⁸ O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em cursos superiores não gratuitas na forma da Lei 10.260/2001. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação

(PNE) seus grandes marcos. Nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas são reorientadas por meio, entre outros processos, da reforma de Estado que, como explicitado anteriormente, configura alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as políticas públicas e, particularmente, as educacionais em sintonia com os organismos multilaterais.

Para Dourado (2002, p.241), a tramitação da LDB foi, nesse contexto, expressão dos embates travados no âmbito do Estado e do reordenamento das relações sociais e das mudanças tecnológicas, respaldados pela ideologia da economia globalizada. O texto da LDB, referência básica para a educação nacional, incorporou, ao longo de sua tramitação, vários dispositivos referentes à educação superior, objeto de projetos de lei e de decretos, de reforma constitucional, que reformavam por dentro a educação superior no Brasil, muitos deles frutos de embates desenvolvidos ao longo dos anos 1980⁹.

Esse controvertido desdobramento das diretrizes para a educação nacional e sua adequação às medidas do Ministério da Educação (MEC) levaram à caracterização da LDB como uma lei minimalista (CUNHA, 1996). Segundo Dourado (2002), a análise das políticas para a educação superior, portanto, só pode ser entendida com a compreensão dos vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado em curso no Brasil.

No entanto, para Alves (2002, p.170), a lei aprovada cumpre um programa e torna-se o marco de uma guinada neoconservadora da educação brasileira dos anos 1990 aos padrões do ideário neoliberal. Esse programa começou a ser implementado no Brasil de forma mais categórica no governo de FHC, mas ainda se apresenta de forma ambígua, pois conceitua, mas não assegura o próprio cumprimento. Entretanto, a lei não impossibilita adaptações de melhoria para a educação nacional, sendo a mais completa legislação em favor da educação já descrita.

⁹ Dentre as iniciativas desencadeadas nos anos 80 destacam-se, entre outras: o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), em 1983; a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior, em 1985; o Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), em 1986.

É relevante lembrar que a lei proporcionou à educação, avanços como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal com vistas à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o PROUNI. E Demo (2002) reafirmou este posicionamento ao pontuar que a LDB atual, preserva “ranços” referentes aos atrasos existentes na esfera educacional, mas possibilita incontestáveis avanços.

1.3 O Plano Nacional de Educação (2001 – 2010) e a Educação Superior como recorrência

O Plano Nacional de Educação é uma ferramenta indicada para apresentar a organização e as ações da educação nacional de forma sistematizada. Segundo Saviani (2010 p. 389) a ideia da necessidade de um plano vem expressa pela primeira vez por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932, quando é proposto um Plano de Reconstrução Educacional, sendo o mesmo anexo ao corpo do próprio documento principal. Em 1998, dois anos após a aprovação da LDBEN o Plano Nacional de Educação começou a ser discutido, porém somente em 09 de janeiro de 2001 foi aprovado através da Lei nº 10.172, lei que aprovou o Plano Nacional de Educação e dá outras providências ao mesmo momento em que o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final.

Foi uma ferramenta que deve traduzir as prioridades educacionais a partir da ótica da sociedade e do governo e se constituir uma política de Estado, devendo as suas diretrizes serem viabilizadas por quem esteja no poder executivo, independente da coloração partidária. Para cada nível da educação o plano apresenta um diagnóstico, seguido de diretrizes e acompanhado de objetivos e metas. No tocante ao Ensino Superior, o PNE (2001 – 2010) afirma que “A educação superior enfrenta, no Brasil, sérios problemas, que se agravarão se o Plano Nacional de Educação não estabelecer uma política que promova sua renovação e desenvolvimento” e ressalta que:

No conjunto da América Latina, o Brasil apresenta um dos índices mais baixos de acesso à educação superior, mesmo

quando se leva em consideração o setor privado. Assim, a porcentagem de matriculados na educação superior brasileira em relação à população de 18 a 24 anos é de menos de 12%, comparando-se desfavoravelmente com os índices de outros países do continente. A Argentina, embora conte com 40% da faixa etária, configura um caso à parte, uma vez que adotou o ingresso irrestrito, o que se reflete em altos índices de repetência e evasão nos primeiros anos. Mas o Brasil continua em situação desfavorável frente ao Chile (20,6%), à Venezuela (26%) e à Bolívia (20,6%) (BRASIL, 2001, p. 79-80).

É importante destacar que a educação superior tem sofrido nos últimos anos uma série de mudanças oriundas de diferentes políticas, podendo-se dizer que houve uma verdadeira reforma, na medida em que portarias, decretos, leis e resoluções foram emitidas, dando outra configuração a esse nível de ensino. A predominância de instituições privadas, o aumento do número de vagas ofertadas, a questão do produtivismo do trabalho docente são algumas das temáticas que precisam ser avaliadas na educação superior. No momento em que uma proposta de Plano Nacional de Educação está posta, é preciso elucidar o lugar da educação superior no novo documento, pela importância que se reveste esse nível de ensino e as dimensões que se aplicam quanto ao processo de inclusão social. Durante sua elaboração, o PNE 2001-2010, apresentava como principais objetivos:

- 1) a elevação global do nível de escolaridade da população;
- 2) a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- 3) a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- 4) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes. (UNESCO, 2012, p. 16)

Quando aprovado pela Lei nº 10.172/2001, contavam neste PNE, 295 metas para a educação, sendo 35 para a Educação Superior (ES¹⁰), as mesmas refletem a preocupação com a expansão qualificada, propondo:

- 1) O aumento da oferta de vagas (e, por consequência, de matrículas), em especial para a população de 18 a 24 anos;
- 2) A expansão regional;
- 3) A diversificação do sistema pelo estímulo ao desenvolvimento da Educação à Distância (EAD);
- 4) A institucionalização de um sistema nacional de avaliação. Dessa forma, o PNE 2001-2010 previa a expansão da ES brasileira, de forma a promover:

a) o crescimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década;

b) o estabelecimento de uma política de expansão que diminua a desigualdade de oferta por regiões do país;

c) a implantação de um sistema interativo de educação a distância;

d) a institucionalização de um amplo e diversificado sistema de avaliação interna e externa, que englobe os setores público e privado, e promova a melhoria da qualidade do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão acadêmica.

A respeito das iniciativas tomadas no contexto da inclusão e acesso ao ES, vale destacar a observação feita por Aguiar (2010, p. 722 – 723) ao citar dados do MEC:

Um recorte da postura tomada pelo Executivo foi o envio ao Congresso Nacional de projeto de lei com o objetivo de democratizar, garantir o financiamento, ampliar o acesso e qualificar as instituições de educação superior, após discussões,

¹⁰ O conjunto das metas está disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/leis/leis/2001>. Acesso em 29 out. 2015.

durante dois anos, com cerca de 200 instituições, entidades da comunidade acadêmica, organizações empresariais e de trabalhadores, movimentos sociais urbanos e do campo. Neste projeto de reforma universitária é prevista a autonomia financeira das instituições federais, com garantia de repasse de 70% do orçamento do MEC, durante dez anos, mediante critérios de qualidade na distribuição de recursos (MEC, 2009, pg.229).

A autora chama atenção para o seguinte fato:

Este projeto de reforma suscita questionamentos e acaloradas discussões em setores educacionais, o que mostra a importância do debate, bem como os limites concretos na sua tramitação no Congresso Nacional. Outras iniciativas e ações do Governo Lula mostram o empenho para assegurar o cumprimento dos compromissos do PNE, como a criação de universidades federais; expansão e interiorização de vagas nas IFES; criação e expansão da rede federal de educação tecnológica. O acesso à educação superior também vem sendo estimulado mediante um conjunto de políticas de ações afirmativas, com o objetivo de eliminar todas as formas de discriminação e exclusão (idem, *ibid.*).

No entanto, o PNE sofreu nove vetos presidenciais, que anulavam os itens que promoviam alterações ou ampliavam a participação do Estado quanto a salvaguardar os recursos financeiros, sendo quatro deles referentes diretamente à educação superior. As metas diziam respeito à “proporção nunca inferior a 40% do total de vagas” no ensino público; à criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior para as instituições federais; à ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor privado; à triplicação, em dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica (UNESCO, 2012, p. 17)

Vale ressaltar que, no conteúdo de suas diretrizes, o documento afirma: “A diretriz básica para o bom desempenho desse segmento é a autonomia universitária, exercida nas dimensões previstas na Carta Magna¹¹: didático-

¹¹ Os documentos da Magna Charta (1988), de Sorbonne (1998) e de Bolonha (1999) são importantes marcos no processo de construção de uma nova universidade na Europa, ao enfatizar novos fundamentos, diretrizes e formatação da educação superior unificado. No 900º aniversário da Universidade de Bolonha (Itália), os reitores das universidades europeias assinaram, em 18 de setembro de 1988, nessa instituição, a chamada Magna Charta Universitatum, que enfatizava a importância do desenvolvimento cultural, científico e técnico para o futuro da Europa, e, para tal, as universidades deveriam ter um papel fundamental. Em abril de 1997, em Lisboa, o Conselho da Europa e a UNESCO promoveram uma reunião conjunta para elaborar a Convenção de Lisboa, que visou tratar sobre o reconhecimento de qualificações

científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial” (BRASIL, 2001, p. 86) e que “Há que se pensar, evidentemente, em racionalização de gastos e diversificação do sistema, mantendo o papel do setor público.” (BRASIL, 2001, p. 82). A expansão deve ser planejada no intuito de evitar a massificação, contando também com a participação das IES privadas, desde que estas sigam parâmetros de qualidade. Quanto ao sistema público este deve participar com no mínimo 40% das vagas. A expansão no período noturno também é mencionada, principalmente nas públicas:

Ressalte-se a importância da expansão de vagas no período noturno, considerando que as universidades, sobretudo as federais possuem espaço para este fim, destacando a necessidade de se garantir o acesso a laboratórios, bibliotecas e outros recursos que assegurem ao aluno trabalhador o ensino de qualidade a que tem direito nas mesmas condições de que dispõem os estudantes do período diurno. Esta providência implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos (BRASIL, 2001, p. 88).

A partir de 2009, em face do final da vigência do PNE 2001-2010 e do baixo desempenho do cumprimento de suas metas, que diversos atores fizeram críticas aos problemas encontrados para a efetivação de políticas. No tocante à Educação Superior, foram estabelecidos 35 objetivos e metas, das quais foram vetadas as de número 2, 24, 26 e 29, relativas à ampliação do papel do Estado no seu financiamento. A partir desses vetos, eliminou-se a exigência de assegurar “proporção nunca inferior a 40% do total de vagas no ensino público”, a criação de um fundo de manutenção e desenvolvimento da educação superior para as instituições federais, a ampliação do crédito educativo para atender, no mínimo, a 30% da população matriculada no setor particular e a triplicação, em

relativas ao Ensino Superior na Região da Europa. No 800º aniversário da Universidade de Paris (França), os ministros responsáveis pelo ensino superior da Alemanha, da França, da Itália e do Reino Unido assinaram, em 25 de maio de 1998, a Declaração de Sorbonne, que criou a Área Europeia de Ensino Superior. Em 19 de Junho de 1999, a Declaração de Sorbonne foi reformulada pelos ministros da educação europeus, dando origem à Declaração de Bolonha, assinada por 29 países europeus, entre os quais os quinze Estados-Membros da União Europeia naquele momento: Áustria, Bélgica, Alemanha, Dinamarca, Grécia, Espanha, Finlândia, França, Irlanda, Itália, Luxemburgo, Países Baixos, Portugal Suécia e Reino Unido. Para maiores detalhes sobre os documentos produzidos a partir de 1988, no âmbito da UE, principalmente da Comissão das Comunidades Europeias e do Conselho da União Europeia, referentes ao Processo de Bolonha (FERREIRA, 2009, p.115).

dez anos, dos recursos públicos para pesquisa científica e tecnológica (MEC, 2010, p. 225). Neste sentido, Aguiar (2010, p.722) refere que:

A avaliação dessas 35 metas, confrontadas com os indicadores e com as políticas, programas e ações governamentais que visam alcançá-las, evidencia que, nos últimos anos, há um esforço significativo para recuperar orçamentos e investimentos no sistema de educação superior mantido pelo governo federal, bem como o desenvolvimento de um conjunto de medidas e ações que seguem a perspectiva do que foi antes vetado no PNE.

No ano seguinte, com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada nos âmbitos municipal, intermunicipal, estadual e nacional, iniciou-se o processo de construção do novo Plano Nacional de Educação que compreendeu os períodos de 2011 – 2020. O referido documento se transformou no Projeto de Lei 8.035/2010 que se trata da atual Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014). Na educação superior, segundo Saviani (2007) o PDE confronta-se com o PNE quando:

[...] ao fixar para as universidades federais a meta da duplicação de vagas até 2017, o PDE fica aquém do PNE, que, na meta 1, se propôs a atingir, até 2010, um número total de vagas capaz de absorver 30% da faixa etária de 18 a 24 anos, o que significa a triplicação da totalidade das vagas atuais. A meta 17 do PNE foi, de algum modo, contemplada pela ação “Pós-Doutorado”. As outras 33 metas relativas à educação superior que constam do PNE não foram diretamente levadas em conta pelo PDE. Passando dos níveis para as modalidades de ensino, verifica-se situação semelhante, isto é, as ações previstas pelo PDE se relacionam com uma ou outra meta do PNE, deixando à margem a maioria delas. A conclusão que se patenteia é que o PDE foi formulado paralelamente e sem levar em conta o disposto no PNE. E, como adotou o nome de Plano, projeta a percepção de que se trata de um novo Plano Nacional de Educação, que estaria sendo colocado no lugar do PNE aprovado pelo Congresso Nacional em 9 de janeiro de 2001. Para isso, porém, seria necessário que fosse aprovada uma nova lei que revogasse o atual PNE, substituindo-o por um novo plano que absorvesse as características do PDE (SAVIANI, 2007, p1239).

Ainda em plena vigência do Plano Nacional de Educação, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação, que sob o panorama do ensino superior, suas propostas e preocupações apresenta a importância de avançar

na construção do PNE 2011-2020, para garantir que ele represente as políticas de Estado, delimitadas pelo pacto federativo e pela regulamentação do regime de colaboração e cooperação entre os entes federados, como preconiza a Constituição Federal de 1988. Portanto faz-se necessário avançar e consolidar um sistema nacional de educação contribuindo para ampliação da educação pública, gratuita, laica, democrática, inclusiva e de qualidade social para todos.

1.4 O Plano de Desenvolvimento da Educação

Em 15 de março de 2007, foi apresentado ao Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação e lançado oficialmente em 24 de abril pelo Decreto n. 6.094/07, dispondo sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, que é regulado por resoluções do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Para Saviani (2007), “[...] este é o carro-chefe do Plano e aparece como um guarda-chuva que acolhe outras 29 ações do MEC”, está ligado ao Programa de Aceleração do Crescimento (PAC¹²), lançado pelo governo federal em 2007, configuram-se como alavanca para o desenvolvimento do Brasil, ratificando a estreita relação entre o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento social e econômico do país (KRAWCZYK, 2008).

De acordo O plano de desenvolvimento da educação- PDE: razões, princípios e programas, o PDE (BRASIL, 2007), lançado pelo governo federal após sete anos da instituição do PNE e contrariando o formato de planejamento constituído de diagnósticos, objetivos e metas, esse plano se apresentou como uma junção de mais de 40 programas e instrumentos avaliativos que contemplam a educação em sua totalidade. Com relação a este atributo, Saviani (2007), afirma que:

Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que,

¹² Criado em 2007, no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável.

teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE (2007, p. 7).

No que se refere à educação superior, o PDE enumera cinco ações:

- 1) “FIES-PROUNI”, que pretende facilitar o acesso ao crédito educativo e estender o prazo de ressarcimento, além de permitir o parcelamento de débitos fiscais e previdenciários às instituições que aderirem ao PROUNI;
- 2) “Pós-doutorado”, destinado a reter no país pessoal qualificado em nível de doutorado;
- 3) “Professor Equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais;
- 4) “Educação Superior”, cuja meta é duplicar, em dez anos, o número de vagas nas universidades federais;
- 5) “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior.

Conforme O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): Razões, Princípios e Programas, definem-se por princípios que além de necessários se complementam:

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

elemento-chave da integração e da formação da Nação (BRASIL, 2007, p.26).

Na visão de Mainardes (2012, p.8), o PDE, para o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, foi apresentado como um conjunto de programas que tinha como objetivo dar organicidade às metas quantitativas do Plano Nacional de Educação e agiu no enfrentamento à desigualdade de oportunidades educacionais e seus princípios tornam o regime de colaboração entre a União, Estados, Municípios e Distrito Federal, uma exigência. Outras duas exigências que se apresentavam no propósito do Plano, segundo Mainardes (2012) são: a responsabilização e mobilização social, atendendo ao direito constitucional que prevê a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. E de acordo com o documento, para atender aos princípios e razões às quais se propõem enfrentar, o PDE está sustentado em seis pilares:

- 1) Visão sistêmica da educação;
- 2) Territorialidade;
- 3) Desenvolvimento;
- 4) Regime de colaboração;
- 5) Responsabilização;
- 6) Mobilização social.

Apresentado como um programa de ação, a organização do PDE se dá em torno de quatro eixos norteadores: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização, onde as ações propostas são encaminhadas por meio da execução de 40 programas (HADDAD, 2008, p. 9). Salienta-se que em 2010, foram registrados 131 programas e ações que compunham o PDE e então o Ministério da Educação, organizou eixos norteadores como elos em cadeias, que se reforçam entre si e, também fixam suportes institucionais: sistema nacional de avaliação, sistema nacional de formação de professores e regime de colaboração. Neste sentido, busca-se a equalização das oportunidades educacionais, assegurando o aumento de financiamento educacional, de modo a ampliar a autonomia das escolas e das

redes educacionais e, promover a autonomia dos sistemas. (MAINARDES, 2012, p.9)

O Ministério da Educação assume que o PDE é um conjunto de ações que têm como princípios a organização sistêmica da educação e a ordenação territorial, deve resultar na articulação entre os sistemas nacional, estadual, municipal e distrital e tem traz como propósito a qualidade, que é entendida no documento como o enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças (HADDAD, 2008, p.23). No olhar de Amorim (2011, p.42) o PDE

[...] deixa claro nas suas entrelinhas seu viés regulador, onde a participação acontece de maneira ideológica e/ou forçosa. Por ser um plano não instituído como lei está sujeito ao insucesso, no entanto, suas características empresariais fazem frente a sua defesa uma vez que o empresariado é grande influenciador das ações estatais, bem como dos instrumentos que regem o capital.

A política do PDE referente a educação superior nos apresenta o Reuni que ainda é tímido nesse contexto. Portanto, faz-se necessário a continuação das pesquisas na arena das políticas educacionais, bem como difundir seus resultados e desdobramentos desde a elaboração até sua execução no âmbito educacional.

No caso brasileiro, o ensino superior tem como característica a expansão do setor privado, fruto de uma posição ideológica e de uma educação mercantilista e utilitarista. Marcada pelos ideais do mercado a educação no Brasil é tida como um serviço e não como um direito ou um bem público. Cabe ressaltar que o sistema de educação superior do nosso país é um dos mais elitistas da América Latina e do mundo, pois 73% das matrículas estão no setor privado e apenas 27% no setor público segundo os últimos índices do Instituto de Estatísticas da UNESCO (DIAS SOBRINHO e BRITO, 2008, p. 493-494).

O ideário neoliberal representado pela reestruturação produtiva do capital acarretou modificações institucionais e organizacionais nas relações de produção, por exemplo o trabalho voltado para resultados, responsabilidade, cumprimento de metas, trabalho em equipe e desenvolvimento de liderança são características fundamentais que personificam a fase de acumulação “flexível” do capital. Por sua vez, o campo educacional, adaptado ao capital, apresenta

sua tendência em projetar tais aspectos em sua administração, sugerindo uma nova cultura institucional. O programa aqui problematizado, ao propor uma administração mais sistemática e profissional para a educação, transparece sua conformidade ao ideário.

1.5 O Plano Nacional de Educação (2014 – 2024) e a Educação Superior como recorrência

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014) que passou a vigorar em 25 de junho de 2014, com vigência até 24 de junho de 2024, tem como objetivo orientar as políticas educacionais no País para os próximos dez anos e articular a instalação do Sistema Nacional de Educação. Resultou de intensas discussões em um processo que contou com participação popular e só foi aprovado pelo Congresso Nacional após três anos e meio de tramitação.

Aponta a “intensidade do privatismo e da certificação em larga escala como eixos condutores da política de educação brasileira” sobretudo na Educação Superior, na próxima década. Esse dado constata-se e vem expresso nas metas e estratégias do novo PNE ao incitar que o Reuni se transformou em uma política de Estado, bem como nas metas que dizem respeito a ampliação do setor privado na área educacional por meio do FIES, tanto para a graduação como para a pós-graduação *stricto sensu*. A reserva de 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação torna-se o desafio político-pedagógico dos intelectuais da educação pública – PNE – Proposta da Sociedade Brasileira, contrapondo-se a alocação de 7% do PIB para a educação de acordo como PNE – 2001 – 2010 sob a forma da Lei nº 10.172/01, que foi aprovado com vários vetos presidenciais, (LIMA, 2007). Sobre esse contraponto, o Documento-Referência da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), discorre que:

[...] a primeira Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília, no início de 2010, decidiu que o novo PNE deveria ter como meta atingir, no final de sua vigência, um patamar equivalente a 10% do PIB para a educação pública (CONAE, 2013).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2011, indicou que os valores alocados para a Educação em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) são insuficientes para todas as áreas da

Educação. O Brasil investiu 4,6% e 6,1% do PIB nos anos de 2003 e 2011 respectivamente, salientando que destes valores, apenas 0,9 do PIB foi alocado para a Educação Superior em 2003 e 1,0% em 2011 (BRASIL, 2011) através de programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (BRASIL, 2001a) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) (BRASIL, 2005). Por essa perspectiva, foi mantida a política de fortalecimento do setor privado, considerando o aumento das IES privadas no referido período, conduzido, inclusive, pelas alterações no FIES, especialmente a Lei nº 12.513/11¹³, que incluiu a possibilidade de financiamento a estudantes da educação profissional e tecnológica, em caráter individual ou coletivo, através das empresas.

Neste mesmo enredo, o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), que teve como objetivo maior a mobilização social em prol da educação – demanda histórica da sociedade civil organizada, especialmente das entidades representativas do setor educacional, orientou a elaboração do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/10 (BRASIL, 2010), que tratava do Plano Nacional de Educação, atual Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014).

Também o Documento Referência da Conferência Nacional de Educação - 2014 constituiu-se em uma matriz para a elaboração do PNE. O Documento subsidiou as discussões da II CONAE, realizada em 2014, e a análise das metas e estratégias evidenciou um movimento de continuidades e aprofundamentos dos eixos que edificaram a política de Educação vigente no período 2003-2013. Tal movimento ocorreu em relação à expansão da oferta educacional pelas Parcerias Público- Privadas (PPP) na Educação (BRASIL, 2004b). A Lei nº 13.005/14 que o instituiu precisa ser implementada, mas também tensionada no sentido de uma educação cada vez mais democrática e de qualidade, vai depender de uma série de regulamentações pelo Congresso Nacional e pelas assembleias legislativas e câmaras municipais e distrital.

¹³ Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências.

Podemos observar que as disputas sociais e de classe estão presentes no interior do Plano especialmente no que se refere à concessão de verbas públicas à iniciativa privada; aos aspectos que dizem respeito à valorização dos profissionais da educação, tais como a universalização do acesso à formação de todos os trabalhadores escolares, a efetiva implementação do piso nacional, a regulamentação das diretrizes para a carreira de professores, especialistas e funcionários da educação, a redução dos contratos temporários de trabalho junto às redes de ensino; à gestão democrática em todas as escolas e sistemas escolares, entre outras questões. A educação superior, com a previsão de 40% de novas matrículas no segmento público, traz em seu cerne desafios sobre a possibilidade do Plano se tornar um plano de Estado e sua efetivação transformar-se na tradução do debate entre sociedade civil e sociedade política, porém, não podemos esquecer a disputa do setor privado, inclusive o financeiro, pelos fundos públicos.

Das metas estabelecidas no plano em questão, as de número 12, 13 e 14 são referentes à Educação Superior, e tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), (LIMA, 2015). De acordo com o documento – referência do PNE 2014 – 2024, a meta 12 com o tema “Acesso à educação superior”, dispõe sobre:

[...] elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para cinquenta por cento e a taxa líquida para trinta e três por cento da população de dezoito a vinte e quatro anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, quarenta por cento das novas matrículas, no segmento público (BRASIL, 2014).

A estratégia 12.5 que faz parte da meta 12, discorre sobre a necessidade de:

Ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos(às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de

estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico (BRASIL, 2015, p. 73 – 74).

Sobre Qualidade da educação superior / Titulação do corpo docente, a meta 13 tem como propósito:

[...] elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para setenta e cinco por cento, sendo, do total, no mínimo, trinta e cinco por cento doutores (BRASIL, 2014).

E a meta 14, sobre o Acesso à pós-graduação stricto sensu / Ampliação do número de titulados, pretende:

[...] elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores (BRASIL, 2014).

O PNE (2014-2024), por meio de suas metas e estratégias, configura-se uma empreitada desafiadora à medida que propõe a construção de um projeto que pretende “melhorar” a educação, almejando à superação dos limites impostos pelo modo de produção capitalista no cenário contemporâneo que é complexo o bastante para construção e implementação das políticas educacionais. A aprovação da referida Lei demonstra fundamentos políticos que caminham para o aprofundamento da privatização da educação brasileira. No entanto o sistema educacional do Brasil preza pela oferta da educação pública, gratuita e de qualidade referendadas pelas lutas e demandas dos trabalhadores, para tal, faz-se necessário delatar as parcerias público-privadas na cena educacional.

1.6 Documentos oficiais do Brasil sobre a educação superior: pontuações

A redemocratização do país, observado após o período da ditadura militar (1964-1985) deixou lacunas e espaço para discussão de como características imutáveis de um indivíduo, tais como cor e sexo podem influir nas oportunidades de acesso ao ensino superior, ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, entre outras. (MOEHLECKE, 2002).

No Brasil, a ordem jurídica nacional, gradativamente passa a introduzir marcos legais com o objetivo de instituir políticas de ações afirmativas como determina a Constituição Federal de 1988, um ponto de transição democrática e da institucionalização dos direitos humanos que estabelece importantes dispositivos que traduzem a busca da igualdade material. Sendo assim, podemos nos apropriar da definição dada por Norberto Bobbio (1998, p.416) em que o Estado do bem-estar (Welfare State), ou Estado assistencial, pode ser definido, em primeira análise, como Estado que garante tipos mínimos de renda, alimentação, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade, mas como direito político.

Mundialmente, a preocupação com as desigualdades sociais não é recente, desencadeando aquilo que passou a ser conhecido na literatura como ação afirmativa, e no contexto dos avanços das políticas educacionais brasileira, destacam-se a criação e implementação dessas políticas, que segundo Bergman (1996, p.7) são definidas como “[...] o ato de planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas. Aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas.

A Constituição de 1988 e a necessidade do exercício dos princípios de igualdade, demandaram a discussão de medidas para reduzir a desigualdade racial. Um dos marcos para a discussão das ações afirmativas no Brasil foi o Seminário internacional intitulado - Multiculturalismo e racismo: papel da Ação Afirmativa nos Estados contemporâneos. Esse evento foi realizado no governo de FHC e organizado pelo Departamento dos Direitos Humanos, da Secretaria dos Direitos da Cidadania do Ministério da Justiça no mês de julho de 1996, ano em que constituiu-se um Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, que entendia as ações afirmativas como “[...] medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado [...] com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros” (LIMA, 2012, p.112). No mesmo ano, é criada a LDB,

anteriormente mencionada neste trabalho, a qual incorpora os preceitos das Ações Afirmativas e preconiza no artigo 3º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

No entanto, foram nos anos 2000, a partir da Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban na África do Sul, que as agendas foram positivamente alinhadas em direção à implementação das ações afirmativas, envolvendo vários segmentos sociais, dentre as quais o ensino superior. No entanto, somente no ano de 2010 é sancionada a Lei 12.288, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades [...]”. Por outro lado, em 30 de agosto de 2012 entra em vigor, após mais de uma década de discussões, a Lei 12.711/2012 conhecida como lei das cotas para o ensino superior, que combina critérios de raça com os socioeconômicos para garantir uma cota mínima de acesso às universidades federais brasileiras. Em linhas gerais, apresenta as seguintes definições (BRASIL, 2012):

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo,

aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Note-se a temporalidade prevista no artigo 7º da lei supracitada:

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, a revisão do programa especial para o acesso de estudantes pretos, pardos e indígenas, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, às instituições de educação superior.

A proposta de revisão pressupõe que avanços conceituais sobre o tema deverão ser buscados e incorporados na lei, de forma a garantir o acesso e manutenção das classes menos favorecidas ao sistema de ensino superior brasileiro. As chamadas ações afirmativas não surgem por acaso, mas como resultado de lutas sociais estabelecidas ao longo de nossa história. No Brasil o modelo das ações afirmativas tem evoluído, através de leis que amparam e promovem o acesso das classes menos favorecidas às universidades. Ao longo dos últimos dez anos as universidades públicas brasileiras ao adotar o sistema de cotas ou bônus, têm aumentado sua capacidade de integrar negros, índios e indivíduos de baixa renda, mas faz-se necessário que o movimento das ações afirmativas seja reconhecido e defendido pela sociedade para combater o pensamento conservador das elites que tentam preservar a universidade como um espaço marcado pelo privilégio de poucos. No material desenvolvido pelo Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra no Brasil, as ações afirmativas têm o objetivo de:

[...] eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (Santos, 1999, p.25)

E segundo Contins e Sant'Ana, os termos ações afirmativas, reparação e distribuição são conceituados de maneiras diferentes:

O primeiro, necessariamente, inclui como beneficiários de seus programas todos os membros do grupo prejudicado. O segundo, por sua vez, pressupõe como critério suficiente (ou mesmo exclusivo) a carência econômica ou socioeconômica dos

membros do grupo em questão, independentemente dos motivos dessa carência. A ação afirmativa diferenciar-se-ia, no primeiro caso, porque "...em programas de ação afirmativa, o pertencimento a um determinado grupo não é suficiente para que alguém seja beneficiado; outros critérios iniciais de mérito devem ser satisfeitos para que alguém seja qualificado para empregos ou posições...". Já em relação à redistribuição, ela distingue-se por configurar-se em medida de justiça, a qual constitui-se em argumento legal para seu pleito, tal como a jurisprudência norte-americana a consagrou (CONTINS; SANT'ANA, 1996, p.210).

Moehlecke (2002), citando Munanga (1996), diz que as políticas públicas brasileiras se caracterizam por adotar uma perspectiva social, com medidas redistributivas ou assistenciais contra a pobreza baseadas em concepções de igualdade sejam elas formuladas por políticos de esquerda ou direita. A aprovação destas políticas, especialmente as destinadas a população negra, teve início a partir de 2001 por decisão do Poder Público, tomando como base a ideia da necessidade de representação desse setor em diversas esferas da sociedade (MOEHLECKE, 2002).

Atualmente, grande parte das universidades federais e estaduais adotam sistemas de cotas - um instrumento das políticas de ação afirmativas em resposta a demanda dos movimentos raciais - alternativa criada para minimizar a desigualdade de inserção entre os estudantes de uma parcela da população menos favorecida por questões raciais e econômicas nas escolas públicas e particulares de ensino superior. Cotas se caracterizam por reservar um determinado percentual de vagas para uma fatia da população como negros, mulheres, deficientes físicos, entre outros, especialmente no acesso à universidade e ao mercado de trabalho.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, foi uma das primeiras universidades do país a implantar o sistema de cotas no ano de 2003, que destina 45% do total das vagas para estudantes do ensino médio público, negros e índios. Por outro lado, universidades como a Universidade de São Paulo, USP e a Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, possuem baixo poder inclusivo e pouco contribuem com a causa das classes menos favorecidas. Dados de 2007 e 2008 mostram que os programas de bônus apresentaram resultados tímidos ao aumentar em 3,2 e 3,6% respectivamente o número de

aprovados vindos de escolas públicas. Dessa forma, concluem que um sistema de vantagem adicional de bônus pode fracassar se não for acompanhado de metas e efetivas e agressivas de inclusão baseada na magnitude do bônus (FERES JÚNIOR, DAFLON et al, 2013).

No próximo capítulo nos aprofundaremos no histórico das políticas de Ações Afirmativas bem com os avanços e retrocessos no contexto da Educação Superior no Brasil tendo a UFSCar como objeto de recorrência ampliando a discussão e problematizando pontos que favorecem e/ou fragilizam tais iniciativas de inclusão social, tomando o objeto de recorte como referência.

CAPÍTULO II

O ITINERÁRIO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL E O PAPEL DA UFSCAR NESSA CENTRALIDADE

O objetivo desse capítulo é contextualizar o itinerário histórico das políticas de ações afirmativas num amplo contexto para situar, de maneira recortada, o processo de implementação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) com destaque para os encaminhamentos desenvolvidos no Campus Sorocaba. Ou seja, se por um lado se sabe que como unidade, todos os campi devem ser norteados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar, por outro também se reconhece que existem demandas específicas em cada campus. Dessa maneira, explicitamos algumas peculiaridades do Campus de Sorocaba quanto a esta matéria, como se destaca a seguir.

2.1 Políticas de ações afirmativas: antecedentes

De maneira aproximada, o conceito “*ação afirmativa*” foi formulado pela primeira vez na Índia - país de mais longa experiência histórica com essa pauta, visto que, utilizado em 1919 por Bhimrao Ramji Ambedkar¹⁴. No entanto, a expressão “*ação afirmativa*” foi cunhada nos Estados Unidos dos anos 1960 (*affirmative action*), no momento em que ocorria a efervescência de uma série de reivindicações internas, visando eliminar leis segregacionistas, bem como, como promover a criação de leis que reparassem as históricas injustiças existentes. Noutras palavras, tais movimentos denunciavam principalmente as desigualdades sociais e raciais e reivindicavam a melhoria das condições de vida dos negros.

Em países como Austrália, Argentina, Cuba, África do Sul e Comunidade Europeia, por exemplo, as ações afirmativas também foram aplicadas em contextos diversos e com objetivos diferentes, considerando-se o grau de abertura para o debate sobre as políticas públicas e o amadurecimento quanto ao âmbito do direito acerca da equidade e justiça social, norteados por legislações.

¹⁴ Jurista, economista e historiador (1891-1956), membro da casta “intocável” Mahar, que propôs, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores (SANTOS, 2012, p.402).

Nos EUA, as ações afirmativas surgiram no bojo das discussões e como resposta à denúncia da discriminação racial aos negros expressa na religiosidade, nos espaços públicos, em toda a vida social, cujos extremos chegavam à assassinatos, declarações de ódio, organização de grupos extremistas de raça. A contribuição de Lima (2009, p.92) torna-se elucidativa ao dizer que:

No governo de Franklin Roosevelt (1941) é proibida a discriminação racial na contratação de funcionários do governo. A denominação “ação afirmativa” foi utilizada pela primeira vez em 1961 pelo presidente John F. Kennedy, quando da instalação da “Comissão por Oportunidades de Emprego”. Em 1964, enquanto no Brasil eclode a ditadura militar, nos EUA, Lyndon Johnson estende a proibição de discriminação racial contra a população negra na iniciativa privada por meio da Lei dos Direitos Cíveis. Somente em anos posteriores (Décadas de 1960/70) tal nomenclatura viria a ser incorporada à vida política norte-americana no governo de Richard Nixon em 1972, curiosamente, quando da transição dos modelos produtivos para sua reestruturação e quando líderes como Martin Luther King defendiam a necessidade de direitos civis dos negros, nesse caso, pretendia-se não somente a inserção da igualdade entre indivíduos, mas a melhoria das condições materiais das minorias raciais e das mulheres, agregando-os ao exército de consumidores em potencial.

Sob a ótica de Moehlecke (2004, p. 761), após a abolição da escravidão ocorrida nos Estados Unidos em 1863, a população negra liderou o Movimento pelos Direitos Cíveis, exigindo o fim do sistema de segregação legal vigente no país e a inclusão efetiva dos ex-escravos na sociedade norte-americana. Neste sentido, novas políticas de igualdade, como a ação afirmativa, foram experimentadas no intuito de garantir direitos a grupos historicamente excluídos de sua cidadania plena, porém, ficou expresso que a igualdade abstrata não significou, necessariamente, a garantia de relações justas, e neste cenário a igualdade de oportunidades liberal trouxe como ideário, por um lado, a busca pela diminuição da influência de circunstâncias sociais e de dotes naturais sobre a riqueza distribuída, entretanto, apresentou-se como insuficiente para evitar que condições intrínsecas, como a raça e sexo, servissem como critério de hierarquização social e de uma distribuição desigual de bens e serviços.

Apesar de novo, o campo de estudos referente às políticas de ações afirmativas, tem crescido e despertado olhares que consideram as diferenças como elementos “saudáveis” e que devem ser absorvidos de forma positiva nas políticas públicas e, também, na implementação das mesmas que visam à inclusão dos marginalizados socialmente, de tal forma que possam ter pleno desenvolvimento social, político, cultural, econômico e educacional. (SANTOS et. al. 2008, p.916)

A incursão sobre determinado objeto de pesquisa solicita do pesquisador, não somente uma discussão dos contextos do objeto, mas da singularidade de seus seu (s) significado (s) a partir dos conceitos empregados. A partir dessa orientação, faz-se necessário o posicionamento do (a) pesquisador (a), sobre o conceito tema a partir da indagação transversal: “O que são políticas de ações afirmativas?”

Para a autora norte-americana Nancy Fraser, as ações afirmativas apresentam duas faces: uma de cunho político e econômico, e outra cultural. A primeira traz em seu cerne a noção de redistribuição econômica, material. A segunda carrega consigo a percepção de reconhecimento das identidades culturais, étnicas, sociais, entre outros tipos dos grupos sociais.

Ambas se mesclam para se reforçarem mutuamente de forma dialética, ainda mais porque normas culturais racistas e eurocêntricas são institucionalizadas pelo Estado e pela economia, e a desvantagem econômica sofrida por pessoas de cor restringe suas vozes. (FRASER, 2001, p. 264).

De forma bastante ampla, o contexto político de materialização desse movimento envolve tensões, negociações e concepções, por exemplo, a de Bárbara Bergmann que entende uma ação afirmativa como:

O ato de planejar e atuar no sentido de promover a representação de certos tipos de pessoas. Aquelas pertencentes a grupos que têm sido subordinados ou excluídos em determinados empregos ou escolas. É uma companhia de seguros tomando decisões para romper com sua tradição de promover a posições executivas unicamente homens brancos. É a comissão de admissão da Universidade da Califórnia em Berkeley buscando elevar o número de negros nas classes iniciais [...]. Ações Afirmativas podem ser um programa formal e escrito, um plano envolvendo múltiplas partes e com

funcionários dele encarregados, ou pode ser a atividade de um empresário que consultou sua consciência e decidiu fazer as coisas de uma maneira diferente. (BERGMANN, 1996, p. 7)

Walters (1995) observa que as (políticas) de ações afirmativas se relacionam à compensação dos indivíduos discriminados por meio de recursos sociais, isto é, a igualdade material e de oportunidades não só explicaria, mas promoveria a integração, visto ser a ação afirmativa:

[...] um conceito que indica que, a fim de compensar os negros e outras minorias (...) pela discriminação sofrida no passado, devem ser distribuídos recursos sociais como empregos, educação, moradias, etc. de forma que a promover o objetivo social final da igualdade (WALTERS, 1995, p. 131).

Ou ainda, segundo a autora Ronilda Yakemi Ribeiro:

Ação Afirmativa é, pois, a denominação geral de uma ampla rede de programas destinados a superar os efeitos da discriminação passada, promover ações compensatórias e, assim, prover oportunidades iguais para grupos que foram historicamente discriminados de forma negativa (RIBEIRO, 1997, p. 165-166).

Lima (2009, p.86) assegura que:

[...] as políticas de ações afirmativas têm sido entendidas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos e ou discriminados na consecução de recursos escassos em distintos setores sociais, inclusive na universidade por meio de cotas e outros projetos de índole assistencialista, com muita ênfase no final da década de 1990 e primeira década do século XXI. Muito mais do que uma razão de atendimento social em si, as ações afirmativas caracterizam-se como uma das faces da reorganização do metabolismo do capital, que certamente não se encerra com as políticas de cotas à universidade, mesmo porque a exclusão social e a exploração selvagem do trabalhador alcançam uma dimensão contraditória e difusa na estrutura de poder na relação explícito-implícito.

Para além do combate às discriminações e exclusões essas políticas são canalizadas com a finalidade de incluir grupos sociais vulneráveis na dinâmica igualitária por oportunidades na sociedade, por isso Piovesan (2005, p.49) defende que:

As ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado de discriminação cumprem uma finalidade pública decisiva para o projeto democrático: assegurar a diversidade e a pluralidade social. Constituem medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve moldar-se no respeito à diferença e à diversidade. Por meio delas transita-se da igualdade formal para a igualdade material e substantiva.

Destaca-se também a elaboração feita por Joaquim B. Barbosa Gomes:

[...]as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano. Constituem, por assim dizer, a mais eloquente manifestação da moderna ideia de Estado promotivo, atuante, eis que de sua concepção, implantação e delimitação jurídica participam todos os órgãos estatais essenciais, aí incluindo-se o Poder Judiciário, que ora se apresenta no seu tradicional papel de guardião da integridade do sistema jurídico como um todo, ora como instituição formuladora de políticas tendentes a corrigir as distorções provocadas pela discriminação (GOMES, 2001, p. 6-7).

Vinculado à Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), o Grupo de Estudos Multidisciplinar de Ações Afirmativas¹⁵ (GEMAA), caracteriza as Ações Afirmativas como

[...] políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando

¹⁵Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoes-afirmativas.html>. Acesso em 10 de abril de 2016.

a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural.

A partir dessas definições devemos realçar a diferença entre ações afirmativas e cotas. Dois termos muitas vezes utilizados como sinônimos, mas que carregam em si peculiaridades quanto ao seu âmbito e significado, daí a importância em clarificá-los. Ações afirmativas, segundo (Duarte, 2014, p.5) seriam o gênero e cotas caracterizariam a espécie, em que qualquer promoção preferencial oferecida a membros de grupos discriminados, por meio de cotas, bolsas de estudo, medidas de proteção ou reparações financeiras, têm a abrangência no termo ação afirmativa.

Moehlecke (2002, p. 199) atenta para o fato de que as ações afirmativas envolvem práticas com diferentes desenhos, e o mais conhecido é o sistema de cotas – que consiste no estabelecimento de um determinado número ou percentual de vagas a ser ocupado em áreas específicas por grupos específicos, “[...] o que ocorre de maneira proporcional ou não, e de forma mais ou menos flexível”. Uma ação afirmativa, deve pautar-se pela lógica que compreende as demandas de redistribuição e de reconhecimento relevantes às atuais reivindicações políticas e o Estado deve apoiar e incentivar tais políticas de acesso ao ensino superior, considerando que, sob o ponto de vista dos direitos humanos, essas políticas aspiram pela igualdade de oportunidades e de tratamento, bem como repor o direito fundamental à educação superior e de qualidade, que foram e são sistemática e historicamente violados da população negra diante da discriminação racial (SANTOS et. al., 2008, p.916).

A necessidade das políticas de ações afirmativas é colocada na ordem do dia segundo Pinto (2003, p.18) com o intuito de tornar democrático o acesso e permanência no ensino superior dos grupos fragilizados econômica e socialmente. Os indicadores relativos ao ensino superior, apontam que a longa caminhada que um aluno faz desde que ingressa na primeira série do ensino fundamental até o acesso ao nível superior funciona como um grande filtro racial que privilegia os brancos em detrimento aos negros e pardos. Lembrando que a Constituição Federal do Brasil, em seu artigo 4º, assegura o direito de acesso ao nível superior de ensino “[...] segundo a capacidade de cada um”, podemos refletir que muitos negros capacitados intelectualmente, estão sendo impedidos

de exercer o seu direito em função das políticas públicas destinadas à educação básica que por sua vez possuem um viés discriminatório.

O autor sinaliza que, ao contrário de derrubar a qualidade desse nível de ensino, como aponta o senso comum, as políticas tendem a melhorar a qualidade das instituições porque nelas passarão a ingressar pessoas com grande capacidade, mas que, por limitações de uma ordem social injusta, não receberam preparo suficiente para o vestibular.

Concomitantemente é importante frisar acontecimentos referentes à 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em Durban, na África do Sul de 31/08 a 07/09/2001, em que as políticas de Ações Afirmativas passaram a ser discutidas e implementadas mais fortemente no Brasil abrangendo particularmente grupos raciais, mulheres e minorias étnicas e como exemplos de aplicação têm-se: o mercado de trabalho, o sistema de ensino (principalmente o ensino superior) e a política.

Glasser (1998, p.2) evidencia que o espírito da prática antidiscriminatória das ações afirmativas contribui para corrigir e/ou compensar atos discriminatórios passados ou presentes. Mais do que isso, também pretende prevenir novas ocorrências de discriminação através do estabelecimento de punições aos transgressores; da geração de múltiplos mecanismos de fiscalização e prevenção e de construção de agências de promoção social de segmentos discriminados.

Anterior ao referencial atual da “Lei de Cotas”, destacam-se, no século XX, algumas legislações que previam reparações, reconhecimento, tratamento diferenciado para grupos sociais específicos, garantindo-se ou ampliando-se as oportunidades sociais, mas ainda assim com o escopo de política focal¹⁶, segundo Silva Junior (2003, p.101-114):

¹⁶ Para Frigotto (2011, p.244) “[...] o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos, sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação de resultados balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências”.

- Decreto-Lei nº. 5.452/1943 (CLT), que prevê, em seu art.354, cota de dois terços de brasileiros para empregados de empresas individuais ou coletivas;
- Decreto-Lei nº. 5.452/1943 (CLT), que estabelece, em seu art. 373-A, a adoção de políticas destinadas a corrigir as distorções responsáveis pela desigualação de direitos entre homens e mulheres;
- Lei nº. 5.465/1968: a denominada “Lei do Boi”, previa a adoção de reserva de vagas de 50% para as escolas de Agronomia e Veterinária para candidatos agricultores ou filhos destes proprietários de terras ou não, que residissem na zona rural ou em locais que não possuíam estabelecimentos de ensino;
- Lei nº. 8.112/1990: cotas de vinte por cento de deficientes no serviço público da União
- Lei nº. 9.507/1997: prevê a adoção de cotas de vinte por cento para mulheres em partidos e coligações políticas.

Nesse diapasão com o sistema de ensino superior brasileiro, Sabrina Moehleck nos relembra que os antecedentes referentes às políticas em tela já apontavam um registro do que hoje chamamos de ação afirmativa que data de 1968

[...] quando o Ministério do Trabalho se manifestou em favor da criação de uma lei que obrigasse empresas privadas a contratarem uma porcentagem de empregados negros. Mas tal lei não chegou a ser elaborada (Santos, 1999, p. 222). Foi somente nos anos de 1980, com a redemocratização do país, que o então deputado federal Abdias Nascimento formulou o primeiro projeto de lei propondo uma “ação compensatória” ao afro-brasileiro em diversas áreas da vida social como reparação pelos séculos de discriminação sofrida. O debate, restrito até então ao movimento negro e a alguns intelectuais, amplia-se a partir de meados dos anos de 1990. Em 1995, pela primeira vez, o presidente da República reconhece que o Brasil é sim um país racista e organiza um encontro, no ano seguinte, com o objetivo de pensar ações que modifiquem essa situação. O momento simboliza uma mudança na maneira como o poder público vinha

tratando a questão das relações raciais (MOEHLECKE, 2004, p.758-759).

O reconhecimento do direito, as igualdades e diferenças de classes, a questão do racismo, as oportunidades educacionais serão temáticas recorrentes a partir da Constituição Federal de 1988, com forte ênfase para as políticas redistributivas, que conforme Frey (2000, p.224), são orientadas para o enfrentamento de conflitos, isto é, pressupõe o deslocamento consciente de recursos financeiros e materiais para camadas e grupos sociais demandantes, no caso específico, para reconhecimento da expropriação histórica do direito às condições sociais, ao direito e oportunidades sociais.

Nesse caso, entendemos, que o termo ações afirmativas seja mais apropriado para tratar da inclusão social e, no caso desse texto, à universidade, visto que o termo “cotas”, delimita um estado que pode expressar somente uma parcela de inclusão, descaracterizando a possibilidade de ir além¹⁷ e atingir a plena universalização. Embora, os dois termos sejam recorrentes, inclusive quando se fala de “Lei de Cotas”, nesse texto teremos que tratar sobre tais perspectivas de forma alternada, visto o tratamento em diversos textos de literatura especializada e outras de marcos legais.

A seguir, um itinerário das políticas de ações afirmativas, pretende dar corpo e forma a este trabalho, contextualizando e acompanhando os desdobramentos dessas políticas focais no panorama do ensino superior.

2.2 Políticas de ações afirmativas no Brasil a partir de 1988

Um dos grandes desafios das políticas públicas brasileiras consiste na tentativa de diminuir a disparidade social, pautada em grande medida pela existência da discriminação racial. “A política social de cunho universalista, base da ação do Estado, reformatada a partir da Constituição de 1988, parece carecer de ações complementares que deem conta das especificidades da questão” (JACCOUD e THEODORO, 2005, p.106). Aspectos associados a discriminação

¹⁷Conforme Lima (2009) a noção de “cotas” é um demonstrativo da ratificação de uma sociedade de classes, cujo metabolismo do capital, não prima por sua superação, apenas anuncia uma preocupação nesse sentido, forja “iniciativas” nessa direção, mas que deixa sempre explícito qual a sua ênfase quanto à formação universitária desejada. Se por um lado essa visão é uma constatação, por outra, no âmbito da arena política é uma abertura para ampliação do recorte para uma possível universalização.

racial, diferenciais de renda, desigualdade nas oportunidades pairam no ensejo das políticas educacionais brasileiras no período em questão dessa seção.

A década de 1980, foi marcada por um período de transição política e crise econômica que formaram as bases para a promulgação da nova Constituição em 1988. Apesar da adoção de medidas das ações afirmativas como ferramenta de política pública ainda ser recente em nosso país, é possível observar a reserva feita pela Constituição de 1988 de um percentual de cargos e empregos públicos aos portadores de deficiências, as leis que garantem maior proteção no mercado de trabalho para as mulheres, e em especial, os avanços destinados à população negra, provenientes dos programas de ação afirmativa, por exemplo, os subsídios do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) para projetos que visam a qualificação profissional de pessoas negras, conforme aponta D'Adesky (2003, p.13).

No início dos anos 2000, quando aconteceu a Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, já mencionada neste capítulo, pudemos observar no Brasil um novo impulso para a adoção de programas de ação afirmativa em prol dessa população. O Estado do Rio de Janeiro, tornou-se um exemplo quando através da Lei Nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, regulamentada pelo Decreto Nº 30.766, de 4 de março de 2002, instituiu cotas de até 40% para as populações “negra e parda” no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense, o que na atualidade, tal programa de cotas, reserva 20% das vagas para alunos da escola pública, 20% para negros e 5% para portadores de deficiência ou membros de minorias étnicas. D'Adesky (2003, p.13). No que diz respeito à educação, ratifica-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de exclusão. A história da educação brasileira, registra uma evolução marcada por desigualdades, prevalecendo não somente as intencionalidades, mas a materialização de interesses oligárquicos ou de grupos hegemônicos economicamente.

Santos e Cerqueira (2009, p.6) apontam que na década de 80 os setores privados e públicos foram atingidos inicialmente por uma paralisação, resultado da crise econômica, impactando principalmente o setor educacional privado. Simultaneamente, verificou-se uma expansão dos cursos noturnos concentrados

no setor privado, que revelam uma oportunidade “mais viável” e econômica de ingresso no mercado de trabalho aos impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Ainda nos anos 80, o setor privado amplia o tamanho de seus estabelecimentos por processos de fusão e incorporação de estabelecimentos menores, no intuito de fugir ao controle e/ou fiscalização do Conselho Federal de Educação (CFE). Sequencialmente, entre os anos de 1985 e 1990, foi registrado um aumento das instituições privadas na casa dos 145%, passando de 20 para 49, o que não foi positivo para o ensino como um todo e nem para a clientela que dele fazia uso dada a baixa qualidade do ensino ofertada. Nessa lógica, e referente ao acesso e manutenção do ensino às classes menos favorecidas, Lima (2009, p.98-99) nos atenta para o controle da hegemonia política no Brasil, que articulada aos interesses do capital internacional que,

[...] atesta que a primeira e maior ameaça à democracia e ao desenvolvimento brasileiro é o baixo nível de escolaridade da população e a segunda é a pobreza e a desigualdade por conta das classes sociais. Ambas as variáveis são consideradas separadamente para efeitos de encontrar “um” ponto vilão para a não materialização da democracia, assim como separadamente são buscadas ações isoladas ou medidas paliativas para atenuar a busca pela universalização de direitos, no caso específico de acesso à universidade pública e gratuita. Vale destacar que na Conferência das Nações Unidas contra o Racismo, em Durban, na África do Sul (31/08 a 07/09/ 2001), o Brasil se propôs a adotar políticas de ações afirmativas para garantir um maior acesso de afro-descentes à universidade pública. É um crasso reducionismo, pensar o caráter democrático e universalizante da universidade, pressupondo que as ações afirmativas garantiriam a implementação do direito à igualdade. Seria o mesmo que admitir que a igualdade fosse uma concessão e não um direito horizontalizado ou que alguns são mais iguais do que outros. Com o fim do período militar e o processo de redemocratização no Brasil, muitos movimentos sociais começaram a se mobilizar em busca das correções de dívidas sociais historicamente situadas, principalmente entre 1989 e a década de 1990, período em que o metabolismo capitalista em suas múltiplas faces difundia o discurso de oportunidades e equidade sociais e “convertia” um número cada vez mais expressivo de vozes à melodia de políticas públicas inclusivas, negando, por meio de justificativas veladas, a sua extensão para todos os cidadãos (LIMA, 2009, p.98-99).

Os anos de 1990 apresentaram fatos importantes em relação as condições de acesso, permanência e universalização à educação na medida em que essas condições foram deterioradas por medidas que limitaram e expropriaram direitos dos cidadãos, tais como: modificações na linha de crédito para estudantes de classes desfavorecidas, o estímulo à expansão de universidades privadas para atender demandas marginalizadas pelo setor público, o PROUNI (Programa Universidade para Todos) que na gestão de Lula da Silva, centrou-se na concessão de bolsas parciais e integrais à estudantes de graduação sem condições de pagar uma universidade privada entre outros. Vale lembrar que a discussão e implantação de ações afirmativas por meio da política de cotas à universidade brasileira teve sua gênese na década de 1990¹⁸, ganhando força no governo de Lula. (LIMA, 2009, p. 82)

Os avanços alcançados no intuito da redução das desigualdades sociais brasileiras têm aumentado nas diferentes esferas da vida da população brasileira, especialmente a despeito das ações afirmativas, recorte focado por esse trabalho, que abrange os governos de FHC a Dilma Rousseff, período em que esses programas tiveram início. No entanto, com relação à essas conquistas, as desigualdades sociais ainda persistem, cuja superação em muito, depende da adoção, continuação e manutenção de ações afirmativas por parte dos governos subsequentes. É o que trataremos nas próximas sessões, a fim de observar as projeções dessas políticas no âmbito da educação superior no Brasil.

2.2.1 A projeção das políticas de ações afirmativas no governo de Fernando Henrique Cardoso de 1995 a 2002

Na década de 1990, a política educacional foi marcada principalmente pela expansão do ensino superior privado (ABREU, 2010, p.131). Entre 1994 e 2002, o número de matrículas no ensino superior cresceu sete vezes, muito embora esse crescimento estivesse fortemente concentrado no setor privado,

¹⁸ Conforme Lima (2009) o Supremo Tribunal de Justiça brasileiro avaliou que a Constituição de 1988 autorizava o estabelecimento de cotas para grupos desfavorecidos, justificando a sua oferta e desenvolvimento em todos os Estados da Federação, tratando-se de concretizar a justiça social por meio desse instrumento, entretanto, argumenta que se a justiça social for entendida por parcimônias, fere o direito de igualdade para a totalidade ou luta pela busca da universalização.

uma vez que nas instituições de ensino superior público como um todo, esse crescimento foi de apenas 64%. Nesse período, as políticas públicas para a educação, encampadas por essa direção encontraram terreno fértil no Brasil que buscava um Estado em tese que contemplasse a responsabilidade legal quanto ao atendimento dos interesses da população, fato que pôde ser exemplificado através da proposição da Emenda Constitucional 19 em junho de 1998, acerca da Reforma do Estado, que inseria em nível conceitual e factual o termo “público não-estatal”, favorecendo e incentivando as parcerias público-privadas, porque entendidas como de interesse público, assim a “revolução gerenciada” assumiu a “necessidade de transferência” das competências do Estado para a iniciativa privada. (LIMA, 2009, p.88) e que na verdade, expressava muito mais a viabilização dos interesses do capital.

Como a expansão da oferta de ensino superior estava sob a condução da iniciativa privada e havia um expressivo aumento na demanda, fortemente localizado nas classes de menor renda, era clara a incompatibilidade de que essa expansão fosse presidida exclusivamente por uma lógica de mercado, devido à sua natureza excludente cabendo ao Estado, portanto, as ações para garantir a democratização do processo de expansão da oferta através de duas maneiras: diretamente, por intermédio da expansão do setor público e indiretamente, com a revitalização do crédito educativo, inclusive no setor público (NEVES, 1999). Contudo, a despeito do modelo neoliberal-gerencialista e dos desafios encontrados na esfera do ensino superior, o governo de Fernando Henrique Cardoso apresenta os primeiros passos em direção a criação de políticas de ações afirmativas que contribuíram e auxiliaram na abertura ao acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior.

Exemplo disso foi a criação por meio de decreto de 20 de novembro de 1995, do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI), citado no primeiro capítulo deste trabalho, que foi instituído verdadeiramente em 27 de fevereiro de 1996. O GTI¹⁹ tinha “[...] como

¹⁹ O GTI foi criado por meio de Decreto, em 20 novembro de 1995, em resposta à Marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida, realizada em Brasília, nesse mesmo dia, e que teve a participação de mais de trinta mil ativistas antirracismo. Além da finalidade de desenvolver políticas da natureza explícita em sua denominação, o GTI tinha “como expectativa, ao longo deste governo [Fernando Henrique Cardoso], inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a

expectativa, ao longo deste governo [FHC], inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional. Isso significará conceder à questão racial do negro brasileiro a importância que lhe tem sido negada” (BRASIL, 1996, p. 39) e de fato, dentre os objetivos listados nesse documento para viabilizar a sua materialização estavam: a) eliminar desigualdades historicamente acumuladas; b) garantir a igualdade de oportunidades e tratamento; c) compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros e d) promover o reconhecimento e valorização da história e cultura dos diferentes povos que compõem as nações. (BRASIL, 1996, p. 10)

Já em julho de 1996, o Ministério da Justiça agrupou em Brasília vários pesquisadores, brasileiros e americanos e um grande número de lideranças negras do país, para um seminário internacional intitulado “Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” tendo sido a primeira vez que um governo brasileiro admitiu discutir políticas públicas específicas voltadas para ascensão dos negros no Brasil” (GUIMARÃES, 2005, p. 165). Foi também nesse mesmo evento que o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso declarou:

Nós, no Brasil, de fato convivemos com a discriminação e convivemos com o preconceito (...), a discriminação parece se consolidar como alguma coisa que se repete, que se reproduz. Não se pode esmorecer na hipocrisia e dizer que o nosso jeito não é esse. Não, o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações e há a inaceitabilidade do preconceito. Isso tem de ser desmascarado, tem de ser, realmente, contra-atacado, não só verbalmente, como também em termos de mecanismos e processos que possam levar a uma transformação, no sentido de uma relação mais democrática, entre as raças, entre os grupos sociais e entre as classes (CARDOSO, 1997, p. 14-16).

importância que lhe tem sido negada”, entretanto, GTI só foi instalado em 27/02/96 e não era uma instituição executiva, mas sim uma instituição governamental de articulação intragovernamental. Visavase com este grupo de trabalho estabelecer uma interlocução ou interação dos diversos ministérios e entes estatais, com vistas à promoção da igualdade racial por meio da discussão, elaboração e implementação de políticas públicas direcionadas à população negra (SANTOS, 2007).

Segundo Lima (2009, p.88-89), o neoliberalismo encontrou refúgio nesse período, o que prosseguiu na segunda gestão do governo FHC e também nas duas gestões do governo de Luís Inácio Lula da Silva. Iniciadas oficialmente na década de 1990 as ações afirmativas seguiriam essa direção, numa aparência de justiça social, mas com o foco na desmobilização dos movimentos reivindicatórios e alargando a transferência de verbas para as instituições privadas de educação superior por meio de programas assistencialistas. De fato, Fernando Henrique Cardoso, foi o primeiro presidente brasileiro que reconheceu claramente a existência de discriminação racial no país, porém, sua posição em relação a políticas de cunho efetivo foi vaga. Corrobora Lima:

Embora seja possível afirmar que no governo Fernando Henrique Cardoso já havia iniciativas federais voltadas à população negra, a análise dos documentos do período revela que a estratégia discursiva e a política deste governo foram promover o reconhecimento sem investimentos no aspecto redistributivo, embora a desigualdade racial fosse a principal justificativa para as políticas de valorização da população negra (LIMA, 2009, p. 81).

O reconhecimento do direito, embora seja um objeto de suma importância, deve ser acompanhado de ações de efetivação quando as políticas públicas sociais são estabelecidas. Naquele momento, não se tratava de regulamentação legal ou normativa, aspecto que impossibilitou a progressão da discussão e elaboração de ações pertinentes.

2.2.2 A projeção das políticas de ações afirmativas no Governo de Luís Inácio Lula da Silva de 2003 a 2010

Registros indicam que no ano de 2000, 42% da população negra não tinha acesso à educação comparado com 23% dos brancos, e 1.41% dos negros concluíram o nível superior, comparado com 6.59% dos brancos (FERES, DAFLON e CAMPOS, 2012, p.400).

No final da administração FHC, entre 2001 e 2002, haviam debates febris no que diz respeito à discussão sobre a inclusão da população negra no ensino superior público brasileiro. Em realidade, esses debates foram recorrentes ao longo dessa década. As reivindicações dos movimentos negros visando a aumentar a presença de afro-brasileiros no ensino público obtiveram algumas

respostas positivas nesse período. Apesar das fortes pressões em sentido contrário, especialmente pressões do *mainstream* da imprensa (MARTINS, 2005) e de parte significativa da intelectualidade brasileira (SANTOS, 2007).

Por exemplo, em julho de 2003, primeiro ano da administração do presidente Lula (2003 a 2010), quatro universidades públicas, incluindo a UERJ e a UNB, tinham aprovado o sistema de cotas para estudantes negros. Cinco anos depois, em dezembro de 2008, ou seja, cinco anos de administração do presidente Lula da Silva, já existiam no Brasil 84 (oitenta e quatro) instituições públicas de ensino superior – tais como faculdades ou universidades municipais, estaduais e federais, assim como institutos federais de educação, ciência e tecnologia – que tinham implementado o sistema de cotas com recortes racial, étnico, social ou algum tipo de ação afirmativa de ingresso e/ou permanência para estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência física, de baixa renda e/ou de escolas públicas (SANTOS et al., 2008, p. 920).

Segundo Aprile e Barone (2008, p.10) no início da gestão do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003, o MEC desencadeou o processo de Reforma da Educação Superior, objetivando democratizar o acesso ao ensino superior; inserir a universidade no projeto de desenvolvimento nacional; refinar a universidade pública; transformar a universidade pública em referência para toda a educação superior, bem como estabelecer nova regulação entre os sistemas público e privado. O PROUNI, passa a ser analisado como desdobramento da relação posta aos setores público e privado, como uma política focalizada e de caráter compensatório e representa a principal modalidade de ação afirmativa aplicada ao ensino superior privado, sendo a política de maior impacto.

Neste período, o governo federal também criou incentivos para universidades públicas aderirem a programas de promoção de igualdade de oportunidades, como o REUNI, citado no primeiro capítulo deste trabalho, que dentre suas diretrizes, preconiza que as universidades contempladas desenvolvam “mecanismos de inclusão social para garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007).

Ainda no início do seu primeiro mandato o presidente Lula criou, em 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), fruto de demandas dos movimentos negros. No discurso de instalação da SEPPIR, Lula confirma a existência de discriminação racial assim como seu antecessor, Fernando Henrique Cardoso havia feito:

Pelo menos metade da população brasileira vem sendo prejudicada por essa situação [de discriminação]: a metade negra do nosso povo. Ela não é somente negra – é em sua grande maioria pobre. Mais de 64 por cento dos pobres e pelo menos 70 por cento dos indigentes são negros, como também a maior parte dos desempregados e subempregados do país também são negros. (...). Essa situação injusta e cruel é produto da nossa história – da escravidão que durou quatro séculos no Brasil, deixando marcas profundas em nosso convívio social –, mas é também resultado da ausência de políticas públicas voltadas para superá-la. O Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais. Cabe a ele assegurar a todos os brasileiros e brasileiras igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida. (...) Ao nascer, a nova Secretaria [Seppir] dá a devida importância à promoção da igualdade racial no nosso país e abre espaço para a efetiva integração de projetos e ações em todo o conjunto de Governo (SILVA apud BRASIL/SEPPIR, 2003, p. 6).

Em 20 de Maio de 2004 é enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.627 que visava instituir o “Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências”. Em relação ao PL nº 3627/2004, foi estabelecido que:

Art. 1º As instituições públicas federais de educação superior reservarão, em cada concurso de seleção para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo, cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 2º Em cada instituição de educação superior, as vagas de que trata o art. 1º serão preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

No entanto, esse projeto de lei fora apensado ao PL nº 73/1999 o qual propunha diretrizes semelhantes, tendo sido ambos transformados na lei ordinária N° 12.711, de 29 de agosto de 2012 no governo de Dilma Rousseff, que trouxe e ampliou em percentuais maiores os direitos às classes desfavorecidas, ainda que não desse conta do atendimento de toda a demanda reprimida. Durante o governo Lula, outras leis de incentivo ao amadurecimento das políticas de ações afirmativas foram criadas tais como a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 que incluíam o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo obrigatório das grades curriculares de escolas públicas e privadas.

No governo de Lula da Silva foi criado outro importante meio de luta no combate à desigualdade, não somente a racial, mas também de classe, o PROUNI, que de acordo com dados do MEC, possibilitou a 8,7 milhões de brasileiros acesso às faculdades públicas e privadas, facilitando formação e distribuição de renda àqueles que sequer antes podiam sonhar em fazer um curso superior (BRASIL, 2005). O sistema de Cotas também combate à desigualdade focalmente, ajudando a garantir o acesso percentual da população que busca pela oportunização, principalmente negros, a faculdades e escolas técnicas, através da Portaria Normativa Nº18, de 11 de outubro de 2012. Certamente no encaminhamento de políticas públicas em 1997 a população negra nas faculdades representava 1,7% da população acadêmica do país, na atualidade esse número chega a 8,8% com as políticas afirmativas, que no quadro político brasileiro atual assume-se como “Lei de Cotas”.

A criação do Estatuto da Igualdade Racial através da Lei nº 12.288, de 20 de julho 2010 que trata o preconceito racial como crime dando alento e voz aos que sofrem discriminação na sociedade resguardando assim sua dignidade enquanto cidadão de direitos (BRASIL, 2012), pode ser considerado como um avanço em relação à não existência, até então e da regulamentação do combate aos crimes de racismo no Brasil. Acompanhando nesse ponto, medidas de políticas supranacionais de defesas dos direitos humanos e de combate ao preconceito.

2.2.3 A projeção das políticas de ações afirmativas no Governo de Dilma Rousseff de 2011 a 2014

Destaca-se no governo da presidente Dilma Rousseff a aprovação da lei 12.711/2012²⁰, chamada de “Lei de Cotas” e ao impulso aos programas de estímulo, principalmente o FIES. Essa lei foi sancionada em agosto de 2012 instituindo a reserva de 50 % das vagas nas universidades federais do país, com percentuais para negros e indígenas na proporção da população de cada estado. Às vésperas da sanção presidencial a essa lei, 64% dessas universidades já tinham algum tipo de ação afirmativa. Se computadas as federais e estaduais, esse percentual subia para mais de 71% das universidades públicas brasileiras. Mais de 57% das universidades com ação afirmativa tinham programas para estudantes negros, e mais de 51%, para indígenas (GEMAA, 2011).

Com relação ao FIES, desde o início da gestão do FNDE – Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação como agente operador do FIES em 2010, quando as condições do financiamento foram reformuladas - reduzindo os juros para 3,4% a.a., ampliando os prazos de carência e de pagamento e criando o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC), o qual dispensa a exigência de fiador para estudantes de menor renda - cerca de 1,1 milhão de estudantes formalizaram contratos de financiamento estudantil com o FIES, envolvendo recursos orçamentários da ordem de R\$ 15 bilhões e envolvendo 1174 entidades mantenedoras (BRASIL, 2014, p.10).

TABELA 1

EVOLUÇÃO DE ALUNOS BENEFICIADOS PELO FIES

2010	2011	2012	2013
75.000	153.000	367.200	557.000

Fonte: BRASIL (2014, p.10).

Nesse período de amadurecimento, o FIES passou por mudanças nas regras de elegibilidade, que inicialmente vedada a estudantes cujo percentual de comprometimento da renda familiar mensal bruta per capita fosse inferior a 20% (vinte por cento) e permitida segundo critério que considerava o percentual do

²⁰ Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012).

comprometimento da renda, não havendo limite máximo de renda para contemplação deste benefício. A partir da Portaria Normativa MEC nº 7, de 10 de abril de 2012 que inclui o inciso V no art. 9º Portaria Normativa nº 10, de 2010, instituindo limite máximo de renda bruta familiar em 20 (vinte) salários mínimos, o que contribui para o atingimento das metas do Programa no que concerne à inserção da população de baixa renda na educação superior (BRASIL, 2014, p.32).

A presidente Dilma declara ser o Brasil, no âmbito da ONU, o país que mais aumentou o investimento público no setor educacional, citando relatório da OCDE e também um país que universalizou o ensino fundamental, e que vem pleiteando o mesmo para o ensino médio (BRASIL, 2016a).

De modo geral, o papel do governo federal na propagação das políticas de ações afirmativas no ensino superior, foi complexo. O presidente Luís Inácio Lula da Silva foi um apoiador condicional, porém não assumiu as ações afirmativas como uma das bandeiras mais importantes de seu governo. Sua sucessora, Dilma Rousseff, ao assumir o governo, encontrou a ação afirmativa como uma realidade e um exemplo de aprofundamento dessas políticas a ponto de sancionar a lei federal aqui mencionada o que notavelmente mudou a face da educação superior em nosso país.

2.3 A legislação atual sobre as políticas de ações afirmativas

Em seu Art. 3º, inciso IV, a Constituição Federal do Brasil de 1988, destaca “[...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Por sua vez a Lei nº 12.288²¹, de 20 de julho de 2010, institui o estatuto da igualdade racial que em seu Art. 1º, inciso VI, discorre sobre as ações afirmativas quando estabelece “[...] programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. Tais determinações, na forma da lei, apontaram para a necessidade de o país adotar políticas de ação afirmativa que, segundo Martins (2008), tiveram sua maior ênfase na década de 1990, ao instituir leis que

²¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em 30/04/2016.

destinam vagas à grupos segregados socialmente (PEREIRA e ZIENTARSKI, 2011, p.502).

Campos, Feres e Daflon (2014, p.4) fazem observações acerca de que em uma sociedade como a nossa, que passa por franco processo de democratização, a concepção de que, se o ensino superior não é um direito de todos, a universidade tem ao menos o dever de contemplar de forma justa e igualitária as legítimas aspirações de estudantes de todas as cores e classes sociais. No entanto, o vestibular foi afastando cada vez mais a concepção de uma universidade inclusiva e democrática, preconizado pelos setores mais progressistas de nossa sociedade, como cita Guimarães:

As provas de exame vestibular para o ingresso nas universidades públicas passaram a ser realizadas, portanto, num contexto de grande desigualdade de formação, motivada principalmente pela renda familiar. Jovens de classe média e alta, que podiam cursar as melhores e mais caras escolas elementares e de 2o grau, praticamente abocanhavam todas as vagas disponíveis nos cursos das universidades públicas e gratuitas. A perversão do sistema tornava-se clara (GUIMARÃES, 2003, p.251).

Foi então, que a partir da adoção das políticas educacionais e de ações afirmativas, que o número de estudantes pretos e pardos, bem como das camadas populares, aumentou, ainda que não seja de modo linear, mas podemos observar a contribuição para o avanço relativo do quantitativo de estudantes autodeclarados negros que ingressaram na universidade. Dando sequência à pauta dessa seção, Machado (2013, p.19) discorre sobre a legislação na arena das ações afirmativas, nos lembrando que:

Em abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) considerou constitucional o Plano de metas para seleção de estudantes negros da Universidade de Brasília (UnB). Por unanimidade, os ministros julgaram improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 186, ajuizada no STF pelo partido Democratas (DEM). Os ministros do STF seguiram o voto do relator do caso, ministro Ricardo Lewandowski. Por ocasião do julgamento, o relator afirmou: “As políticas de ação afirmativa adotadas pela UnB, estabelecem um ambiente acadêmico plural e diversificado e têm o objetivo de superar distorções historicamente consolidadas”. E, ainda, segundo ele, os meios empregados e os fins perseguidos pela UnB são marcados pela

proporcionalidade e razoabilidade, e as políticas são transitórias, com a revisão periódica de seus resultados. Para o encerramento de seu julgamento, o presidente do STF, ministro Ayres Britto, à época, afirmou que a Constituição legitimou todas as políticas públicas para promover os setores sociais histórico e culturalmente discriminados: “São políticas afirmativas do direito de todos os seres humanos a um tratamento igualitário e respeitoso. É assim que se constrói uma nação.”

O desdobramento do referido acima culminou na Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais de ensino técnico e nível médio, já descrita no primeiro capítulo deste trabalho. Conhecida atualmente como a “Lei de Cotas”, traz em sua determinação que todas as Universidades e Institutos Federais devem reservar vagas em todos os seus cursos para estudantes que comprovem terem cursado todo o ensino médio em escola pública. Dentro dessa lei, Feres et al (2014, p.7), corroboram e nos esclarecem acerca do sistema de cotas:

[...] é possível se beneficiar de uma subcota destinada aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPIs) e/ou de outra subcota destinada aos alunos de baixa renda, cujo rendimento familiar per capita deve ser igual ou menor a 1,5 salários mínimos. Sendo assim, cada candidato a uma vaga no ensino superior federal pode escolher concorrer em cinco modalidades distintas: ampla concorrência (AC), para aqueles que não podem ou não desejam se beneficiar de nenhuma das cotas; apenas egressos de escolas públicas independentemente da cor ou renda (EP); egressos de escolas públicas com baixa renda independentemente da cor (EP+BR); egressos de escolas públicas que se autodeclaram pretos, pardos ou indígenas independentemente da renda (EP+PPI); ou ainda egressos de escolas públicas autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e de baixa renda (EP+PPI+BR).

Complementam que a nova lei delibera que a reserva siga condições com relação à proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE e que os candidatos dos três grupos disputem entre si um número de vagas proporcional à soma das três populações, considerando que a Lei de Cotas firmou o ano de 2016 como prazo final para que todas as Instituições Federais de Ensino Superior reservem suas

vagas conforme a divisão supracitada (FERES et al, 2014, p.8). A legislação atual das políticas de ações afirmativas deve seu aumento expressivo aos posicionamentos anteriormente mencionados neste trabalho, como a Conferência Mundial conta o Racismo, na África, e o seminário internacional Multiculturalismo e Racismo ocorrido em Brasília em 1996, no intuito de obter subsídios para a aplicação de medidas afirmativas no Brasil.

Na sequência, no ano de 2003 entrou em vigor no Rio de Janeiro a Lei Estadual nº. 4.151, que instituiu reserva de vagas para o ingresso de alunos pretos e pardos nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) a política foi criada por meio da deliberação número 196/2002 do Conselho Universitário (FERES et. al., 2013, p.6).

Ademais, outras leis estaduais e resoluções de conselhos universitários foram responsáveis pela ampla projeção de medidas equivalentes nas universidades de todo o país, e são amparadas por legislações específicas como podemos observar na tabela desenvolvida através do levantamento realizado pelo grupo GEMAA (2015, p. 9):

TABELA 2

1. Alagoas - Lei Nº 6.542, de 7/12/2004 Uneal - Universidade Estadual de Alagoas
2. Amapá - Leis Estaduais NºS. 1022 E 1023 de 30/06/2006 e 1258 de 18/09/2008 Ueap - Universidade do Estado do Amapá
3. Amazonas- Lei Nº 2.894, de 31/05/2004 Uea - Universidade do Estado do Amazonas
4. Goiás- Lei Nº14.832, de 12/07/2004 Ueg - Universidade Estadual de Goiás
5. Maranhão- Lei N.º 9.295 de 17/11/2010 Uema - Universidade Estadual do Maranhão
6. Mato Grosso do Sul- Leis Nº 2605 e Nº 2589 Uems - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
7. Minas Gerais- Lei Estadual Nº 15.259 De 27/07/2004; Resolução Nº 104 Cepex/2004; Lei Estadual Nº 13.465, de 12/1/2000 Uemg - Universidade do Estado de Minas Gerais Unimontes - Universidade Estadual de Montes Claros
8. Paraná - Lei Nº 13.134 de 18/04/2001 Casa Civil, Modificada Pela Lei Estadual Nº14.995/2006, de 09/01/2006, Edital Nº 007/2007 Coorps, Edital Nº 01 2006 Cuia. Resolução Nº 029/2006 Seti Uem - Universidade Estadual de Maringá Unicentro - Universidade Estadual do Centro-Oeste Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
9. Rio de Janeiro - Lei Estadual Nº4151/03 Uerj - Universidade Estadual do Rio de Janeiro Uenf - Universidade Estadual do Norte-Fluminense Uezo - Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
10. Rio Grande Do Norte - Lei Estadual Nº 8.258, de 27/12/2002 Uem - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
11. Rio Grande Do Sul - Lei 11.646/01 Uergs - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

Fonte: GEMAA (2015, p.9).

Trabalhando com um conceito direcionado a esfera acadêmica, o termo ação afirmativa assume um significado mais restrito e pode ser entendido:

[...] como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades e dessegregar as elites, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade (GEMAA, 2011).

Sendo assim, na Bahia, também merecem destaque as Resoluções CONSU/BA nº 48/2007, de 16 de agosto de 2014, nº 34/2006, de 20 de julho de 2006 e a Resolução CONSEPE/BA nº 37/2008 de 14 de julho de 2008 que estabelecem reservas de vagas e abrangem universidades como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

No estado do Mato Grosso a Resolução CONSEPE/MT nº 200/2004, de 14 de dezembro de 2005 abrange a Universidade Estadual do Mato Grosso (UNEMAT) com seu sistema de reserva de vagas. Em Santa Catarina, a Resolução CONSUNI/SC nº 006/2013, de 16 de abril de 2013, abrange a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e no estado de São Paulo,

a Universidade Estadual Paulista (UNESP) através da Resolução nº 28/2014, de 26 de março de 2014 dispõe sobre seu sistema de reserva de vagas.

O que podemos notar é que a legislação atual sobre as políticas de ações afirmativas através do estabelecimento de leis e resoluções tem tornado seus processos seletivos mais inclusivos e conseqüentemente a universidade tem assumido um caráter mais plural e democrático. Vejamos a seguir, na próxima seção, o caso das Universidades Brasileiras em consonância com as Ações Afirmativas.

2.4. As ações afirmativas e as universidades brasileiras

As Ações Afirmativas dão início a uma nova fase nas Universidades públicas Brasileiras, emergindo a necessidade do aprofundamento dos estudos nesse campo, bem como o acompanhamento dos desdobramentos referentes ao grau de inclusão acadêmica dos beneficiados por esse sistema.

Silva (2003, p.49), ao discorrer sobre a universidade brasileira, destaca que no momento em que a universidade brasileira se propõe a adotar um plano na esfera das ações afirmativas, não se encontra tão somente buscando corrigir os erros de 500 anos de colonialismo, escravidão, extermínio de povos indígenas e negros, de tentativas de extinção de suas concepções, crenças, atitudes, conhecimentos mais peculiares, mas está reconhecendo que muitos deles não foram extintos e precisam ser valorizados, reconhecidos não como exóticos, mas como indispensáveis para o fortalecimento político desses grupos, bem como político e acadêmico da universidade.

Segundo Santos et al. (2008, p. 914), com o objetivo de amenizar e reduzir as desigualdades sofridas por negros, índios e grupos socioeconômicos desfavorecidos e possibilitar que todos os grupos sociais brasileiros desenvolvam o seu potencial humano (intelectual, cultural, econômico, educacional etc.), não existe dúvida de que a educação formal e de qualidade nos diferentes níveis de ensino deveria ter o direito formal e substantivo assegurado a todos os grupos sociorraciais. Apesar de a educação ser direito formal dos grupos sociorraciais, historicamente não existiram condições para uma maior disponibilidade de vagas nas instituições de ensino superior aos menos favorecidos.

Por ser consenso entre os estudiosos de políticas de ações afirmativas que a Educação é o campo que oferece uma base sólida e consistente para reduzir as desigualdades entre grupos étnicos desfavorecidos e à maioria branca, as discussões sobre ações afirmativas têm ecoado na última década, causando debates e ações dentro das universidades brasileiras.

No ano de 2003, a UERJ, foi uma das primeiras instituições públicas brasileiras a adotar uma política de ação afirmativa. A decisão foi amparada na Lei 4151²², citada na seção anterior, que por sua vez define a obrigatoriedade do destino de cotas a negros e estudantes oriundos da rede pública de ensino. A divisão das cotas se deu da seguinte forma: 20% para rede pública, 20% para negros, pardos ou indígenas e 5% para candidatos com deficiência ou filhos de policiais, bombeiros e inspetores de seguranças mortos ou incapacitados.

No ano de 2004 a UNB, Universidade de Brasília, também inicia seu programa de cotas, utilizando majoritariamente os critérios de cor e em abril de 2012, segundo o relatório – Análise de Cotas para Negros da Universidade de Brasília (2013)²³ – no período de 2004 a 2013 se inscreveram 64.683 candidatos no sistema de cotas para negros dentre os quais 34.679 candidaturas foram homologadas para participar dos vestibulares (53,6%).

O relatório apresenta resultados quantitativos positivos em relação às ações adotadas para a inclusão do negro na UNB. No período de 2004 a 2012, mais de 18% dos formandos ingressaram na universidade através do sistema de cotas para negros. De forma geral, o relatório conclui que o programa obteve êxito em seu propósito de incluir o negro nas atividades de ensino superior tanto em termos quantitativos quanto em termos qualitativos. À luz da lei 12.711/12, contudo, a UNB inclui critérios socioeconômicos para o sistema de cotas e adota uma solução mista com o objetivo de manter a sua política de inclusão racial, da seguinte forma: 14% para negros de escola pública de baixa renda, 14% para negros de escola pública com salário igual ou superior a 1 e 1/2 salários mínimos e 5% para negros independentes de renda ou de origem escolar. Feres et. al. (2013, p.6) indicam que

²²Disponível em: [http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9_cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653_e6040983256d9c0060696?](http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9_cac8032564fe0065abb4/e50b5bf653_e6040983256d9c0060696?OpenDocument) OpenDocument. Acesso em 30/04/2016.

²³ Para o STF o sistema de Cotas é constitucional.

Outras leis estaduais e resoluções de conselhos universitários foram responsáveis pela ampla disseminação de medidas similares em universidades de todo o país. Nesse sentido, é importante notar que as ações afirmativas no ensino superior brasileiro têm início através de iniciativas locais articuladas principalmente entre as universidades estaduais.

As principais universidades estaduais paulistas, USP e UNICAMP, têm as suas políticas de ações afirmativas baseadas em um programa de bônus, que pode ser fixo ou proporcional à nota da 1ª fase do vestibular. A UNICAMP, através do Programa de Ação Afirmativa e Inclusão Social (PAAIS), oferece um bônus fixo, ou seja, uma pontuação constante para todos os alunos que estão em um mesmo grupo focal (TESSLER, 2006, p. 12). Dessa forma, candidatos que cursaram o ensino médio integralmente em escolas públicas recebem 30 pontos adicionais, equivalente a 6% da pontuação máxima de 500 pontos. No caso de estudantes negros, pardos ou índios recebe 10 pontos sendo que os benefícios podem ser acumulados. No caso do sistema da USP,

[...] existente desde 2006, possui dois programas semelhantes, visando beneficiar os candidatos que cursaram todo o ensino médio em escolas da rede pública. O primeiro, é conhecido como Programa de Inclusão Social da USP (INCLUSP)¹. O INCLUSP distribui um bônus de até 8% da pontuação obtida na prova da primeira fase do exame vestibular FUVEST . (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [2012a]).

Outro bônus é distribuído pelo Programa de Avaliação Seriada da USP (PASUSP) que, além de atender a todos os candidatos que satisfazem a condição acima, também beneficia os alunos que estão cursando a 2ª série e se inscreveram para realizar a prova. Neste caso, o objetivo é aproximar da USP o futuro candidato, familiarizando-o com os programas de ajuda disponíveis. O valor máximo do bônus é de até 15%, podendo ser dividido em dois bônus de até 5% e até 10% se o candidato se inscreveu nas provas da 2ª e 3ª séries em anos diferentes (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [2012b]).

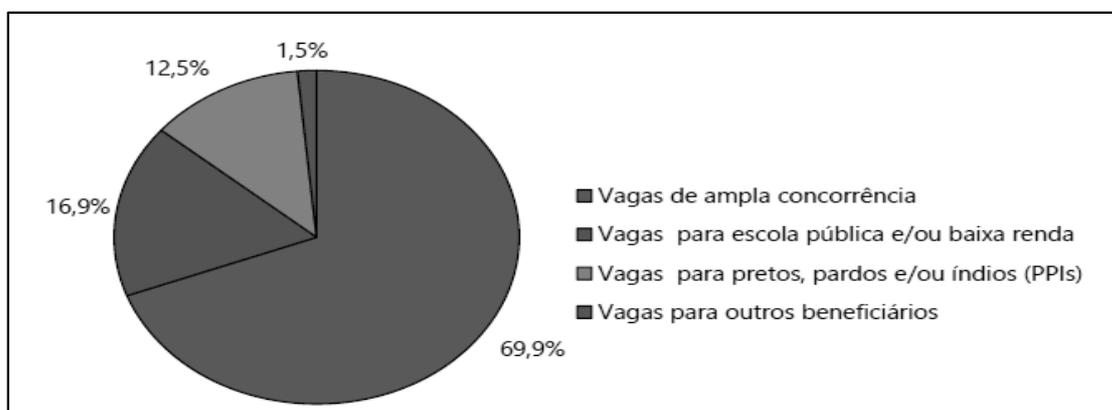
No caso da UNESP (Universidade Estadual Paulista) não foram encontradas publicações que apresentam a evolução das políticas de ações afirmativas na IES embora existam informações sobre a aplicação da lei de Cotas (n12711/12) a partir do ano de 2014 com a destinação de 15% das vagas disponíveis (1197 alunos) para estudantes provenientes de escolas públicas. No

ano de 2015 e 2016 esses percentuais cresceram para 25% (1951) e 35% (2705) respectivamente, com o objetivo de atingir 50% (3866) no ano de 2018 (UNESP, 2016).

Daflon, Junior e Campos (2013) consideram que os programas de bônus adotados pela USP e UNICAMP possuem baixo poder inclusivo e pouco contribuem com a causa das classes menos favorecidas. Dados de 2007 e 2008 mostram que os programas de bônus apresentaram resultados tímidos ao aumentar em 3,2 e 3,6% respectivamente o número de aprovados vindos de escolas públicas. Dessa forma, concluem que um sistema de vantagem adicional de bônus pode fracassar se não for acompanhado de metas e efetivas e agressivas de inclusão baseada na magnitude do bônus. Abaixo seguem os números referentes a distribuição da oferta de vagas nas universidades estaduais e federais, respectivamente, elaborado pelo grupo de estudos multidisciplinares da ação afirmativa (GEMAA, 2015, p.18, 2015, p.14).

GRÁFICO 1

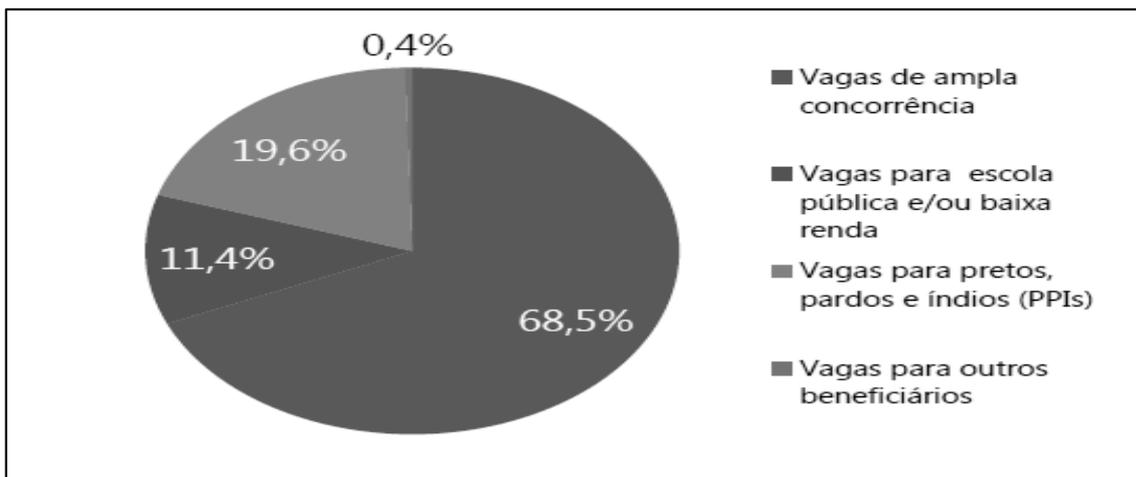
DISTRIBUIÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS



Fonte: GEMAA (2015, p.18).

GRÁFICO 2

DISTRIBUIÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS



Fonte: GEMAA (2015, p.14).

Nesta seção, pudemos observar que as políticas de ações afirmativas adotadas pelas universidades públicas, ainda que em alguns casos de modo tímido, como é o caso das universidades estaduais USP e UNICAMP, são responsáveis pelos avanços declarados nos últimos anos no tocante à aceitação pública da adoção da ação afirmativa. Assim, o desenvolvimento desse trabalho justifica-se e alimenta-se da necessidade de um acompanhamento da progressão dessas políticas com vistas a contribuir com a disseminação social das mesmas.

A seção que se segue contextualiza e explora um pouco mais sobre o Programa de Ações Afirmativas adotado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), campus Sorocaba.

2.5 As ações afirmativas na Universidade Federal de São Carlos

Ao contrário do que é amplamente divulgado no Brasil, as ações afirmativas não se restringem aos grupos étnicos-raciais, estendem-se a classes sociais, nacionalidade, gênero e portadores de deficiência, e desde a década de 80 tem sido possível observar um decréscimo no ingresso de alunos vindos de escolas públicas nas Universidades públicas brasileiras, inclusive na UFSCar, objeto desse estudo, que em 22 de maio de 1968, através do Decreto nº 6.758, assinado por Costa e Silva, presidente do Brasil na época, foi instituída como universidade (Lei nº 3.835 de 13 de dezembro de 1960) “[...] no auge da ditadura militar, quando a repressão vivia seus dias mais sombrios e o movimento estudantil marcava presença” (SGUISSARDI, 1993, p.12).

Contextualizando a fundação da UFSCar, campus Sorocaba, data de março de 2005, que sua proposta de criação foi apresentada, intitulada “Proposta de Implantação de um Campus da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) na região Administrativa de Sorocaba – CCTS – Centro de Ciências e Tecnologia para a Sustentabilidade”, cujos trabalhos vinham sendo desenvolvidos desde 2001, quando se pensou em implantar o campus na Floresta Nacional (FLONA) de Ipanema, na Fazenda Ipanema-Iperó, próximo a Sorocaba. Nos anos de 2006 e 2007 a Prefeitura Municipal de Sorocaba alugou espaços da Empresa NCH e da Faculdade de Engenharia de Sorocaba (FACENS), que a princípio foi o local onde se desenvolveram as atividades acadêmicas e administrativas. Os cursos de Turismo, Engenharia de Produção, Ciências Biológicas Bacharelado e Ciências Biológicas Licenciatura foram as primeiras atividades da universidade (CAMARGO, 2011, p. 139-140).

A mudança para o campus próprio ocorreu em março de 2008 com um total de sete cursos, sendo acrescentado aos quatro primeiros, a graduação em Engenharia Florestal, Ciências Econômicas e Ciência da Computação, e no ano de 2009, com o programa REUNI, o campus Sorocaba passou a oferecer os cursos de Pedagogia, Geografia, Administração, Física, Matemática, Química e Biologia, totalizando quatorze (14) cursos (CAMARGO, 2011, p. 141).

A UFSCar é a única Universidade Federal que está instalada no interior do estado de São Paulo e que disponibiliza uma vaga para indígenas em cada um dos 58 cursos de graduação da Universidade e promove diversas ações para o acesso ao Ensino Superior, como a reserva de vagas para estudantes egressos do ensino público e para estudantes negros e as vagas disponíveis para o vestibular indígena. O programa foi implantado em 2007 pelo Conselho Universitário, antes da lei citada nesse trabalho, e pretende em 2017, realizar uma avaliação sobre a necessidade de sua continuidade e/ou ampliação.

Atualmente o ingresso por reserva de vagas disponibiliza 50% das vagas de cada curso de graduação a egressos do ensino médio, cursado integralmente em escolas públicas e 35% do percentual reservado é para estudantes negros. Para candidatos indígenas é disponibilizada uma vaga por curso de graduação,

além do número total de vagas, sendo que esta vaga não é cumulativa caso não seja preenchida²⁴.

Conforme citado por Padua, Felipussi e Marques (2015, p. 75), a ação afirmativa trata-se de um fenômeno amplo que esclarece o quanto às deficiências no ensino médio público têm limitado as oportunidades educacionais de grande parte da população. Foi a partir da necessidade de enfrentamento nesse cenário que a UFSCar, através do PAA, um meio jurídico de garantir a inserção dos indivíduos, visando a promoção da inclusão social, passou a expandir uma gama de ações que objetiva ampliar o acesso à universidade de jovens vindos de escolas públicas. Os registros do campus Sorocaba apontam que desde 2008, 20% de seus ingressantes são de escolas públicas, e no presente ano esse coeficiente alcançará a casa dos 50%.

No campus Sorocaba, os 14 cursos de graduação que são ofertados cumprem o propósito de superar as desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes no ambiente acadêmico público, ocupado em sua maioria pelos indivíduos da classe dominante. Através de seu programa de ações afirmativas, em 2007, muito antes da “Lei de Cotas” a UFSCAR, (PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007), que trouxe compromissos encampados nos seguintes objetivos:

I - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação presenciais e na Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) com adequada proporcionalidade de participação de negros (pretos e pardos), mediante aprovação no competente processo seletivo;

II - ampliar o acesso, nos cursos de Graduação, presenciais e na modalidade de Educação à Distância, oferecidos pela UFSCar, de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública (municipal, estadual, federal) e/ou em escolas indígenas reconhecidas pela rede pública de ensino, mediante aprovação no competente processo seletivo;

III - fortalecer ações para a permanência na universidade dos alunos economicamente desfavorecidos mediante condições de

²⁴Disponível em <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/reserva-de-vagas>. Acesso em 30/04/2016.

sobrevivência e de orientação para o adequado desenvolvimento e aprimoramento acadêmico-pedagógico;

IV - promover, nos diferentes âmbitos da vida universitária, ações conduzidas por servidores docentes e técnico-administrativos, alunos e entidades externas à Universidade, objetivando a educação das relações étnico-raciais (Universidade Federal de São Carlos).

A intenção da ação afirmativa é superar as desvantagens e desigualdades que atingem os grupos historicamente discriminados na sociedade brasileira e promover a igualdade entre os diferentes. Entretanto, a democratização do acesso, clama por meios que assegurem a permanência do aluno, (PADUA; FELIPUSSI e MARQUES, 2015) evitando e objetivando a não reprovação e a consequente evasão. Nesse sentido, torna-se fundamental a problematização dos meios que favorecem ou fragilizam a adoção dos programas de ações afirmativas, a fim de possibilitar o acompanhamento frente a implementação, desenvolvimento, efetivação e avaliação da inserção acadêmica desses alunos, nos fornecendo elementos para compreender a abrangência destas políticas sociais.

Como expressão da missão da Universidade Federal de São Carlos quanto a preocupação com a inclusão social, o seu histórico anterior à PORTARIA GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007, registra sinalizações e ações para a inclusão social, como é o caso do:

QUADRO 1

HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSCAR

ANO	DESCRITOR
2004	O Plano de Desenvolvimento Institucional da UFSCar (PDI), destaca brevemente, mas ainda de forma incipiente, a necessidade não somente de discussão, mas a viabilização de medidas para promoção da inclusão social. Nesse momento, no documento, aparece a palavra “cota” uma única vez, no sentido de abrir a discussão sobre a temática.
2005	A sinalização inicial do PDI gerou o desenvolvimento de discussões, mesas redondas e debates sobre a condição histórica de expropriação dos segmentos mais pobres, de forma mais pontuada, à atenção aos negros e índios no âmbito da UFSCar.

2005	Da série de debates e encaminhamentos, no mês de maio, é criada a Comissão para Ações Afirmativas (CAA), cuja finalidade centrava-se na elaboração de uma Proposta para a construção de um Programa de Ações Afirmativas (PPA) da UFSCar.
2006	A proposta é constituída, por sua vez, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) entende a importância da ampliação democrática dos debates sobre o PAA estendendo-os em diversos fóruns internos até novembro de 2006, momento delimitado para nova apreciação da proposta.
2006	Por meio da orientação colegiada (CEPE) quanto ao aprofundamento de debates, a CAA, no período de agosto a outubro desenvolve atividades voltadas às discussões sobre a temática, como por exemplo, o ciclo “UFSCar debate Ações Afirmativas”, promovido no período de 18 a 21 de setembro), onde as políticas de Ações Afirmativas de instituições externas como UNB e UEL foram apresentadas, discutidas e compartilhadas à luz da proposta do PAA da UFSCar.
2006	Em dezembro no colegiado conjunto do Conselho Universitário (ConsUni) e Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) é aprovado o PAA – UFSCar, que contemplaria os ingressantes na UFSCar a partir de 2008.
2007	Portaria GR nº 695/07, de 06 de junho de 2007, regulamentando o sistema de ingresso por reserva de vagas e prevendo as condições para o desenvolvimento do PAA na UFSCar e sua implementação a partir de 2008.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir do material de Silva (2016)²⁵.

As metas iniciais do Programa de Ações Afirmativas (PAA) da UFSCar centram-se em dois eixos ou duas metas iniciais: a) reserva de vagas – egressos da escola pública, negros e indígenas; b) Acolhimento e apoio para permanência e conclusão dos estudos com sucesso voltado aos estudantes ingressantes na UFSCar, em especial aqueles/as com ingresso diferenciado, cujo desdobramento deveria ser implementado conforme o cronograma explicitado no quadro 2.

²⁵ SILVA, P.B.G. e. Programa de ações afirmativas. Disponível em: www.prograd.ufscar.br/acao_arquivos/encontro_8_petronilha.pps. Acesso em: 12 abr. 2016.

QUADRO 2

CRONOGRAMA DE IMPLEMENTAÇÃO DO PPA UFSCAR 2008-2017

PERÍODO	DESCRIPTORIOS
2008 a 2010	O Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará 20% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. Deste percentual, 35% serão ocupados por candidatos negros/as. Para candidatos/as indígenas será disponibilizada uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Esta vaga não será cumulativa, caso não venha a ser preenchida.
2011 a 2013	O Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará 40% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. O percentual reservado para negros/as permanece o mesmo de 35% . Para candidatos/as indígenas continua sendo disponibilizada uma vaga por curso de graduação, além do número total de vagas. Esta vaga não será cumulativa caso não venha a ser preenchida.
2014 a 2016	O Ingresso por Reserva de Vagas disponibilizará 50% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas. O percentual reservado para negros/as permanece o mesmo de 35% .
2017	Quando se completam 10 anos do início da implantação do Ingresso por Reserva de Vagas, os colegiados superiores apreciarão, mediante avaliação, a necessidade de sua continuidade ou ampliação.

Fonte: Elaboração da própria autora a partir do site de PAA (UFSCar). Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/reserva-de-vagas>. Acesso em: 12 abr. 2016.

Como nos lembra Camargo e Pinto (2015, p.135) é notável ressaltar que, de acordo com o artigo 2º, parágrafo IV, disposto na Legislação Institucional da Portaria GR nº 695/07, fica estabelecida “[...] a implementação de ações para a correção da desigualdade social”, e por isso já está incluída na meta do Programa de Ações Afirmativas não somente garantir o acesso à universidade, mas também a promoção da vida cultural, social e acadêmica. Portanto, a criação de leis na esfera da promoção social no intento de ocorrer mudanças no discurso dos indivíduos anteriormente excluídos, possibilitando a partir das medidas afirmativas, que esses indivíduos consigam através de sua história de luta,

participações justas e efetivas na sociedade torna-se fundamental na trajetória social.

Merece destaque no PAA, o Grupo Gestor da UFSCar, responsável pelo planejamento, acompanhamento da implantação, execução e avaliação do programa direcionado aos candidatos indígenas. Tido pelos autores como de suma importância, o grupo é composto por dez membros, que variam desde a coordenação do grupo até representantes discentes regularmente matriculados, como referência Jodas (2012, p.65).

Os pesquisadores observam que até o momento, o PAA, apresenta uma política institucional que contempla a diversidade e não a diferença e enfatiza a necessidade de “[...] revisão institucional em um sentido didático-pedagógico por parte dos gestores educacionais, assim como para que os conteúdos abarquem além da diversidade” e observa que a contextualização do universo das ações afirmativas aponta que não basta o acesso dos sujeitos subalternizados pela sociedade, “[...] é preciso que se modifiquem as formas de hierarquização que inferiorizam as experiências do outro para não reproduzir situações desiguais em novos contextos” (JODAS, 2012, p. 128), o que nos convida a pensar em políticas de inclusão para além do acesso.

Com relação ao desempenho acadêmico dos estudantes que ingressaram por meio dos programas de reserva de vagas, Araújo Filho e Silva sublinham que

[...] ao final do primeiro ano de implantação da reserva de vagas na UFSCar, constatou-se, por meio de análises estatísticas rigorosas, que o rendimento acadêmico dos ingressantes pela reserva de vagas foi igual ao dos demais estudantes e em três cursos o rendimento foi superior. Como se vê, o compromisso social não impede a excelência acadêmica; ao contrário, incentiva avanços (ARAÚJO FILHO e SILVA, 2009, p. 2-3).

Oliveira (2013, p.84), através de sua pesquisa sobre a construção da identidade negra e o acesso ao ensino superior através da reserva de vagas oferecido pelo PAA da UFSCar, assegura que “[...] o ingresso na universidade por meio de políticas de ações afirmativas caracteriza-se como uma reafirmação de um posicionamento político. Nesse sentido, a possibilidade de cursar o ensino superior público por meio da reserva de vagas, fortalece a confiança dos

participantes, “[...] as políticas de ações afirmativas promovem, portanto, um sentimento de que o estudante negro pode fazer parte do ambiente acadêmico” (OLIVEIRA, 2013, p.85-86).

Silva (2008, p.42) complementa que a UFSCar em seu compromisso social, contribui para que diversos de seus integrantes, que fazem parte de grupos historicamente marginalizados pela sociedade, “[...]busquem compreender e apoiar as demandas e iniciativas de movimentos e de ações sociais, para interferir nas decisões de Estado e institucionais que lhes dizem respeito. Reconhece ainda que as políticas de ações afirmativas soma e abrilhanta a rotina da vida acadêmica na UFSCar trazendo

[...] desafios, riquezas, descoberta de limitações, necessidades de cooperação, reconhecimento e valorização de rumos que têm gerado a qualidade acadêmica e educativa, reorientação de caminhos, sempre que se impuser. Não será mais possível ocultar a diversidade dos brasileiros, ignorar suas nítidas e contundentes diferenças (SILVA, 2008, p.51).

Camargo (2011, p.163), observa que no espaço interior do campus da UFSCar – Sorocaba, podem ser vistos diferentes grupos sociais convivendo, o que sinaliza mudanças democráticas no campo universitário. “[...] O campus está se inserindo e mostrando que quer proporcionar uma educação de qualidade” contribuindo para o desenvolvimento social. A pesquisadora realça que

Na busca de uma democratização ao acesso à Educação Superior é importante que os esforços não se esgotem. Porém, estes esforços devem passar permanentemente por avaliações que identifiquem em que proporções tais ações vem ocorrendo, seja em quantidade, e, principalmente, em qualidade. Garantir uma educação, enquanto bem público, exige envolvimento e investimento (CAMARGO, 2013, p.164).

Através da adoção das políticas de ações afirmativas em vigor na UFSCar podemos presenciar e vivenciar que as mudanças se fazem presentes em nossa sociedade após uma década de sua implementação e implica, sobretudo, na criação de maiores oportunidades com base no reconhecimento de que indivíduos e grupos segregados têm seu direito constitucional assegurado.

O Brasil é um país marcado pelo histórico repressivo contra povos de cor negra e minorias étnicas, movimento iniciado com a escravização dos índios

pelos portugueses e consolidado mais tarde com os negros da África. A segregação e discriminação racial faz parte da cultura brasileira e é um sentimento velado, que não está exposto no tecido da sociedade brasileira. Na esfera nacional, as políticas públicas de chancela democrática e de inclusão social – as ações afirmativas, pautadas pelas leis da nação, tem como referência a Constituição de 1988 considerada uma “Constituição Cidadã”.

Pensando para além da integração social, o Estado deve se posicionar através de ações concretas incentivando o sistema de cotas no ensino superior, que tem como premissa a igualdade de oportunidades almejando uma sociedade igualitária independente de características de gênero e raça, em paralelo, a sociedade deve lembrar que nenhuma classe pode manter o poder do Estado, sem exercer sua hegemonia sobre e nos Aparelhos Ideológicos, neste caso o sistema Educacional (Carnoy, 1998). No que se refere à integração social, Lima (2009, p.95) questiona: “[...] apenas a exigência do reconhecimento das desigualdades sociais, econômicas e culturais é suficiente para a realização da igualdade?” E reconhece que é um indicador, não o suficiente, porém, capaz de provocar reflexões no que diz respeito às necessidades de mudanças em uma sociedade de caráter antagônico como a nossa e adiante discorre sobre um contraponto nesse âmbito:

[...] os pontos de tensão da proposição das ações afirmativas no Brasil como meio de acesso à universidade pelas classes menos favorecidas são indicadores explícitos da fragilidade do sistema capitalista e exatamente por ter conhecimento desse fato é que se utiliza de uma planificação ideológica, forjada pelos organismos multilaterais, veiculadores da necessidade de solidariedade entre os povos com e a partir da realidade de mercado (LIMA, 2009, p. 119).

Os pontos de tensão provocados pelas ações afirmativas não só expõem a fragilidade do sistema capitalista como exposto por Lima, bem como evidenciam alguns contrapontos engendrados por todos aqueles que de alguma forma condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas e utilizam, de modo especulativo, argumentos que pregam o status quo, silenciando as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro, como nos lembra Munanga (2001, p. 42). A esse respeito, Munanga rebate e refuta algumas críticas contra as ações afirmativas e seu sistema de cotas para negros no Brasil, a saber:

a) O fato de ser difícil definir quem é o negro brasileiro, torna-se impossível implementar o sistema de cotas no Brasil devido à mestiçagem dos povos, podendo ocasionar fraude por parte dos alunos brancos que podem alegar sua afro descendência advinda do processo de mestiçagem, porém é pouco provável, segundo o autor, que todos os alunos brancos cometam esse tipo de fraude.

b) A política de cotas foi abandonada nos Estados Unidos, por não ter ajudado no recuo da discriminação racial entre brancos e negros e por ter sido aproveitada apenas pelos membros da classe média afro americana, deixando intocada a pobreza dos guetos, no entanto, um senso étnico da população escolarizada de cada Estado torna-se indispensável e pode condecorar as políticas públicas no que diz respeito à educação dos brasileiros.

c) A precariedade de políticas públicas específicas a curto, médio e longo prazo direcionadas para solucionar os problemas de escolaridade, educação e ingresso dos índios na universidade é alvo de críticas, contudo pode se tornar esclarecedora no que tange à população indígena.

d) A possibilidade de a política de cotas raciais prejudicar a imagem profissional dos funcionários e estudantes negros, caso sejam acusados de entrarem por um meio diferente. Contra esse tipo de argumento, Munanga (2001, p.40) faz um convite à reflexões sobre o fato de que ninguém “perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania”. Afinal, desde quando reparar danos causados por séculos de discriminação prejudicaria a dignidade de uma população?

e) Na visão dos responsáveis pelas universidades públicas, pode haver uma degradação da qualidade e do nível de ensino, porque os beneficiados pelas cotas não têm as mesmas aquisições culturais dos alunos brancos, porém, as universidades são dotadas de recursos humanos capazes de remediar as lacunas dos estudantes oriundos das escolas públicas através de propostas de uma formação complementar.

O autor finaliza indagando: “como explicar o silêncio, a incerteza e até mesmo a desinformação dos candidatos sobre uma questão tão importante para a vida e o futuro de mais de 70 milhões de brasileiros de ascendência africana”? (MUNANGA, 2001, p.36)

Mesmo que em seu caráter focal, as políticas de ações afirmativas não alcancem as mudanças substanciais necessárias para a população negra diante do desafio de aumentar seu contingente no ensino superior após 114 anos de abolição, jamais deixam de ser um caminho, dentre tantos outros a serem explorados, na busca se não da reparação, pois essa é uma trajetória de discussão que traz polemizações, pelo menos como encaminhamentos de questões latentes de expropriação de direitos em nosso país.

Finalmente, a questão básica que se coloca não são as políticas de ações afirmativas e seu sistema de cotas, mas o ingresso e a permanência dos negros nas universidades públicas que está estritamente ligado ao ideal de criação de uma sociedade democrática com o objetivo promover a igualdade de tratamento e oportunidade. A reflexão sobre o impacto da ação afirmativa nos coloca diante da constatação de que a sociedade brasileira se desenvolveu através da perpetuação de um sistema de profundas desigualdades inclusive raciais escamoteadas por um modelo político democrático liberal formal. Favorável a esta reflexão, a Carta Magna nos brinda ao estabelecer como objetivos fundamentais da república construir uma sociedade livre justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos sem preconceito de origem raça cor idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Os desafios estão colocados. No intuito de responder ao objeto de estudo dessa pesquisa, considerando o desdobramento do PAA na UFSCAR e no Campus da UFSCar-Sorocaba, em particular, quanto aos desafios e encaminhamentos frente às solicitações da realidade social, o próximo capítulo traz como etapa procedimental a discussão sobre a especificidade do campus de Sorocaba nos registros documentais e a organização dos eixos metodológicos, compreendendo a escolha da abordagem da pesquisa, critérios de escolha dos respondentes, as etapas específicas quanto à construção do instrumento de coleta de dados e respectivas aplicações.

CAPÍTULO III

PERCURSO METODOLÓGICO:

A UFSCAR-SOROCABA COMO OBJETO DE RECORRÊNCIA

A análise dos desafios e encaminhamentos sentidos por gestores representantes da PROACE e PROGRAD (vide ANEXO 8²⁶ e ANEXO 9²⁷ respectivamente) no campus quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas no Campus Sorocaba, considerou como etapas relevantes o percurso teórico-metodológico exposto no desenvolvimento desse capítulo, que traz em duas seções a definição e importância da abordagem neoinstitucional, os fundamentos e orientações de sua atualidade que se enquadram na análise e atualidade do objeto de estudo que elegemos e, em seguida, a construção do instrumento de pesquisa a partir da descrição da abordagem epistemológica centrada na pesquisa qualitativa para o tratamento do objeto e, nesse caso, se utilizando o Estudo de Caso como referência.

Cumpramos destacar que nessa etapa, optou-se pela entrevista e questionário preliminar, com vista a cobrir o maior conjunto possível de informações; instrumentos antecedidos desde a escolha e critérios de seleção dos respondentes e instituição até os procedimentos de análise e tratamento de suas devolutivas. O objetivo do percurso metodológico adotado foi o de caracterizar etapa por etapa o itinerário da pesquisa no âmbito do rigor metodológico. Nessa diretriz foi possível compreender e problematizar as políticas de ações afirmativas adotadas, a partir da visão e experiência dos respondentes da UFSCar-So.

As devolutivas dos respondentes escolhidos permitiram que contextualizássemos as percepções sobre o real em torno do problema da pesquisa por meio do roteiro de questões semiestruturadas que foi elaborado, nesse encaminhamento pudemos evidenciar na fala dos participantes que atuam diretamente na assistência estudantil e na execução das políticas definidas pelos conselhos superiores da UFSCar-So, conteúdos que nos permitiram a

²⁶ Anexo 8 – Organograma - PROACE

²⁷ Anexo 9 – Organograma - PROGRAD

atualização de informações do local epistemológico quanto à temática, compreensão e contextualização da realidade da UFSCar-So quanto as ausências e enfrentamentos, avanços e retrocessos que permearam as políticas de ações afirmativas da universidade desde a sua implementação até a atualidade.

Nesse sentido entendemos que a “[...] a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que abrange inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (GIL, 1996, p.19) e ainda como defende Lima (2001, p.7) a finalidade da pesquisa científica está implicitamente ligada ao papel do pesquisador como sujeito recorrente, principalmente quando a pesquisa qualitativa é focalizada no tratamento do objeto.

3.1 Definição e importância do neoinstitucionalismo na análise do objeto

Conforme as considerações de Frey (2000, p.213), o neoinstitucionalismo surgiu em países desenvolvidos em regimes democráticos estáveis e consolidados, e posteriormente sua prática alcança países em desenvolvimento como o Brasil, no objetivo de analisar as políticas públicas no contexto político-administrativo. A análise do objeto em pauta tem o neoinstitucionalismo como quadro teórico analítico, pois o mesmo realça a importância do estudo da instituição e seus interlocutores, uma vez que é definido a partir de pressupostos que abarcam os aspectos político-institucionais, os processos de decisão política e cunha a relevância do fator institucional para a explicação de acontecimentos políticos concretos no enfrentamento de demandas sociais que se constituem como objeto recorrente.

Frey (2000, p.231) explicita que as instituições não são somente um reflexo de necessidades individuais ou sociais. Ele assinala que as instituições políticas podem ser caracterizadas como padrões regularizados de interação, conhecidos, praticados e em geral reconhecidos e aceitos pelos atores sociais e tornam-se produtos de processos políticos de negociações antecedentes, além de refletirem as relações de poder existentes e surtir efeitos decisivos para o processo político e seus resultados materiais. O neoinstitucionalismo parte da conjectura de que as possibilidades da escolha estratégica de suas decisões são

determinadas de forma decisiva pelas estruturas político-institucionais, irá incidir sobre esse eixo a capacidade dos atores políticos de modificar essas estruturas de acordo com suas estratégias e a capacidade de reivindicação, por exemplo, por meio de institucionalização, desinstitucionalização, atribuição de funções, entre outros aspectos.

A análise do objeto desse estudo ganha corpo e embasamento a partir dessa perspectiva, uma vez que o modelo neoinstitucional não pretende oferecer apenas um panorama de explicação do comportamento político, mas, além disso, reivindica e se considera em condições de contribuir para estratégias de configuração de políticas mediante estudos científicos (FREY, 2000, p.233).

3.1.1 O neoinstitucionalismo: fundamentos e orientações

Sob a ótica de Frey (2000, p.214), ao estudar a ciência política, três pontos se distinguem, de acordo com os problemas a serem investigados. O primeiro refere-se ao sistema político, que questiona o que é um bom governo e qual é o melhor Estado para garantir e proteger a felicidade dos cidadãos ou da sociedade. O segundo, refere-se ao questionamento político e a análise das forças políticas cruciais no processo decisório voltadas aos resultados que um dado sistema político vem produzindo. O terceiro e último diz respeito à análise de campos específicos de políticas públicas como as políticas econômicas, financeiras, tecnológicas, sociais ou ambientais.

Frey (2000), ao citar Prittwitz (1994, p. 239) enfatiza que as instituições refletem as relações de poder existentes e tem efeitos decisivos para o processo político e seus resultados materiais, caracterizando assim o ponto de partida do neoinstitucionalismo que tematiza os pressupostos político-institucionais dos processos de decisão política. Para Frey, o neoinstitucionalismo não desenvolve uma macroteoria de instituições políticas,

[...] salienta apenas a importância do fator institucional para a explicação de acontecimentos políticos concretos. O neoinstitucionalismo remete não somente às limitações de racionalidade do processo de decisão como consequência de uma falta ou de um excesso de informações, mas salienta a existência de regras gerais e entendimentos fundamentais que prevalecem em cada sociedade e que exerceriam uma influência decisiva sobre as interpretações e o próprio agir das pessoas (FREY, 2000. p.232).

Já ao citar March e Olson (1995, p.7), Frey ressalta que a perspectiva institucional

[...] é criada em torno de ideias de identidades e de concepções do comportamento apropriado, contrapondo-se à perspectiva de troca que é constituída em torno de ideias de formação de coalizões e de uma troca voluntária entre atores políticos impulsionados pelo interesse próprio (FREY, 2000, p.232).

Diante desses aspectos, as contribuições da abordagem neoinstitucional, seus fundamentos e orientações enquadram-se na análise do objeto e na construção do instrumento de pesquisa.

3.1.2 A atualidade do neoinstitucionalismo como quadro de análise

Atualmente, segundo os estudos de Rocha (2005, p.24), o modelo neoinstitucional é uma referência essencial para orientar os estudos das políticas públicas, pois contempla fatores de grande importância analítica, e de grande poder explicativo, que corroboram no entendimento dos processos de tomada de decisões públicas, como por exemplo o papel das ideias e as mudanças das instituições que contribuem de maneira significativa para o desenvolvimento dos estudos nesta área.

Para Hall (2003, p.198), três paradigmas de análise - institucionalismo histórico, institucionalismo de escolha racional e institucionalismo sociológico - surgiram a partir dos anos 80 e todos fazem menção ao modelo neoinstitucional, modelo esse que indaga uma questão substancial: como as instituições afetam o comportamento dos indivíduos? Os neoinstitucionalistas se apropriam de duas perspectivas - calculadora e cultural- para responder essa pergunta e sugerem que

Os partidários da perspectiva “calculadora” dão ênfase aos aspectos do comportamento humano que são instrumentais e orientados no sentido de um cálculo estratégico. Eles postulam que os indivíduos buscam maximizar seu rendimento com referência a um conjunto de objetivos definidos por uma função de preferência dada e que, ao fazê-lo, eles adotam um comportamento estratégico, vale dizer, que eles examinam todas as escolhas possíveis para selecionar aquelas que oferecem um benefício máximo. Em geral, os objetivos ou preferências do autor são definidos de maneira exógena com relação à análise institucional (HALL, 2003, p.198).

Pontuam que as instituições fornecem informações concernentes ao comportamento dos outros, aos mecanismos de aplicação de acordos, às penalidades em caso de defecção e afetam o comportamento dos indivíduos aos incidirem sobre as expectativas de um ator. Os partidários da perspectiva cultural sublinham que

O comportamento jamais é inteiramente estratégico, mas limitado pela visão do mundo própria ao indivíduo. Em outros termos, embora reconhecendo que o comportamento humano é racional e orientado para fins, ele enfatiza o fato de que os indivíduos recorrem com frequência a protocolos estabelecidos ou a modelos de comportamento já conhecidos para atingir seus objetivos. Ela tende a considerar os indivíduos como *satisficers* mais do que como *optimizers* em busca da maximização da sua utilidade, e a enfatizar a que ponto a escolha de uma linha de ação depende da interpretação de uma situação mais do que de um cálculo puramente utilitário (HALL, 2003, 197 – 198).

O modelo neoinstitucional de perspectiva histórica, sugere que as instituições fornecem modelos morais e cognitivos que permitem a interpretação e a ação, e que o indivíduo

[...] é concebido como uma entidade profundamente envolvida num mundo de instituições composto de símbolos, de cenários e de protocolos que fornecem filtros de interpretação, aplicáveis à situação ou a si próprio, a partir das quais se define uma linha de ação. Não somente as instituições fornecem informações úteis de um ponto de vista estratégico como também afetam a identidade, a imagem de si e as preferências que guiam a ação (HALL, 2003, P.198).

Já os teóricos de escolha racional, mostram como os atores históricos selecionam novas instituições com um objetivo instrumental e reservam um espaço especial à intencionalidade humana na determinação das situações políticas, além de explicarem o desenvolvimento de uma instituição referindo-se à eficácia com a qual ela serve às finalidades materiais daqueles que a aceitam (HALL, 2003, p.222). Os institucionalistas sociológicos sustentam que

As organizações adotam com frequência uma nova prática institucional por razões que têm menos a ver com o aumento da sua eficiência do que com reforço que oferece à sua legitimidade social e à de seus adeptos. Em outros termos, as organizações adotam formas e práticas institucionais particulares porque elas têm um valor largamente reconhecido num ambiente cultural mais amplo (HALL, 2003, p.211).

Podemos observar que os neoinstitucionalistas nos oferecem perspectivas acerca do universo político que engrandece e aprimora nosso conhecimento quanto a realidade da cena institucional e nos mostra diferentes paradigmas que nos fazem entender a relação das organizações e seus atores no tocante a atuação de uma política social.

3.2 A abordagem epistemológica e a construção do instrumento de pesquisa

Para Poupart (2008, p.8), não somente o sujeito-investigador interage com os sujeitos-observados, como ele próprio orienta suas observações para centros de interesse criados pela situação de pesquisa. Partindo desse princípio, é que a abordagem epistemológica qualitativa embasou a construção do instrumento dessa pesquisa, pois considera a reflexão em torno do conhecimento humano, as relações que se estabelecem entre o sujeito indagativo e o objeto estudado, além de estudar postulados e métodos dos diferentes ramos do saber científico descritos em suas trajetórias evolutivas, seus paradigmas estruturais e nas suas relações com a sociedade. A natureza epistemológica, defende que

[...] a entrevista de tipo qualitativo seria necessária, uma vez que uma exploração em profundidade da perspectiva dos atores sociais é considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais. Além do argumento de ordem ética e política, que acredita que [...] a entrevista de tipo qualitativo parece necessária, porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais. Destacam-se, por fim, os argumentos metodológicos: a entrevista de tipo qualitativo se imporia entre as "ferramentas de informação" capazes de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, como instrumento privilegiado de acesso à experiência dos atores. Deve-se certamente observar que esses três tipos de argumentos se aplicam igualmente ao conjunto dos métodos qualitativos (POUPART, p.216).

Epistemologicamente, o uso dos métodos qualitativos foi e ainda é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. Na perspectiva epistemológica, as condutas sociais não podem ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais. O autor sugere que o recurso à entrevista comportaria, contudo, a vantagem de permitir não apenas evidenciar

o que essas pessoas vivenciam no cotidiano, mas igualmente dar-lhes a palavra e compensar, como já o sugeria Becker, em 1967, sua ausência ou sua falta de poder na sociedade (POUPART, 2008, p.220).

Dessa forma, passamos a dar corpo e forma ao objeto de estudo quando elegemos o neoinstitucionalismo como quadro teórico analítico - descrito anteriormente, orientado pela abordagem qualitativa, tendo como um dos instrumentos de pesquisa, as entrevistas, método que será explicitado nas seções que se seguem e que tornou-se imprescindível para fomentar indagações, ampliar as reflexões e discussões que permeiam as políticas de Ações Afirmativas tendo a UFSCar como objeto de recorrência, permitindo a contextualização dos pontos que favorecem e/ou fragilizam tais iniciativas de inclusão social.

3.2.1 O estudo de caso e a pesquisa qualitativa: indagação e compreensão da problemática

Considerando que o neoinstitucionalismo enfatiza o estudo da instituição e seus interlocutores, optou-se pelo Estudo de caso, que possibilita o estudo detalhado das particularidades de uma instituição e sua realidade, considerando nesse trabalho a UFSCar-Campus Sorocaba como o local epistemológico da pesquisa (CHIZZOTTI, 2006). Quanto à sua categorização, o estudo de caso é realizado pela

[...] coleta sistemática de informações sobre uma pessoa particular, uma família, um evento, uma atividade ou, ainda, um conjunto de relações ou processo social para melhor conhecer como são ou como operam em um contexto real e, tendencialmente, visa auxiliar tomadas de decisão, ou justificar intervenções, ou esclarecer porque elas foram tomadas ou implementadas e quais foram os resultados (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Chizzotti (2006, p. 135 - 136), defende que o estudo de caso é uma “[...] busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, selecionados e transformados em casos”. Objetiva a exploração de um caso singular delimitado e contextualizado em tempo e lugar como forma de propiciar uma busca circunstanciada das informações sobre um caso específico. Pode tratar de um caso único ou uma

colecção de dados desde que correlacionados por um aspecto comum. Nesse trabalho abordaremos a política de ações afirmativas adotada pela UFSCar-So como um caso específico pretendendo compreender seus avanços e retrocessos.

Na pesquisa do tipo estudo de caso de uma instituição específica, como é o caso da pesquisa que desenvolvemos tendo a UFSCar-So como local epistemológico, é possível abranger o estudo sobre o desenvolvimento das políticas de inclusão ao longo de um período, seu desempenho, e mais especificamente a visão dos interlocutores escolhidos para a coleta de dados que nesse caso, operam nos setores responsáveis por essas políticas desde a sua implantação no campus. O estudo de caso contempla, segundo Chizzotti (2006, p.140), aspectos como: a preparação e seleção do caso a ser estudado, bem como o consentimento por parte das pessoas implicadas para o acesso aos componentes do estudo; o trabalho de campo; a organização e a redação do relatório, pontos explanados nessa pesquisa através das seções elaboradas no presente capítulo.

Ao relacionarmos a pesquisa qualitativa e o estudo de caso, podemos compreender a pesquisa qualitativa como uma ferramenta que fornece informações sobre as entidades sociais bem como um instrumento privilegiado de exploração da vivência de seus atores sociais. A análise qualitativa do conteúdo começa com a ideia de processo, ou contexto social, e vê o autor como um autoconsciente que se dirige a um público em circunstâncias particulares (POUPART, 2008, p.222). Para Lima (2001, p.13) a pesquisa qualitativa tem por objetivo, além de compreender e descrever o objeto “[...] interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica. ”

A pesquisa qualitativa, segundo Poupart (2008, p.222) constitui-se um meio eficaz capaz de "coletar informações" sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou uma formação social determinada. Nota-se que as condutas sociais não são somente condicionadas pelos determinantes sociais, portanto, é preciso interpretá-las à luz da perspectiva dos atores, justificando assim, o recurso aos métodos qualitativos que tem no uso da entrevista um

instrumento de coleta de dados, elucidada na sequência. Na ausência de outras fontes de dados, como a análise documental, que é descrita na próxima seção, o processo de pesquisa qualitativa, tem na figura do entrevistado um informante crucial, pois nos reporta não somente sobre as suas práticas e seu modo de pensar próprio, mas também sobre os diversos componentes da sociedade e sobre seus diferentes meios de pertencimento, uma vez que é tido como um representante social.

Partindo desses pressupostos, optou-se pela pesquisa qualitativa, que traz em sua metodologia a possibilidade de ampliar a discussão, compreender e problematizar os pontos que favorecem e/ou fragilizam as iniciativas de inclusão social, bem como seu desenvolvimento, efetivação e avaliação da inserção acadêmica dos alunos beneficiados por tais políticas considerando a UFSCar - So o objeto referência.

3.2.2 A escolha dos instrumentos de coleta de dados

No âmbito procedimental utilizamos a técnica da análise documental - essa técnica de pesquisa divide-se em dois momentos: a *análise preliminar* do documento e a *análise* propriamente dita. A análise preliminar do documento abrange as seguintes etapas: o exame do contexto social da produção do documento, a identificação do(s) autor(es) do documento, a verificação de sua autenticidade, a confiabilidade da informação transmitida, a identificação da natureza do texto - quanto aos registros e iniciativas do campus da UFSCAR-Sorocaba ainda que instrucionais sobre a temática, pois para Cellard (2010, p. 299), compreender o cenário social, cultural, econômico e político no qual uma documentação foi produzida permite ao pesquisador “[...] apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão, etc.”.

Durante anos, a discussão metodológica da pesquisa qualitativa esteve em torno da observação como o principal método de coleta de dados. Atualmente as entrevistas que passam a ser amplamente utilizadas nas pesquisas, fato que neste trabalho nos auxiliou na compreensão das falas dos respondentes acerca do apoio ao estudante no campus da UFSCar-Sorocaba, complementada pela análise de conteúdo objetivando compreender as devolutivas e percepções dos

respondentes, ainda que tácitas. Os argumentos que defendem o uso da entrevista como método de coleta de dados na pesquisa qualitativa se referem, principalmente, à exploração do ponto de vista dos atores sociais inseridos nos contextos de investigação, elementos essenciais ao conhecimento e à compreensão da realidade social.

O propósito de utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa, foi a possibilidade de explorar os pontos de vista e experiências dos indivíduos sobre questões específicas no contexto das ações afirmativas adotadas pela UFSCar campus Sorocaba, atendendo principalmente a finalidades exploratórias, ao abordar experiências e pontos de vistas dos atores inseridos nestes contextos. O uso da entrevista ultrapassa as questões técnicas e envolve aspectos de ordem epistemológica, teórica e metodológica, como vimos no desenvolvimento das seções, pois segundo o objeto de estudo e o problema da pesquisa, pode-se caracterizar como o principal caminho de coleta de dados para se atingir os objetivos estabelecidos. Segundo Poupart (2008, p. 216-217), a entrevista

[...] apresenta-se como um método indispensável, não somente como método para apreender a experiência dos outros, mas, igualmente, como instrumento que permite elucidar suas condutas, na medida em que estas só podem ser interpretadas, considerando-se a própria perspectiva dos atores, ou seja, o sentido que eles mesmos conferem as suas ações. Sabe-se o quanto esse argumento foi fundamental, na sociologia americana, para justificar o recurso aos métodos qualitativos.

Nesse sentido, a epistemologia defende o recurso às entrevistas de tipo qualitativo e soma-se ao argumento de ordem ética e política. Além do mais a entrevista

[...] permite uma exploração em profundidade das condições de vida dos atores, ela é vista como um instrumento privilegiado para denunciar, de dentro, os preconceitos sociais, as práticas discriminatórias ou de exclusão, e as iniquidades, de que podem se tornar objeto certos grupos considerados como "diferentes", "desviantes" ou "marginais" (doentes mentais, homossexuais, detentos, consumidores de droga, sem teto, etc.), algumas minorias étnicas, ou, ainda, as "vítimas" de todas as espécies, tais como as de Aids e de violência conjugal (POUPART, 2008, p.220).

Poupart (2008, p.222) afirma que a entrevista sempre foi considerada como um meio adequado para levar uma pessoa a dizer o que pensa, a descrever o que viveu ou o que viu, ou aquilo que foi testemunha, de modo que uma boa entrevista deveria permitir que o entrevistado se reporte satisfatoriamente, e que aquilo que ele diz seja considerado, segundo as posições epistemológicas dos pesquisadores, como uma história verdadeira, uma reconstrução da realidade ou uma mera encenação da mesma. Acredita-se que o entrevistado é tido como uma testemunha privilegiada, um observador, de certa forma, de sua sociedade, com base em quem um outro observador, o pesquisador, pode tentar ver e reconstituir a realidade.

As entrevistas foram norteadas pela confecção de um roteiro de questões semiestruturadas²⁸ (ANEXOS 5 e 6) e antecedido pela caracterização dos respondentes²⁹ (ANEXO 3) acompanhando de um questionário preliminar³⁰ para a coleta sobre a sua percepção geral sobre a temática (ANEXO 4). Foram entrevistados dois sujeitos: 1 representante da Pró-Reitoria de Graduação -de Sorocaba (DeEG-Sor) e outro da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) por meio do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis de Sorocaba - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE), conforme critérios de seleção dos respondentes.

3.3 Caracterização e singularidades da UFSCar-Campus Sorocaba

Nessa etapa do desenvolvimento da pesquisa, objetivando delinear o perfil de cada um dos sujeitos respondentes, aplicou-se aos mesmos um roteiro descritivo sobre sua caracterização que, dentre outros pontos, solicitava dados pessoais, acadêmicos e profissionais e que envolviam também alguns esclarecimentos dos seguintes aspectos:

- a) Trajetória, envolvimento e atuação na área das políticas públicas e ações afirmativas;

²⁸ Vide anexo 5 - Roteiro de entrevista semiestruturada DEGSOR /PROGRAD – UFSCAR
Vide anexo 6 - Roteiro de entrevista semiestruturada SEASSE/PROACE-UFSCAR

²⁹ Vide anexo 3 - Roteiro para caracterização do participante

³⁰ Vide anexo 4 - Questionário – visão geral sobre as políticas de ações afirmativas

- b) Concepção acerca das políticas públicas;
- c) Função da Pró-Reitoria em que atuam;
- d) Percepção com relação aos avanços e as fragilidades das políticas públicas na UFSCar – So quanto ao atendimento às demandas discentes;

Os roteiros, que seguem anexados a este trabalho, constituíram o desenho dessa seção do trabalho, o que nos auxiliou na compreensão tanto de dados singulares em relação à instituição em que atuam os respondentes e o seu papel no enfrentamento de políticas públicas de inclusão à universidade. Estes, mais que sujeitos dessa pesquisa, foram e são atores na cena educacional, especificamente na arena das políticas públicas. Desse modo, foi possível delinear representações em torno das questões levantadas, bem como perceber, na fala dos participantes, detalhes e conteúdo de extrema importância, pois a trajetória e o conhecimento prévio de cada respondente enriqueceram o estudo dessa pesquisa, como veremos adiante.

Quanto à caracterização dos departamentos que atuam junto às políticas de ações afirmativas na instituição, confirmou-se através da representante do Departamento de Ensino de Graduação do Campus Sorocaba, que o mesmo é um elo da Pró-Reitoria de Graduação, responsável pela coordenação das ações referentes ao ensino de graduação na universidade, que atua, propondo, implementando, acompanhando e avaliando a execução das políticas definidas pelos conselhos superiores da UFSCar campus Sorocaba.

A função do DeACE-Sor, que é formado por duas seções: - Seção de Assuntos Comunitários (responsável pela administração do Restaurante Universitário e moradias estudantis), composta por 2 servidores administrativos, e - Seção de Assistência Social, Saúde e Esporte, composta por 1 médico ginecologista, 1 enfermeira, 1 psicóloga e 2 assistentes sociais, segundo sua representante nessa pesquisa, reside em oferecer Assistência Estudantil.

Focaliza suas atividades para a comunidade estudantil dos cursos de graduação presencial no que diz respeito à moradia estudantil, esporte, cultura, saúde, alimentação e bolsas/auxílios assistenciais, e em relação aos Assuntos Comunitários, as ações da ProACE priorizam investimentos em relação à saúde

dos alunos nas esferas: médica, de enfermagem, psicológica e do serviço social, além do Restaurante Universitário.

A UFSCar é a única universidade federal do interior do estado de São Paulo, localizada na cidade de São Carlos, a 235 quilômetros da grande metrópole paulistana, atualmente conta com *campis*, nas cidades de Araras, Buri, Lagoa do Sino e Sorocaba. Inicialmente o campus Sorocaba contava com sete cursos: Turismo, Engenharia de Produção, Ciências Biológicas Bacharelado e Ciências Biológicas Licenciatura, que foram as primeiras atividades da universidade. Em 2008 foram acrescentados aos quatro primeiros, a graduação em Engenharia Florestal, Ciências Econômicas e Ciência da Computação, e no ano de 2009, com a implantação do programa REUNI, o campus Sorocaba passou a oferecer os cursos de Pedagogia, Geografia, Administração, Física, Matemática, Química e Biologia, totalizando quatorze (14) cursos, como descrito na última seção do capítulo anterior deste trabalho (CAMARGO, 2011, p. 141).

A demanda e apoio ao estudante conta com o PAA - Programa de Ações Afirmativas, descrito anteriormente neste trabalho, e que disponibiliza uma vaga para indígenas em cada um dos 58 cursos de graduação da Universidade e promove diversas ações para o acesso ao Ensino Superior, como a reserva de vagas para estudantes egressos do ensino público e para estudantes negros além das vagas disponíveis para o vestibular indígena. Implantado em 2007 pelo Conselho Universitário, o PAA tem o propósito de realizar no próximo ano (2017) uma avaliação sobre a necessidade de sua continuidade e/ou ampliação, como anteriormente mencionado. A disponibilização da reserva de vagas é feita da seguinte forma:

- 50% das vagas de cada curso de graduação são destinadas a egressos do ensino médio que cursaram integralmente em escolas públicas;
- 35% do percentual reservado é para estudantes negros e
- 1 vaga por curso de graduação, é disponibilizada ao estudante indígena.

Nesta pesquisa constam dados referentes ao ingresso dos estudantes indígenas, conforme aponta o Quadro 3, pois os dados referentes aos estudantes que ingressaram na UFSCar – So através das vagas destinadas a egressos do ensino médio e aos estudantes negros não puderam ser obtidas conforme será explicitado mais adiante.

No entanto, vale ressaltar que a partir da disponibilização da reserva de vagas, a prática das ações afirmativas em prol dos estudantes no campus Sorocaba tem ganhado corpo e novas discussões e reflexões acerca do tema vêm surgindo. A fim de acompanhar o crescimento do efeito dessas políticas, ressalta-se neste trabalho a iniciativa mais recente acerca das Ações Afirmativas na UFSCar (SAADE, 2016). Em fevereiro do presente ano a Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade (SAADE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) iniciou suas atividades com o desafio de construir uma Política Institucional de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade junto à UFSCar. A proposta de construção da Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade foi apreciada e aprovada na primeira reunião ordinária do CG/SAADE ocorrida no dia 30 de maio de 2016, na sede da SAADE e tem em seu embasamento dois princípios que sustentam essa política:

- O reconhecimento das ações que a UFSCar, historicamente, vem realizando no âmbito das Ações Afirmativas e,
- A primazia de que todo o processo de construção desta política fosse pautado por procedimentos que busquem o diálogo e a participação da maior diversidade de pessoas possível.

Pautada na resolução do Conselho de Administração da Universidade Federal de São Carlos - CoAd nº 076, de 12 de junho de 2015 que dispõe sobre a estrutura organizacional da SAADE está previsto o funcionamento do Comitê Gestor (CG/SAADE) “[...] caracterizado como instância de trabalho colaborativo e participativo, relativo ao planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das ações” da SAADE. É no Art. 7º desta Resolução, que fica estabelecido que “[...] por decisão do CG/SAADE, poderão ser criadas Comissões de caráter temporário, que terão como finalidade atuar como órgãos

de assessoramento técnico, elaborando pareceres, propondo sugestões e recomendações a serem adotadas para a implementação das políticas de ações afirmativas, diversidade e equidade”.

A política tem em sua metodologia o intuito de garantir um processo dialógico e participativo, e neste sentido sugeriu a criação de comissões abertas nos 4 *campi* (São Carlos, Araras, Sorocaba e Lagoa do Sino) – com a responsabilidade de definir e executar as etapas relacionadas ao processo de construção da Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade de forma conjunta e atendendo as particularidades de cada campus. A SAADE é constituída por pessoas que representam as diversidades existentes na UFSCar, conta com a participação de estudantes de graduação e de pós-graduação, servidores técnico-administrativos e docentes, que colaboraram com o processo.

Conforme a própria Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar – SAADE (2016), o início das atividades dessa secretaria foi marcado pela realização de 3 Seminários Temáticos em cada um dos 4 campus da UFSCar, ocorridos no primeiro semestre do ano em vigência, entre os meses de maio e junho e abordaram os seguintes temas: Inclusão e Direitos Humanos; Gênero e Diversidade e Relações Étnico-Raciais. No objetivo de provocar a participação e o debate acerca das temáticas com vista a levantar uma série de demandas e propostas para subsidiarem a Política Institucional de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar, os Seminários Temáticos conseguiram atuar em dois pontos complementares:

- a) o de analisar criticamente a temática (expondo pontos conceituais, experienciais, vivenciais, históricos, aspectos legais) e;
- b) o de levantar pontos/recomendações/questões/demandas específicas para uma Política Institucional da UFSCar nos temas abordados.

Posterior as críticas e sugestões geradas nestes Seminários, foram realizadas sistematizações com o intuito de transforma-las em diretrizes – que foram organizadas em 4 eixos e estão disponíveis para serem apreciadas *on line* pelo público durante a etapa de Consulta Pública - e fornecerão subsídios para

a elaboração da Política de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar.

Neste sentido, segundo o respondente do Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba – DEEG – SOR, que foi sujeito do processo de coleta de dados desse trabalho, a criação dessa secretaria confirma a seriedade e necessidade de continuar atuando na expansão das políticas de ações afirmativas com a finalidade de promover a efetiva igualdade de oportunidades. Tem a função de manter o diálogo e a transparência entre os departamentos que atuam com as políticas de ações afirmativas, e dessa forma fornecer maior apoio ao estudante, uma vez que a secretaria foi criada a partir de pilares que prezam pela postura dialógica e pela participação da maior diversidade de pessoas possível favorecendo o crescimento acelerado das políticas de ações afirmativas no campus da UFSCar-So.

O Departamento de Ensino de Graduação campus Sorocaba - DeEG-Sor, está vinculado à Pró-Reitoria de Graduação, e é responsável por interligar as ações referentes ao ensino de graduação na universidade. Conforme citado anteriormente, atua na implementação, avaliação e acompanhamento das políticas definidas pelos conselhos superiores e subdivide-se em:

- Seção de Desenvolvimento Pedagógico e Formação Docente campus Sorocaba - SeDPFD-So
- Seção de Gestão Acadêmica campus Sorocaba - SeGA-So
- Seção de Gestão Administrativa campus Sorocaba - SeGAd-So

Atualmente, segundo dados da responsável pelo departamento, que foi criado em 2013, e que dentre suas funções, acolhe especialmente os estudantes indígenas e os estudantes provenientes do convênio PEC-G³¹ todo início de ano, no momento de seu ingresso acadêmico, o campus da UFSCar em Sorocaba

³¹ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Link disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g>. Acesso em 27 de setembro de 2016.

tem aumentado significativamente o número de estudantes indígenas bem como os estudantes do Convênio PEC-G conforme aponta os dados explicitados no quadro abaixo.

QUADRO 3
RELAÇÃO DE ESTUDANTES INDÍGENAS E PEC – G NO CAMPUS
SOROCABA

Ano	Estudantes Indígenas	Convênio PEC-G
2008	2	1
2009	4	4
2010	4	0
2011	5	0
2012	3	2
2013	3	1
2014	2	3
2015	5	1
2016	12	0

Fonte: Elaboração da própria autora a partir dos dados fornecidos pela responsável do Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor)

No âmbito da UFSCar – São Carlos, o sistema de reserva de vagas disponibilizou 20% de vagas para egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas, no período de 2008 a 2010. Deste percentual, 35% foram ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e uma vaga por curso foi disponibilizada para alunos indígenas. No período de 2011 a 2013 o sistema da UFSCar disponibilizou 40% das vagas para egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste universo, 35% foram disponibilizadas por alunos negros (pardos e pretos) e uma vaga por curso foi disponibilizada para alunos indígenas. A partir de 2014, o sistema da UFSCar disponibilizou 50% das vagas aos egressos do ensino médio de escolas públicas e de escolas indígenas. Deste percentual, 35% foram ocupadas por alunos negros (pardos e pretos) e uma vaga por curso foi disponibilizada para alunos indígenas (PINHEIRO, 2015, p.33)

As ações afirmativas ainda estão em pleno processo na UFSCar. A Coordenadoria de Ações Afirmativas e outras políticas de equidade, vinculada à

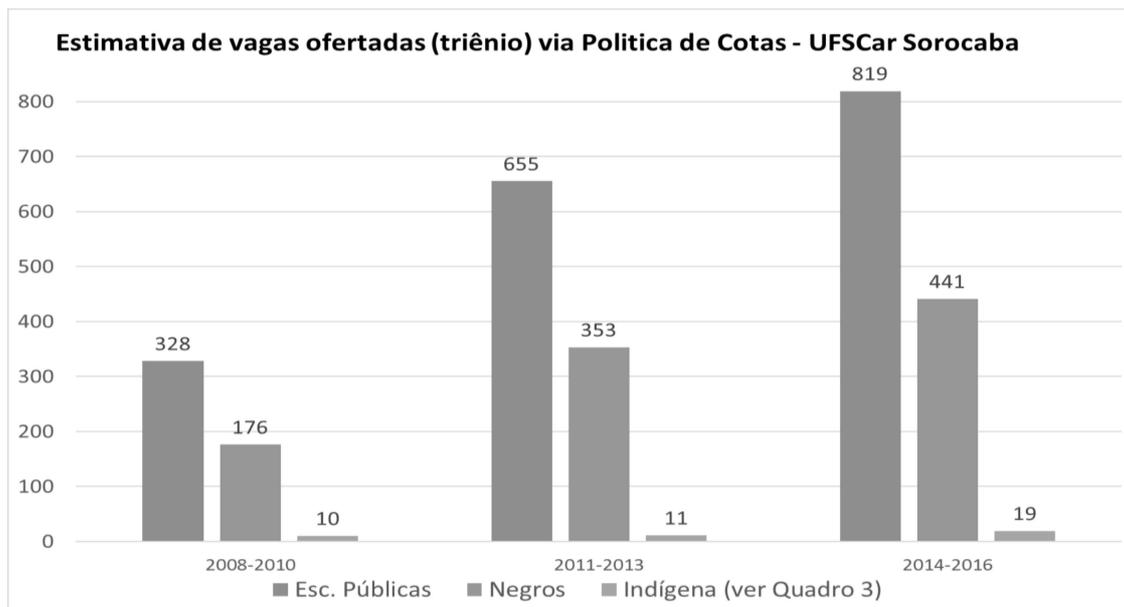
Pró-Reitoria de Graduação, trabalha pelas questões referentes às ações afirmativas no âmbito da graduação, fazendo o acompanhamento pedagógico e assessorando professores e coordenadores de cursos, tanto na UFSCar – São Carlos como no campus de Sorocaba. Conforme citado anteriormente, também foi criada a Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, composta de três coordenadorias: de Relações Étnico-Raciais; de Inclusão e Direitos Humanos; e de Diversidade e Gênero, são responsáveis pelo acolhimento e promoção de políticas, reflexões e ações em suas áreas específicas e pelo combate ao preconceito, à intolerância e à violência (PINHEIRO, 2015, p. 33).

Utilizando a UFSCar-So como recorte no período de 2014-2016, estima-se³² que cerca de 1302 vagas via política de cotas tenham sido ofertadas, conforme podemos observar no Gráfico 3, elaborado a partir da base de vagas disponíveis no site www.sorocaba.ufscar.br.

GRÁFICO 3

ESTIMATIVA DE VAGAS OFERTADAS VIA POLÍTICA DE COTAS – UFSCAR SOROCABA

³² Os pesquisadores optaram pela confecção do próximo gráfico, elaborado a partir de estimativas, pois não foram encontrados outros dados referentes as vagas ofertadas na UFSCar.



Fonte: Elaboração da própria autora com base nas informações disponibilizadas no site da UFSCar-So.

Conforme o relatório anual da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis – ProACE que é responsável por gerenciar a unidade administrativa do campus Sorocaba e tem como finalidades planejar, coordenar, promover e avaliar, juntamente, com suas divisões, departamentos e seções, ações de atendimento e assistência aos estudantes, especialmente, a permanência e conclusão de curso de graduação daqueles em vulnerabilidade social, o departamento

[...] foi criado em 2009 pela Portaria GR n. 203/09 de 20/07/2009, em substituição à Secretaria de Assuntos Comunitários (SAC), o que significou um investimento no âmbito da consolidação de políticas de gestão social, favorecendo a estruturação de processos e o estabelecimento de metas e indicadores de acompanhamento dos serviços oferecidos aos alunos (PROACE, 2016, p.1)

Os programas destinados à garantia e permanência com qualidade na Universidade de todos os estudantes, conforme apontam os dados do relatório anual de atividades (PROACE, 2016), passaram nos últimos três anos, por transformações profundas em relação às demandas apresentadas pelos estudantes em vulnerabilidade social e aos seus impactos sobre a vida acadêmica, frente ao crescimento vertiginoso do percentual desses estudantes que chegam à UFSCar, acompanhado da democratização do acesso à

Educação Superior, por meio do Programa de Ações Afirmativas da Instituição, posteriormente consubstanciado nacionalmente na Lei 12.711/2012, conhecida como “Lei de Cotas”.

Ao longo dos anos de 2013, 2014 e 2015 a ProACE dedicou-se, prioritariamente, às ações voltadas à estruturação, implementação e avaliação de políticas, processos e procedimentos que permitam a avaliação permanente dos impactos da assistência estudantil, a adequação dos investimentos e, conseqüentemente, o aprimoramento da recepção, acolhimento e apoio à permanência na Educação Superior de todos os estudantes em vulnerabilidade social (PROACE, 2016). Nesse contexto foi fundamental a aprovação, em abril de 2014, da reestruturação organizacional da ProACE, que, além dos desafios relacionados à assistência estudantil, visou, no que diz respeito aos assuntos comunitários, promover o aprimoramento das políticas voltadas à qualidade de vida dos integrantes da comunidade universitária.

A proposta teve como características principais a reestruturação das ações de assistência comunitária e estudantil e a criação de unidades em áreas específicas: Administração, Finanças e Contratos; Assistência Social; Saúde e Esportes e Nutrição e Alimentação, com o objetivo de refinar a interlocução e descentralizar processos de tomada de decisão no âmbito da Pró-Reitoria, por meio da criação, ainda em maio de 2013, dos departamentos de Assuntos Comunitários e Estudantis nos campus de Araras e Sorocaba, vinculados à ProACE e compostos pela Seção de Assuntos Comunitários, e pela Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (PROACE, 2016).

As seções que compõem o DeACE-Sor são: Seção de Assuntos Comunitários, composta por dois servidores administrativos e destina-se a atender questões relacionadas ao restaurante universitário e às moradias estudantis e Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE), composta por profissionais de serviço social, enfermagem, medicina e psicologia, os quais atuam dentro de suas áreas específicas e de forma interdisciplinar.

O relatório de Atividades referente ao ano de 2015 do campus de Sorocaba - DeACE-Sor, registra que as assistentes sociais da Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes realizaram aproximadamente 2000 atendimentos no decorrer

do ano, a toda comunidade universitária. Dentre esse número, 172 referem-se ao ingresso de alunos pelo sistema de cotas, os quais demandaram diversos procedimentos por parte do serviço social durante o ano.

Destaca-se a assistência aos bolsistas, os quais somaram em 2015 um total de 167, os quais podemos especificar:

- 62 estão incluídos na bolsa moradia vaga;
- 52 recebem auxílio moradia espécie;
- 02 recebem bolsa auxílio mãe
- 10 recebem bolsa atividade;
- 62 recebem auxílio transporte;
- 166 recebem auxílio alimentação.

Soma-se a este número 200 alunos que entraram pelo sistema de cotas - modalidade renda - e que demandaram diversos procedimentos por parte do serviço social, inclusive, diante do elevado número de atendimentos, houve a necessidade de reorganizar o setor, tanto administrativamente, quanto em relação ao processo de trabalho, o que denota mais uma vez o avanço, na esfera das ações afirmativas especialmente quanto ao campus Sorocaba, objeto deste estudo, como será visto mais à frente nessa pesquisa que os dados referentes ao ano de 2016 aumentaram em relação ao número de alunos atendidos por esse departamento na universidade.

Referenciando o problema da presente pesquisa “[...] analisar os desafios e encaminhamentos predominantes da UFSCAR-Campus Sorocaba, quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus”, elencou-se dois respondentes que atuam diretamente e respondem pelos respectivos departamentos, no caso do representante do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis de Sorocaba - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE), bem como o representante do Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor).

Os representantes foram selecionados, pois atenderam critérios como:

- a) Atuam na representatividade da seção;

- b) Desenvolveram trabalhos específicos sobre as políticas de ações afirmativas da UFSCAR, como se observou em levantamento preliminar.

A escolha dos sujeitos, objetivou garantir requisitos como conhecimento e envolvimento com o tema central do estudo apresentado, além de mostrar-se como um elemento essencial na qualidade dos dados obtidos. Constatou-se que esta forma de seleção, permitiu um contato e interação com os participantes escolhidos proporcionando conhecimento e uma coleta de dados significativos que contribuíram na elaboração e desenvolvimento da pesquisa apresentada.

O gestor representante da PROGRAD/DeG Sor, possui graduação em Letras e Mestrado em Educação, seu tempo de trabalho na UFSCar – So é de aproximadamente 9 anos e seu cargo é o de Técnico em Assuntos Educacionais em que atua no Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor)

O representante desse departamento conta através do Questionário – visão geral sobre as políticas de ações afirmativas (ANEXO 4) começou a lecionar em 1988, na rede estadual de São Paulo. Até 2006 trabalhou como professora nas diferentes modalidades: educação infantil, ensino fundamental, EJA e ensino médio. Além de lecionar atuou como professora- coordenadora do ensino médio noturno e como diretora de escola de ensino fundamental (do 1º ao 9º ano). Como docente e gestora pode vivenciar diversas políticas públicas, principalmente àquelas voltadas a educação básica. Em setembro de 2006, após concurso, veio para UFSCar – Campus Sorocaba e começou a vivenciar as políticas da educação Superior, por exemplo, a abertura de um novo campus, dentro de uma política de expansão da Educação Superior e também já se discutia na universidade a questão das ações afirmativas, que em 2008 foram implantadas.

Ao ser questionado sobre sua visão das políticas de ações afirmativas, o respondente relata que *“são ações que levam em consideração diversos fatores e não podem, simplesmente, ser entendidas como mecanismo facilitador. São propostas no sentido de reparar distorções e desigualdades que se deram no decorrer do tempo histórico”*. Já no que diz respeito a forma como as políticas

impactam os estudantes que são beneficiados pelas ações afirmativas, corrobora: *“Acredito que com essas ações sejam dadas possibilidades aos estudantes de mudanças e novas oportunidades no contexto social e econômico, diminuindo as divisões entre as classes sociais.”*

Sobre o perfil do gestor representante da PROACE, Pró-Reitoria que tem como principal função a assistência estudantil, trata-se de uma Assistente Social que atua na UFSCar – So desde 2008 e é chefe do DeACE – Sor que também através de questionário aplicado, referiu que sempre trabalhou no setor privado e começou a trabalhar com políticas ao iniciar seu trabalho na universidade. A representante enxerga as políticas públicas de ações afirmativas como um meio de proporcionar condições de ingresso aos grupos em situação de exclusão ou vulnerabilidade social na universidade. O respondente percebe que houve avanços a partir da implantação dessas políticas favorecendo estudantes indígenas, quanto à descentralização do vestibular indígena e ao Programa Pró-Haiti no entanto ainda existem fragilidades quanto ao apoio pedagógico oferecido aos mesmos estudantes, pois segundo sua fala, quando o aluno consegue acompanhar o curso, mesmo com dificuldade, o impacto é positivo; caso contrário, transforma-se num pesadelo.

3.4 Procedimentos sobre a aplicação do instrumento de coleta de dados

Para Günther (2006, p.202) um aspecto da pesquisa qualitativa está na crescente importância de material visual, ou seja, em todo o contato estabelecido com os atores durante as entrevistas, além do que a pesquisa qualitativa é uma ciência baseada em textos que são produzidos a partir da fala dos respondentes e desse modo a coleta de dados produz textos factíveis de serem interpretados.

A coleta de dados do presente estudo constituiu-se a partir do contato dos pesquisadores com as representantes dos respectivos departamentos. No objetivo de garantir a adesão de cada um dos sujeitos participantes, foram realizados contatos telefônicos e também via e-mail esclarecendo o objetivo da pesquisa e a importância da colaboração dos respondentes como instrumento de coleta de dados. Foram enviados uma carta de apresentação³³ (ANEXO 1)

³³ Vide anexo 1 - Carta de apresentação

bem como um termo de consentimento livre e esclarecido³⁴ (ANEXO 2) aos respondentes a fim de formalizar o processo de coleta de dados.

Os participantes se prontificaram em colaborar com o trabalho, colocando-se à disposição dos pesquisadores para responder o roteiro de caracterização do respondente inicialmente e posteriormente agendar um horário para realização da entrevista, que foi feita pessoalmente. Conjunta e previamente, foram determinados o local, a data e horário da entrevista, que na ocasião, foi conduzida pela pesquisadora e respondida através de um roteiro de entrevista semiestruturada previamente elaborado e destinado de acordo com as particularidades e singularidades de cada um dos departamentos selecionados para a pesquisa, denominados SEASSE/PROACE e DeGSoR/PROGRAD, ambos instalados no campus da UFSCar –So.

As duas entrevistas foram gravadas, com a permissão e autorização por escrito por parte dos respondentes, e posteriormente transcritas. As sessões das entrevistas realizaram-se no segundo semestre do ano de 2016 e tiveram duração de aproximadamente uma hora cada entrevista com cada respondente. Após a realização das entrevistas com os sujeitos, realizou-se uma análise preliminar dos dados coletados e na sequência o processo de transcrição, leitura e organização do material escrito. As verbalizações e o conteúdo das falas dos respondentes durante as entrevistas são descritos na próxima seção.

3.5 Procedimentos de análise dos resultados: o conteúdo das falas dos respondentes

[...] uma controvérsia de natureza epistemológica que desperta o interesse pela perspectiva dos atores: qual reconhecimento atribuir ao saber leigo, em relação ao saber científico? Trata-se aí de uma questão que surgiu desde que se coletam depoimentos, pois, por meio destes, os atores fornecem seguramente interpretações de sua experiência e do universo que os cerca. Além de suas próprias interpretações, o pesquisador se encontra, portanto, diante não de uma, mas de várias interpretações e uma mesma realidade, já que cada pessoa ou grupo é capaz de dar uma interpretação diferente sobre ela. (POUPART, 2008, p.218)

³⁴ Vide anexo 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

Para Günther (2006, p.206), a transcrição de material verbal pode tomar as mais variadas formas, ele acredita que a transcrição literal de uma entrevista gravada é uma maneira detalhada para adotar como método de análise dos resultados e compreender as falas dos respondentes. Diante das reflexões descritas pelos autores, o procedimento de análise dos resultados, decorreu do encontro com os respondentes - previamente agendado - para realização das entrevistas, ocorrido no próprio campus da UFSCar-So, no ambiente de trabalho de cada um dos sujeitos, uma sala apropriada onde a pesquisadora e os respondentes, em momentos distintos, tiveram a oportunidade de falar sobre o objeto desse estudo e em seguida dar início à coleta de dados, através de um roteiro de entrevista semiestruturada contendo 16 perguntas elaboradas para a respondente do PROGRAD e outro roteiro contendo 12 perguntas elaboradas para a respondente do SEASSE/PROACE.

A primeira entrevista foi realizada com a Técnica em Assuntos Educacionais, que atua na PROGRAD e que nesta análise dos resultados será identificada pela sigla TAE, e a pesquisadora pela sigla P, para facilitar o conteúdo de sua fala em cada transcrição aqui descrita, que se caracterizou pelo início das verbalizações a partir da pergunta número 1. A questão de número 5 do roteiro de entrevistas elaborado para a respondente do PROGRAD foi respondida pela respondente do SEASSE/PROACE, Assistente Social e chefe do do DeACE – Sor, pois segundo a representante da PROGRAD é ela quem atua diretamente no aspecto abordado pela questão. Com relação as questões de número 6, 7, 11, 12 e 15, a respondente também sugeriu que fossem respondidas por um terceiro respondente, o responsável pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar – So, pelos mesmos motivos mencionados. Os pesquisadores reelaboraram o roteiro de entrevista semiestruturada³⁵, que segue em anexo nesse trabalho e que foi enviado por e-mail ao terceiro respondente, que quando retornou o e-mail relatou o seguinte posicionamento:

“Acredito que não poderei contribuir com sua pesquisa, na forma como solicitou. Há algum tempo, na minha função de coordenador do ingresso, temos dialogado na ProGrad para que os dados de ingressantes pela reserva de vagas sejam incorporados ao sistema de registro acadêmico (antigo

³⁵ Vide Anexo 7 – Roteiro de entrevista semiestruturada extemporaneamente

ProGradWeb, atual SiGA), no entanto isso ainda não ocorreu, por diversas razões, dentre elas a mudança do ProGradWeb para o SiGA, que continua a exigir esforços por parte da Secretaria Geral de Informática e da Pró-Reitoria de Graduação. A incorporação dos dados de ingressantes às informações do registro acadêmico dos estudantes, em formato de registro eletrônico, por meio do sistema oficial utilizado pela universidade é, inclusive, requisito para operacionalizar a avaliação do PAA da UFSCar e da reserva de vagas, como uma de suas metas. Desta forma:

- Não há um relatório ou instrumentos com informações de "perfil do ingressante por cotas" - perguntas 1 e 2 (De acordo com sua análise qual é o perfil predominante do aluno ingressante por meio de cotas, conforme o vosso relatório? Existem instrumentos como formulários, questionários sobre dados demográficos, cor, história de escolarização, condições sócio-econômicas e de permanência na UFSCar – campus Sorocaba? Se sim, no campus, com que finalidade é utilizado? É possível exemplificar?)

- Não há como precisar informações de perfil também para a pergunta 3 (Em números até 2016, qual é o total de ingressantes por meio da Lei de Cotas no vestibular do presente ano? Houve alguma modificação no perfil se comparado com anos anteriores? Comente.)

- Para a pergunta 4 (Quais são - pelo menos cinco) os cursos que concentram o maior número de alunos cotistas na UFSCar – campus Sorocaba?), seria necessário recorrer ao SiGA, mas como já disse, as informações sobre os ingressantes por cotas não estão registradas nesse sistema por enquanto;

- Para a pergunta 5 (Entre o que a UFSCar como um todo tem desenvolvido principalmente depois da Lei 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) no seu PDI, você identifica alguma especificidade no campus de Sorocaba que solicita alguma ou algumas ações em especial (is) para serem encaminhadas ou as projeções da universidade como um todo dá conta do atendimento previsto, no que diz respeito ao campus de Sorocaba?), seria interessante você acompanhar o que vem sendo discutido no âmbito da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade. Já há uma série de seminários e atividades realizadas pela secretaria para a construção da política de ações afirmativas e também eventos que foram e continuam a ser realizados em todos os campi. ”

Com relação à pergunta de número 5 feita no roteiro de entrevista semiestruturada adaptada ao respondente responsável pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar – So referente a sugestão para os pesquisadores acompanharem o que vem sendo discutido no âmbito da Secretaria de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade, os dados, discussões e reflexões acerca dessa secretaria encontram-se na seção de número 3.3 deste capítulo.

Embora em nível de discussão essas informações são discutidas no próximo capítulo, vale destacar alguns pontos da fala extemporânea, porque não planejada do terceiro respondente: A) a necessidade de um mapeamento que reúna em um único registro as informações dos discentes provenientes das políticas de ações afirmativas. Existem as informações em nível sistêmico por conta dos registros, ainda que seja necessário uma tabulação e explicitação do quadro específico de tais dados; B) a necessidade da SAADE se apropriar de tais informações para posteriores contribuições nas políticas de ações afirmativas hoje em implementação.

CAPÍTULO IV

O CONTEXTO DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL À EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: ENTRE DESAFIOS E ENCAMINHAMENTOS

Por meio de uma discussão compreensiva, característica da pesquisa qualitativa, o objetivo desse capítulo é problematizar, a partir de alguns recortes das devolutivas dos respondentes frente ao contexto do processo de inclusão social à educação superior no Brasil e da especificidade da UFSCAR- campus

de Sorocaba, a centralidade das ações afirmativas voltadas ao ensino superior no trinômio: ingresso, permanência e sucesso acadêmico, com o olhar mais focalizado para as condições de permanência.

Essa tríplice dimensão – ingresso – permanência – sucesso acadêmico – retrata a arena em que os sujeitos respondentes atuam em seus respectivos departamentos e configuram as ações afirmativas na UFSCar – So, o que permitiu aos pesquisadores, caracterizarem, compreenderem e problematizarem os desafios e encaminhamentos das políticas adotadas pela universidade em estudo.

Neste capítulo pretende-se singularizar alguns recortes das devolutivas dos respondentes alinhavados às percepções dos pesquisadores diante da realidade da UFSCar – So que adota as políticas de ações afirmativas e perpassa por sucessos e entraves na implantação e execução dessas políticas públicas, assunto contemporâneo à educação superior e pauta de discussões e reflexões por diversos estudiosos da área, como Lima, que em 2009 já sustentava que “[...] as ações afirmativas no Brasil foram divulgadas e implementadas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos”, o que nos convida a seguir com os estudos que apontam as empreitadas para a política educacional brasileira, assunto que reveste-se de grande importância.

A questão em pauta, não é exclusivamente as políticas de ações afirmativas e seu sistema de cotas, mas o ingresso e a permanência dos grupos socialmente excluídos nas universidades públicas que está estritamente ligado ao ideal de criação de uma sociedade democrática com o objetivo promover a igualdade de tratamento e oportunidade como já enfatizado no segundo capítulo desse trabalho.

4.1 Percepções dos respondentes: UFSCar-So e a democratização do acesso à educação superior

À luz do REUNI (Programa do Governo Federal de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras), ratificado como política de expansão da educação superior durante o governo de Luís Inácio Lula da Silva, que dentre suas diretrizes, preconiza que as universidades contempladas desenvolvam “[...] mecanismos de inclusão social para garantir

igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos” (BRASIL, 2007), a UFSCar-So que nos anos de 2007 e 2008 já fazia parte do programa, dobrou o número de cursos de graduação oferecidos aos estudantes.

Pautados nessa lógica, Campos, Feres e Daflon (2014) referenciam que em uma sociedade como a nossa, onde a concepção de que, se o ensino superior não é um direito de todos, a universidade tem ao menos o dever de contemplar de forma justa e igualitária as legítimas aspirações de estudantes de todas as cores e classes sociais, os respondentes dessa pesquisa afirmam considerar as políticas de ações afirmativas adotadas pela UFSCar-So como positivas e representativas do processo de democratização ao acesso à educação superior. Referem que é demasiado importante que os esforços não se esgotem e por ser uma política relativamente nova, essa democratização necessita de recursos que favoreçam ao estudante dar continuidade em sua vida universitária.

Os desafios e encaminhamentos, bem como outras percepções dos respondentes escolhidos para essa pesquisa acerca dos avanços em toda extensão das políticas de ações afirmativas no campus Sorocaba, veremos nas seções que se seguem pautados por comentários e embasados na literatura consultada para o desenvolvimento desse estudo.

Segundo Silva (2016), as metas iniciais do Programa de Ações Afirmativas da UFSCar centram-se em dois eixos ou duas metas iniciais, que dizem respeito a reserva de vagas – egressos da escola pública, negros e indígenas; e ao acolhimento e apoio para permanência e conclusão dos estudos com sucesso voltado aos estudantes ingressantes na UFSCar, em especial aqueles com ingresso diferenciado, conforme citado na seção 2.5 do capítulo 2 deste trabalho. Quanto ao acolhimento desses estudantes a representante do DEGSOR, pontua que o departamento realiza o trabalho de acolhimento com os estudantes indígenas e o grupo PEC- G, propondo atividades diferenciadas e específicas no momento de seu ingresso no campus. Em paralelo, a representante do DeACE afirma que o acolhimento ao aluno é feito de maneira igualitária, não importando para o departamento o modo como o estudante ingressou na universidade,

esclarecendo para essa pesquisa que o desdobramento das ações das políticas de inclusão vem sendo implementado na UFSCar – So.

A problemática dessa pesquisa consolidou-se a partir da leitura do PDI-UFSCAR, aprovado em 2013, ao observar que a instituição refizera sua estrutura, reorganização e funcionamento para o melhor acolhimento dos discentes que ingressaram via PAA. Essa reestruturação tinha entre suas finalidades avaliar permanentemente as ações institucionais voltadas à equidade de acesso e permanência na Universidade, incluindo a análise do sucesso dos egressos, das condições de ensino aprendizagem e da permanência dos estudantes de graduação.

Na percepção da respondente responsável pelo DEGSOR, no que diz respeito a permanência, a questão assistencial fica por conta do DEACE, departamento de assuntos comunitários estudantis, e a questão pedagógica é voltada para os dois grupos, indígenas e PEC-G, entre outros aspectos que ficam por conta do próprio curso de graduação resolver conforme as questões surgem.

A respondente do SeASSE, identificada pela sigla CDeACE, ao falar sobre a assistência prestada por essa Pró-Reitoria, conta que os alunos chegam na universidade com duas necessidades: uma financeira, em que a PROACE tenta atender da melhor forma possível respeitando um tempo de execução de processo, até receber a bolsa, pois “[...] a universidade não pode pagar em espécie”, e acrescenta que os estudantes “vêm às vezes com uma expectativa de que a universidade tem que mantê-los 100%. Não é esse o escopo da universidade, apoio estudantil é diferente de sustento estudantil. Então não há a condição da universidade prover o sustento deles, em todas as suas plenas necessidades”. Por outro lado, surge a necessidade referente a área acadêmica, até por serem oriundos de escola pública, “então eles precisam correr atrás do prejuízo, muitos conseguem, tem um desempenho excelente, outros tem dificuldades principalmente nas áreas de exatas”.

Na área acadêmica, existem os programas como a Tutoria, que atuam para um melhor acolhimento dos estudantes na tentativa de superar as carências e promover a permanência dos estudantes provenientes da reserva de vagas, como anteriormente corroborou Pinto (2003, p.18) sobre a necessidade de as políticas de ações afirmativas serem colocadas na ordem do dia com o intuito de

tornar democrático o acesso e permanência no ensino superior dos grupos fragilizados econômica e socialmente.

A democratização do acesso, clama por meios que assegurem a permanência do aluno, (PADUA; FELIPUSSI e MARQUES, 2013) evitando e objetivando a não reprovação e a conseqüente evasão. No entanto, os respondentes dos departamentos escolhidos para a coleta dos dados deste trabalho, contam que o programa de tutoria está atrelado ao repasse de verbas e que a falta de recursos muitas vezes aponta um entrave quanto à permanência do aluno oriundo do programa de cotas.

Nesse sentido, é fundamental que o acesso à educação superior coloque como ponto de prioridade os meios, sua previsão e critérios de distribuição aos discentes, de maneira especial aos advindos de programas de inclusão. Observamos que tal caminho, embora não contemplado em sua totalidade nas demandas universitárias, devem ser objeto de discussão, enfrentamento e planejamento. Ora, assim, o grau de inserção e devolutiva social dos estudantes estaria muito mais próximo de se tornar efetivo e a universidade brasileira estaria mais comprometido na diminuição da perversidade marcada pela divisão social de classe e toda e qualquer forma de discriminação.

A fala da respondente da PROGRAD defende que o PAA é um programa que deveria ocorrer, por uma questão histórica e pela necessidade de ser consolidado como política pública para suprir determinadas questões que ficaram no percurso histórico. O que também é validado pela fala da representante do DeACE, que vê as ações afirmativas adotadas pelas universidades federais como uma política positiva, especialmente a partir do SISU em que a universidade apresentou uma progressão na reserva de vagas chegando a um percentual de 50%.

O Sistema de Seleção Unificado (SISU) foi implantado através da Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012, e que segundo dados do MEC (2016) trata-se de um sistema informatizado e gerenciado pelo próprio Ministério da Educação no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem).

Os estudantes que se inscreveram no Sisu também podem se inscrever no Programa Universidade para Todos (PROUNI). Criado no governo Lula, representa um meio de luta no combate à desigualdade e de acordo com dados do MEC (BRASIL, 2005), possibilitou a 8,7 milhões de brasileiros acesso às faculdades públicas e privadas, facilitando formação e distribuição de renda àqueles que sequer antes podiam sonhar em fazer um curso superior, dado já mencionado neste trabalho e que faz menção sobre a compreensão da necessidade de implementação e acompanhamento das políticas de ações afirmativas para as universidades federais, bem como analisar os desafios e encaminhamentos predominantes da UFSCAR-Campus Sorocaba, quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes escolhidos para esta pesquisa.

4.2 Percepções dos respondentes: sobre o acolhimento, permanência e conclusão pelos estudantes da UFSCar advindos de programa de ações afirmativas

A esse respeito a representante do DEGSOR, discorre que já tiveram os primeiros estudantes indígenas que defenderam seu Trabalho de Conclusão de Curso e concluíram a graduação. Segundo ela, os resultados foram muito positivos, como por exemplo a criação de material por um estudante indígena que se formou em pedagogia e está utilizando o material didático para trabalhar como pedagogo na aldeia em que vive.

A entrevistada refere que as questões pedagógicas, em nível de acompanhamento e orientação são de extrema importância para a continuidade do programa, e exemplifica que a bolsa permanência, uma espécie de bolsa que o estudante indígena tem e é fornecida pelo MEC, caso seja cortada, muitos vão ficar sem ter condições de se manter, porque somente a bolsa que o departamento oferece não é suficiente. Portanto, a questão dos recursos para a continuidade é fundamental.

Silva (2008, p.51) mencionada na última seção do capítulo 2 deste trabalho, reconhece que as políticas de ações afirmativas enriquecem a vida acadêmica. Alinhado com o pensamento da autora, podemos perceber através

dos relatos das entrevistas, que as práticas das ações afirmativas trazem dentre outros aspectos a descoberta de limitações e a superação de desafios, promovendo a igualdade de oportunidades a partir da diversidade social encontrada na universidade.

A abrangência do atendimento ao aluno proveniente da reserva de vagas é percebida pelos respondentes a partir dos grupos de estudantes indígenas e PEC-G que segundo a representante do DEGSOR frequentam o serviço de tutoria oferecido pela universidade no intuito de suprir necessidades relacionadas especialmente às disciplinas de português e as das áreas de exatas. Porém, mesmo que na percepção de alguns responsáveis pelas universidades públicas haja alguma objeção quanto a qualidade do ensino pelo fato de que os beneficiados não tenham o mesmo nível cultural que os estudantes que não entraram por cotas, as universidades são dotadas de recursos capazes de preencherem as lacunas que surgem como defende Munanga (2001) a partir das contribuições de suas obras que encampam as políticas de ações afirmativas.

Ainda há uma dificuldade do departamento de graduação quanto ao acesso de quem são os estudantes de cotas, pois ainda não há como identificar se o aluno ingressou através de cotas, escola pública ou de escola particular por exemplo, apontando para a pesquisa um lapso que necessita ser ajustado a fim de quantificarmos a abrangência do atendimento da política na universidade.

4.3 Percepções dos respondentes: dificuldades identificadas quanto ao acompanhamento e apoio à adaptação do estudante ingressante pela reserva de vagas no campus

No que diz respeito a questão de ensino e aprendizagem, os estudantes chegam com dificuldades na questão de exatas, isso é um problema bem identificado em qualquer curso, até mesmo nos cursos de humanas, e essas dificuldades são trabalhadas através das monitorias, contempladas na seção anterior, é o que refere a respondente identificada como TEA, responsável pelo DEGSOR.

Já a respondente identificada como CDeACE, acredita que com relação às dificuldades identificadas ao acompanhamento e apoio à adaptação do

estudante ingressante pela reserva de vagas, a necessidade reside em algumas ações um pouco mais pontuais articuladas junto à PROGRAD e que podem ganhar corpo no papel da SAADE, secretaria que foi definida pela própria PROGRAD e que tem dentre seus objetivos, melhorar a articulação e a viabilização das ações afirmativas.

Emparelhado ao pensamento de Lima (2009), é possível observar e confirmar que após a promulgação da Constituição de 1988 as políticas em tela ganharam maior abrangência, porém, não de forma pedagogicamente linear, como notamos a partir das falas dos respondentes. Contudo, ao revisitarmos o itinerário elitizante marcante na década de 90 e nos depararmos com a presença de grupos étnicos-raciais na universidade, mesmo que tímido, podemos considerar que as ações afirmativas estão produzindo resultados e se desdobrando em movimentos mais encorpados como criação da SAADE, que vem promovendo discussões mais próximas das realidades de quem usufrui dessas políticas.

Até o presente momento da pesquisa, observamos, que apesar de novo, os estudos acerca das ações afirmativas têm crescido e com isso despertado olhares que reavaliam as diferenças encontradas nos processos que aspiram pela inclusão social dos estudantes aquém de uma educação e qualidade, apontando que tais diferenças podem e devem ser transformadas em pontos positivos pelos agentes educacionais no objetivo de democratizar e ampliar o acesso à educação superior, de tal forma que a inclusão promova o desenvolvimento social, político, cultural e educacional defendido por Santos et. al. (2008) e demais autores citados neste trabalho.

Seguindo esse raciocínio, iniciativas de projetos anteriores, leis, documentos entre outros veículos se mostram favoráveis as políticas de ações afirmativas, mas conforme afirma a respondente da PROGRAD durante entrevista, muitos dentro da própria universidade precisam notar a presença dos grupos que estão sendo incluídos na universidade para que seja viável trabalhar com a diversidade, uma vez que tal inclusão é respaldada pela lei de cotas.

A criação da SAADE tem sido vista de maneira bastante positiva por ambas as respondentes, que creem que as discussões promovidas pela secretaria, de caráter amplo, alcancem maior transparência e busquem meios

para identificar, reparar e suprir as necessidades referentes ao processo de inclusão social à UFSCar- Sorocaba

Conforme vimos nos compromissos firmados pela Portaria GR nº 695/07, a UFSCar, desde o início da implantação do PAA, traz em seus objetivos a ampliação do acesso aos cursos de graduação destinados aos candidatos que tenham cursado o ensino médio integralmente na rede pública com adequada proporcionalidade de participação de negros (pretos e pardos), bem como de candidatos indígenas que tenham cursado o ensino médio integralmente também na rede pública.

Considerando o período que compreende os anos de 2008 a 2010, o ingresso por reserva de vagas disponibilizava 20% das vagas de cada curso de graduação, a egressos do Ensino Médio, cursado integralmente em escolas públicas, e deste percentual, 35% eram ocupados por candidatos negros/as, e uma vaga para candidatos indígenas por curso de graduação, os resultados colhidos a partir das entrevistas dessa pesquisa são expressivos, pois no mesmo período (2008 – 2010), o campus de Sorocaba registrou 10 estudantes indígenas em seus cursos de graduação, e somente no presente ano esse número avançou para 12 estudantes indígenas, como visto na seção 3.3 do capítulo anterior.

Paralelo ao avanço confirmado pela PROGRAD, a chefe do DeACE ligado a PROACE que é a Pró-Reitoria de assuntos comunitários e estudantis, encarregada do auxílio a permanência do estudante dentro da universidade, confirma em entrevista que o número de estudantes atendidos pelo serviço em 2015 foi 167 alunos e no presente ano esse número foi para 234 atendidos, apontando assim que os objetivos no início da implantação do PAA têm sido alcançados no campus da UFSCar em Sorocaba firmando seu compromisso social à luz da garantia das reservas de vagas projetando a inclusão social à universidade, assunto que não estava na pauta das instituições federais de ensino superior antes de 2003, ano em que o estado do Rio de Janeiro teve a UFRJ como uma das primeiras instituições públicas brasileiras a adotar uma política de ação afirmativa.

Acompanhamos até aqui que a projeção das políticas de ações afirmativas nos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff, amparadas por portarias, decretos, a própria Lei de Cotas, além das progressões alcançadas

pela UFSCar-So, tem ganhado vulto na atualidade, apesar de tais avanços não diminuïrem as desigualdades sociais e nem tão pouco promoverem horizontalmente o direito de acesso, permanência, humanização e democratização de oportunidades, conforme reflete Lima (2009, p.124), as políticas de ações afirmativas têm trabalhado a favor da diversidade e da inclusão social de maneira íntegra oferecendo ao menos a possibilidade da educação superior tornar-se um direito cidadão.

4.4 Percepções dos respondentes: enfrentamentos e desafios da UFSCar-Sorocaba de estudantes provenientes do sistema de reserva de vagas

As ações afirmativas na UFSCar, temática deste trabalho provocam o questionamento inicial desse estudo: quais são os desafios e encaminhamentos predominantes frente ao objetivo de aperfeiçoar e ampliar o apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas no Campus Sorocaba, sentidos e identificados por gestores que representam a PROGRAD e a PROACE na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba?

Dentre os desafios e encaminhamentos descritos anteriormente, a representante da PROGRAD, acredita na necessidade de um envolvimento maior por parte de todos os servidores, sejam professores, “principalmente o corpo docente” e também os técnicos, quando o assunto é política de ação afirmativa. A TAE, crê que antes de mais nada, essa questão está amparada pela lei, e faz-se necessário enfrentar toda a demanda, superar as dificuldades e encarar a realidade. A fala da representante também destaca a necessidade dos recursos que a universidade recebe/depende serem imprescindíveis para o desenvolvimento e manutenção das ações que estão sendo desenvolvidas no campus de Sorocaba.

Silva (2008, p.51) acredita que não será possível ocultar a diversidade dos brasileiros, e equiparado a fala da gestora representante da PROGRAD, afirma que a UFSCar com esse compromisso social, tem na vida acadêmica a possibilidade de reorientar caminhos e engrandecer a rotina dos envolvidos nessa empreitada, sejam eles discentes ou docentes.

O reconhecimento do direito e da oportunização social e educacional tornaram-se temáticas regulares a partir da Constituição Federal de 1988,

segundo Frey (2000, p.224). A igualdade e a diferença de classes, palavras chave nessa pesquisa, geram desconforto para alguns e alento para outros durante todo o percurso das ações afirmativas que perpassa por desafios, enfrentamentos, superações e conquistas desde os primeiros passos das políticas de inclusão.

Silva (2003, p.49) destaca que no momento em que a universidade brasileira se propõe a adotar um plano na esfera das ações afirmativas, existe um processo de reconhecimento dos povos indígenas e negros que se torna primordial para o fortalecimento político desses grupos além de político e acadêmico para a universidade.

A gestora respondente da PROACE, garante que o papel da universidade vem sendo cumprido com êxito, pois essa Pró-Reitoria em conjunto com a PROGRAD oferecem todo o apoio necessário para que o estudante oriundo da reserva de vagas permaneça na universidade até a conclusão de sua graduação.

A partir desses relatos, consideramos que ao menos como encaminhamentos, as questões acobertadas de expropriação de direitos educacionais nas universidades, podem receber olhares mais otimistas quanto ao aperfeiçoamento e ampliação das práticas de ações afirmativas na UFSCar-So.

4.5 Devolutivas dos respondentes: quanto ao ingresso acadêmico na UFSCar - So

O que vimos até o momento do presente trabalho, aponta que nos anos recentes, diversos países e universidades vêm debatendo a possibilidade de promover alterações em seus sistemas de educação superior. Nesse contexto, têm sido questionados a contribuição e o papel dos sistemas e das instituições de educação superior na produção e disseminação de conhecimento com compromisso e responsabilidade social visando a construção de sociedades mais justas e igualitárias. A discussão alicerçada até aqui em paralelo as devolutivas coletadas com os respondentes dessa pesquisa tem revelado aos pesquisadores a necessidade de ajustes e aperfeiçoamento das políticas de ações afirmativas adotadas pela universidade em tela acerca do processo de

inclusão social objetivando a promoção da equidade e ao mesmo tempo mantendo a qualidade da formação.

Busca-se, com as ações afirmativas, alcançar a democratização da educação, no entanto, conforme menciona Ristoff: “[...] a expansão, que não pode ser confundida com democratização, define-se pelo crescimento expressivo do sistema [...]” (2008, p. 42).

Partindo da perspectiva de que educação é um direito e deve estar ao alcance de todos, o Estado deve buscar formas de promover educação a todos como forma de garantir a democracia. Neste contexto a respondente da PROGRAD, refere que no final de 2007 discutiu-se o programa REUNI, a reestruturação e expansão das universidades federais, e naquele momento o campus Sorocaba, assim como toda a Universidade Federal de São Carlos, fazia parte do programa, o que impulsionou a expansão do acesso ao ensino superior destinada aos estudantes oriundos da reserva de vagas trilhando o início dos primeiros passos das políticas de inclusão social.

Atualmente, os dados referentes ao ingresso dos estudantes provenientes da reserva de vagas são vistos pela respondente da PROGRAD como um avanço, pois no período de 2008 a 2016, 40 estudantes indígenas ingressam em cursos de graduação no campus Sorocaba. A devolutiva da respondente da PROACE afirma que em 2015, 167 alunos usufruíram da assistência estudantil oferecida no campus da UFSCar em Sorocaba, e no presente ano o número subiu para 234, revelando mais um avanço quanto ao ingresso de estudantes por meio das políticas de inclusão implantadas na universidade, como pudemos confirmar com a leitura do capítulo 3.

Já os dados referentes ao ingresso acadêmico de negros na UFSCar – So, não foram encontrados, pois conforme explicitado anteriormente, os departamentos pesquisados, bem como o responsável pela Coordenadoria de Ingresso na Graduação da UFSCar – So, não dispunham as informações solicitadas, o que infelizmente caracterizou pouca visibilidade ao histórico das AAs na trajetória da UFSCar - So.

Diante das devolutivas, pudemos perceber que a universidade enquanto propulsora de políticas públicas de inclusão social, tem representado seu papel como instituição social e executora dessas políticas de modo condizente às

propostas das políticas de ações afirmativas com relação ao acesso acadêmico dos estudantes através da reserva de vagas.

Os números destacados neste trabalho apontam que a UFSCar – So, tem atuado na melhoria da qualidade de vida da sociedade ao lado das políticas efetuadas. Nesta seção, destaca-se o processo em que hoje se encontra a educação superior na universidade estudada em face ao ingresso dos estudantes de classes populares, negros e indígenas que expandem a presença da diversidade social e étnico-racial em seu meio, além de conferirmos que a universidade prima pelo aumento e consolidação das políticas de apoio aos estudantes. O tema merece novos acompanhamentos e novos estudos a fim de lutar para que a democratização do acesso seja um processo contínuo, pois apesar dos dados representarem uma expansão ainda não se chegou a uma linearidade quanto aos pontos e contrapontos relativos à permanência.

É evidente continuarmos a discussão sobre o acesso e permanência, que incluem as condições materiais para o estudo, como transporte, alimentação, moradia e condições de inserção no sistema de ensino, como veremos na próxima seção.

4.6 Devolutivas dos respondentes: quanto à permanência dos estudantes na UFSCar – So

Não é suficiente, afirma Gomes, “abrir as portas dos cursos superiores para a juventude negra, é preciso também garantir as condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica” (2005; P. 258).

Nacionalmente o debate sobre o sentido e a pertinência social da educação superior tem sido estimulado por alguns eventos, como o Fórum Nacional de Educação Superior e a Conferência Nacional de Educação segundo apontam dados da UNESCO (2012, p.7) e quanto ao objeto de estudo desse trabalho, a SAADE, mencionada anteriormente, é vista pelos respondentes como a mais nova medida em termos de ações afirmativas, que, de modo transparente, aproxima, amplia e discute novas propostas quanto aos ausentamentos e enfrentamentos da universidade quanto ao ingresso, permanência e sucesso acadêmico no universo das ações afirmativas.

As devolutivas esclareceram que apesar de alguns obstáculos enfrentados, como por exemplo o relato da respondente da PROGRAD, sobre o fato de que alguns alunos não apresentam condições de acompanhar o ritmo de estudos, na maioria das vezes por conta de uma educação básica deficitária e deste modo, alguns tendem a abandonar os seus cursos, a UFSCar - So, tem buscado criar condições materiais, físicas, financeiras, pedagógicas e culturais para que os estudantes que desfrutam das ações afirmativas sintam-se acolhidos e pertencentes à comunidade universitária. A respondente da PROACE enfatizou diversas vezes durante o processo de coleta de dados que os alunos que ingressaram na universidade pela reserva de vagas e os que entraram pelo vestibular convencional, recebem o mesmo tratamento de qualidade oferecido pelo serviço dessa Pró-Reitoria, que preza por manter uma postura ativa e eficaz na concretização da igualdade de condições e oportunidades.

Apesar de recente e haver muito a ser feito, indicamos aqui os avanços que as políticas inclusivas vêm proporcionando aos estudantes que hoje conhecem as oportunidades de acesso à educação disponíveis. A representante da PROGRAD, relata que o aspecto assistencial é fundamental para a permanência e conclusão dos estudos. Nesse sentido, a representante da PROACE afirma que o acolhimento e permanência dos alunos no campus giram em torno de duas demandas apresentadas por eles: a econômica e acadêmica, a econômica depende de repasse de verbas para que seja possível atender um maior número de alunos, ou acrescentar algum outro tipo de ajuda. A respondente representante da PROGRAD menciona durante a entrevista que quanto a diversidade da demanda acadêmica, muitos professores se comportam alheios às políticas de ações afirmativas na universidade, podendo gerar impasses no decorrer da graduação.

Torna-se essencial colocar em pauta no espaço acadêmico, pedagógico e institucional, o desafio imposto pelo acesso e pela permanência, conforme nos ensina Silva (2008, p. 42) ao citar Freire (1978), Fiori (1986) e Dussel (2000) dizendo que a relação pedagógica que se estabelece nas salas de aula, e nas atividades de extensão são oportunidades de estudantes e também professores se educarem num processo dialógico.

A partir das devolutivas colhidas, os pesquisadores trazem à tona a problematização da permanência dos estudantes depender das tutorias que são diretamente atreladas às verbas repassadas para a instituição, bem como a necessidade de conscientização dos professores quanto a inclusão social ser uma realidade na universidade e estar respaldada pela lei de cotas.

As tutorias, segundo afirma a respondente da PROGRAD, atuam na orientação dos alunos já nas primeiras semanas de ingresso à vida acadêmica, objetivando a participação das atividades universitárias num primeiro momento e solucionando dificuldades acadêmicas, sejam no âmbito dos estudos (dificuldade nas disciplinas de exatas, como mencionado anteriormente) como no âmbito cultural (dificuldade com a língua de origem, no caso dos indígenas e africanos) e social num segundo momento, cuidando de sua formação enquanto cidadãos e cidadãs, profissionais.

O aspecto linguístico é apontado como um desafio para a promoção da equidade quando se trata de povos indígenas, pois segundo a representante da PROGRAD, *“os indígenas veem para a universidade com a língua nativa deles, e as dificuldades para aprender a língua portuguesa são trabalhadas através das tutorias, o mesmo vale para o caso dos africanos, que mesmo falando português, não falam o mesmo que o nosso”*.

Percebeu-se também que é necessário observar as condições inerentes à vida acadêmica, enquanto políticas públicas pelo que já foi exposto e como forma de possibilitar ao educando meios para concluir em tempo e com a qualidade desejada o curso no qual ingressou, para viabilizar a eficiência e eficácia dessas políticas públicas.

Mesmo diante de entraves como os citados acima, é através de conjunturas, meios e ferramentas a fim de amenizar tais disparidades que a UFSCar – So, além de oferecer condições de acesso ao Ensino Superior a diferentes estratos sócio-econômicos e grupos étnico-raciais que constituem a sociedade brasileira, oferece através de seu PAA, apoio aos estudantes, não somente em relação aos aspectos sócio-econômicos – como moradia, alimentação e renda –, quanto acadêmicos – como os programas de tutoria, almejando a integração à vida acadêmica e ao sucesso nos estudos, o que é realidade também em outros campus da UFSCar, conforme aponta (Silva, 2008,

p.46). A respondente dessa pesquisa, chefe do DEACE, conta que ao chegar na universidade, *“o aluno tem garantido onde vai ficar, onde vai morar, onde vai comer, a gente ajuda a abrir conta em banco, orienta sobre transporte...”*. Relatos como esse foram confirmados através das referências encontradas acerca dos diversos auxílios oferecidos por parte do serviço social – que já tem seu edital aberto para 2017, garantindo a renovação e reativação de bolsas e auxílios aos estudantes - quanto a assistência aos bolsistas descritos no capítulo anterior.

A discussão alicerçada aqui revela a necessidade de aprimoramento dos mecanismos de inclusão social - o que já teve início a partir da criação da SAADE - a fim de gerar mudanças que promovam maior ampliação garantindo a qualidade da formação do estudante oriundo da reserva de vagas. A partir dessas perspectivas, a continuidade das pesquisas acerca das políticas de ações afirmativas e suas condições de permanência no ensino superior, são de extrema importância para que as instituições, em especial a UFSCar – So, atuem com maior sentido e pertinência social.

4.7 Devolutivas dos respondentes: quanto ao sucesso acadêmico dos estudantes na UFSCar – So

Segundo artigo da SAADE (2016), apesar das ações afirmativas serem alvo de muitas críticas, preconceitos e mitos, as avaliações existentes não deixam dúvidas quanto a sua efetividade. A secretaria refere sucesso quando o assunto fala sobre a inclusão de grupos sociais historicamente desfavorecidos.

Sobre as linhas expressas acima, a devolutiva da representante da PROACE é expressiva ao afirmar que muitos alunos conseguem acompanhar o curso e apresentam rendimento e desenvolvimento positivos. Como desempenho positivo ela considera o aluno que mesmo recorrendo as tutorias, mais frequentemente para as disciplinas de exatas, supera suas dificuldades e não desiste da conclusão do curso.

Atualmente a representante admite que existe evasão por desempenho acadêmico, mas não consegue me oferecer dados concretos por não ter um sistema que faça esse tipo de registro.

Seguindo com a devolutiva mencionada, a SAADE (2016) reporta em seu blog uma matéria publicada na revista “Valor” do dia 21 de Outubro de 2016, em

que o Professor Naércio Menezes Filho faz uma breve análise sobre os resultados da adoção de cotas no ensino superior, conforme podemos observar no trecho abaixo:

[...] a evasão entre cotistas e não-cotistas tiveram a mesma porcentagem [...] ressalta que o esforço e persistência são características que determinam o relevante sucesso dos grupos cotistas em relação aos oriundos de famílias mais ricas, que com suas vantagens estruturais, possuem acesso a colégios de maior qualidade e cursinhos pré-vestibulares. Sendo assim, as cotas tornaram-se um fator decisivo no equilíbrio dos processos seletivos excludentes, contribuindo para tornar o ensino superior mais democrático, diversificado e meritocrático. (SAADE, 2016)

A partir do trecho acima, a observação feita pelo professor ganha contornos com a devolutiva feita pela respondente da PROGRAD ao dizer que a UFSCar – So já teve estudantes indígenas que defenderam o TCC, concluíram a graduação, criaram seu próprio material didático para trabalhar como pedagogos em suas respectivas aldeias. A fala da respondente transparece o sucesso acadêmico dos estudantes provenientes da reserva de vagas na UFSCar – So, e é complementada quando a mesma refere que a partir do presente ano, esse estudante que concluiu todo seu percurso acadêmico tem a possibilidade de ingressar em um curso de pós-graduação, uma vez que no processo seletivo do PPGED, da UFSCar – So, as reservas de vagas para negros e indígenas foram aprovadas.

Ressalta-se sobre esse assunto que o Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba, torna-se o primeiro programa da Pós a garantir a reserva de vagas para negros e indígenas na UFSCar, dá um importante passo no combate ao Racismo Institucional e as desigualdades étnicas, além de proporcionar uma importante vitória aos movimentos sociais que lutam por reparações históricas (SAADE, 2016). São 11 vagas reservadas para negros (34,6%) e indígenas (0,1%), representando 34,7% do total de vagas, que são distribuídas entre as 3 linhas de pesquisa e entrou em vigor no presente ano.

As devolutivas fomentaram reflexões apontando que os avanços são uma realidade na universidade estudada, no entanto, a permanência, logo a conclusão do curso de graduação e o sucesso acadêmico dos estudantes que ingressaram no ensino superior através da reserva de vagas, está diretamente

vinculada a questão de recursos, e é claro a questão pedagógica também, como reportado neste capítulo.

Se por um lado à adoção de políticas de ações afirmativas permitem um acesso considerável de negros e indígenas à Universidade, por outro lado, há de se considerar a necessidade de políticas de permanência de qualidade, especialmente que sejam capazes de suprir os recursos financeiros necessários para dar conta de todo o contingente universitário que adota a política de inclusão, além de um maior envolvimento de todos os servidores, sejam professores, técnicos entre outros funcionários, que busquem ou lutem por recursos capazes de enfrentar a demanda dessas políticas públicas. Portanto esse é o desafio posto às universidades, em particular a UFSCar – So, objeto desse estudo.

Não somente reflexão, mas uma sugestão para que estudos futuros a respeito das políticas de ações afirmativas mantenham uma discussão contínua, pois somente uma política efetiva de permanência, no sentido de existir, de estar na universidade, poderá propiciar possibilidades para que as ações afirmativas voltadas ao ensino superior no trinômio: ingresso, permanência e sucesso acadêmico sejam alcançadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve início quando retomamos alguns aspectos históricos da Educação Superior Brasileira e seguimos com a confecção da estrutura dessa dissertação desenvolvendo todo o percurso feito até aqui para que pudéssemos compreender a relação entre o passado, presente e perspectivas futuras no contexto educacional brasileiro no que diz respeito à realidade das políticas de ações afirmativas no ensino superior tendo como recorte a UFSCar – So.

Reiterou-se a partir dos achados bibliográficos que tais políticas têm buscado reparar as injustiças do passado com relação às etnias e grupos marginalizados e têm se disseminado por todos os cantos do mundo. No caso brasileiro, o país é marcado pelo histórico repressivo contra povos de cor negra e minorias étnicas e a segregação e discriminação racial faz parte da cultura brasileira, transparecido como um sentimento velado, escondido e que, portanto, não está exposto no tecido da sociedade brasileira.

Um apanhado feito no primeiro capítulo apontou que os governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) deram vulto às políticas de Ações Afirmativas na educação com a criação de programas como o PROUNI e o FIES, no objetivo de reduzir as diferenças sociais que historicamente marcaram a nação brasileira. Vimos que o Plano Nacional de Educação caracteriza-se como uma ferramenta indicada para apresentar a organização e as ações da educação nacional de forma sistematizada, porém demonstra fundamentos políticos que caminham para o aprofundamento da privatização da educação brasileira, em contrapartida a Lei de Cotas que entrou em vigor no ano de 2012, veio para consolidar a importância e necessidade das políticas de ações afirmativas opondo-se à privatização e abrindo caminhos para a oportunidade de igualdade social na educação.

Acompanhamos a projeção das políticas públicas de inclusão no desenvolvimento do segundo capítulo e pudemos observar que a adoção das mesmas, feitas pelas universidades federais e estaduais, ainda que em alguns casos de modo tímido são responsáveis pelos avanços declarados nos últimos anos no tocante à aceitação pública da adoção da ação afirmativa, e fizemos um recorte do processo de implementação na UFSCar com ênfase para alguns encaminhamentos estendidos para o campus Sorocaba.

Para compreendermos os encaminhamentos e contextualizarmos as ações afirmativas na atualidade da UFSCar – So, a pesquisa seguiu o eixo teórico metodológico - descrito detalhadamente no terceiro capítulo - constituído preliminarmente de um levantamento bibliográfico e documental, e seguido pelo quadro teórico analítico de abordagem neoinstitucionalista, que realça o estudo da instituição e seus interlocutores, além de entrevistas atreladas a pesquisa qualitativa realizadas com os gestores responsáveis pelas políticas de ações afirmativas na UFSCar - So, o que enriqueceu o estudo de caso realizado, nos fornecendo dados e olhares dos interlocutores, pois conforme corrobora Poupart:

O uso dos métodos qualitativos e da entrevista, em particular, foi e ainda hoje é tido como um meio de dar conta do ponto de vista dos atores sociais e de considerá-lo para compreender e interpretar as suas realidades. As condutas sociais não poderiam ser compreendidas, nem explicadas, fora da perspectiva dos atores sociais (POUPART, 2008, p. 216-217).

Foi a partir da compreensão da fala dos gestores que delineamos os resultados da pesquisa, que mostraram que o PAA da UFSCar apresenta uma política institucional que contempla a diversidade e não a diferença, porém enfatiza a necessidade de uma revisão institucional no sentido didático-pedagógico por parte dos gestores educacionais, o que pôde ser explorado e entendido mais de perto a partir do quadro metodológico utilizado que contemplou além das entrevistas, as devolutivas posteriores apontando os aspectos de sucesso e os entraves da implementação dessas políticas no campus de Sorocaba, compilados no quarto capítulo deste trabalho.

O objetivo geral dessa pesquisa foi atingido em relação ao dimensionamento dos desafios e encaminhamentos quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus, bem como quanto ao aumento na demanda por ingresso, permanência e assistência estudantil na UFSCar – So, como observamos nos gráficos e quadros destacados durante esse trabalho.

Com relação a presença no local do trabalho, o que vimos foi um empenho despendido por parte das Pró-Reitorias analisadas, buscando não somente oferecer igualdade e acolhimento aos discentes ingressos via PAA, mas também o propósito de firmar o princípio de uma universidade pública e de qualidade que é pautada na lei e regida pelo plano de desenvolvimento institucional que tem como característica o atendimento às demandas sociais respeitando às políticas públicas.

No interior do campus de Sorocaba pudemos constatar através das falas dos respondentes, que existem diferentes grupos sociais convivendo e sinalizando mudanças democráticas no espaço universitário. Aqui vale ressaltar o papel da SAADE, uma secretaria constituída por sujeitos que representam as diversidades existentes na UFSCar e acompanha o crescimento e o efeito das políticas de ações afirmativas, revelando os avanços nesse cenário.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, alguns dados solicitados referentes aos estudantes negros ingressantes na UFSCar – So pela reserva de vagas, não foram possíveis de serem levantados, pois o setor responsável pela coordenação de ingressos referiu não ter tais dados incorporados ao sistema de

registro acadêmico (antigo ProGradWeb, atual SiGA), como mencionado no terceiro capítulo, fazendo com que o vulto maior ficasse por conta dos estudantes indígenas entre outros beneficiados pelo sistema de reserva de vagas, incluindo seu percurso durante o ingresso, permanência e sucesso acadêmico.

A falta de informação pode ser considerada um dado relevante ao pensarmos que neste sentido a universidade escolhida como objeto de recorrência nos oferece pouca visibilidade quanto a trajetória das ações afirmativas. No entanto, os passos trilhados no campus Sorocaba demonstram seu intuito em proporcionar uma educação de qualidade e contribuir para que o processo de democratização se concretize, porém, sabemos que este intuito está atrelado aos investimentos por parte do Governo Federal, pois sem os mesmos as ações tornam-se difíceis de serem concretizadas, como foi frisado neste trabalho em relação as verbas que garantem as tutorias.

Parafraseando Camargo (2011, p.164), garantir uma educação, enquanto bem público, exige envolvimento e investimento, e torna-se imprescindível que os esforços não se esgotem ao buscarmos uma democratização no acesso à Educação Superior, porém, estes esforços devem passar permanentemente por avaliações que identifiquem em quais proporções tais ações vem ocorrendo, seja em quantidade, e, principalmente, em qualidade. Dias Sobrinho (2010, p. 1.225) confirma que “[...] é a partir desse princípio que faz sentido falar de democratização do acesso e garantia de permanência dos estudantes em cursos superiores com qualidade científica e social”.

Estas considerações nortearam a proposta das ações afirmativas na UFSCar – So e devem continuar presentes nas discussões, pois diante do panorama das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, a par dos entraves e enfrentamentos destacados, aponta-se a necessidade do debate contínuo e da ampliação das políticas de ações afirmativas no combate às desigualdades sociais em nosso país.

Ao final da pesquisa, pudemos observar que existe a necessidade de um preparo maior por parte da universidade com relação às políticas de inclusão, pois tanto professores como alunos, apesar de receberem positivamente tais ações, não estão preparados à altura para usufruírem dos benefícios oferecidos

pela mesma, pois a necessidade de respaldo e ferramentas para lidarem com os obstáculos advindo das ações afirmativas torna-se indispensável.

Logo, se por um lado à adoção de políticas de reserva de vagas permite um acesso considerável de estudantes negros, indígenas e outros grupos à Universidade, por outro lado, há de se considerar a necessidade de pesquisas frequentes quanto a centralidade das ações afirmativas voltadas ao ensino superior no trinômio: ingresso, permanência e sucesso acadêmico, como foi salientado, o que torna-se um desafio e ao mesmo tempo um convite para que os estudos não cessem na área da promoção da igualdade social no contexto da educação superior brasileira.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. A. **Educação: um novo patamar institucional.** Revista Novos Estudos, 87, 2010

AGUIAR, M. A. da S. **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/> . Acesso em: 29 Jan. de 2016.

ALMEIDA, M. M. M. **Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e reconhecimento.** In: **II Seminário Nacional e Movimentos Sociais, participação e democracia**, Florianópolis: UFSC, 25-27 abril 2007.

ALVES, D. J. **A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB.** Campinas/SP: Autores Associados, 2002. 170 p.

AMORIM, M. D. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas.** Dissertação [Mestrado em Educação] Dourados, MS, Universidade Federal da Grande Dourados, 2011. 165p.

APRILE, M. R.; BARONE, R. **Políticas Públicas para Acesso ao Ensino Superior e Inclusão no Mundo do Trabalho – o Programa Universidade para todos (PROUNI) em Questão.** In: **VI Congresso Português de Sociologia, Mundos sociais: saberes e práticas**, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. 2008.

BAHIA. **RESOLUÇÃO CONSU 034/06. Estabelece reserva de vagas para os cursos de graduação da UEFS, para grupos historicamente excluídos, realizada através do processo Seletivo de Acesso ao Ensino Superior.** Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/images/legislacao/BA/ResolucaoCONSU34-2006_UEFS . Acesso em: 11 Mai de 2016.

BAHIA. **RESOLUÇÃO CONSEPE N° 37/2008. Dispõe sobre o sistema de reserva de vagas e quotas adicionais no processo seletivo para os cursos de graduação da UESB e dá outras providencias.** Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/images/legislacao/BA/Resolucao_CONSEPE_37-2008_UESB . Acesso em 11 Mai de 2016.

BAHIA. **RESOLUÇÃO N.º 468/2007 Publicada no D.O.E. de 16-08-2007, pág. 14. Aprova a reformulação no sistema de reservas de vagas para negros e indígenas e dá outras providências.** Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/images/legislacao/BA/Resolucao_CONSU_48-2007_UNEB . Acesso em: 11 Mai de 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2009.

BATISTA, F. **A Relação entre Educação e Capitalismo: O Aluno como "Produto" da "Indústria" Escola.** Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery, 2011.

BERGMANN, B. **In defense of affirmative action.** New York: BasicBooks, 1996

BITTAR, M. OLIVEIRA de J. F.; MOROSINI, M. (Organizadores). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, 2008.

BOBBIO, N. MATTEUCCI, N.; PASQUINO G. **Dicionário de Política. Estado.** 11. ed. Tradução com a coordenação de João Ferreira. Brasília: UNB, 1998.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em 29 out. de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Expansão da educação superior e profissional e tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros.** Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao/images/>. Acesso em: 22 de out. 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Brasília, 2014.

BRASIL. **Discurso da Presidenta da República, Dilma Rousseff, na abertura do Debate de Alto Nível da 69ª Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU).** Nova Iorque-EUA: 24 de setembro de 2014c. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-o-planalto/discursos/discursos-da-presidenta/discurso-da-presidenta-da-republica-dilma-rousseff-na-abertura-do-debate-de-alto-nivel-da-69a-assembleia-geral-das-nacoes-unidas-onu> Acesso em: 25 Abr. de 2016a.

BRASIL. Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra Brasília: **Ministério da Justiça**, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711 Acesso em: 30 abr. 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Prestação de Contas Ordinárias Anual Relatório de Gestão do Exercício de 2013.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias

=15998-relatorio-gestao-exercicio-2013-fies-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11 Mai de 2016c.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Seleção Unificada (SISU)**. Disponível em: <http://static03.mec.gov.br/sisu/portal/data/portaria.pdf> Acesso em: 20 Out de 2016.

BRASIL. **Programa oferece formação no exterior a 75 mil estudantes. Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: www.reuni.mec.gov.br/index.ph . Acesso em 29 de out. 2015.

BRASIL. **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Diretrizes Gerais**. Brasília, DF, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni> . Acesso em 11 mai de 2016.

CAMARGO, E.F.M. **Democratizando o Acesso à Educação Superior: O caso da UFSCar – campus Sorocaba**. Dissertação [Mestrado em Educação]. Sorocaba, SP: Universidade de Sorocaba (UNISO), 2011, 220p.

CAMPOS, L. A.; FERES J., J. & DAFLON, V. T. **O Desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU**. Textos para discussão GEMAA (IESPUERJ), n. 4, 2014, pp. 1-23. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/publicacoes/textos-para-discussao.html> . Acesso em 21 abr. de 2016.

CARDOSO, F. H. **Pronunciamento do Presidente da República na abertura do seminário multiculturalismo e racismo**. In SOUZA, Jessé (Org.). Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos. Brasília: Paralelo 15, 1997.

CARDOSO, F. H. **Reforma do Estado**. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. FGV, p.15 – 20. Rio de Janeiro, 1998.

CARNOY, M. **Estado e teoria política**. 2.ed. Campinas: Papius, 1988.

CASTRO, M. G. Políticas públicas por identidades e de ações afirmativas: acessando gênero e raça, na classe, focalizando juventudes. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). **Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CHAVES, V. L.; AMARAL; N. C. **A educação superior no Brasil: os desafios da expansão e do financiamento e comparações com outros países.** Revista Educação em Questão, v. 51, n. 37, p. 95-120, jan./abr., Natal, 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7173/5299> . Acesso em: 21 out. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2010. **Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento-Base.** Brasília, MEC, 2010. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia .Acesso em 19 nov. 2015.

CONAE - CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014. **Documento-Referência. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação.** Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014 .Acesso em 25 de Nov. 2015.

CONTINS, M.; SANT'ANA, L. C. O Movimento negro e a questão da ação afirmativa. Estudos Feministas. **IFCS/UFRJ-PPCIS/Uerj**, v. 4, n. 1, p.209-220, 1996.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, L. A. **Crise e reforma do sistema universitário: debate. Novos Estudos** CEBRAP n. 46. São Paulo, 1996.

D'ADESKY, J. **Ação afirmativa e igualdade de oportunidades.** Revista Proposta, FASE, nº 96, março/maio, Rio de Janeiro, 2003.

DAFLON, V. T; FERES J., J; CAMPOS, L. A. **Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico.** In: **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso). Rio de Janeiro, 2013.

DECLARAÇÃO DA MAGNA CHARTA. 1988. **Magna Charta Universitatum.** 1988.

DEMO, P. **A nova LDB: ranços e avanços.** 13 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. **Reformas da educação superior na Europa e na América Latina.** In: DIAS SOBRINHO; J. **Dilemas da educação superior no**

mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2005. p. 167-223.

DIAS SOBRINHO, J. **Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão.** Educação e Sociedade. Campinas, vol. 31, n. 113 – Especial, p. 1.223-1.245, dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 07 de Nov de 2016.

DIAS SOBRINHO, J. e BRITO, M. R. F. **La educación superior en Brasil: principales tendencias y desafíos.** Avaliação, Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas; Sorocaba, 13 (2), 487-507, 2008.

DONATO, S. P.; PACIEVITCH, T.; **Colóquio Internacional Educação e Justiça Social** (1. 2014 maio 06-09 C719a Curitiba, PR) 2014 Anais do Colóquio Internacional Educação e Justiça Social, Curitiba, 2014.

DOURADO, L. F. **Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90.** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 234-252. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 15 out. 2015.

DUARTE, A. C. **A Constitucionalidade das Políticas de Ações Afirmativas.** Brasília: Núcleo de Estudos e Pesquisas/CONLEG/Senado, abril/2014 (Texto para Discussão nº 147). Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/textos-para-discussao/td-147-a-constitucionalidade-das-politicas-de-acoes-afirmativas> Acesso em: 16 abr. de 2016.

FERES J., J.; DAFLON. V.; BARBADELA, E.; RAMOS, **Levantamento das políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2013).** *Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)*, IESP-UERJ, 2013, p. 1-25.

FERES J. J., DAFLON, V. T., CAMPOS, L.A., **Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma.** Revista de C. Humanas, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo8vol12-2.pdf> Acesso em: 12 Mar de 2016.

FERREIRA, S. **A universidade do século XXI: concepções, finalidades e contradições.** Tese [Doutorado]. Goiânia, GO, Universidade Federal de Goiás, 2009, 305 p.

FERREIRA, S. **Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff (1995-2011).** Linhas Críticas, n.36, p. 455-472, Brasília, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193523808013> Acesso em: 04 Fev de 2016.

FERREIRA, S. **Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade.** Educação Unisinos, volume 19, número 1, janeiro, abril 2015. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu2015.191.11/4578> Acesso em: 10 Out.de 2015.

FILHO ARAÚJO T., SILVA, P.B.G. e. **Ações afirmativas** In: **Folha de São Paulo.** 2009. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/617> Acesso em: 13 Mai de 2016.

FRASER, N. **Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista.** In: SOUZA, Jéssé (Org). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea.** Brasília: UNB, 2001.

FREY, K. **Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil.** In: **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, p. 211-259, 2000.

FRIGOTTO, G. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI.** In: Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 46 jan.-abr. 2011.

GLASSER, I. **Defending affirmative action in a hostile political climate.** In: AMERICAN Civil Liberties Union. Freedom Network. Disponível em: <http://www.aclu.org/library/racism> . Acesso em 30 mar. de 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 1996.

GOMES, J. B. B., SILVA, F. D. L. L. da. **As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva.** Seminário Internacional – As Minorias e o Direito Série Cadernos do CEJ, 24. Brasília, DF 2001. Disponível em: <http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02> . Acesso em 13 Mai de 2016.

GOMES, N. L. **A Universidade Pública como direito dos (as) jovens negros (as): a experiência do Programa Ações Afirmativas na UFMG.** In SANTOS, Sales Augusto dos. (Org). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf Acesso em 05 de Nov de 2016.

GONÇALVES e SILVA, P. B., MORAIS, D. S. (Orgs.). **Ações afirmativas: perspectivas de pesquisas de estudantes da reserva de vagas.** São Carlos: EdUFSCar, 2005, 273 p.

GRUPO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES DA AÇÃO AFIRMATIVA - GEMAA. (2011). Ações afirmativas. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/dados/o-que-sao-acoesafirmativas>. Acesso em: 15 Abr. 2016.

GUIMARÃES, A. S. A. **Acesso de Negros às Universidades Públicas**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, março/ 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836> . Acesso em 29 Mar. de 2016.

GUIMARÃES, A. S. A. **Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil**. In: **Seminário Internacional Ações Afirmativas Nas Políticas Educacionais Brasileiras: o contexto pós-Durban**. Brasília: Ministério da Educação, Câmara Federal, 20-22 set.2005. Disponível em: www.fflch.usp.br/sociologia/asag/ Acesso em: 15 Abr. 2016.

GÜNTHER, H. **Psicologia.: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>. Acesso em: 05 out. 2016.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (Série documental, 30), Brasília, 2008.

HALL, P. A.; TAYLOR, R. C. R.. As três versões do neo-institucionalismo. **Lua Nova [online]**. 2003,n.58, p.193-223. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452003000100010> . Acesso em: 15 Abr. 2016.

HÖFLING, E. de M., **Cadernos Cedex**, ano XXI, nº 55, novembro, 2001.

JODAS, J. **Entre a diversidade e a diferença: o programa de ações afirmativas da UFSCar e as vivências dos estudantes indígenas**. Dissertação [Mestrado em Sociologia]. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2012, 142p.

KRAWCZYK. N. R. **A Reforma educacional na América Latina: uma perspectiva histórico-sociológica**. Xamã, São Paulo, 2008.

LEITE, Y. U. F.; DI GIORGI, C. A. G. **Qualidade na e da escola pública**. Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, Presidente Prudente,2008.

LIMA, K. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala**. Revista Educação Pública: confrontos e perspectivas fev. 2015.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional**. Dissertação (Mestrado em Educação). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

_____. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Artur Nogueira: Amilpress, 2003.

_____. **Ações afirmativas como eixo de inclusão de classes sociais menos favorecidas à universidade brasileira: um terceiro olhar entre pontos e contrapontos.** Tese [Pós-Doutoramento]. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009.

_____. **Universidade brasileira: por uma perspectiva universal, humana e democrática.** Annablume, São Paulo, 2012.

LÜDKE, H.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, E.A., **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França/** Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

MAINARDES, J. **Plano de desenvolvimento da educação (PDE): breve contextualização de aspectos históricos e conceituais.** Universidade Estadual de Maringá. Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Práticas Educativas - GPPEPE: Objetivos, Parcerias e Produção Acadêmica. Maringá, 2012.

MANCEBO, D. **Educação superior no brasil: expansão e tendências 37^a** Reunião Nacional da ANPEd, UFSC – Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0031.pdf>. Acesso em 10 Out. de 2015.

MARTINS, A. R. N. **Racismo e imprensa: argumentação no discurso sobre as cotas para negros nas universidades.** In SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas.** Brasília: MEC/SECAD, 2005. – pg 49.

MARTINS, H.H.T. de S. **Metodologia qualitativa de pesquisa,** Universidade de São Paulo, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07> Acesso em: 05 out. 2016.

MATO GROSSO. **Resolução nº.200/2004 – CONEPE. Aprova o Programa de Integração e Inclusão Étnico-Racial da Universidade do Estado de Mato Grosso.** Disponível em: [http://gema.iesp.uerj.br/images/legislacao/MT/resolucao_conepeMT_200_2004 .pdf](http://gema.iesp.uerj.br/images/legislacao/MT/resolucao_conepeMT_200_2004.pdf) Acesso em: 11 Mai de 2016.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Tradução: Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. Ed. Porto Alegre: Artemed, 2004.

MUNANGA, K. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, K. (org.) **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

MUNANGA K. **Política de Ação afirmativa em benefício da população negra Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas**. Sociedade e Cultura [online] 2001. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70311216002> Acesso em: 14 Mai de 2016.

MOEHLECKE, Sabrina. **Ação afirmativa: história e debates no Brasil**. In: Cadernos de Pesquisa, n. 117, p.197-217, novembro de 2002.

MOEHLECKE, S. **Ação Afirmativa no Ensino Superior: Entre a Excelência e a Justiça Racial**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 88, p. 757-776, Especial - Out. 2004

NEVES, A. A. B. **O ensino superior: crescimento, diferenciação, qualidade e financiamento**. In J. P. R. Velloso e R. C. de Albuquerque (eds.), Um modelo para a Educação no século XXI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999

OLIVEIRA, F. **A face do horror**. In: SILVA Jr. J. dos R.; SGUISSARDI; V. **Novas faces da educação superior no Brasil: reformas do Estado e mudanças na produção**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Bragança Paulista: USF-IFAN, 2001, p. 7-13.

OLIVEIRA, J. A. N. **Estudantes negros ingressantes na universidade por meio de reserva de vagas: um estudo sobre processos educativos de construção de identidade negra e pertencimento étnico-racial no ensino superior**. Dissertação [Mestrado em Educação]. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2013, 111p.

OSÓRIO, R. G. **A mobilidade social dos negros brasileiros**. Texto para discussão nº 1033. Brasília. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/PR: 2004.

PÁDUA, Y. S.; FELIPUSSI, S. C.; MARQUES, W. **Inserção acadêmica de alunos oriundos de escolas públicas na UFSCar-Sorocaba**. In: Petronilha Beatriz Gonçalves E Silva. (Org.). **Ações Afirmativas: Perspectivas de Pesquisas de Estudantes da Reserva de Vagas**. 1ed.São Carlos: Edufscar, 2015, v. 1, p. 75-80. –pg64

PAIVA, A. R. **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**/ Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PALUMBO, D. J. **Public policy in America: government inaction**. 2. Ed. San Diego: Harcourt Brace & Company, 1994. P. 8-29.

PEREIRA, S. M., ZIENTARSKI, C. **Políticas de ações afirmativas e pobreza no Brasil**. R. bras. Est. pedag. Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, set. /dez. 2011. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/664> Acesso em 12 Abr de 2016.

PINHEIRO, T. B. **Evolução da demanda por assistência estudantil na UFSCar em função da implementação das ações afirmativas nos anos de 2007 a 2013**. Dissertação [Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos]. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2015, 84p.

PINTO, J. M. de R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização**, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

PIOVESAN, F. **Ações Afirmativas Da Perspectiva Dos Direitos Humanos**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, jan. /abr.2005

POEMA, E., CAMPOS, L. A. & FERES J., J. **“Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2015) ”**. Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA), IESP-UERJ, pp. 1-24.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997. 294 p.

POUPART, J. **A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas**. In: A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos/tradução de Ana Cristina Nasser - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

RIBEIRO, R. Y. **Políticas de Ação Afirmativa e a temática racial no projeto de educação para a paz**. In: SANTOS, Jocélio Teles dos (Org.). Educação e os Afro-Brasileiros: trajetórias, identidades e alternativas. Bahia: Novos Toques, 1997.

RISTOFF, D. **Educação Superior no Brasil – 10 anos pós-LDB: da expansão à democratização** In: BITTAR, M.; O., João F. de; MOROSINI, M. (Orgs). Educação Superior no Brasil: 10 Anos Pós-LDB. Brasília: INEP, 2008, p.39-50.

ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**. UNESCO, CNE, MEC, Brasília, 2012.

ROCHA, C. L. A. **Ação afirmativa – O conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica.** Revista Trimestral de Direito Público. n. 15. São Paulo: Malheiros. 1996.

ROCHA, C.V. Neoinstitucionalismo como modelo de análise para as políticas públicas: algumas observações. **Civitas.** Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 11-28, jan/jun. 2005.

ROUSSEU, J. J. **Discurso sobre a origem e fundamento da desigualdade entre os homens.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTA CATARINA. **RESOLUÇÃO Nº 006/2013 – CONSUNI (Alterada pela Resolução nº 062/2013-CONSUNI) (Alterada pela Resolução nº 019/2014–CONSUNI).** Dispõe sobre a adesão da Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC ao Sistema de Seleção Unificado - Sisu, do Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: <http://secon.udesc.br/consuni/resol/2013/006-2013-cni.pdf> Acesso em: 11 mai de 2016.

SANTOS, H. et al. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** Relatório ONU, 1999.

SANTOS, S. A. dos. **Movimentos Negros, Educação e Ação Afirmativa.** Brasília: Universidade de Brasília (UnB). Departamento de Sociologia (Sol), Tese de Doutorado, junho, 2007

SANTOS, S. A et al. **Ações Afirmativas: Polêmicas e Possibilidades Sobre Igualdade Racial e o Papel do Estado.** Estudos Feministas, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008. P916. – pagina 37.

SANTOS, J. T. dos. **Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção.** Brasília R. bras. Est. pedag., v. 93, n. 234, [número especial], p. 401-422, maio/ago. 2012.

SANTOS P. A, CERQUEIRA, E. A. **ENSINO SUPERIOR: trajetória histórica e políticas recentes.** IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf> Acesso em 20 Mai de 2016.

SÃO PAULO. **RESOLUÇÃO UNESP 28-, DE 26-3-2014. Estabelece normas para o Concurso Vestibular Unesp Meio de Ano 2014 e dá outras providências.** Disponível em: http://gema.iesp.uerj.br/images/legislacao/SP/RESOLU_UNESPMEIODEANO_2014.pdf Acesso em: 11 mai de 2016.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. Autores Associados, Campinas, 2012.

SAVIANI, D. **Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação**. Educação & Sociedade, v. 31, n. 112, p. 769-788, jul-set., Campinas, 2010.

SAVIANI, D. **O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC**. Educ. Soc., vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12 nov. 2015.

SILVA, C. **Ações afirmativas em educação: um debate para além das cotas**. In: Silva, C. (Org.) **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Summus, 2003, p. 17-38.

SILVA JUNIOR, H. **Ação Afirmativa para negros (as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade**. In Silva, P.B.G.e & Silverio, R **Educação e ações afirmativas**. Brasília, INEP 2003. p.101-114.

SILVA, M. W. da; BALZAN; N. C. **(Pré-) tendência do Ensino Superior ou ameaça**. Avaliação, Universidade Corporativa, vol.12, n.2, p. 233-256. Campinas. 2007. Disponível em: http://www.academia.edu/2005855/Universidade_corporativa_pr%C3%A9-tend%C3%Aancia_do_Ensino_Superior_ou_amea%C3%A7a Acesso em 21 out. 2015.

SILVA, P.B.G. e. **Ações Afirmativas na Ufscar – Em busca da qualidade acadêmica com compromisso social**. Políticas Educativas – Campinas, v.2, n. 1, p.41-53, dez. 2008. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/18350> Acesso em 13 mai de 2016.

SILVA, P. B. G. e, SILVÉRIO, V. R. **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica / organização**, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Valter Roberto Silvério. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, P.B.G.e. **Programa de ações afirmativas**. Disponível em: www.prograd.ufscar.br/acao_arquivos/encontro_8_petronilha.pps Acesso em: 12 abr. 2016

SGUISSARDI, V. **Universidade, Fundação e Autoritarismo – o caso da UFSCar**. São Carlos: EdUFSCar, 1993.

TESSLER, L. R. **Ação afirmativa sem cotas: o programa de ação afirmativa e inclusão social da Unicamp**. In: SIMPÓSIO UNIVERSIDADE E INCLUSÃO SOCIAL: EXPERIÊNCIA E IMAGINAÇÃO, 22- 24 nov. 2006, Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

THEODORO M., JACCOUD L. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf Acesso em: 13 de Mai de 2016.

UNESCO. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década**, organizado por Paulo Speller, Fabiane Robl e Stela Maria Meneghel. – Brasília : UNESCO, CNE, MEC, 2012. 164 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002189/218964POR.pdf> Acesso em 02 de Nov de 2016.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - **Análise do sistema de cotas para negros**. Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília. Universidade de Brasília, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – **Coordenadoria de Permanencia Estudantil – Relatório de Atividades 2015**. Disponível em: <http://www.unesp.br/portal#!/proex/permanencia-estudantil/> Acesso em 10 de Novembro de 2016.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Inclusão Social**. O impacto do Inclusp no ingresso de estudantes de escola pública na USP: período 2007-2008, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. CONSELHO DE ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **RESOLUÇÃO CoAd nº 076, de 12 de junho de 2015. Dispõe sobre a estrutura organizacional da Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade**. Disponível em: http://www.soc.ufscar.br/coad/2015/deliberacoes_coad_30.pdf. Acesso em: 29 set de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal de São Carlos**. Disponível em: www.prograd.ufscar.br/acao_arquivos/encontro_8_petronilha.pps. Acesso em: 12 abr. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Proposta de Programa de Ações Afirmativas para a UFSCar**. Comissão de Ações Afirmativas, 2006. Disponível em: <http://www.acoesafirmativas.ufscar.br/arquivos/proposta-de-programa-de-acoes-afirmativas-para-a-ufscar-versao-final>. Acesso em 17 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório da Gestão 2008-2012 Excelência Acadêmica com Compromisso Social**. Disponível em: www.blogdareitoria.ufscar.br/wp-content/uploads/relatorio_da_gestao_2008_2012_v2.pdf Acesso em 30 abr. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades. Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis – Sorocaba.** Sorocaba, 2015. Disponível em: <http://www.proace.ufscar.br/arquivos/outros/relatorio-anual-deace-campus-sorocaba-2014>. Acesso em 30 set. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório anual de atividades, 2015. Pró-Reitoria de assuntos comunitários e estudantis.** São Carlos, 2016. Disponível em: <http://www.proace.ufscar.br/arquivos/outros/relatorio-anual-proace-2015>. Acesso em 03 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Secretaria Geral de Ações Afirmativas, Diversidade e Equidade da UFSCar – SAADE.** São Carlos, 2016. Disponível em: <http://blog.saade.ufscar.br/> Acesso em 14 set. 2016.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação** (Série Pesquisa, v. 5). Brasília: Líber Livro Editora, 2007. 108 p.

WALTERS, R. **O princípio da Ação Afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos.** Revista Estudos Afro-Asiáticos, n. 28, out. 1995.

WALTERS, R. **Racismo e ação afirmativa.** In: SOUZA, J. (org.). **Multiculturalismo e racismo: uma comparação Brasil-Estados Unidos.** Brasília: Paralelo, 1997.

ANEXOS

ANEXO 1 CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) representante (a):

Venho apresentar o projeto de mestrado da aluna ARIANE ANDREIA TEIXEIRA TOUBIA, intitulado “ Políticas de Ações Afirmativas no Brasil: A UFSCar-Sorocaba como objeto de recorrência” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessária vossa participação. O grande objetivo do projeto é analisar os desafios e encaminhamentos predominantes da UFSCAR-Campus Sorocaba, quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus.

Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa.

Considerando ser a UFSCar-Campus Sorocaba o local epistemológico da pesquisa, como um dos instrumentos de coleta de dados optou-se por entrevistas a partir de um roteiro semiestruturado de questionamentos que será antecedido pela caracterização dos respondentes.

Optou-se por uma amostragem simples, concentrando-se em duas entrevistas, consequentemente, com um recorte amostral de dois sujeitos epistemológicos, uma entrevista com cada um dos representante das Pró-Reitorias, de Graduação (PROGRAD) no campus, por meio do Departamento de Ensino de Graduação de Sorocaba (DeEG-Sor) e outro da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PROACE) por meio do Departamento de Assuntos Comunitários e Estudantis de Sorocaba - Seção de Assistência Social, Saúde e Esportes (SeASSE).

Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos representantes das Pró-Reitorias serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com a mestranda ou com seu orientador pelos e-mails e telefone.

Ariane Andreia Teixeira Toubia: arianetoubia@yahoo.com.br / (15) 99161 9430

Paulo Gomes Lima: paulogl.lima@gmail.com

Sorocaba, 23 de Maio de 2016.



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “ Avaliação das políticas de Ações Afirmativas da UFSCar, campus Sorocaba” que será conduzida por **Ariane Andreia Teixeira Toubia**, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do **Prof. Dr. Paulo Gomes Lima** na linha de pesquisa dedicada aos estudos sobre os Fundamentos da Educação. As políticas de ações afirmativas constituem-se como instrumento de promoção da igualdade social como um direito humano e universal e busca garantir o alcance de bens fundamentais de domínio social de todos, de forma específica aos grupos que sempre estiveram à margem dos seus direitos cidadãos. O objetivo dessa pesquisa é analisar os desafios e encaminhamentos predominantes da UFSCAR-Campus Sorocaba, quanto ao aperfeiçoamento e ampliação do apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas, a partir da fala de gestores representantes da PROGRAD e PROACE no campus. Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira trata-se de uma revisão de literatura especializada da área, seguida pela pesquisa de campo, onde serão realizadas as entrevistas e a busca de instrumentos normativos institucionais e na terceira fase, utilizando os dados coletados na segunda, a sistematização e escrita do relatório. Busca-se compreender quais são os desafios e encaminhamentos predominantes frente ao objetivo de aperfeiçoar e ampliar o apoio ao estudante oriundo do Programa de Ações Afirmativas no Campus Sorocaba, sentidos e identificados por gestores que representam a PROGRAD e a PROACE na Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba sobre a temática apresentada.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final desse documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para a avaliação de políticas de ações afirmativas na UFSCar campus Sorocaba, propiciando a melhoria da política ofertada pela universidade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos coordenadores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, por gentileza, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail arianetoubia@yahoo.com.br pelo telefone (15) 99161 930. Agradeço sua colaboração.

Assinatura do Coordenador

Pesquisador Responsável

ANEXO 3

ROTEIRO PARA CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. DADOS PESSOAIS

- NOME:
- IDADE:
- SEXO:
- NATURALIDADE:
- ESTADO CIVIL:

2. FORMAÇÃO ACADÊMICA:

2.1 GRADUAÇÃO

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:

2.2 ESPECIALIZAÇÃO “LATU SENSU”:

- curso:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da monografia:

2.3 MESTRADO:

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da dissertação:

2.4 DOUTORADO:

- área de concentração:
- instituição:
- ano de conclusão:
- título da tese:

2.5 PÓS-DOUTORADO: (especificar dados)

3. INSTITUIÇÕES ONDE TRABALHOU/TRABALHA

Nome:
Tempo de serviço:
Tipo de atividade:

4. PUBLICAÇÕES NA ÁREA DE POLÍTICAS PÚBLICAS E/OU AÇÕES AFIRMATIVAS: (fornecer dados)

5. COMUNICAÇÕES/PALESTRAS EM EVENTOS (simpósios/congressos/outros): (especificar)

6. OUTRAS QUESTÕES: (depoimento)

- a) **Conte um pouco da sua trajetória profissional e como foi o início de sua atuação na áreas das políticas públicas.**
- b) **Qual a principal função da Pró-Reitoria em que atua?**
- c) **Na sua visão, o que são as políticas de ações afirmativas?**
- d) **Qual a sua percepção com relação aos avanços e as fragilidades dessas políticas na UFSCar – So?**
- e) **Para você, como essas políticas impactam os estudantes beneficiados pelas ações afirmativas?**

f) Na sua opinião, como você descreveria desigualdade social?

g) Qual o principal papel da Universidade pública?

QUESTIONÁRIO – VISÃO GERAL SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

- 1. Conte um pouco da sua trajetória profissional e como foi o início de sua atuação na área das políticas públicas.**

- 2. Qual a principal função da Pró-Reitoria em que atua?**

- 3. Na sua visão, o que são as políticas de ações afirmativas?**

- 4. Qual a sua percepção com relação aos avanços e as fragilidades dessas políticas na UFSCar – So?**

- 5. Para você, como essas políticas impactam os estudantes beneficiados pelas ações afirmativas?**

- 6. Na sua opinião, como você descreveria desigualdade social?**

- 7. Qual o principal papel da Universidade pública para você?**

ANEXO 5

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DEGSOR /PROGRAD – UFSCAR

1) Você desenvolveu um trabalho de Mestrado em Educação intitulado “Democratizando o acesso à Educação Superior: o caso da UFSCar – campus Sorocaba em 2011. Em nível de leitura e mapeamento sobre a temática, como você compreendeu a realidade vivenciada pelo Campus naquele momento?

2) A Pró-Reitoria de graduação, representada pelo DegSor aqui em Sorocaba em relação ao acolhimento dos estudantes em geral, tem qual missão?

3) Que ações tem sido desenvolvidas quanto à viabilização da permanência do estudante na vida universitária na UFSCar – campus Sorocaba?

4) Como você definiria as ações afirmativas, hoje regulamentadas pela Lei de Cotas, para as universidades Federais? Justifique.

5) Desde os primeiros anos de curso, que principal atenção tem sido dispensada aos alunos ingressantes na UFSCar – campus Sorocaba provenientes da Lei de Cotas? Comente.

6) Existem instrumentos como formulários, questionários sobre dados demográficos, cor, história de escolarização, condições sócio-econômicas e de permanência na UFSCar – campus Sorocaba? Se sim, no campus, com que finalidade é utilizado? É possível exemplificar?

7) De acordo com sua análise qual é o perfil predominante do aluno ingressante por meio de cotas, conforme o vosso relatório?

8) Considerando, dentre outros, o acolhimento e apoio para permanência e conclusão dos estudos na UFSCar – campus Sorocaba, que pontos poderiam ser destacados como necessários para efeitos de continuidade e àqueles que são insuficientes? No caso da insuficiência, quais seriam os prováveis motivos ou argumentações?

9) Nas ações desenvolvidas pelo campus Sorocaba, por meio da PROGRAD para os alunos provenientes de cotas, todos os alunos são efetivamente atendidos? Comente.

10) De que maneira o campus se articula para o acompanhamento e apoio à adaptação do estudante ingressante pela reserva de vagas no campus? Existem dificuldades identificadas? Quais? Que encaminhamentos efetivos ou planejados foram objetivados?

11) Em números até 2016, qual é o total de ingressantes por meio da Lei de Cotas no vestibular do presente ano? Houve alguma modificação no perfil se comparado com anos anteriores? Comente.

12) Quais são (pelo menos cinco) os cursos que concentram o maior número de alunos cotistas na UFSCar – campus Sorocaba?

13) Que ou quais pontos seriam necessários ou imprescindíveis para se pensar e apoiar o processo de inclusão social à universidade tomando o campus de Sorocaba como referência?

14) Entre ingresso e conclusão dos alunos provenientes do sistema de reserva de vagas tem sido feito registros entre os que ingressaram e os que concluem?

Se sim, como essas informações são vistas pela equipe da PROGRAD no campus?

15) Entre o que a UFSCar como um todo tem desenvolvido principalmente depois da Lei 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) no seu PDI, você identifica alguma especificidade no campus de Sorocaba que solicita alguma ou algumas ações em especial (is) para serem encaminhadas ou as projeções da universidade como um todo dá conta do atendimento previsto, no que diz respeito ao campus de Sorocaba?

16) Que outros (as) questões ou ações tratadas nessa entrevista, ao seu ver, são necessárias como demanda ou enfrentamento no campus, quanto ao processo de acolhimento e permanência do aluno no campus de Sorocaba, provenientes do sistema de reserva de vagas?

Obrigada.

ANEXO 6

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA SEASSE/PROACE-UFSCAR

1) Comente sobre o papel da PROACE na UFSCar e que nome recebe o órgão ou divisão representante no campus?

2) Considerando o presente ano como referência, quantos alunos hoje são atendidos pela PROACE no campus aproximadamente?

3) Qual é o perfil de estudantes que o DEACE- Sor/SEASSE- Sor tem atendido?

4) Existem ações específicas para o atendimento de alunos provenientes de reservas de vagas? O que você pensa sobre isso?

5) Considerando o critério de inclusão social materializada pela Lei de Cotas (2012), você acredita que a PROACE deveria ter programas de atendimento específico para o atendimento dessa demanda? Comente.

6) No acompanhamento da vida acadêmica, você consegue identificar alguma necessidade manifestada pelos alunos provenientes da reserva de vagas por Assistência Estudantil? Quais seriam? Como tem sido encaminhadas?

7) Ao seu ver seria importante o diálogo e proximidade entre o DEGSOR e o seu departamento para ações mais próximas quanto ao atendimento de alunos provenientes da reserva de vagas? Comente.

8) Dentre os alunos atendidos, em nível de vulnerabilidade, que diferenças você poderia destacar entre a demanda universal e àquelas provenientes da reserva de vagas?

9) Especificamente no campus de Sorocaba, ao seu ver, qual a maior dificuldade no atendimento às demandas dos alunos em geral?

10) Como, a partir do seu departamento, você entende a política de reserva de vagas na universidade?

11) Como você caracteriza o papel da universidade no apoio à vida acadêmica do estudante proveniente da vulnerabilidade social?

12) Em nível de ampliação do atendimento que hoje se pratica no campus, o que ainda é necessário para o atendimento da demanda, que vocês conseguem identificar no cotidiano universitário do campus de Sorocaba?

Obrigada.

ANEXO 7

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA EXTEMPORANEAMENTE - COORDENADORIA DE INGRESSO NA GRADUAÇÃO DA UFSCar – So

1) De acordo com sua análise qual é o perfil predominante do aluno ingressante por meio de cotas, conforme o vosso relatório?

2) Existem instrumentos como formulários, questionários sobre dados demográficos, cor, história de escolarização, condições sócio-econômicas e de permanência na UFSCar – campus Sorocaba? Se sim, no campus, com que finalidade é utilizado? É possível exemplificar?

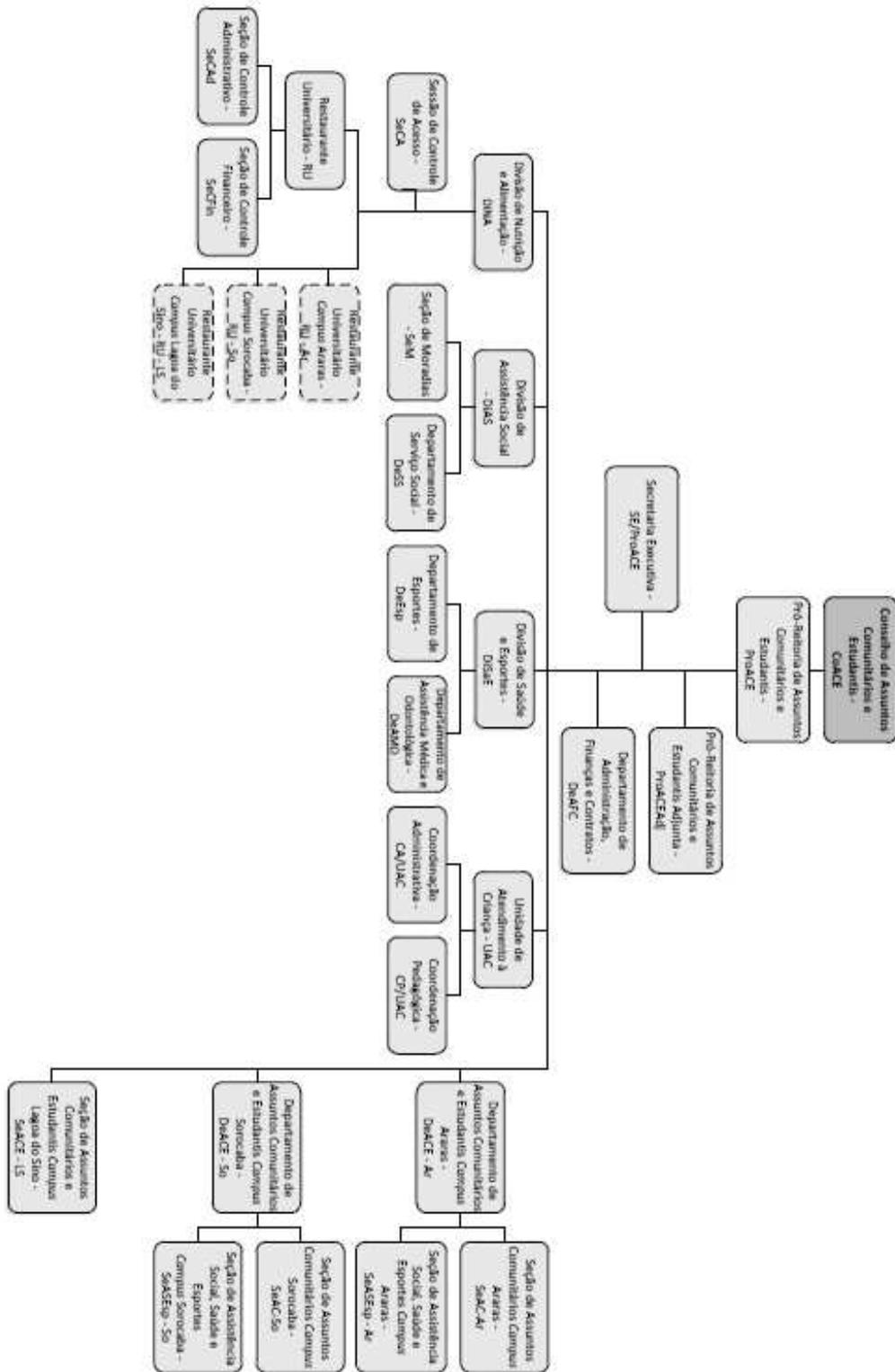
3) Em números até 2016, qual é o total de ingressantes por meio da Lei de Cotas no vestibular do presente ano? Houve alguma modificação no perfil se comparado com anos anteriores? Comente.

4) Quais são (pelo menos cinco) os cursos que concentram o maior número de alunos cotistas na UFSCar – campus Sorocaba?

5) Entre o que a UFSCar como um todo tem desenvolvido principalmente depois da Lei 12.711 de 2012 (Lei de Cotas) no seu PDI, você identifica alguma especificidade no campus de Sorocaba que solicita alguma ou algumas ações em especial (is) para serem encaminhadas ou as projeções da universidade como um todo dá conta do atendimento previsto, no que diz respeito ao campus de Sorocaba?

Obrigada.

ANEXO 8 ORGANOGRAMA - PROACE



ANEXO 9

ORGANOGRAMA - PROGRAD

