

CHAIANE DE MEDEIROS ROSA

**A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFGINCLUI):
CONCEPÇÃO, IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS**

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2013

CHAIANE DE MEDEIROS ROSA

A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFGINCLUI):
CONCEPÇÃO, IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Câmpus Catalão.

Orientação: Professora Dra. Ana Maria Gonçalves.

Linha: História e Culturas Educacionais

CHAIANE DE MEDEIROS ROSA

A POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFGINCLU):
CONCEPÇÃO, IMPLANTAÇÃO E DESAFIOS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, defendida e aprovada em ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Ana Maria Gonçalves – UFG/Câmpus Catalão – Orientadora.

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG.

Prof. Dr. Marcelo Soares Pereira da Silva – UFU.

Universidade Federal de Goiás
Câmpus Catalão
Programa de Pós-Graduação em Educação
2013

Aos meus pais, José Aparecido e Maria do Socorro, que me incentivaram a trilhar os caminhos do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, José Aparecido e Maria do Socorro, o apoio incondicional, a acolhida no lar e, principalmente, a força que me transmitiram quando as dificuldades se fizeram presentes. O amor de vocês foi primordial para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas da primeira turma de Mestrado em Educação do Câmpus Catalão da UFG, pela troca de experiências nessa empreitada tão inédita para todo esse grupo.

Em especial aos amigos: Patrícia, Yara, Karla, Nelsimar e Fabiano, que, na ausência da família, juntos construímos uma verdadeira relação de amizade, apoiando-nos em momentos que se fizeram difíceis e compartilhando momentos de verdadeira alegria. Tenham certeza de que nossa convivência foi muito valiosa.

Aos professores do programa de pós-graduação, pela convivência acadêmica permeada de momentos de ensinamento, partilha, apoio e encorajamento.

Aos membros da banca de qualificação, e também da banca de defesa desta dissertação, João Ferreira de Oliveira e Marcelo Soares Pereira da Silva, que por meio de leitura atenta e acurada do trabalho, com seus apontamentos e sugestões de extrema pertinência e relevância, contribuíram de forma valiosa para a finalização desta pesquisa.

À professora orientadora Ana Maria Gonçalves, que com muito empenho e comprometimento orientou este trabalho. Sua atuação, pautada em critério e rigor, foi preciosa para o desenvolvimento desta pesquisa. Um exemplo de educadora!

À Coordenação de Graduação do Câmpus Catalão, à Secretaria de Assuntos da Comunidade Universitária, à Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária do Câmpus Catalão, à Pró-Reitoria de Graduação, e ao Centro de Seleção, por colaborarem com a disponibilização de documentos e dados acadêmicos.

À Capes, pela bolsa concedida.

A todos o meu sincero agradecimento!

“Todos temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos escraviza”.

Boaventura de Souza Santos

RESUMO

O presente estudo investiga a política de cotas adotada pela Universidade Federal de Goiás (UFG), que contempla egressos de escolas públicas, negros egressos de escolas públicas, indígenas e quilombolas. Demarca como as políticas de ajuste neoliberal desenvolvidas pelo Estado brasileiro, sobretudo a partir dos anos 1990, configuraram uma ampla reforma no campo educacional, especialmente na educação superior. O foco da pesquisa, portanto, é o programa de cotas da UFG, UFGInclui, buscando desvelar os fundamentos, limites e contradições desse programa e sua articulação com a política de expansão e democratização do acesso às universidades federais brasileiras. Seguindo parâmetros de uma pesquisa qualitativa, a presente investigação se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa empírica. O referencial teórico adotado ancora-se nas análises de autores como: Amaral (2004, 2009), Ferreira e Oliveira (2011, 2012), Oliveira (2009), Santos (1999), Sguissardi (2009) e outros. Além disso, é objeto de análise o seguinte *corpus* documental: a legislação, que compreende as políticas de educação superior no Brasil e em Goiás; os ordenamentos legais, resoluções e normativas específicas da UFG; dados estatísticos provenientes de instituições de pesquisa nacional e dados estatísticos sobre o programa UFGInclui. Os resultados indicam que vários aspectos merecem ser objeto de intervenção com vistas a aprimorar o processo de democratização do acesso à educação superior na UFG. O estudo, no entanto, evidencia a necessidade das políticas de cotas com vistas a assegurar o acesso à educação superior a grupos historicamente excluídos. Reconhece que o programa UFGInclui constitui-se num avanço em relação à democratização do acesso à educação superior em Goiás, mas avalia que há um conjunto de ações a serem desenvolvidas no seio da universidade com vistas ao seu aprimoramento.

Palavras-chave: Educação Superior. Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior. Ações Afirmativas. UFGInclui.

ABSTRACT

The present study investigates the quota politics adopted by the Federal University of Goiás (FUG), which contemplates students from public schools, black students from public school, indigenous and maroons. Demarcates as neoliberal adjustment policies developed by the Brazilian government, especially since the 1990s, configure a comprehensive reform in education, especially in higher education. The focus of the research, therefore, is the FUG's quota program, UFGInclui, seeking to uncover the fundamentals, limits and contradictions of this program and its articulation with the politics of expansion and democratization of access to Brazilian federal universities. Following parameters of qualitative research, this research take place from bibliographic research, documental research and empirical research. The theoretical approach is anchored in analyzes of authors such as Amaral (2004, 2009), Ferreira and Oliveira (2011, 2012), Oliveira (2009), Santos (1999), Sguissardi (2009) and others. Moreover, it is the object of analysis the following documentary corpus: legislation, policies comprising higher education in Brazil and Goiás, the legal orders, resolutions and regulations specific of FUG; statistical data from national research institutions and statistics about the program UFGInclui. The results indicate that several aspects deserve to be the object of intervention aiming to improve the process of democratization of access to higher education at FUG. The study, however, highlights the need of the quota policies in order to ensure access to higher education for historically excluded groups. Recognizes that the program UFGInclui constitutes an improvement in the democratization of access to higher education in Goiás, but evaluates that there is a set of actions to be developed within the university in order to its improvement.

Keywords: Higher Education. Expansion and Democratization of Access to Higher Education. Affirmative Action. UFGInclui.

LISTA DE SIGLAS

AC – Acre.
AL – Alagoas.
AM – Amazonas.
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
AP – Amapá.
Ascom – Assessoria de Comunicação.
BA – Bahia.
BM – Banco Mundial.
Canbenas – Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento.
CE – Ceará.
Cepec – Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura.
Cercomp – Centro de Recursos Computacionais.
CF – Constituição Federal.
Ciar – Centro de Aprendizagem em Rede.
CLT – Consolidação das Leis de Trabalho.
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
Conad – Comissão Nacional de Assuntos Antidiscriminatórios.
Consuni – Conselho Universitário da UFG.
CS – Centro de Seleção.
Deaes – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior.
DF – Distrito Federal.
EAD – Educação a Distância.
ED – Escola de Direito.
EEEC – Escola de Engenharia Elétrica e de Computação.
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.
ES – Espírito Santo.
FACE – Faculdade de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis.
Facomb – Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia.
FAFIL – Faculdade de Filosofia.
Fapesp – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo.
FCHF – Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia.
FCS – Faculdade de Ciências Sociais.
FE – Faculdade de Educação.
Fenep – Federação Nacional das Escolas Particulares.
FH – Faculdade de História.
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
Fies – Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior.
FL – Faculdade de Letras.
FMI – Fundo Monetário Internacional.
Funai – Fundação Nacional do Índio.
GO – Goiás.
HC – Hospital das Clínicas.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IES – Instituições de Educação Superior.
Iesa – Instituto de Estudos Socioambientais.
IF – Instituto de Física.
Ifes – Instituições Federais de Educação Superior.

IFs – Institutos Federais.
Incrá – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
Ipea – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MA – Maranhão.
MEC – Ministério da Educação.
MG – Minas Gerais.
MPF – Ministério Público Federal.
MS – Mato Grosso do Sul.
MT – Mato Grosso.
NEAAD – Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes.
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil.
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OMC – Organização Mundial do Comércio.
ONGs – Organizações Não Governamentais.
ONU – Organização das Nações Unidas.
PA – Pará.
PB – Paraíba.
PCE/Creduc – Programa de Crédito Educativo.
PDH – Programa de Direitos Humanos.
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.
PI – Piauí.
PIB – Produto Interno Bruto.
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.
Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.
Pnaes – Plano Nacional de Assistência Estudantil.
Pnap – Programa Nacional de Formação em Administração Pública.
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos.
PNE – Plano Nacional de Educação.
PR – Paraná.
Procom – Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária.
Prograd – Pró-Reitoria de Graduação.
Pronera – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
Prouni – Programa Universidade para Todos.
PT – Partido dos Trabalhadores.
PUC – Pontifícia Universidade Católica.
RAP – Relação Aluno por Professor.
Reuni – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.
RJ – Rio de Janeiro.
RN – Rio Grande do Norte.
RO – Rondônia.
RR – Roraima.
RS – Rio Grande do Sul.
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
SC – Santa Catarina.
SE – Sergipe.
Secadi – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
Secom – Secretaria de Assuntos da Comunidade Universitária.

SEDH – Secretaria Especial de Direitos Humanos.
Seppir - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.
Sesu – Secretaria de Ensino Superior.
Sinaes – Sistema de Avaliação do Ensino Superior.
Sisu – Sistema de Seleção Unificada.
SP – São Paulo.
STF – Supremo Tribunal Federal.
TCG – Taxa de Conclusão dos Cursos de Graduação.
TCU – Tribunal de Contas da União.
TO – Tocantins.
UAB – Universidade Aberta do Brasil.
Ueba – Universidade do Estado da Bahia.
UEG – Universidade Estadual de Goiás.
UENF – Universidade Estadual do Norte Fluminense.
Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
Ufal – Universidade Federal de Alagoas.
Ufam – Universidade Federal do Amazonas.
UFG – Universidade Federal de Goiás.
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UnB – Universidade de Brasília.
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
Unicamp – Universidade Estadual de Campinas.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Evolução do número de bolsas Prouni	37
Tabela 02: Evolução da educação superior a distância no Brasil.....	41
Tabela 03: Estimativa do percentual de investimento público total em educação em relação ao PIB (%).....	50
Tabela 04: Percentual de investimento público direto em educação em relação ao PIB (%)	51
Tabela 05: Percentual da proporção de investimento público direto em educação.....	51
Tabela 06: Evolução do número de docentes e técnico-administrativos na educação superior pública	52
Tabela 07: Evolução do número de inscritos na educação superior brasileira por categoria administrativa	55
Tabela 08: Evolução do número de ingressos na educação superior brasileira por categoria administrativa	55
Tabela 09: Evolução do número de vagas e ingressos na educação superior brasileira por categoria administrativa.....	56
Tabela 10: Evolução do número de matrículas na educação superior brasileira por categoria administrativa	57
Tabela 11: Evolução do número de concluintes na educação superior brasileira por categoria administrativa	58
Tabela 12: Instituições de educação superior por regiões e estados brasileiros - novembro de 2012	58
Tabela 13: Percentual de vagas por 10 mil habitantes no Brasil – 2011	60
Tabela 14: Concentração de matrículas na educação superior brasileira por regiões.	60
Tabela 15: Evolução das taxas de escolarização bruta e líquida na educação superior	61
Tabela 16: Evolução das matrículas por cursos de graduação presenciais em Goiás.	64
Tabela 17: Evolução das instituições de educação superior em Goiás	65
Tabela 18: Evolução dos cursos presenciais de educação superior em Goiás.	66
Tabela 19: Evolução do número de vagas na educação superior em Goiás.	66
Tabela 20: Evolução do número de ingressos na educação superior em Goiás	67
Tabela 21: Evolução do número de matrículas em cursos presenciais na educação superior em Goiás	67
Tabela 22: Evolução do número de concluintes na educação superior em Goiás.....	68
Tabela 23: Distribuição percentual dos estudantes por rede de ensino no Brasil.	91
Tabela 24: Nível de escolarização dos brasileiros segundo raça ou cor.....	92
Tabela 25: Pessoas com 25 anos ou mais de idade, por nível de escolaridade concluído, segundo raça ou cor	93
Tabela 26: Taxa de escolarização de jovens entre 18 e 24 anos no Brasil, segundo raça/cor, por rendimento.....	94
Tabela 27: População residente no Brasil segundo a situação do domicílio e condição de indígena – 2010	95
Tabela 28: Jovens entre 18 e 24 anos de idade por condição de atividade no Brasil.....	95
Tabela 29: Evolução do número total de cursos de graduação na UFG.....	109
Tabela 30: Evolução do número de vagas e inscritos nos vestibulares da UFG, na capital e no interior	111
Tabela 31: Média de estudantes inscritos e classificados nos vestibulares da UFG, entre 2004 e 2008, que realizarem o ensino médio totalmente em escolas públicas.....	130

Tabela 32: Perfil étnico dos ingressantes da UFG no período entre 2004 e 2008.....	132
Tabela 33: Percentual de candidatos classificados segundo idade.....	141
Tabela 34: Percentual de ingressantes por gênero.....	141
Tabela 35: Escolaridade dos pais/responsáveis dos classificados.....	143
Tabela 36: Percentual de classificados segundo raça/cor.....	145
Tabela 37: Renda mensal própria dos classificados.....	146
Tabela 38: Forma de participação na vida econômica da família.....	146
Tabela 39: Renda familiar dos classificados – 2012/01.....	147
Tabela 40: Forma como os ingressantes pretendem se manter durante a graduação.....	148
Tabela 41: Serviço complementar de interesse dos ingressantes na UFG.....	149
Tabela 42: Itens de investimento do orçamento familiar dos ingressantes.....	150
Tabela 43: Participação dos classificados em cursinho pré-vestibular.....	151
Tabela 44: Quantidade de vestibulares prestados pelos alunos classificados.....	152
Tabela 45: Tipo de estabelecimento em que os classificados cursaram os dois últimos anos do ensino fundamental.....	153
Tabela 46: Tipo de estabelecimento em que os classificados cursaram o ensino médio ou equivalente.....	154
Tabela 47: Tipo de estabelecimento em que os aprovados na UFG cursaram o ensino médio.....	154
Tabela 48: Evolução do número de inscritos por categoria.....	158
Tabela 49: Modalidade de cotas utilizadas nos cursos de graduação – 2011/01.....	160
Tabela 50: Quantidade de vagas previstas e ocupadas pelo programa UFGInclui.....	162
Tabela 51: Comparativo das notas do processo seletivo por categoria de ingresso.....	164
Tabela 52: Cursos em que a maior nota de ingresso foi pelo sistema universal.....	165
Tabela 53: Média global dos estudantes por câmpus e modalidade de ingresso.....	169
Tabela 54: Média global dos estudantes por área de estudo e modalidade de ingresso.....	169

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Evolução das instituições de educação superior brasileiras por categoria administrativa	53
Gráfico 02: Evolução dos cursos de graduação presenciais na educação superior brasileira por categoria administrativa	53
Gráfico 03: Evolução das vagas na educação superior brasileira por categoria administrativa	54
Gráfico 04: Instituições de educação superior por categoria administrativa em Goiás.	64
Gráfico 05: Evolução dos candidatos por categoria administrativa na educação superior em Goiás	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Institutos Federais previstos para serem criados entre 2011 e 2014.....	62
Figura 02: Universidades federais previstas para serem criadas de 2011 a 2014	62

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A: Lista das Universidades Federais e a relação dos tipos de cotas adotadas no primeiro semestre de 2012.....	200
Apêndice B: Comparativo das propostas de inclusão social e o programa de ação afirmativa instituído na UFG	202
Apêndice C: Cursos de Graduação da UFG por área do conhecimento em 2012.....	207

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
CAPÍTULO I - Políticas de Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil.....	27
1.1. A Reestruturação da Educação Superior Brasileira no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).....	27
1.2. A Configuração da Educação Superior no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010).....	34
1.2.1. Programa Universidade para Todos	36
1.2.2. Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior	38
1.2.3. Educação a Distância – Universidade Aberta do Brasil	39
1.2.4. Sistema de Seleção Unificada.....	41
1.2.5. Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.....	44
1.2.6. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica	45
1.3. Distanciamentos e Aproximações entre os Governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva.....	45
1.4. O Saldo da Expansão da Educação Superior no Governo Luiz Inácio Lula da Silva ..	50
1.5. Taxa de Cobertura da População Alvo	58
1.6. A Expansão da Educação Superior em Goiás	63
CAPÍTULO II - As Políticas de Ações Afirmativas e o Debate sobre o Acesso à Educação Superior no Brasil.....	70
2.1. Histórico da Criação e Implementação das Ações Afirmativas no Brasil.....	70
2.2. O Debate sobre Cotas nas Universidades Brasileiras	81
2.3. Aspectos da Realidade Social, Econômica e Educacional dos Egressos de Escola Pública, Negros, Indígenas e Quilombolas no Brasil	90
2.4. Acesso à Educação Superior como Instrumento de Inclusão Social	96
CAPÍTULO III - Democratização do Acesso à Educação Superior e o Programa de Inclusão Social da Universidade Federal de Goiás	103

3.1. Políticas de Democratização do Acesso à Educação Superior	103
3.2. A Expansão do Acesso à Educação Superior	106
3.3. Ações Precursoras do Programa de Inclusão Social.....	111
3.4. Tramitação do Programa UFGInclui	114
3.5. Distanciamentos e Aproximações entre as Propostas de Programa de Ação Afirmativa para Acesso à Educação Superior.....	121
3.6. O Programa UFGInclui	126
3.7. Alterações no Programa UFGInclui	136
CAPÍTULO IV - O Programa UFGInclui: Resultados e Desafios.....	140
4.1. Perfil dos Estudantes da UFG.....	140
4.1.1. Idade	141
4.1.2. Gênero	141
4.1.3. Escolaridade dos Pais	143
4.1.4. Características Étnico-Raciais	144
4.1.5. Condição Socioeconômica	146
4.1.6. Forma de Preparação para Ingresso na Universidade.....	151
4.1.7. Origem Escolar	153
4.2. Optantes pelo Programa UFGInclui	157
4.3. Onde Estão os Alunos Cotistas?.....	159
4.4. Desempenho dos Cotistas no Vestibular	164
4.5. Desempenho dos Cotistas após o Ingresso na Universidade.....	167
4.6. Desafios do Programa UFGInclui	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	186
APÊNDICES	199

INTRODUÇÃO

Há que se considerar que a definição de um objeto de pesquisa não está envolta apenas por questões de ordem teórica e metodológica, mas, também, por aspectos de cunho pessoal, que exercem influência na delimitação dos condicionantes de uma pesquisa científica. No meu caso, em específico, o interesse pelo objeto de investigação apresenta relação com minhas experiências, com a busca por respostas a anseios e indagações de cunho educacional, político e social. A intenção desta pesquisa é, pois, reflexo da minha formação enquanto sujeito social, a qual decorre da conformação cultural, social, familiar e econômica que me envolve.

Lembrando que a trajetória de vida de muitos brasileiros é marcada por percalços que envolvem variáveis de estratificação social, econômica, étnica ou racial, a intencionalidade deste trabalho resulta do anseio por compreender de que modo essa realidade de desigualdade interfere no percurso formativo dos indivíduos. Assim, considerando grupos de pessoas que percorrem um trajeto na educação superior¹ de forma exitosa, sem grandes dificuldades, bem como aqueles que ingressam nesse nível de educação com muitos obstáculos na permanência, incorrendo no risco de não concluí-la, e, ainda, aqueles que, em decorrência de limitações de diversas ordens, sequer conseguem ingressar na educação superior, meu interesse de pesquisa está voltado à compreensão do modo como as políticas públicas direcionadas para a educação superior, em especial as políticas de ações afirmativas, oportunizam que os estudantes construam uma vida acadêmica ampla e satisfatória.

Filha de um casal de classe média baixa, branca, egressa de escola pública, cursei na Universidade Federal de Goiás (UFG)/Câmpus Catalão – instituição de educação superior pública situada no interior do país – graduação em Letras (licenciatura), curso de baixo prestígio social, no período noturno, trabalhando e sem bolsa de assistência estudantil. Em 2011, funcionária pública efetiva de um órgão municipal, fui cedida à UFG, onde prestei serviços à Coordenação de Graduação do Câmpus Catalão. No trabalho na Coordenação de Graduação, envolvi-me com diversas questões e problemáticas relacionadas aos cursos de graduação da universidade e pude perceber, no discurso de alguns professores e coordenadores de curso, uma preocupação em relação ao nível de conhecimento e à

¹ Optou-se por utilizar no decorrer de todo este trabalho a expressão “educação superior”, conforme o estabelecido pela LDB de 1996. A expressão “ensino superior” apenas se faz presente no caso de citações diretas, em obras anteriores à LDB, ou em obras cujos autores tenham optado por utilizar essa terminologia.

capacidade cognitiva dos estudantes que ingressam na universidade, especialmente em relação aos estudantes cotistas.

Data também desse período o contato próximo que estabeleci com os estudantes da instituição, inteirando-me de suas histórias de vida, e, logo, da realidade de suas trajetórias acadêmicas. Os relatos de experiências, assim como as reivindicações e anseios apresentados rotineiramente pelo alunado levaram-me a perceber que um contingente significativo de estudantes apresentavam dificuldades de permanência na instituição.

Nessa relação com os docentes e discentes do Câmpus Catalão, despertei-me para uma possível mudança de configuração na universidade a partir do UFGInclui, programa que apresenta o propósito de inserir na universidade alunos oriundos de escolas públicas, negros de escolas públicas, indígenas e quilombolas, estratos sociais que aparentemente estão relacionados com uma baixa condição econômica. Também observei um preconceito instituído em relação aos alunos cotistas, vistos como os que apresentavam maiores dificuldades de acompanhamento e desenvolvimento nas disciplinas, em decorrência da formação que tiveram em escolas da rede pública. Essas questões suscitaram em mim uma série de indagações, para as quais não encontrei respostas no meu tempo de trabalho na UFG. Foi nesse momento, em especial, que me despertei para o objeto de pesquisa: o programa UFGInclui.

A intenção primeira foi de pesquisar as políticas de permanência dos alunos cotistas na UFG. Contudo, o processo de pesquisa e a coleta de dados, realizados primeiramente na Secretaria de Assuntos da Comunidade Universitária (Secom) e Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária (Procom) da UFG, mostraram-me que não havia nenhuma ação específica de assistência estudantil em atendimento aos ingressantes pelo UFGInclui. Assim, o próprio transcorrer do processo investigativo redirecionou o meu problema de pesquisa. Desse modo, o objeto de estudo continuou sendo o programa UFGInclui; porém, o foco adquiriu outro contorno, passando a ser o desvelar dos processos de concepção, formulação e implantação do programa, e avaliação dos primeiros resultados apresentados na UFG com a implementação das cotas.

Além do meu interesse de cunho pessoal, a relevância da temática também pode ser percebida por sua atualidade, considerando que as políticas afirmativas para a educação superior têm se revelado um tema polêmico e de grande repercussão social. Desse modo, justifica-se a opção pelo desenvolvimento de um estudo voltado para a compreensão do programa UFGInclui, o qual se insere no contexto de implementação de políticas de cotas nas instituições de educação superior (IES) públicas brasileiras.

É necessário considerar que uma das tendências da sociedade do início do século XXI é a centralidade do conhecimento. Assim, a expansão e democratização do acesso à educação superior têm se colocado como temas importantes e recorrentes no debate nacional e internacional. No Brasil, seguindo essa lógica, a educação superior vem sendo reformada nas últimas décadas. Entretanto, o cenário de mudanças produzidas a partir da expansão das IES, assim como das políticas afirmativas para esse nível de ensino, tem gerado perplexidades, inquietações e discussões nos meios acadêmico e profissional, bem como causado transformações no sistema de ensino, nas condições de trabalho e no modelo de formação.

Desde os anos 1990, uma gama de políticas de ajuste neoliberal vêm redefinindo o papel do Estado e promovendo a reconfiguração da educação superior. Oliveira e Catani (2011) sinalizam que esse processo decorre das transformações que as sociedades experimentam em razão da mundialização do capital, bem como do processo de globalização de ordem social, cultural e tecnológica. Dessa forma, mudanças no modo de produção impulsionam um modelo de sociedade altamente competitiva.

No processo de reestruturação da educação superior, o desafio é, sobretudo, tornar as universidades brasileiras mais eficientes e eficazes no desempenho de suas missões². Vale lembrar que essas mudanças decorrem do diagnóstico governamental que indica a necessidade de aumentar a competitividade da economia, promover a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior e fortalecer os valores que se relacionam com a formação do indivíduo enquanto cidadão. (SOBRINHO; BRITO, 2008)

Nesse contexto, com vistas a atender a alta demanda e tornar esse nível de ensino mais abrangente, as diretrizes políticas vêm sendo direcionadas para a expansão e diversificação da educação superior, de modo a contemplar maior contingente de alunos. Considerando as tensões e os desafios que envolvem o processo de expansão da educação superior brasileira, este trabalho se propõe a pensar as perspectivas concretas criadas pela UFG no que tange à democratização do acesso à universidade, no quadro de reconfiguração da educação superior que se desenhou a partir dos anos 2000.

Esse processo de expansão é analisado à luz das orientações dos organismos multilaterais³ para a educação superior brasileira, com especial relevo na interiorização, fenômeno que marca a UFG, verificando, ainda, como vêm se consolidando a expansão e

² Sobre as transformações relativas à missão, objetivos, funções das universidades no mundo ocidental, ver Santos (2005, p. 187-190).

³ Dentre os organismos multilaterais que influenciaram a conformação das políticas públicas para a educação superior brasileira estão: Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e outros.

democratização do acesso nessa instituição, atentando-se, especialmente, para a configuração da política de inclusão social instituída nessa universidade por meio do programa UFGInclui.

A questão que se apresenta como norteadora da presente pesquisa é: quais são os fundamentos, limites e contradições do programa UFGInclui e qual sua articulação com as políticas de expansão de vagas nas universidades federais brasileiras?

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender de que modo o programa de cotas da UFG, enquanto política de inclusão social, contribui para a democratização do acesso à educação superior. E como objetivos específicos, busca: identificar como as orientações de organismos multilaterais influenciam nas políticas para a educação superior desenvolvidas pelo Estado brasileiro, a partir dos anos 1990; examinar as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior engendradas a partir do governo Lula; analisar as políticas de ações afirmativas brasileiras; compreender de que modo as políticas de ações afirmativas no âmbito da educação influenciam no formato da educação superior brasileira, especialmente no que se refere à democratização do acesso; e analisar a política de cotas instituída na UFG por meio do programa UFGInclui.

O estudo situa-se no campo das políticas educacionais, tendo como ponto nuclear a educação superior na sua relação com o Estado e com as políticas sociais. Para o desenvolvimento deste trabalho, as principais categorias de análise utilizadas são: expansão⁴, democratização⁵, inclusão social⁶, ações afirmativas⁷ e cotas⁸. Por expansão entende-se o processo de ampliação do número de instituições, cursos, vagas e matrículas na educação superior. Por democratização compreendem-se as medidas efetivas em prol da ampliação das condições de acesso e permanência a todos os grupos sociais na educação superior. O conceito de inclusão social, por sua vez, é entendido no sentido de afirmação do direito ao acesso a bens antes negados aos indivíduos, de modo que eles possam usufruir da condição de cidadãos e ter garantido o acesso a bens sociais antes assegurados a apenas uma parcela da sociedade. As ações afirmativas se tratam de ações ou medidas de caráter circunstancial, desenvolvidas com o propósito de conter/eliminar desigualdades históricas que acometem determinados grupos da sociedade, bem como resgatar o acesso a direitos alienados de grupos excluídos, seja em razão de condições econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, condição física, dentre outros fatores. Por fim, compreende-se por cotas a reserva de

⁴ Ver Dourado (2008), Mohelecke; Catani (2006).

⁵ Ver Catani; Hey; Gilioli (2006), Oliveira et al. (2008).

⁶ Ver Marques; Bittar (2006), Cunha; Pinto (2009).

⁷ Ver Cashmore (2000), Santos (2007).

⁸ Ver Arbache (2006), Brandão (2005), Gomes (2004), Santos (2006).

vagas a segmentos desprestigiados da sociedade para acesso a determinados bens e direitos, no caso a educação superior.

Este trabalho constitui-se numa pesquisa de abordagem compreensiva e interpretativa, que busca analisar os fatores que envolvem o processo de criação e implementação do programa UFGInclui, bem como identificar, por meio dos primeiros dados do programa, a forma como se configuram as condições de acesso e permanência dos estudantes que ingressam na UFG por meio de cotas.

Os elementos da pesquisa são averiguados com base nos parâmetros de uma pesquisa qualitativa, contemplando pesquisas bibliográfica, documental e empírica. Considerando que os investigadores qualitativos “não recolhem dados ou provas com o objectivo de conformar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstracções são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 50), as pesquisas bibliográfica, documental e empírica são articuladas com vistas a “construir um quadro que vai ganhando forma à medida que se recolhem e examinam as partes”.

Os teóricos que embasam essa pesquisa são Amaral (2004, 2009), Ferreira e Oliveira (2011, 2012), Oliveira (2009), Santos (1999), Sguissardi (2009) e outros. Além desses teóricos, a pesquisa se respalda em documentos e legislações que subsidiaram a pesquisa empírica, tendo em vista que,

a compreensão do campo da educação superior, bem como a avaliação de políticas e reformas na área, implica em levantar e analisar criticamente os principais programas, projetos, ações implementadas em cada tempo-espaço, a legislação, os documentos, os indicadores da área e, ainda, os processos e ações dos agentes institucionais e individuais mais significantes”. (GOMES; OLIVEIRA, 2012, p 37-38)

Sendo assim, para garantir consistência à pesquisa, na parte documental os dados se apresentaram sob a forma dos seguintes materiais: legislações⁹, que compreendem as políticas de educação superior no Brasil, em Goiás, bem como no seio da UFG; ordenamentos legais, resoluções e normativas específicas da UFG; dados estatísticos provenientes de instituições de pesquisa nacionais; e informações e pareceres obtidos por meio da leitura dos documentos relativos ao programa UFGInclui, analisados como base nas políticas para a educação superior brasileira engendradas pelo Estado.

⁹ Os documentos legais, tais como legislações, decretos, normativas, e outros referentes à educação no Brasil e em Goiás foram obtidos nos sites do MEC: <http://portal.mec.gov.br/>, Senado Federal: <http://www.senado.gov.br/> e Câmara Federal: <http://www2.camara.leg.br/>. Os documentos referentes à UFG foram obtidos por meio de consulta no site institucional www.ufg.br, bem como por meio de pesquisa realizada na Pró-Reitoria de Graduação – Prograd e Coordenação de Graduação do Câmpus Catalão.

Além desses documentos, a pesquisa trabalha com dados numéricos, obtidos em institutos oficiais, tais como Ministério da Educação (MEC), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Esses dados são resultados censos educacionais, pesquisas ou elementos componentes de processos de investigação e estudo, que trazem informações que ajudam a compreender os elementos alvo deste estudo. A pesquisa ainda contempla dados da própria UFG, sendo estes obtidos principalmente por meio de pesquisa realizada no Centro de Seleção (CS) da universidade, contendo dados referentes ao perfil dos estudantes da instituição. Bodgan e Biklen (1994, p. 194) salientam que “Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. [...] também podem servir como verificação para as ideias que desenvolveu durante a investigação”.

Entende-se que esses dados ajudam na compreensão do processo de criação e implementação do programa UFGInclui, bem como na percepção dos resultados e dos desafios que se apresentam. Bodgan e Biklen (1994, p. 149) afirmam que “o termo *dados* refere-se aos materiais em estado bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. Por essa perspectiva, os dados constituem elementos de prova e pista para o desenvolvimento da pesquisa, além de contribuírem para evitar que a escrita do resultado da investigação possa ser feita de forma não fundamentada. Sendo assim, “Os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 149)

Com base nas etapas constituintes da pesquisa qualitativa, utiliza-se a análise de conteúdo dos documentos e dados encontrados no decorrer da pesquisa. Análise de conteúdo se caracteriza como um conjunto de técnicas de análise “visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”. (BARDIN, 1979, p. 42) O que se busca é, por meio dos dados teóricos e empíricos, realizar a tarefa analítica, que consiste em “interpretar e tornar compreensíveis os materiais recolhidos”. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 205)

A análise de conteúdo organiza-se em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Para Bardin (1979), a pré-análise configura-se como a fase da organização, momento em que são escolhidos os documentos a serem analisados, formuladas hipóteses e objetivos, bem como elaborados indicadores para a

fundamentação da interpretação final. A segunda fase, de exploração do material propriamente dito, na sua acepção, consiste em administrar as decisões, o que se realiza por meio da codificação, descontos e numeração, os quais devem estar em acordo com as regras de trabalho previamente formuladas. Por fim, a etapa de interpretação corresponde ao tratamento dos dados brutos com vistas a torná-los significativos e válidos.

Para o desenvolvimento da presente pesquisa, desenvolveu-se um plano de trabalho com vistas a investigar, identificar e analisar os seguintes itens e aspectos:

- a) coleta e leitura de fontes bibliográficas referentes à educação superior, sobretudo ao processo de reconfiguração da educação superior brasileira, e nesse contexto a expansão e democratização desse nível de ensino;
- b) levantamento e análise de legislação referente à educação superior, expansão do acesso e políticas afirmativas;
- c) levantamento e análise de documentos oficiais produzidos pela UFG (normativas e resoluções), referentes à expansão e políticas afirmativas; e
- d) levantamento e análise de dados estatísticos referentes ao processo seletivo da UFG, contemplando o período de ingresso de 2009 a 2012, que corresponde ao período em que se iniciou o processo seletivo com opção para o programa de cotas até a data de desenvolvimento deste estudo.

Como resultado desse processo de pesquisa, a dissertação apresenta-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro, *Políticas de Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil*, tem como objetivo compreender como se constituem as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil a partir dos anos 2000. Para tanto, é apresentado um quadro da educação superior brasileira a partir da década de 1990, analisando seu processo de reconfiguração com base nos preceitos do Estado Neoliberal, evidenciando, nesse contexto, a expansão e democratização do acesso. É apresentado, ainda, um panorama da expansão da educação superior nos governos Lula e Dilma, procurando investigar quais fatores induziram esse processo. Nesse ensejo, são delineados os programas Prouni (Programa Universidade para Todos), Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (Fies), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Sistema de Seleção Unificada (Sisu), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desenvolvidos a partir da gestão Lula com vistas a expandir e democratizar o acesso à educação superior. É apresentado o saldo da expansão da educação superior na gestão do presidente Lula, seguido da demonstração das taxas de

cobertura desse nível de educação no Brasil, considerando as regiões e estados. Por fim, foca-se na expansão da educação superior em Goiás.

O segundo capítulo, *As Políticas de Ações Afirmativas e o Debate sobre o Acesso à Educação Superior no Brasil*, objetiva tecer uma análise acerca das ações afirmativas no Brasil, com vistas a compreender os fatores sociais e políticos envolvidos no processo de criação e implementação das ações afirmativas para acesso à educação superior nas IES brasileiras. É delineado, pois, o histórico das ações afirmativas no mundo, focando, principalmente, na experiência dos Estados Unidos e chegando à história das ações afirmativas no Brasil, enfatizando como essas ações se efetivaram na educação. É apresentado, ainda, um panorama das ideias e concepções que envolvem as ações afirmativas para ingresso na educação superior no Brasil, com base na Audiência Pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) sobre cotas. Busca-se, dessa maneira, analisar os fatores que envolvem a democratização do acesso à educação superior, bem como a forma como são instituídas as políticas de cotas nas IES brasileiras. É apresentado um quadro do perfil social, econômico, étnico e cultural dos estudantes do ensino médio, de modo a identificar as demandas de tais grupos por acesso ao referido nível de ensino. Por fim, evidencia-se a relevância das ações afirmativas, como instrumento de inclusão social, para o processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil.

O terceiro capítulo, *Democratização do Acesso à Educação Superior e o Programa de Inclusão Social da UFG*, tem por objetivo analisar as políticas de democratização do acesso à educação superior engendradas na UFG, buscando desvelar principalmente os processos de criação e implementação do programa de ações afirmativas da instituição, o UFGInclui. Para tanto, são expostas as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior adotadas na UFG, buscando compreender a expansão na UFG por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). São apresentadas as ações precursoras do programa UFGInclui na universidade, realçando tanto as ações afirmativas previamente existentes na universidade, quanto evidenciando as ações e eventos que precederam a criação do programa de cotas na UFG. Em seguida, é delineada a forma como foi tratado o programa de inclusão social na universidade, mencionando todas as etapas do processo que envolveu sua criação. Apresenta-se, então, o conteúdo do programa, bem como as alterações que foram incorporadas ao texto após sua aprovação.

O quarto capítulo, *Primeiros Resultados e Desafios do Programa UFGInclui*, intenta traduzir os primeiros resultados, bem como demarcar os desafios do programa UFGInclui como política de democratização do acesso à educação superior. Para isso, é apresentado o

perfil dos ingressantes na UFG a partir da instituição do programa de ações afirmativas. Examina-se o fator idade, com o propósito de identificar se o alunado da UFG é composto por alunos em idade regular, ou se atende a alunos com distorção idade/série. Analisa-se o gênero dos estudantes, de modo a perceber a predominância de gênero na universidade, e nos cursos de graduação. É tecida uma análise do perfil escolar dos pais dos ingressantes, com vistas a identificar a influência da formação dos genitores na escolarização dos filhos. É traçado o perfil dos alunos segundo a etnia/raça, para a apreensão das alterações no perfil étnico-racial dos estudantes da universidade. Apresenta-se o perfil socioeconômico dos estudantes e de suas famílias, de modo a traçar um panorama de suas condições econômicas e para compreender de que modo elas afetam as condições de estudo. É investigada, ainda, a forma como eles se preparam para o ingresso na instituição, bem como a origem escolar dos estudantes que ingressam na UFG, com o propósito de desvelar a influência da origem escolar no ingresso na universidade. Além disso, é observado quem são os estudantes que optam pelo programa de inclusão, em quais cursos ingressam e o seu desempenho, tanto no processo seletivo, quanto após o ingresso na universidade. Por fim, apresentam-se os desafios do programa UFGInclui.

CAPÍTULO I

Políticas de Expansão e Democratização do Acesso à Educação Superior no Brasil

O presente capítulo tem como objetivo compreender como se constituem as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil a partir dos anos 2000. Para tanto, apresenta-se um quadro da educação superior brasileira a partir da década de 1990, analisando seu processo de reconfiguração com base nos preceitos do Estado Neoliberal, evidenciando, nesse contexto, a expansão e democratização do acesso. Busca-se, ainda, apresentar um panorama da expansão da educação superior brasileira nos governos Lula e Dilma, investigando quais fatores induziram tal processo. Nesse ensejo, apresentam-se os programas Prouni, Fies, UAB, Sisu, Reuni, e a Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, desenvolvidos a partir da gestão Lula com vistas a expandir e democratizar o acesso à educação superior. É apresentado, ainda, o saldo da expansão da educação superior na gestão do presidente Lula, seguido da demonstração das taxas de cobertura desse nível de educação no Brasil, considerando as regiões e estados. Por fim, foca-se na expansão da educação superior em Goiás.

1.1. A Reestruturação da Educação Superior Brasileira no Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

A mercantilização da esfera pública é uma marca da reestruturação do Capitalismo. Assim, com vistas a promover o desenvolvimento econômico brasileiro, os reformadores preconizaram a redução da participação do Estado nas políticas sociais, e a redução ou eliminação das políticas de proteção social. (DOURADO, 2002)

Vale lembrar que, nesse contexto, as políticas públicas sociais adquiriram conformação de políticas focalizadas, atendendo apenas as parcelas da sociedade que se encontravam em situações mais fragilizadas. Desse modo, apesar da Constituição Federal (CF) de 1988 ter apresentado princípios referentes aos direitos sociais, as políticas sociais se desenvolveram sob condicionantes macroeconômicos e políticos, com base numa agenda pautada em diretrizes marcadas por universalização restrita, mercantilização da oferta de serviços públicos, descentralização da sua implementação, e aumento da participação não governamental na provisão e fiscalização da pobreza extrema. Portanto, a formatação das

políticas públicas sociais resultou de uma estratégia de contenção fiscal do governo em prol da estabilização monetária. O princípio público e universal, balizador da ordem social na CF foi, portanto, relegado em detrimento do caráter pró-mercado na configuração das políticas sociais brasileiras. (IPEA, 2007)

O processo de reestruturação do Estado¹⁰ no Brasil teve origem no governo de Fernando Collor (1990-1992), mas se intensificou no governo FHC. A partir de então, as funções do Estado foram direcionadas para o mercado, e as reformas submetidas às orientações dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial. Mancebo (2004) salienta que a partir da década de 1990, com o avanço do neoliberalismo, as políticas públicas passaram a ser pautadas no ajuste fiscal e no Estado mínimo.

O Estado, por essa perspectiva, deixou de assumir o controle do desenvolvimento social e econômico, consolidado através de bens e serviços, passando a atuar apenas como promotor e regulador desse desenvolvimento, de modo a garantir a ordem interna e a segurança externa. “A privatização e a constituição do setor público não estatal seriam os grandes instrumentos de execução dos serviços, que assim não demandariam o exercício do poder do Estado, mas apenas o seu subsídio”. (MANCERO, 2004, p. 849)

Silva Jr. e Sguissardi (2001) também sinalizam que as reformas empreendidas pelo Estado no contexto da mundialização do capital tenderam a reduzir a intervenção do Estado na economia e nos setores sociais. Assim, é perceptível que o Estado brasileiro, a partir da década de 1990, colocou-se na condição de Estado gestor, desresponsabilizando-se de algumas funções, dentre elas a educação superior, e as transferindo para o mercado. Há que se registrar, no entanto, certa inflexão nessa tendência a partir do governo Lula.

A ciência, o conhecimento e a inovação tecnológica, no processo de mundialização do capital, constituíram parâmetro e estratégia de competitividade. Desse modo, as transformações no mercado fizeram com que os Estados tivessem que se reconfigurar, o que refletiu nas políticas implantadas pelos mesmos, e impactou, também, as universidades.

O processo de expansão do capital tende a reorganizar o espaço social da educação segundo sua própria racionalidade, entretanto, não o fazendo apenas do ponto de vista econômico: no ato mesmo da reorganização econômica, a esfera de natureza simbólico-cultural altera-se, para constituir-se de valores e signos próprios da lógica do capital em um processo de subsunção do educacional à produção econômica, no contexto de tecnificação da política e da cultura. Portanto, a um só tempo, redefinem-se as ações de natureza pública e privada, nas mais variadas atividades humanas no âmbito do Estado e da sociedade civil. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 80)

¹⁰ Ver Silva Júnior e Sguissardi (2001), Diniz (1996; 2001).

A globalização do capital, desse modo, tornou-se parâmetro para as reformas empreendidas na educação superior. Os organismos multilaterais, nesse contexto, orientaram as reformas para esse nível de ensino, por meio de diagnósticos ou indicações de experiências positivas. Seguindo orientações dos organismos multilaterais, a educação superior pautou-se “na excelência, na competitividade e na utilização de indicadores quantitativos de *performance*, distanciando-se de uma formação mais acadêmica, crítica, autônoma e cidadã”. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2011, p. 44)

Os organismos multilaterais indicaram o financiamento da educação superior pública por meio de fundos diversos. Orientaram, ainda, a criação de cursos pagos de curta duração, além das atividades de assessoria e consultoria para empresas e órgão externos às instituições de ensino. É necessário esclarecer que essas orientações serviram como parâmetro para as políticas de educação superior, mas não foi esse o modelo que vigorou no Brasil. O que predominou na educação superior brasileira foram parcerias público/privado, as quais se consolidaram principalmente por meio de realização de pesquisas, ações de extensão universitária e consultorias.

Nessa conjuntura, as reformas na educação superior foram apresentadas “como uma exigência para a concessão de empréstimos desses organismos, cuja perspectiva coloca o terceiro nível de educação não necessariamente sob a responsabilidade do Estado”. (MARQUES; BITTAR, 2006, p. 50) Sendo assim, a educação superior, como ferramenta para o desenvolvimento econômico do país, submeteu-se cada vez mais ao direcionamento do mercado.

A ideia de universidade associada à de empresa privada alimenta-se na categoria de mercantilização do saber e da ciência, que adquirindo cada dia mais a condição de mercadorias típicas do atual modelo de acumulação deixam de ser considerados bens coletivos e direito fundamental da cidadania, garantidos essencialmente pelo Fundo Público do Estado. (SGUISSARDI, 2009, p. 48)

A educação superior, nesse Estado reformado, tornou-se mercadoria de consumo. Silva Jr. e Sguissardi (2001, p. 271) sinalizam que, nessa configuração, a competitividade entre essas instituições foi induzida a partir dos resultados dos testes estandardizados, tais como o Provão e o Exame Nacional de Cursos (Enade). As universidades públicas, por sua vez, foram pressionadas a aumentar a eficiência e a responsabilidade social, mesmo sofrendo cortes significativos no orçamento.

Segundo Sguissardi (2009), de 1994 a 2001, houve uma redução do financiamento público em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) nacional para o conjunto das Instituições Federais de Educação Superior (Ifes) da ordem de 40% (0,91% para 0,50%). Entre 1994 e

2002, apesar da expansão de 37% das matrículas na educação superior pública na rede federal, houve uma redução de 5% no corpo docente e 21% no quadro de funcionários das universidades. Amaral (2004) também destaca que, no período de 1995 a 2001, o custo/aluno no âmbito exclusivo da educação superior sofreu uma redução significativa de 51%, passando de R\$ 11.198,00 para R\$ 5.488,00.

Em razão dessa queda de investimentos¹¹ na década de 1990, as universidades públicas foram impulsionadas a realizar parcerias com o setor privado, de modo a captar recursos. Essas instituições passaram a enfrentar problemas de ordens diversas, tais como: a não reposição do quadro de pessoal, não contratação de professores para acompanhar a ampliação do número de matrículas, achatamento dos salários dos funcionários, e outros. Estabelecido esse quadro, o governo passou a mostrar as universidades públicas como ineficientes, abrindo espaço para a intervenção do setor privado. (GOMES, 2008)

Shiroma e Evangelista (2001) apontam como parte das estratégias do Banco Mundial para a educação superior a diversificação de modelos e incentivo às instituições de ensino não universitárias, bem como o ensino a distância, a ampliação das instituições privadas, e, sobretudo, a redução da participação do Estado na manutenção das instituições públicas.

No documento do Banco Mundial de 1995, *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, as recomendações para a reforma na educação superior foram as seguintes:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas
- Propiciar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los estudiantes em los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados
- Redefinir la función del gobierno em la enseñanza superior
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridade a los objetivos de calidad y equidade. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 04)

Pelo direcionamento do Banco Mundial, as referidas ações tinham como objetivo minimizar a responsabilidade do Estado para com a educação superior, criando mecanismos para potencializar a aplicação de recursos externos nas IES públicas. Tal política visava a aumentar a eficiência da educação superior a baixo custo.

Sob essa lógica, no governo FHC, a expansão do acesso à educação superior deu principalmente pela via privada. Nesse contexto, a partir de 1995 foi incentivada a criação de organizações públicas de caráter não estatal, com o propósito de garantir autonomia financeira às Ifes. Silva Júnior e Sguissardi (2005) pontuam que, em meio ao processo de

¹¹ Ver Amaral (2003).

mercantilização da sociedade, a educação superior brasileira tornou-se maleável, incorporando traços da sociedade de mercado, caracterizada pela competitividade.

O que ocorreu, portanto, foi uma redução de investimentos na educação superior pública na gestão FHC. Assim, “as políticas para a educação superior são subsumidas a uma política de gastos, ao mercado e ao econômico, não se trata de uma política genuinamente educacional, mas de uma política econômica”. (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 246) Em consonância com essa configuração política, a educação superior brasileira adquiriu uma conformação pragmática, em conformidade com a necessidade de desenvolvimento da sociedade de mercado. Demarcou-se, portanto, o Estado Neoliberal.

Nesse contexto, a educação passou a ser concebida como bem individual antes que direito coletivo e condição de cidadania, e a educação superior passou a ser percebida como prestação de serviço por empresas. Desse modo, a diversificação institucional e a flexibilização curricular foram necessárias para adequar as instituições de educação superior às demandas do mercado. A partir de então, a lógica da expansão não permitiu a continuidade da vinculação entre ensino, pesquisa e extensão, modelo que passou a ser substituído por outros, com vistas a expandir as chances de acesso aos cursos de graduação. (SGUISSARDI, 2009)

Oliveira e Catani (2002) salientam que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, o modelo de universidade pautado no ensino, pesquisa e extensão não foi mantido como modelo de expansão para a educação superior, sendo substituído por um sistema mais diversificado e diferenciado, podendo a educação superior se realizar em “instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (art. 45), por meio de universidades e instituições não-universitárias (art. 48, §1)”. Sendo assim, a partir da LDB de 1996 consubstanciou-se um processo de diversificação e diferenciação da educação superior, que passou a ser dividida entre universidade, como instituição de pesquisa, e as outras instituições de ensino¹². (OLIVEIRA; CATANI, 2002)

Em razão do afastamento¹³ do Estado da manutenção e financiamento da educação superior no governo FHC, uma das alternativas empreendidas foi a diferenciação

¹² Segundo a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, as instituições de educação superior, de acordo com sua organização acadêmica, são classificadas como: I – faculdades; II – centros universitários; III – universidades; IV – institutos federais de educação, ciência e tecnologia; e V – centros federais de educação tecnológica.

¹³ Os vetos do presidente FHC ao PNE (2001) confirmam esse afastamento do Estado em relação, principalmente, ao financiamento da educação superior, tendo em vista que os vetos foram nas seguintes metas: 1) ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior; 2) assegurar, na esfera Federal, através de legislação, a criação do Fundo de Manutenção e

institucional, que se consolidou principalmente por meio da criação de instituições de educação superior diferenciadas do modelo de universidade. Em razão do alto custo das referidas universidades, cresceu o número de instituições ajustadas essencialmente em atividades de ensino, as quais se desenvolveram com grande força na rede privada. Essa foi, portanto, uma alternativa para aumentar as vagas na educação superior sem que o Estado se comprometesse financeiramente com tal expansão. Vale reforçar que a LDB enfatizou a flexibilização e diversificação do sistema de educação superior, abrindo possibilidade para que instituições de ensino desfocadas da pesquisa se expandissem. Nessa conjuntura, houve uma “proliferação descontrolada de cursos e instituições privadas cada vez mais distantes da ideia de universidade e de padrões mínimos de qualidade”. (MOEHLECKE; CATANI, 2006, p. 49)

Depreende-se, portanto, que a LDB de 1996 desencadeou um processo de reformulação no sistema de educação superior brasileiro. A partir de então, o número de instituições e matrículas aumentou consideravelmente, em razão do credenciamento de novas instituições, e autorização e abertura de novos cursos. Esse crescimento consolidou-se principalmente nas instituições privadas, por mais que houvesse uma expansão também na rede pública de ensino.

Vale lembrar que a educação no governo FHC foi fortemente marcada pelas diretrizes da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada entre os dias 05 e 09 de março de 1990 em Jomtien, na Tailândia. Na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, os países signatários assumiram a meta de universalização da educação básica¹⁴. Essa conferência foi, portanto, um importante movimento que deu visibilidade à educação no final do século XX, apontando-a como propulsora do desenvolvimento dos países.

Desenvolvimento da Educação Superior, constituindo, entre outras fontes, pelo menos 75% dos recursos da União vinculados a manutenção e desenvolvimento do ensino, destinados à manutenção e expansão da rede de instituições federais; 3) ampliar o programa de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda; 4) ampliar o financiamento público à pesquisa científica e tecnológica através das agências federais e fundações estaduais de amparo à pesquisa e da colaboração com as empresas públicas e privadas, de forma a triplicar em dez anos, os recursos destinados a esta finalidade; 5) elevar, na década, através de esforço conjunto da União, Estados, DF e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%; 6) orientar os orçamentos nas três esferas governamentais de modo a cumprir as vinculações e subvinculações constitucionais, e alocar, no prazo de dois anos, em todos os níveis e modalidades de ensino, valores por aluno que correspondam a padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos nacionalmente.

¹⁴ Sob influência dos direcionamentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, assegura educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Moehlecke e Catani (2006) esclarecem que, em decorrência das políticas adotadas, o número de matriculados no ensino fundamental aumentou, majorando, conseqüentemente, o número de estudantes também no ensino médio. “Com a regularização do fluxo no ensino fundamental, os concluintes do ensino médio têm aumentado a cada ano, fazendo crescer a procura por educação superior”. (MOEHLECKE; CATANI, 2006, p. 51)

No entanto, as políticas do governo FHC procuraram “enquadrar e modelar a educação superior ao formato combinado da expansão privada com a dilapidação da universidade público-estatal”. (GOMES, 2008, p. 26) Assim, ainda que o governo tenha determinado a expansão das matrículas nas universidades federais e o aumento dos indicadores de eficiência, foi desenvolvida uma política pautada na redução de gastos.

Desse modo, a expansão da educação superior, nesse período, efetivou-se pelo alargamento do setor privado e mercantilização das instituições públicas. Esse processo ocorreu por meio da “venda” de serviços educacionais, que se consolidaram através dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, de consultorias e assessorias realizadas em parcerias com empresas, cursos de extensão de curta duração e mestrados profissionalizantes, sob a lógica do mercado. (LIMA, 2008)

A expansão da educação superior através da rede privada, contudo, apresentou sinais de esgotamento no final da década de 1990. A crise que atingiu as instituições privadas se revelou no número de vagas ociosas e na inadimplência dos alunos. Com o propósito de enfrentar essas dificuldades, as instituições privadas passaram a reduzir os custos dos cursos, acarretando em perda da qualidade, visto que ampliaram o número de alunos por sala e passaram a contratar professores menos qualificados para compor o quadro docente. (MOEHLECKE; CATANI, 2006) É necessário ponderar, no entanto, que a despeito dessa crise no setor privado, não houve um esgotamento efetivo no setor, tendo em vista que programas como Reuni e o Fies impulsionaram a expansão do setor privado na educação superior a partir dos anos 2000.

Portanto, a despeito da crise da educação superior na esfera privada, ela continuou a se expandir. O saldo de expansão da educação superior ao final do governo FHC foi bastante positivo, passando de 894 IES em 1995, para 1.697 em 2002, acumulando um crescimento de 89,81%. É notório, portanto, que o crescimento consolidou-se, sobretudo, na rede privada. Em 1995, havia 201 IES na rede pública, representando 23,5% do total de instituições, e 684 na rede privada, representando 76,5% das instituições. Em 2002, final do mandato FHC, o número de instituições públicas reduziu para 195 (11,9%), e o de instituições privadas majorou para 1.442 (88,1%).

Com o aumento do número de instituições na rede privada, o número de vagas, ingressantes e matrículas também se manteve maior nessa rede. Em 1995, havia 610.355 vagas na educação superior brasileira, sendo 178.145 (29,19%) na rede pública, e 432.210 (70,81%) na rede privada. Em 2002, o número de vagas evoluiu para o número de 1.773.087, sendo 295.354 (16,66%) na rede pública, e 1.477.732 (83,34%) na rede privada. O número de ingressantes em 1995 era de 510.377, sendo que 158.012 (31%) estavam na rede pública, e 352.365 (69%) na rede privada. Em 2002, o número total de ingressantes atingiu o número de 1.205.140, sendo 280.491 (23%) na rede pública, e 924.649 (76,7%) na rede privada. As matrículas, em 1995, eram em número de 1.759.703, sendo 700.540 (39,8%) na rede pública, e 1.059.163 (60,2%) na rede privada, e passaram ao número de 3.030.754, sendo 1.051.655 (30,3%) na rede pública, e 2.428.258 (69,7%) na rede privada.

O único aspecto em que o percentual da rede pública apresentou-se mais elevado durante o governo FHC foi o das inscrições. Em 1995 o número de inscritos nas IES foi de 2.653.853, sendo 1.399.092 (52,7%) na rede pública, e 1.254.761 (47,3%) na rede privada; e em 2002 o número total de inscrições passou para 4.984.409, sendo 2.627.200 (52,7%) na rede pública, e 2.357.209 (47,3%) na rede privada. A expansão na rede privada, portanto, foi o que alavancou e manteve a expansão da educação superior fomentada no governo FHC.

1.2. A Configuração da Educação Superior no Governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010)

A grande meta do governo Lula para com a educação superior era massificar o acesso, atingindo o percentual de 30% (trinta por cento) dos jovens entre 18 e 24 anos regularmente matriculados nesse nível de ensino, em atendimento à meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 (Lei nº 10.172, de 2001)¹⁵. É necessário esclarecer que há uma diferença significativa entre massificar e universalizar o acesso à educação superior. O sistema de ensino de elite é aquele que abarca até 15% da população em idade regular entre 18 e 24 anos na educação superior. O sistema de massa é aquele que atende entre 16% e 50% dos indivíduos do referido nível etário na educação superior, e o sistema universal, por sua vez, é aquele em que mais de 50% são atendidos no nível de ensino em questão. (TROW, 2005)

No intuito de promover a expansão do acesso e permanência na educação superior, o governo Lula desenvolveu ações relativas ao processo de democratização do acesso a esse

¹⁵ O Projeto de Lei 8.035 de 2010, nova proposta de PNE, apresenta a meta de elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos.

nível de ensino. Para tanto, promoveu uma política diversificada, que se desenvolveu através de diversos programas, tais como: expansão de câmpus de Instituições Federais de Educação Superior, assim como a criação de novos câmpus e universidades por meio da instituição do Reuni¹⁶, Prouni¹⁷, criação do Sisu¹⁸, e, ainda, o Fies¹⁹, fomento da educação a distância (EAD) principalmente por meio da instituição da UAB²⁰, ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica²¹, o Plano Nacional de Assistência Estudantil (Pnaes)²², e apoio às políticas de ação afirmativa²³.

No início do governo Lula, surgiram novas formas de interpenetração entre o público e o privado, de modo que o Estado apareceu como financiador de políticas e programas que buscaram apoiar tanto as instituições quanto os alunos. Exemplo dessa relação entre as esferas pública e privada pode ser percebido através do Prouni e Fies, que se constituíram em políticas públicas apresentadas para atender aos interesses do Estado de expandir o acesso a esse nível de educação a baixo custo, bem como para atender aos interesses do mercado. Desse modo, a educação superior foi sendo reconfigurada em meio ao embate entre “a garantia do direito à educação e as pressões para a mercantilização”. (DOURADO, 2008, p. 104)

Lula, ao instituir o Prouni no início do seu mandato, deixou explícito, no princípio, o posicionamento governamental de direcionar recursos públicos para a iniciativa privada, lembrando que em sua proposta de governo – *Uma Escola do Tamanho do Brasil*²⁴ – estava posto que, além dessa ação, seria necessária também a elevação dos gastos em educação em relação do PIB, e, especialmente nas Ifes. O que se nota, pois, é que as ações governamentais

¹⁶ Ver <http://reuni.mec.gov.br/>.

¹⁷ Ver <http://siteprouni.mec.gov.br/>.

¹⁸ Ver <http://sisu.mec.gov.br/>.

¹⁹ Ver <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>.

²⁰ Ver <http://www.uab.capes.gov.br/>.

²¹ Ver <http://redefederal.mec.gov.br/>.

²² Ver http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=607&id=12302&option=com_content&view=article.

²³ Dentre os programas de ação afirmativa do Governo Federal, liderados pelo MEC, no governo Lula, estão: 1) Programa Incluir, Programa de Acessibilidade na Educação Superior, que propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às Ifes. Esse programa tem como objetivo fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, as quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação; 2) Prolind, Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas, um programa de apoio à formação superior de professores que atuam em escolas indígenas de educação básica. Esse programa estimula o desenvolvimento de projetos de curso na área de licenciaturas interculturais em IES federais e estaduais, e tem como objetivo formar professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental em comunidades indígenas; 3) Uniafro, Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação superior, programa que fomenta ações voltadas para a formação de professores da educação básica e para a elaboração de material didático específico. A intenção é contribuir para a superação de preconceitos e atitudes discriminatórias de racismo por meio da aplicação de práticas pedagógicas qualificadas nas escolas de educação básica.

²⁴ Para ler o texto integral do programa, acessar: http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/me001806.pdf.

foram primeiramente direcionadas para o setor privado e depois, especificamente a partir de 2007, foram criados os programas de expansão voltados para a rede pública, como o Reuni. (AMARAL, 2009)

Contudo, há que se reforçar que no governo Lula não houve centralidade de foco na expansão via setor privado. O que deve ser considerado é que mesmo se desenvolvendo políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior pública, o alargamento da rede privada, estimulada especialmente através do Prouni e do Fies, foi inegavelmente favorecido. “Neste cenário, o governo Lula procura produzir uma nova matriz discursiva para re-significar a ampliação do acesso e a expansão da educação superior mediante a tematização da democratização do acesso e da justiça social”. (GOMES, 2008, p. 30)

1.2.1. Programa Universidade para Todos

O Prouni, criado pelo governo federal em 2004 e regulamentado pela Lei nº 11.096, de 2005, concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação que não têm condições de custear seus estudos e não conseguem ser aprovados nos processos seletivos das instituições públicas de educação superior. Como requisito, o estudante tem que ter cursado todo o ensino médio em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral. O benefício também é extensivo aos portadores de deficiência, bem como aos professores da rede pública de ensino, nos cursos destinados à formação do magistério da educação básica. O Prouni afirma-se como um instrumento de inclusão social, constituindo-se também numa ação afirmativa, na medida em que reserva percentual de suas vagas para afrodescendentes, indígenas e deficientes. O programa seleciona estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), instituído em 1998 pela Portaria Ministerial nº 438, considerando não somente os resultados no exame, mas também o perfil socioeconômico dos candidatos.

Com o Prouni, o governo sinalizou o propósito de inserir camadas da população menos favorecidas economicamente na educação superior, em instituições privadas. Por meio do financiamento estatal dessas instituições, que se materializou na isenção fiscal, tanto se ampliou o número de matrículas, como se integrou a população carente de recursos financeiros, oriunda de instituições públicas, na educação superior.

De 2005 até 2011, o programa ofereceu 1.383.316 bolsas, sendo 606.867 parciais e 776.449 integrais. A modalidade integral atende aos alunos que possuem renda familiar *per*

capita de no máximo um salário e meio. Já as bolsas parciais são destinadas a estudantes com renda *per capita* entre um e meio e três salários mínimos.

O que se nota em relação à distribuição das bolsas é que, nos três primeiros anos de vigência do Prouni, o maior percentual das bolsas oferecidas foi na modalidade integral. Em 2005, 64,04% das bolsas foram integrais e 35,96% parciais; em 2006 foram 71,17% de bolsas integrais e 28,83% de bolsas parciais; em 2007 foram 59,58% de bolsas integrais e 40,42% de bolsas parciais. Essa tendência começou a se inverter em 2008, quando o volume de bolsas parciais atingiu o índice de 55,79%, superando as bolsas integrais, que representaram 44,21%. A partir de 2009, a taxa de distribuição de bolsas integrais voltou a ser maior que a de bolsas parciais, porém, em índices significativamente inferiores aos dos primeiros anos de vigência do programa. Em 2009, o percentual de bolsas integrais foi de 61,83%; em 2010 o índice caiu para 52,19%; e em 2011 o percentual baixou ainda mais, chegando aos 50,93%. Em contrapartida, no mesmo período as bolsas parciais alcançaram patamares de 38,17%, 47,81% e 49,07% em cada ano, respectivamente.

Tabela 01: Evolução do número de bolsas Prouni

	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Bolsas integrais	71.905	98.698	97.631	99.495	153.126	125.922	129.672
Bolsas parciais	40.370	39.970	66.223	125.510	94.517	115.351	124.926
Total de bolsas	112.275	138.668	163.854	225.005	247.643	241.273	254.598

Fonte: SisProuni, Prouni 2005-2011.

Depreende-se, a partir dos dados apresentados, que o número de bolsas ofertadas aumentou a cada ano, ampliando as condições de acesso à educação superior através da rede privada. Porém, a maior expansão se desenvolveu por meio de bolsas parciais, modalidade em que o aluno arca com parte do custeio do curso de graduação. Portanto, o financiamento da expansão via Prouni está sendo compartilhado entre o Estado e os discentes.

Catani, Hey e Gilioli (2006) salientam que a expansão e democratização realizadas pelo Prouni foram conduzidas por uma política de baixo custo para o governo, na medida em que atende a população baixa renda – oriunda de instituições públicas de ensino, que tenha renda máxima de 3 salários mínimos *per capita*, bem como portadores de deficiência e professores da rede pública de ensino nos cursos destinados à formação do magistério da educação básica – e, também, o setor privado, ao garantir isenção de impostos para a criação de vagas para o programa. Favorece, ainda, o cumprimento da meta do PNE de elevar o índice de jovens entre 18 e 24 anos na educação superior para 30%, assim como promove a ocupação do alto número de vagas ociosas na educação superior privada. O Prouni, portanto,

ajuda manter a educação superior nos moldes privados, como ocorreu na década de 1990. Assim, a noção de democratização nele imbricada é falsa, visto que mantém a estratificação social ao incluir os pobres no espaço privado. (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006)

1.2.2. Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior

O Fies²⁵, criado no governo FHC, em 1999, para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC, foi aprimorado no governo Lula, passando a ser destinado a estudantes matriculados em instituições privadas de educação superior, reconhecidas pelo MEC, com exigência de participação no Enem. Assim, feita a inscrição, o estudante pode ter até 100% de seu curso financiado, o qual poderá ser pago num prazo até três vezes superior ao da graduação, com juros de 3,4% ao ano.

Para os estudantes com renda familiar bruta mensal de até 10 salários mínimos, o financiamento pode ser de: até 100%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 60%; e de até 75%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 40% e menor de 60%. Já para os estudantes com renda familiar entre 10 e 15 salários mínimos, a taxa de financiamento pode ser de: até 75%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 40%; ou até 50%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 20% e menor que 40%. Por fim, para os estudantes com renda familiar entre 15 e 20 salários mínimos, o financiamento pode ser de 50%, quando o percentual do comprometimento de renda familiar mensal bruta *per capita* com encargos educacionais for igual ou superior a 20%.

Desde 2005, o Fies atende a estudantes contemplados com bolsa parcial do Prouni. O número de bolsas ofertadas nessa modalidade varia de acordo com a adição de um índice de classificação específico, mas há a garantia de oferta de 20% dessas vagas para estudantes afrodescendentes e indígenas, medida essa que insere o programa de financiamento no conjunto de ações afirmativas para a educação superior brasileira.

Para os estudantes de cursos de licenciatura ou beneficiados por bolsa parcial do Prouni, o financiamento pode ser de até 100% dos encargos financeiros cobrados pelas IES.

²⁵ Ver <http://sisfiesportal.mec.gov.br/legislacao.html>.

Para esses estudantes, bem como os com renda familiar de até 1,5 salário mínimo, a exigência de fiador é dispensada. Além disso, os estudantes dos cursos de licenciatura e de Medicina ainda têm outra vantagem, a de poder abater 1% do valor da dívida a cada mês trabalhando nas redes públicas de educação e de saúde.

Em 2010, o Fies abrangeu 1.536 IES privadas, contando com 532.303 contratos, sendo destes 223.657 (42,02%) em fase de utilização, 15.178 (2,85%) suspensos, 5.536 (1,04%) encerrados, 284.103 (53,37%) em fase de amortização e 3.829 (0,72%) renegociados.

1.2.3. Educação a Distância – Universidade Aberta do Brasil

Em 1996, a LDB introduziu, com o art. 80, que “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades, e de educação continuada”. Assim, a EAD foi instada à condição de alternativa para a formação, sendo passível de aplicação em todos os níveis e modalidades educacionais.

Com base no prescrito na LDB, por meio do Decreto nº 5.800 de 2006, instituiu-se o Sistema UAB²⁶, com vistas a ampliar o acesso à educação superior no Brasil através da modalidade a distância. Constituiu-se, pois, mais um instrumento para reduzir as desigualdades de acesso à educação superior, promovendo uma integração em âmbito nacional entre municípios, estados e o próprio governo federal.

O Decreto 5.800, art. I, incisos do I ao VII, apresentou como sendo objetivos do sistema UAB:

- I – oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II – oferecer cursos superiores para capacitação de dirigente, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV – ampliar o acesso à educação superior pública;
- V- reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país;
- VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação à distância; e
- VII- fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Com base nesses pressupostos, os cursos via UAB são nas modalidades bacharelado, licenciaturas, tecnólogos e especializações, voltados, sobretudo, para a área de formação inicial e continuada de professores da educação da rede pública de educação básica e atendimento de demanda social. Há, ainda, as especializações do programa Mídias na

²⁶ Ver <http://uab.capes.gov.br/>.

Educação, em que os cursos são ofertados com vistas a fomentar a formação continuada voltada ao uso pedagógico de diferentes tecnologias da informação e da comunicação na EAD. Além disso, ocorre a oferta de curso de graduação em Biblioteconomia, para formação de quadros para os polos de apoio presenciais da UAB; cursos de especialização para professores, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, que visam a preparar os docentes para trabalhar com temas transversais dos currículos da educação básica. Por fim, os cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap), destinados à criação de um perfil nacional de administrador público, propiciando a formação de gestores para a compreensão das especificidades das esferas públicas municipal, estadual e federal.

Nessa perspectiva, fortemente direcionada para a formação de professores, a UAB foi criada em um momento de crise na falta de professores, carência de recursos, aumento da violência na escola e desprestígio social e salarial da profissão. (FARIA; TOSCHI, 2011) Sendo assim, foi instituída principalmente com a finalidade de promover a formação e treinamento de professores e trabalhadores em serviço, bem como facilitar o acesso à educação.

O perfil dos cursos de graduação a distância comprova essa relação direta com a formação de professores, tendo em vista que em 2011, do total de 1.044 cursos, 554 (53,06%) eram da área da Educação, o que representa mais da metade do total de cursos ofertados. No mais, 365 (34,95%) cursos eram da área de Ciências Sociais, Negócios e Direito, 14 (1,34%) da área de Artes e Humanidades, 36 (3,45%) da área de Engenharia, Produção e Computação, 19 (1,82%) da área de Saúde e Bem-Estar Social, e 33 (3,16%) da área de Serviços. Os dados comprovam, portanto, que o processo de expansão de vagas na educação superior pela EAD se consolida com forte centralidade na área da Educação.

É necessário considerar, ainda, que a criação, institucionalização e implementação de políticas e ações voltadas para a educação na modalidade a distância justificam-se também pela expansão de oportunidades educacionais e democratização do acesso à educação superior, bem como por se constituir numa medida de grande alcance, com custo/benefício favorável. (DOURADO; SANTOS, 2011)

Tabela 02: Evolução da educação superior a distância no Brasil

	Cursos	Vagas	Inscritos	Ingressos	Matrículas	Concluintes
2003	52	24.025	21.873	14.233	49.911	4.005
2004	107	113.079	50.706	25.006	59.611	6.746
2005	189	423.411	233.626	127.014	114.642	12.626
2006	349	813.550	430.229	212.246	207.206	25.804
2007	408	1.541.070	537.959	329.271	363.766	29.812
2008	647	1.699.489	708.784	463.093	727.961	70.068
2009	844	1.561.715	665.839	332.469	838.125	132.269
2010	930	1.634.118	690.921	380.328	930.179	144.553

Fonte: MEC.

Os dados indicam a contribuição da EAD para a expansão da educação superior, sobretudo a partir do governo Lula, de 2003 a 2010. Nesse período, o número de cursos passou de 52 para 930, o que corresponde a um aumento de 1.688,45%. O número de vagas evoluiu de 24.025 para 1.634.118, configurando um aumento de 6.701,74%; o número de ingressantes passou de 14.233 para 380.328, um crescimento de 2.572,16%; o número de matrículas passou de 49.911 para 930.179, o que caracteriza uma evolução de 1.763,67%; o número de inscritos passou de 21.873 para 690.921, um aumento de 3.058,77%; e o número de concluintes evoluiu de 4.005 para 144.553, majorando em 3.509,30%.

O que se nota, portanto, é que a maior evolução percentual foi em relação ao número de vagas. O número de inscritos, e, conseqüentemente, o número de ingresso, mostrou-se aquém, significando uma grande quantidade de vagas ociosas na EAD. Em 2010, das 1.634.118 vagas disponíveis, foram ocupadas apenas 380.328, o que implica dizer que apenas 23,26% das vagas ofertadas foram ocupadas, e 76,74% ficaram ociosas. Assim, ainda que seja inegável que a modalidade a distância tenha se tornado “um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, representando uma alternativa para ampliar as oportunidades de ingresso” (MAIA, 2011, p. 104), há que se considerar a existência de uma distorção nas políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior por meio da EAD.

1.2.4. Sistema de Seleção Unificada

Com a reformulação do Enem pela portaria nº 462 de 2009, tornou-se possível a utilização da nota obtida no exame de forma diversa, seja como fase única, como primeira fase, de forma combinada com o vestibular da própria instituição, ou, ainda, como critério único de seleção para as vagas excedentes do vestibular. Através do Sisu - instituído pela Portaria Normativa nº 02 de 2010, regulado pelo Ministério da Educação, e a partir de 2012

regido pela Portaria Normativa nº 21, de 05 de novembro de 2012 - os candidatos são selecionados para vagas nas universidades públicas com base nos resultados obtidos no Enem em uma única etapa.

A adesão ao Sisu está diretamente relacionada ao Enem, tendo em vista a Portaria Normativa nº 21 de 2012, que dispõe:

Art. 2º - O Sisu é o sistema por meio do qual são selecionados estudantes a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior que dele participarem.

§ 1º - O processo de seleção dos estudantes para as vagas disponibilizadas por meio do Sisu é autônomo em relação àqueles realizados no âmbito das instituições de ensino superior, e será efetuado exclusivamente com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – Enem.

Ao aderirem ao Sisu, as instituições públicas especificam os cursos, turnos, bem como o número de vagas para cada modalidade de oferta. Também mencionam a ponderação dos pesos eventualmente estabelecidos pela instituição para cada uma das provas do Enem, bem como as eventuais bonificações determinadas pelas instituições em suas políticas de ação afirmativa. Apenas não fazem parte do Sisu vagas em cursos que exijam teste de habilidade específica ou os na modalidade EAD.

Diante desse quadro de instituições cadastradas, “O estudante deverá efetuar sua inscrição no Sisu, especificando: I - em ordem de preferência, as suas opções de vaga em instituição, local de oferta, curso, turno; e II - a modalidade de concorrência”. (Portaria Normativa nº 21/2012, art. 13, I e II). Dentre as modalidades de concorrência, o candidato pode optar, ao se inscrever no processo seletivo do Sisu, pelas seguintes modalidades apresentadas no art. 15: I - às vagas reservadas em decorrência do disposto na Lei nº 12.711, de 2012, observada a regulamentação em vigor [Lei de Cotas]; II - às vagas destinadas às demais políticas de ações afirmativas eventualmente adotadas pela instituição no Termo de Adesão; ou III - às vagas destinadas à ampla concorrência.

Finalizado o período destinado às inscrições, a classificação dos estudantes é divulgada em ordem decrescente de notas na opção de vaga para a qual se inscreveu, obedecendo ao limite de vagas disponibilizadas pela instituição, por local de oferta, curso e turno, e pela modalidade de concorrência. As vagas remanescentes após as chamadas regulares do processo seletivo são preenchidas por estudantes constantes na lista de espera do Sisu, os quais devem confirmar, em tempo determinado no sistema, o interesse pela vaga.

Em 2010, 51 instituições participaram do Sisu, oferecendo 47.913 vagas; em 2011 o número de instituições passou para 83 e o número de vagas evoluiu para 81.125. Em 2012, o Sisu ofereceu 108.552 vagas, as quais foram disputadas por 1.757.399 estudantes, que no total

realizaram 3.411.111 inscrições, tendo em vista que cada aluno tem o direito de optar por até dois cursos e instituições. Porém, do total de selecionados para ocupar as vagas do Sisu em 2012, apenas 46 mil compareceram na primeira chamada, o que significa que 57% das vagas ficaram destinadas às chamadas subsequentes do programa. Essa é uma tendência que, segundo o MEC, confirma-se ao longo dos anos, tendo em vista que, no ano de 2011, também foram necessárias várias chamadas para que 97% das vagas disponíveis fossem ocupadas. (O ESTADÃO *on line*, 21/12/2012)

Com a implementação do Sisu, as vagas oferecidas nas universidades públicas por meio desse sistema são ocupadas por estudantes provenientes de outros estados. Na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), 83% dos calouros de 2012 eram provenientes de outros estados, e na Universidade Federal do Amazonas (Ufam), 100% das vagas oferecidas pelo Sisu foram também ocupadas por alunos de outros estados. (O ESTADÃO *on line*, 03/11/2012b) Diante desse quadro de migração dos estudantes, apesar da garantia de ingresso nas instituições públicas de educação superior, a permanência fica comprometida. Segundo Yacy Mendonça de Almeida, coordenadora do curso de Medicina na Universidade Federal do Ceará (UFCE), “Há alunos que são chamados para outras universidades e desistem após pouco tempo. [...] E ainda tem aqueles que, depois de meses, conseguem transferência para outras universidades”. Na Ufal, a coordenadora do curso de Medicina, Yasmin Duarte, afirma: “Nossa evasão era praticamente zero, mas neste ano tivemos 11 vagas ociosas. Os alunos se matricularam, frequentaram as aulas, mas desistiram fora do prazo, deixando a vaga ociosa”. (O ESTADÃO *on line*, 03/11/2012a)

A contribuição do Sisu para a democratização do acesso à educação superior se dá na medida em que possibilita que, por meio da prova do Enem, que é realizada na região de residência do estudante, ele possa concorrer a vagas nas instituições públicas de educação superior em qualquer instituição brasileira que esteja cadastrada no Sisu. Sendo assim, a facilidade do sistema ocorre em razão da eliminação das barreiras que impedem ou dificultam que os estudantes tenham que realizar o processo seletivo específico da instituição. Porém, nesse processo de democratização do acesso, não estão garantidas as medidas de permanência, o que leva, em muitos casos, o aluno proveniente de regiões distantes evadir-se ou migrar de universidade.

1.2.5. Plano de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

Em consonância com o PNE de 2001 – que apresentou como meta a expansão da oferta da educação superior para 30% dos indivíduos com faixa etária entre 18 e 24 anos – foi instituído, pelo Decreto nº 6.096 de 2007, o Reuni. Esse programa, conforme o art. 1º, apresentou como objetivo “criar condições para o acesso e a permanência na educação, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Sua principal meta constituiu na “a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano”. (Lei nº 10.172, art. 1º, §1º)

Desse modo, o programa atém-se à necessidade de garantir não apenas o ingresso dos estudantes na educação superior, mas também para a importância da conclusão efetiva dos cursos. O Reuni, apesar de apresentar diretrizes gerais, não é um sistema centralizado, tendo em vista que garante a liberdade para que cada universidade que opte pela adesão ao programa possa adotar o modelo que melhor contemple suas necessidades, desde que o projeto atenda ao que é pautado no decreto que o institui. Assim, a obediência das universidades que aderem ao programa é necessária em relação às seguintes diretrizes, mencionadas no art. 2º, do Decreto nº 6.096, de 2007:

- I- ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre as instituições, cursos e programas de educação superior;
- II – revisão da estrutura acadêmica, com a reorganização dos cursos de graduação e metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- III- diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- IV- articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

O Reuni teve a adesão de todas as universidades federais brasileiras, fomentando a expansão da educação superior pública no Brasil. Segundo dados do MEC, de 1990 a 2002, havia no Brasil 148 câmpus de Universidades Federais, atendendo a 114 municípios. No período de 2003 a 2010, foram criados 126 novos câmpus, em 116 novos municípios. E a previsão para a gestão de 2011 a 2014 é de que sejam criados 57 câmpus em 57 municípios, totalizando no país um número de 321 câmpus e 275 municípios atendidos.

1.2.6. Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Ainda como medida para a expansão da educação superior na rede pública, a Lei 11.892 de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, bem como criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Foi, então, posto como meta para os Institutos Federais (IFs) ofertar 50% de suas vagas ao ensino médio articulado à educação profissional, bem com destinar 30% de suas vagas aos cursos de engenharia e bacharelados tecnológicos, e os demais 20% aos cursos de licenciatura em cursos de química, física, matemática e biologia. Previu-se, também, incentivo às licenciaturas com conteúdos específicos da educação profissional e tecnológica.

Segundo dados do MEC (2012), no período entre 1990 a 2002, havia no Brasil 140 câmpus de IFs, os quais atendiam a 120 municípios. A partir de 2003, início da gestão do Lula, com o incentivo à expansão dessa modalidade de educação superior, até o final de 2010, o número de câmpus de IFs passou para 354, atendendo a 321 municípios. A previsão para o período entre 2011 a 2014, abarcando a gestão da presidente Dilma Rousseff, é que o número de câmpus chegue a 562, atendendo a 512 municípios. A expectativa, portanto, é de uma taxa de crescimento de 301,43% em um período de apenas 12 anos, contemplando os governos Lula e Dilma.

1.3. Distanciamentos e Aproximações entre os Governos Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva

Considerando a redução das desigualdades sociais como elemento fundamental para o desenvolvimento do país, Lula defendeu em sua Proposta de Governo (2002) a construção de um novo contrato social, que possibilitasse a construção de um país mais justo, econômica e socialmente, incluindo e beneficiando setores historicamente marginalizados da sociedade brasileira. Defendeu, pois, a ação reguladora do Estado sobre o mercado para o enfrentamento da exclusão social, com vistas a garantir cidadania, de fato, a todos os brasileiros. Desse modo, entendeu como necessárias ações afirmativas²⁷ para evitar a discriminação contra determinados grupos da sociedade, dentre eles, negros, índios, portadores de deficiência e outros.

²⁷ O conceito será devidamente explicado no Capítulo II deste trabalho.

No âmbito de sua proposta, houve uma forte preocupação em relação à fome, pobreza e desigualdade. No caso específico da educação, apresentou-se a ideia de que “a educação é antes de tudo um instrumento de promoção da cidadania e, sobretudo nos dias de hoje, instrumento fundamental para o desenvolvimento e a inserção competitiva de qualquer nação no mundo”. (PT, 2002, p. 44) Assim, considerando o baixo atendimento da educação superior pública, o programa de governo mostrou como inadiável a ampliação do número de vagas nas universidades públicas, bem como a reformulação do sistema de crédito educativo até então em vigor.

Na Proposta de Governo para o segundo mandato, Lula intentou dar continuidade ao desenvolvimento empreendido no primeiro governo, contemplando:

Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, **ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos**, presença soberana no mundo e forte integração continental. (PT, 2007-2010, p. 05, grifo nosso)

A proposta apontou que, para mudar as condições dos cidadãos, fazia-se necessário democratizar o acesso às riquezas, fortalecer a participação popular e criar oportunidades para que todos os indivíduos tivessem garantido o acesso à educação. Assim, apresentou:

Será dada ênfase ao acesso à escola pública, democrática e de qualidade; à superação do analfabetismo, à inclusão digital, **ao acesso mais amplo à educação profissional, técnica e tecnológica, e a uma universidade reformada, expandida e de qualidade superior**. [...] esse compromisso assumirá o caráter de objetivo estratégico do segundo governo Lula. Trata-se, portanto, de conceber a educação como questão nacional de primeira grandeza e torná-la prioridade do Estado e da sociedade. (PT, 2007-2010, p. 12, grifo nosso)

Como meta para a educação superior, o Programa de Governo propôs:

Aprofundar a ampliação do ensino superior de qualidade: continuidade do PROUNI, criação de novas universidades e de mais vagas nas Universidades Federais existentes; aprovação da Reforma Universitária; desenvolvimento de Plano Nacional de Pós-Graduação e do Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). (PT, 2007-2010, p. 16)

Constituiu parte desse projeto de governo a promoção de políticas afirmativas, com o propósito de gerar maior igualdade racial, principalmente garantindo o acesso e a permanência de negros na escola até a universidade. Intentou-se acelerar a implantação do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial, e ainda se postulou a necessidade de garantia de bolsas do Prouni para afrodescendentes e indígenas, de modo a assegurar o acesso desses estudantes nas instituições de educação superior. (PT, 2002)

Vale lembrar que tanto o governo Lula quanto o governo FHC apresentaram diagnósticos semelhantes no que tange à educação superior. Ambos consideraram o problema

do baixo número de matrículas, a baixa relação aluno/professor, a baixa qualidade dos cursos de graduação, e, ainda, apontaram para a necessidade de uma nova regulamentação da autonomia universitária. Assim, ambos os governos trabalharam em favor da expansão de matrículas na educação superior. Entretanto, as estratégias políticas adotadas por cada uma dessas gestões para o enfrentamento dos problemas que perpassam a educação superior foram diferentes. (GOMES, 2008)

Apesar da proposta do governo Lula quanto ao direito à educação estar voltada para uma maior participação do Estado na regulamentação das políticas educacionais, pouca mudança efetiva ocorreu em relação ao governo FHC. A observação do percentual de instituições públicas e privadas leva a identificar, na configuração da educação superior no governo Lula, que o modelo de expansão desse nível de ensino se consolidou pela via privada, tendo em vista que a proporção de instituições manteve-se na razão aproximada dos 11% de instituições públicas e 89% de instituições privadas ao longo dos oito anos de gestão Lula. Esses percentuais sinalizam que, mesmo com a proposta de participação mais efetiva do Estado na educação, o quadro não se alterou de maneira substancial. A criação de novas instituições públicas, a reestruturação e a expansão não foram suficientes para que os números da educação superior pública no Brasil evoluíssem quantitativamente de modo a superar em números a educação superior privada.

Esses dados, no entanto, não podem obscurecer a percepção de que estamos falando, em relação ao período de 1995 a 2010, de dois contextos distintos, com duas reformas no plano da educação superior diferenciadas no que tange à questão do acesso a esse nível de ensino. Afinal, a despeito da continuidade em muitos aspectos, a lógica que marca o governo Lula é de inclusão social.

Como impacto concreto das políticas públicas para a educação superior no governo Lula, é possível identificar uma expansão significativa, primeiramente, por meio da interiorização dos câmpus, com a transformação e/ou criação de novas universidades e de novos câmpus. Houve, também, em meio ao processo de expansão, a interiorização das IES, com vistas a impactar na economia local e regional. No governo Dilma, o que se nota, em meio às continuidades em relação ao governo anterior no que se refere à educação superior, é a continuidade da expansão das Ifes, o que se apresenta, sobretudo, sob a formatação de câmpus temáticos e multicampus. (FERREIRA, 2012)

No governo Lula, a expansão se consolidou tanto pela via pública quanto pela privada, nas modalidades presencial e a distância. Essa diversificação e os demais programas instituídos permitiram que indivíduos de diferentes grupos tivessem acesso à educação

superior. Outra medida importante no processo de expansão foi a interiorização das instituições de ensino, o que possibilitou que muitos estudantes, que antes não tinham condições efetivas de migrar para os grandes centros urbanos em função dos estudos, pudessem realizar a graduação em localidades mais próximas.

O governo da presidente Dilma Rousseff, iniciado em 2011, vem dando continuidade às propostas de ampliação do acesso à educação superior. Em 16 de agosto de 2011, houve o anúncio, pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, de um novo plano de expansão da educação superior, noticiando a criação de 4 universidades federais, 47 câmpus universitários e 208 unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país. (MEC, Assessoria de Comunicação Social, 2011) Por essa política, a presidente reafirmou o discurso de que o acesso à educação e ao conhecimento deve ser amplo, de modo a promover a inclusão sistemática de grande número de jovens e trabalhadores de todo o país.

O então ministro da educação, Fernando Haddad, ressaltou que a expansão da educação superior busca reparar a injustiça social que isola as populações menos favorecidas ao acesso à educação e ao conhecimento. O critério para a definição da quantidade de estabelecimentos de educação superior a serem criados no governo Dilma se formata em observância aos baixos índices de desenvolvimento da educação básica e a porcentagem de jovens entre 14 e 18 anos cursando o ensino fundamental. Portanto, busca-se considerar as regiões mais pobres, onde a população tem menos condições de acesso ao ensino de nível superior. (MEC, Assessoria de Comunicação Social, 2011)

Nota-se, destarte, que a configuração da educação superior nas gestões de Lula e Dilma respalda-se no entendimento de Martins (2006) de que a educação superior mantém relações complexas com o desenvolvimento econômico, com a valorização do conhecimento em nível técnico e científico, as exigências de ordem social e política por democratização e igualdade de oportunidade, bem como com a modernização da sociedade.

No Brasil, nos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) ocorreu a manutenção de determinadas relações entre Estado e mercado, as quais visam a atender, sobretudo, aos interesses de ordem econômica. Junto a isso, os governos petistas, em razão do caráter popular que possuem, buscam adotar medidas que garantam aos indivíduos seus direitos sociais. Observa-se, portanto, um movimento de avanço em relação ao modelo neoliberal fortemente marcado no governo FHC. Assim, depreende-se que no governo Lula houve continuidades e mudanças em relação ao governo FHC.

Na gestão do presidente Lula, Sguissardi (2009, p. 215) constata que “não prevaleceram políticas heterodoxas na economia ou antineoliberais em qualquer campo da

administração pública, mas, sim, uma clara continuidade das políticas do octênio anterior, tanto no campo da macroeconomia; dos compromissos com o mundo financeiros”. Silva Jr. e Sguissardi (2005) reconhecem, no entanto, que, nesse governo, houve um alargamento do direito à educação. Garantiu-se maior número de vagas e ampliação dos anos de escolarização.

Ferreira e Oliveira (2012) também compartilham do mesmo entendimento, apontando para o fato de que houve mais continuidades do que rupturas em se comparando as políticas educacionais engendradas pelos governos FHC e Lula. Por essa perspectiva, as semelhanças das políticas para a educação superior estão nos seguintes aspectos: diversificação das IES, centralidade da avaliação fontes de financiamento, variedade de itinerários formativos, uso eficiente de recursos, gestão gerencial. Contudo, houve uma forte marca no governo Lula no âmbito da educação superior, que se efetivou principalmente por meio da criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)²⁸, do processo de recuperação dos montantes de recursos de custeio, não deixando de considerar outros fatores que se mostraram relevantes para a educação superior, como a mobilidade estudantil; a equivalência de estudos, títulos, transferência de créditos e formação permanente; educação a distância, ensino e investigação articulados com o retorno econômico; mecanismos de prestação de contas; e as políticas de inclusão e assistência estudantil. (FERREIRA; OLIVEIRA, 2012)

O que se observa, então, é que:

Se no governo FHC o corte era claramente de uma política neoliberal-conservadora, marcada pela competitividade, descontrole das IES, pelo pressuposto das forças e mecanismos puros de mercado para realizar a distribuição dos bens educacionais e uma forte clivagem entre o público e o privado, no governo Lula a marca predominante é o que podemos denominar de política neoliberal-popular, que mantém uma parte das características acima indicadas, tais como a competitividade e a forte atuação do mecanismo de mercado na educação superior, mas se diferencia daquela por realizar a intervenção estatal [...]. (GOMES, 2008, p. 46)

Não significa, pois, que no governo Lula não tenha havido investimento no setor privado ou que as políticas sociais não mantiveram resquícios de políticas focalizadas. Ao contrário, inflexões privatistas muito fortes se fizeram presentes. Oliveira (2009) salienta que as duas gestões do presidente Lula foram marcadas por importantes iniciativas no sentido de buscar resgatar o papel de protagonista do Estado enquanto promotor de políticas públicas para a educação, assim como de tentar corrigir as distorções naturais do país. Portanto, há que se considerar os avanços na gestão do governo Lula, com forte marca popular.

²⁸ Objetiva “assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico dos estudantes”. (Lei nº 10.861/2004). Ver Gomes; Silva (2012).

1.4. O Saldo da Expansão da Educação Superior no Governo Luiz Inácio Lula da Silva

A partir do governo Lula, houve, no Brasil, uma forte expansão da educação superior pública, inclusive com a criação de novas instituições, principalmente no interior do país. Outro objetivo desse processo de expansão, segundo o governo, foi o de potencializar a função social das universidades, de modo que a atuação das mesmas possibilitasse uma política de redução das injustiças sociais ao longo do território brasileiro. Contudo, apesar da efetivação da expansão da educação superior no governo Lula, um dos desafios que se apresentaram refere-se ao financiamento.

Uma investigação do histórico do percentual de investimento público total em relação ao PIB²⁹, do início do governo Lula (2003) até o final do seu último mandato (2010), permite perceber que o percentual de investimento na educação, em geral, aumentou, passando de 4,6% em 2003 para 5,8% em 2010. Porém, a avaliação da estimativa de investimento na educação superior aponta que o percentual de investimento permaneceu constante ao longo dos anos, variando em torno de 0,8% e 0,9%.

Tabela 03: Estimativa do percentual de investimento público total em educação em relação ao PIB (%)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Educação Superior	0,9	0,8	0,9	0,8	0,8	0,9	0,9	0,9
Educação	4,6	4,5	4,5	5,0	5,1	5,5	5,7	5,8

Fonte: MEC.

Na verificação do percentual de investimento público direto³⁰ em educação superior em relação ao PIB, a mesma tendência foi observada. Na educação, de forma geral, o índice passou de 3,9% em 2003, para 5,1% em 2010. Contudo, na educação superior, o percentual permaneceu inalterado nos primeiros sete anos da gestão Lula, e apenas em 2010, último ano do seu mandato, sofreu um pequeno aumento, passando de 0,7% para 0,8%.

²⁹ A estimativa do percentual de investimento público total em educação relação ao PIB compreende os valores despendidos nas seguintes naturezas de despesas: pessoal ativo e seus encargos sociais, ajuda financeira aos estudantes (bolsas de estudos e financiamento estudantil), despesas com pesquisa e desenvolvimento, transferências ao setor privado, outras despesas correntes de capital e a estimativa para o complemento da aposentadoria futura do pessoal que está na ativa.

³⁰ No percentual de investimento público direto não constam os valores despendidos pelos entes federados com aposentadorias e pensões, investimentos bom bolsas de estudo, financiamento estudantil e despesas com juros, amortizações e encargos da dívida da área educacional.

Tabela 04: Percentual de investimento público direto em educação em relação ao PIB (%)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Educação Superior	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,7	0,8
Educação	3,9	3,9	3,9	4,3	4,5	4,7	5,0	5,1

Fonte: MEC.

Em análise da proporção de investimento público direto em educação por nível de educação, verifica-se que o percentual de investimento em educação superior diminuiu ao longo do governo Lula, passando de 18,1% em 2003, para 15,5% em 2010.

Tabela 05: Percentual da proporção de investimento público direto em educação

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Educação infantil	9,0	9,0	8,5	7,7	8,2	7,8	7,2	7,8
Ensino fundamental (1ª a 4ª série)	33,7	33,7	34,8	32,6	32,9	32,5	33	32
Ensino fundamental (5ª a 8ª/9ª série)	26,7	28,4	28,1	31	30,5	31,1	31,5	29,9
Ensino médio	12,5	11,7	11,2	13,2	13,6	13,9	13,4	14,9
Educação superior	18,1	17,2	17,5	15,5	14,7	14,8	14,9	15,5

Fonte: MEC.

O que se nota é que houve foco do investimento educacional na segunda fase do ensino fundamental e no ensino médio. Na segunda fase do ensino fundamental, contemplando da 5ª série ao ano final, o percentual de investimento passou de 26,7%, no início da gestão, para 29,9%, no último ano da gestão Lula. Mas, há que se salientar que esse índice foi sendo elevado paulatinamente a cada ano, atingindo o percentual de 31,5%, e que no último ano teve uma queda, passando para 29,9%, o que não deixa de representar uma evolução significativa. Também houve um aumento percentual na proporção de investimento no ensino médio, que em 2003 contava com 12,5% dos investimentos públicos diretos em educação e em 2010 passou a contar com 14,9% desse investimento. Na educação infantil e primeira fase do ensino fundamental o percentual de investimento diminuiu.

Entretanto, mesmo com esse baixo investimento em educação superior no seu governo, Lula conseguiu expandir o número de vagas, democratizar o acesso, e ainda ampliar o investimento no setor público, o que pode ser constatado pelo aumento do número de docentes e técnico-administrativos no setor público da educação superior.

Tabela 06: Evolução do número de docentes e técnico-administrativos na educação superior pública

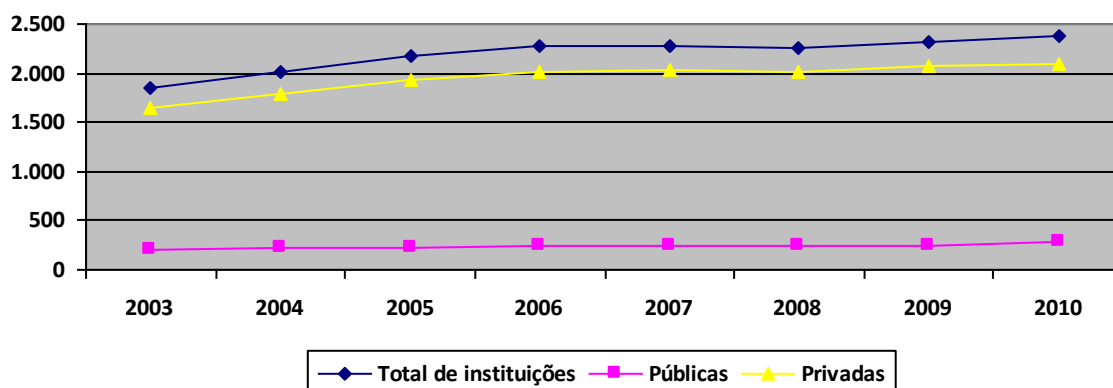
	Docentes	Técnico-administrativos
2003	95.863	62.928
2004	100.424	63.035
2005	104.119	63.779
2006	106.999	65.581
2007	115.865	69.301
2008	119.368	69.625
2009	131.302	96.786
2010	140.742	100.683

Fonte: MEC.

Como se pode observar, desde o início da gestão Lula houve uma expansão no número de docentes e técnico-administrativos, mas a evolução maior deu-se a partir da implementação do Reuni, em 2007. De modo geral, ao longo de 2003 a 2010, aumentaram 44.879 docentes, o que corresponde a uma expansão de 46,81% na área da docência da rede pública de educação superior. Em relação aos técnico-administrativos, o número de novas vagas foi de 37.755, o que configura um aumento de 59,99% no número de servidores.

Em se tratando de instituições de educação superior, no início da gestão Lula, em 2003, havia 1.859 instituições, sendo 207 públicas (11,13%) e 1.789 privadas (88,97%). No final do mandato, em 2010, o número total de instituições evoluiu para 2.378, o que corresponde a um aumento de 27,91%. Na esfera pública, foram criadas 71 instituições, com um aumento percentual de 34,29%, e na esfera privada foram criadas 448 novas instituições, o que corresponde a um aumento de 27,11%. Com essa expansão, as instituições públicas passaram a compor 11,69%, e as instituições privadas 88,31% do total de instituições de educação superior em 2010. Portanto, houve uma expansão progressiva no número de IES, o que contribuiu, inclusive, para aumentar proporcionalmente, mesmo que de forma tímida, as instituições do setor público.

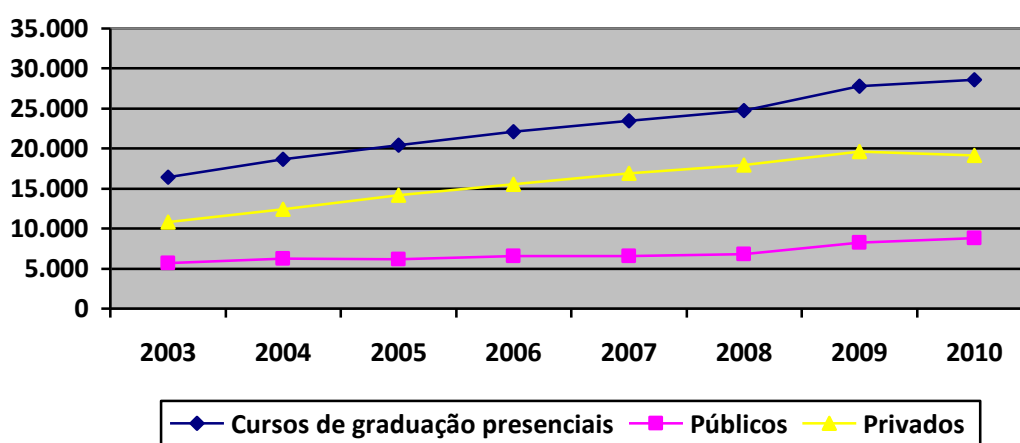
Gráfico 01: Evolução das instituições de educação superior brasileiras por categoria administrativa



Fonte: MEC.

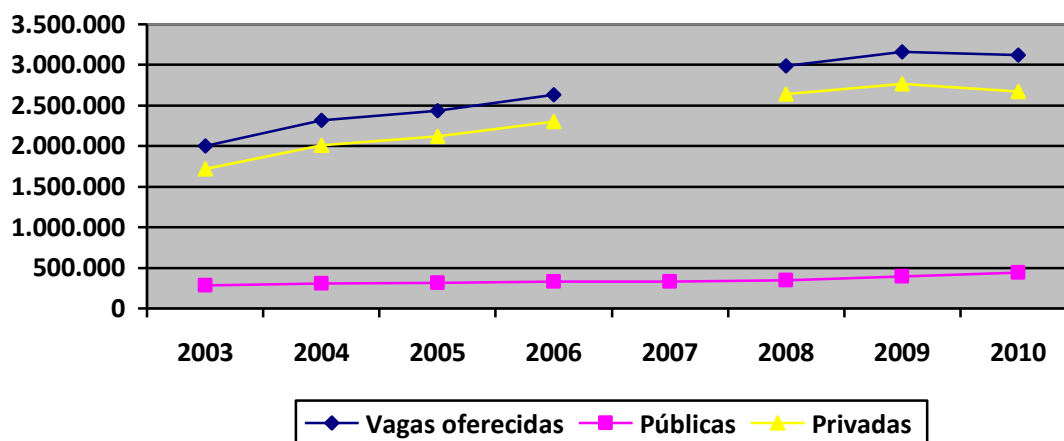
Nos cursos de graduação também pode ser observada uma expansão importante. De 16.453 cursos em 2003 – 5.662 (34,41%) na esfera pública e 10.791 (65,59%) na esfera privada – esse número foi ampliado para 28.557 em 2010, sendo 8.821(30,88%) na esfera pública, e 19.756 (69,12%) na esfera privada. Houve, portanto, uma expansão de 73,68% no número total de vagas, sendo que essa expansão do número de cursos se consolidou, sobretudo, na esfera privada, cujo setor aumentou as vagas em 83,07%, enquanto na rede pública o aumento foi de 55,79%, o que não deixa de ser uma evolução importante.

Gráfico 02: Evolução dos cursos de graduação presenciais na educação superior brasileira por categoria administrativa



Fonte: MEC.

Gráfico 03: Evolução das vagas na educação superior brasileira por categoria administrativa



Fonte: MEC.

A evolução progressiva do número de instituições, bem como do número de cursos de graduação e vagas oferecidas estimulou o aumento do número de estudantes. Sendo assim, majoraram também o número de inscritos, ingressos, matrículas e concluintes.

Em 2003, o número de inscritos para os processos seletivos foi, no total, de 4.900.023, sendo que 2.367.447 (48,31%) na rede pública e 2.532.576 (51,59%) na esfera privada. No decorrer dos anos de 2004 a 2009, mesmo com a expansão da rede pública de educação superior, o percentual de inscritos nessa categoria administrativa foi diminuindo progressivamente a cada ano, passando a representar 41,60% dos inscritos em 2009. De forma proporcional, o número de inscritos expandiu na rede privada, atingindo o percentual de 58,40% no mesmo ano. Mas, em 2010, essa situação se alterou e o percentual de inscritos tornou-se maior na rede pública. Dos 6.698.902 candidatos à educação superior nesse ano, 3.364.843 (50,22%) estavam na rede pública, e 3.334.059 (49,78%) na rede privada. Significa, pois, que a expansão do número de cursos e vagas não foi suficiente para atrair os candidatos à educação superior pública, o que se justifica em razão do número crescente de bolsas ofertadas pelo Prouni, bem como pelas condições de financiamento do Fies, que fomentam a expansão da educação superior via rede privada.

Tabela 07: Evolução do número de inscritos na educação superior brasileira por categoria administrativa

<i>Ano</i>	<i>Total</i>	<i>Pública</i>	<i>%</i>	<i>Privada</i>	<i>%</i>
2003	4.900.023	2.367.447	48,31	2.532.576	51,69
2004	5.053.992	2.431.388	48,10	2.622.604	51,90
2005	5.060.956	2.306.630	45,57	2.754.326	54,43
2006	5.181.699	2.350.184	45,35	2.831.515	54,65
2007	-	-	-	-	-
2008	5.534.689	2.453.661	44,33	3.081.128	55,67
2009	6.223.430	2.589.097	41,60	3.634.333	58,40
2010	6.698.902	3.364.843	50,22	3.334.059	49,78

Fonte: MEC.

Em relação aos ingressantes na educação superior brasileira na gestão Lula, o que se observa é que o número de ingressos aumentou em 25,91%, passando de 1.262.954 em 2003 para 1.590.212 em 2010. Contudo, nota-se que, até o ano de 2008, mesmo com o aumento do número de vagas na rede pública, que passou de 267.081 para 307.313, os ingressos nessa categoria diminuíram proporcionalmente, tendo em vista que ocupavam um percentual de 21,14% das vagas em 2003 e passaram a ocupar 20,20% das vagas em 2008. Apenas a partir de 2009, como resultado do Reuni, o percentual de ingresso na esfera pública voltou a crescer proporcionalmente, atingindo o índice de 25,69% dos ingressantes em 2010. De modo geral, os ingressos na rede pública aumentaram em 52,97%, passando de 267.081 em 2003, para 408.562 em 2010, e os ingressos na rede privada evoluíram em 18,65%, passando de 995.873 para 1.181.650, no período referenciado. Portanto, por mais que em proporção os ingressantes da rede pública pouco tenham sido notados, a expansão de vagas nessa esfera foi percentualmente maior que na esfera privada, o que indica que o processo de expansão da educação superior no governo Lula não se deu marcadamente no setor privado.

Tabela 08: Evolução do número de ingressos na educação superior brasileira por categoria administrativa

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	1.262.954	267.081	21,14	995.873	78,86
2004	1.303.110	287.242	22,04	1.015.868	77,96
2005	1.397.281	288.681	20,66	1.108.600	79,34
2006	1.448.509	297.407	20,53	1.151.102	79,47
2007	-	298.491	-	-	-
2008	1.505.819	307.313	20,20	1.198.506	79,60
2009	1.511.388	354.331	23,44	1.157.057	76,56
2010	1.590.212	408.562	25,69	1.181.650	74,31

Fonte: MEC.

Entretanto, é necessário considerar que, por mais que o número de vagas na educação superior tenha aumentado a cada ano, o número de inscritos também se ampliou. Diante desse quadro, aumentou-se o número de ingressantes, mas o percentual de pessoas que não conseguiram classificação tornou-se maior a cada ano.

Tabela 09: Evolução do número de vagas e ingressos na educação superior brasileira por categoria administrativa

Ano	VAGAS			INGRESSOS		
	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada
2003	2.002.733	281.213	1.721.520	1.262.954	267.081	995.873
2004	2.320.421	308.492	2.011.929	1.303.110	287.242	1.015.868
2005	2.435.987	313.368	2.122.619	1.397.281	288.681	1.108.600
2006	2.629.598	331.105	2.298.493	1.448.509	297.407	1.151.102
2007	-	329.260	-	-	298.491	-
2008	2.985.137	344.038	2.641.099	1.505.819	307.313	1.198.506
2009	3.164.679	393.882	2.770.797	1.511.388	354.331	1.157.057
2010	3.120.192	445.337	2.674.855	1.590.212	408.562	1.181.650

Fonte: MEC.

Contudo, há que se considerar que, por mais que o número de inscritos tenha sido superior ao número de vagas ofertadas a cada ano na educação superior brasileira, o número de ingressos se mostrou inferior ao número de vagas ofertadas, o que implica em reconhecer a existência de um quadro de vagas ociosas da educação superior brasileira. Em 2003, foram ocupadas apenas 63,03% das vagas oferecidas, sendo que na rede pública foram preenchidas 94,97% das vagas, e na rede privada apenas 57,84%. Em 2004, foram 56,15% das vagas preenchidas, sendo 93,11% na rede pública e 50,49% na rede privada. Em 2005 foram ocupadas 57,35% do total de vagas, sendo que na rede pública a taxa de ocupação foi de 92,12% e na rede privada de 52,22%. Em 2006, 55,08% do total das vagas disponíveis foram preenchidas, sendo que na rede pública esse índice foi de 89,82% e na rede privada de 50,08%. Em 2007, só foram encontrados dados referente à esfera pública, em que 90,65% das vagas disponíveis foram ocupadas. Em 2008, 50,44% das vagas foram ocupadas no total, sendo que na rede pública foram preenchidas 89,95% e na rede privada 45,37% das vagas ofertadas. Em 2009 foram ocupadas 47,75% das vagas disponíveis, sendo que na rede pública o percentual de ocupação de vagas foi de 89,95% e na rede privada de 41,75%. Já em 2010 a taxa de ocupação de vagas foi de 50,96% no total, 91,74% na rede pública e 44,17% na rede privada. Como se nota, o número de vagas que não foram ocupadas a cada ano é muito elevado, sobretudo no setor privado.

A justificativa para o quadro de vagas ociosas na educação superior privada no país pode se dar em função da gestão adotada por um grande número de instituições, que realizam o denominado “estoque de vagas”, de modo que essas instituições solicitam ao MEC a abertura de um número de vagas superior ao que de fato pretendem oferecer. O número de vagas ociosas no setor privado pode, também, decorrer do crescimento desordenado do setor, principalmente a partir dos anos 1990, assim como dos altos custos das mensalidades. Já em relação às vagas ociosas no setor público, sua origem pode estar atrelada ao fato de os alunos não se sentirem atraídos por cursos de baixo prestígio social, ou por aqueles cursos novos, criados muitas vezes em cidades interioranas, por meio do Reuni. (SOUSA, 2010)

Quanto às matrículas na educação superior brasileira, nota-se que, em termos gerais, houve uma expansão da ordem 40,18% matrículas, visto que as mesmas passaram de 3.887.022 em 2003, para 5.449.120 em 2010. Na rede pública, o aumento foi de 28,62%, visto que o número de matrículas passou de 1.136.370 para 1.461.696, no mesmo período. Na esfera privada, as matrículas passaram de 2.750.652 para 3.987.424, configurando um aumento de 44,96%. Em 2003, a rede pública comportava 29,23% das matrículas, índice esse que foi diminuindo progressivamente até chegar em 25,07% em 2008. Em 2009, a proporção voltou a subir, passando para 26,41%, e em 2010 chegando a 26,82%. Porém, esse foi um avanço tímido, tendo em vista que a rede privada ainda ocupou grande parte das matrículas em 2010, atingindo o percentual de 73,18%, que corresponde a 3.987.424 matrículas.

Tabela 10: Evolução do número de matrículas na educação superior brasileira por categoria administrativa

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	3.887.022	1.136.370	29,23	2.750.652	70,77
2004	4.163.733	1.178.328	28,29	2.985.405	71,71
2005	4.453.156	1.192.189	26,77	3.260.967	73,23
2006	4.676.646	1.209.304	25,85	3.467.342	74,15
2007	-	-	-	-	-
2008	5.080.056	1.273.965	25,07	3.806.091	74,93
2009	5.115.896	1.351.168	26,41	3.764.728	73,59
2010	5.449.120	1.461.696	26,82	3.987.424	73,18

Fonte: MEC.

O aumento do número de ingressos e de matrículas alavancou, conseqüentemente, o número de concluintes a cada ano. No âmbito geral, a evolução no número de concluintes foi de 56,99%, tendo em vista que passou de 528.223 em 2003, para 829.286 em 2010. Porém, a evolução de concluintes na rede privada mostrou-se acentuadamente maior que na esfera pública, passando de 359.064 para 650.879, um aumento de 81,27%, enquanto na rede pública

os concluintes aumentaram em apenas 5,46%, passando de 169.159 em 2003, para 178.407 em 2010.

Tabela 11: Evolução do número de concluintes na educação superior brasileira por categoria administrativa

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	528.223	169.159	32,02	359.064	67,98
2004	626.617	202.262	32,27	424.355	67,73
2005	717.858	195.554	27,24	522.304	72,76
2006	736.829	183.085	24,84	553.744	75,16
2007	756.799	193.531	25,57	563.268	74,43
2008	800.318	187.758	23,46	612.560	76,54
2009	826.928	187.804	22,71	639.124	77,21
2010	829.286	178.407	21,51	650.879	78,49

Fonte: MEC.

1.5. Taxa de Cobertura da População Alvo

A concentração da oferta de vagas em instituições de educação superior particular constitui uma barreira ao processo de democratização do acesso à educação superior brasileira. Vale ressaltar que, apesar das iniciativas de correção das assimetrias existentes entre a educação superior na rede pública e privada no Brasil, as instituições privadas ainda são as grandes responsáveis pela expansão desse nível de ensino.

Tabela 12: Instituições de educação superior por regiões e estados brasileiros - novembro de 2012

NORTE	PÚBLICAS		PRIVADAS	
Acre (AC)	2	20%	8	80%
Amazonas (AM)	3	15%	17	85%
Amapá (AP)	3	18,75%	13	81,25%
Rondônia (RO)	2	5,87%	32	94,13%
Roraima (RR)	3	37,5%	5	62,5%
Pará (PA)	5	13,89%	31	86,11%
Tocantins (TO)	7	19,45%	29	80,55%
TOTAL	25	15,63%	135	84,37%
NORDESTE				
Maranhão (MA)	4	11,43%	31	88,57%
Piauí (PI)	4	10,26%	35	89,74%
Bahia (BA)	8	0,69%	118	99,31%
Ceará (CE)	6	10,17%	53	89,83%
Rio Grande do Norte (RN)	5	17,23%	24	82,77%
Paraíba (PB)	4	10,43%	34	89,47%
Pernambuco (PE)	29	29%	71	71%
Alagoas (AL)	4	12,90%	27	87,1%
Sergipe (SE)	2	13,33%	13	86,67%
TOTAL	66	13,98%	406	86,02%

CENTRO-OESTE	PÚBLICAS		PRIVADAS	
Goiás (GO)	7	8,64%	74	91,36%
Distrito Federal (DF)	3	4%	72	96%
Mato Grosso (MT)	4	6,77%	55	93,23%
Mato Grosso do Sul (MS)	4	9,09%	40	90,91%
TOTAL	18	6,95%	241	93,05%
SUDESTE				
São Paulo (SP)	85	13,70%	535	86,3%
Rio de Janeiro (RJ)	27	18,62%	118	81,38%
Minas Gerais (MG)	24	5,67%	399	94,33%
Espírito Santo (ES)	5	5,15%	92	94,85%
TOTAL	141	10,97%	1.144	89,03%
SUL				
Rio Grande do Sul (RS)	4	3,67%	105	96,33%
Paraná (PR)	19	9,74%	176	90,26%
Santa Catarina (SC)	5	5,05%	94	94,95%
TOTAL	28	6,95%	375	93,05%
TOTAL GERAL	278	10,78%	2.301	89,22%

Fonte: e-MEC/MEC.

Com os dados apresentados, nota-se um grande vazio de instituições de educação superior no Brasil na região Norte, que possui apenas 160 IES, o que representa apenas 6,21% do total das instituições brasileiras. Na esfera pública, a região conta com apenas 8,99% das instituições e na esfera privada com 5,86%. Em seguida, aparece a região Centro-Oeste, onde há 259 IES, representando 10,05% da totalidade de instituições no Brasil. Considerando o setor público, as instituições dessa região representam 6,47%, ao passo que no setor privado a região conta com 10,47% das instituições. A região Sul, por sua vez, já conta com um índice mais expressivo de instituições, visto que possui 403 IES no total, o que representa 15,65% das instituições brasileiras. Das instituições públicas, dispõe de 10,07%, e das instituições privadas, conta com 16,29% do total. Em seguida, aparece a região Nordeste, onde estão localizadas 472 IES, 18,33% do total. No setor público, as instituições nordestinas possuem representatividade de 23,74%, ao passo que na esfera privada a taxa de representatividade da região é de 17,64%.

A grande concentração de IES brasileiras está, portanto, na região Sudeste, que concentra 1.285 instituições, o que representa 49,90% do total. Na esfera pública, a região Sudeste comporta 50,71% do total de instituições nessa categoria administrativa, e na esfera privada o índice de instituições na região é de 49,71%. Portanto, em apenas uma das cinco regiões do país se concentram aproximadamente metade das instituições.

O quadro que se apresenta é, pois, de grande concentração de instituições de ensino em alguns estados e vazios em outros, principalmente na região Norte do país. Há que se considerar, ainda, que dentro das regiões e dos próprios estados existem assimetrias em

relação à distribuição das instituições e vagas. No geral, há alguns estados que se destacam nas regiões como os grandes concentradores das IES, que são eles: na região Norte: Rondônia, Pará e Tocantins; na região Centro-Oeste: Distrito Federal e Goiás; na região Sul: Paraná; na região Nordeste: Bahia e Pernambuco; e na região Sudeste: São Paulo e Minas Gerais.

Entretanto, apesar da concentração de IES nas regiões Sul, Nordeste e Sudeste, há estados nessas regiões em que a relação de vagas disponibilizadas a cada dez mil habitantes não é muito expressiva.

Tabela 13: Percentual de vagas por 10 mil habitantes no Brasil - 2011

PB	AC	RR	DF	SE	RN	MS	TO	PI	RS	RO	MT	MG	AM
27,4	26,9	23,5	22,8	21,8	21,8	19,7	19,3	18,6	15,5	14,6	14,4	13,8	13,8
AP	ES	AL	PB	RJ	PR	BRA SIL	GO	SC	PA	BA	MA	CE	SP
13,4	13,2	13,1	11,0	10,7	10,1	9,8	9,6	8,4	7,5	6,8	6,3	5,7	1,4

Fonte: MEC.

Em estados como Paraná (região Sul), Alagoas, Paraíba, Bahia, Maranhão e Ceará (Nordeste) e Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e São Paulo (Sudeste), o percentual de oferta de vagas por habitante é inferior a 15. Não significa, portanto, que, pelo fato de tais regiões concentrarem o maior número de instituições de ensino, elas consigam suprir toda a procura por vagas. Isso ocorre porque tais regiões são as mais populosas do país, e, logo, carecem de mais vagas para atender toda a demanda da população.

Entretanto, mesmo havendo baixo índice de vagas por habitantes em alguns estados das regiões Sul, Nordeste e Sudeste, são nessas regiões que se concentram a maioria, tanto de instituições, quanto de matrículas na educação superior. Segundo dados do Censo da Educação Superior 2010, na região Sudeste estão 48,7% das matrículas, seguindo do Nordeste, com 19,3%, e do Sul, com 16,4% das matrículas. Em seguida aparecem o Centro-Oeste e o Norte, onde se encontram apenas 9,1% e 6,5% das matrículas na educação superior, respectivamente.

Tabela 14: Concentração de matrículas na educação superior brasileira por regiões

	Matrículas	Percentual
Brasil	5.449.120	100%
Norte	3352.358	6,5
Nordeste	1.052.161	19,3
Sudeste	2.656.231	48,7
Sul	893.130	16,4
Centro-Oeste	495.240	9,1

Fonte: Censo da Educação Superior, 2010.

Depreende-se, pois, que nas regiões Norte e Centro-Oeste a concentração de instituições e matrículas da educação superior é baixa. Nesse sentido, torna-se necessário pensar estratégias que viabilizem a interiorização da educação superior brasileira, principalmente a pública, para essas regiões. Moehlecke e Catani (2006) salientam que a política de interiorização da educação superior é benéfica, porque propicia a redução indireta de custos em relação à manutenção dos alunos, bem como quanto ao custo das instalações e serviços. Entretanto, os autores apontam para a necessidade de se analisar, ao implantar tal política, as reais necessidades e demandas de cada região, de modo que a interiorização seja eficaz no processo de democratização do acesso.

A educação superior está se tornando mais inclusiva, contudo, ainda se encontra distante da massificação do sistema. Assim, considerando que a taxa de escolarização dos jovens entre 18 e 24 anos no Brasil é de apenas 14,4%, temos um sistema de educação superior elitizado.

Tabela 15: Evolução das taxas de escolarização bruta e líquida na educação superior

Taxa de escolarização bruta								
2001	2001	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
15,1	16,6	18,6	18,6	19,9	22,6	24,3	25,5	26,7
Taxa de escolarização líquida								
2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
8,9	9,8	10,6	10,5	11,2	12,6	13,1	13,7	14,4

Fonte: Inep, Censo da Educação Superior 2010.

Como se pode verificar pela tabela acima, a taxa de escolarização na educação superior está evoluindo de forma progressiva a cada ano, o que indica que as políticas de expansão da oferta da educação superior, pública e privada, estão surtindo efeito ao longo dos anos. Contudo, o índice atingido ainda não se mostra suficiente para alcançar a meta do PNE que tramita no congresso, que se propõe elevar a taxa dos jovens em idade regular entre 18 e 24 na educação superior para 33%, e a taxa bruta, que contempla todos os indivíduos nesse nível de educação, para 50%.

Nesses termos, insere-se uma das metas do governo Dilma Rousseff: descentralizar a concentração de universidades, propiciando aos cidadãos das regiões interioranas do país o acesso à educação superior. Assim, as vagas federais estão sendo distribuídas por todo o país por meio de institutos federais de educação e câmpus universitários. Em sua proposta de governo, Dilma se comprometeu a dar continuidade às ações do governo Lula através das seguintes medidas: “e) consolidar a expansão da educação profissional, por meio da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; [...] h) aprofundar o processo de

expansão das universidades públicas e garantir a qualidade do conjunto de ensino privado”. (PT, 2011-2014)

Considerando a previsão de expansão da rede de educação superior no governo Dilma Rousseff, nota-se que, em relação aos IFs, a expansão está prevista principalmente para as regiões Nordeste, Sul e Sudeste do país. As regiões Norte e Centro-Oeste continuam defasadas, mesmo com a expansão prevista.

Figura 01: Institutos Federais previstos para serem criados entre 2011 e 2014



Fonte: MEC.

O projeto de expansão das universidades federais, por sua vez, contempla principalmente as regiões Nordeste e Norte, não deixando de considerar as demais regiões, onde a expansão se dá de forma menos avolumada.

Figura 02: Universidades federais previstas para serem criadas de 2011 a 2014



Fonte: MEC.

A política para a educação superior no governo Dilma encontra-se pautada nos seguintes parâmetros: inovação, empreendedorismo, competitividade, formação e atração de capital humano, mobilidade internacional, universidade como agente de desenvolvimento econômico e social, foco em áreas estratégicas/prioritárias de estudo e de pesquisa, internacionalização da educação superior. (FERREIRA, 2012)

Vale lembrar que a expansão da educação superior vem se dando de modo contínuo desde o início da década de 1990. O que se altera na transição de um governo para outro é o papel ocupado pelo Estado em cada uma das gestões. Nos governos Lula e Dilma, observa-se um Estado mais presente na regulação de políticas para a educação. Assim, mesmo com a rede privada se expandindo, inclusive por meio de políticas implementadas pelo Estado, como o Prouni e o Fies, a rede pública de educação também está sendo objeto de investimento por meio do Reuni, e com isso se expandido. Assim, cada governo estabelece uma relação específica com as demandas do capital, o que acarreta em formas peculiares de estabelecer políticas para a educação, dentre elas a democratização do acesso à educação superior.

1.6. A Expansão da Educação Superior em Goiás

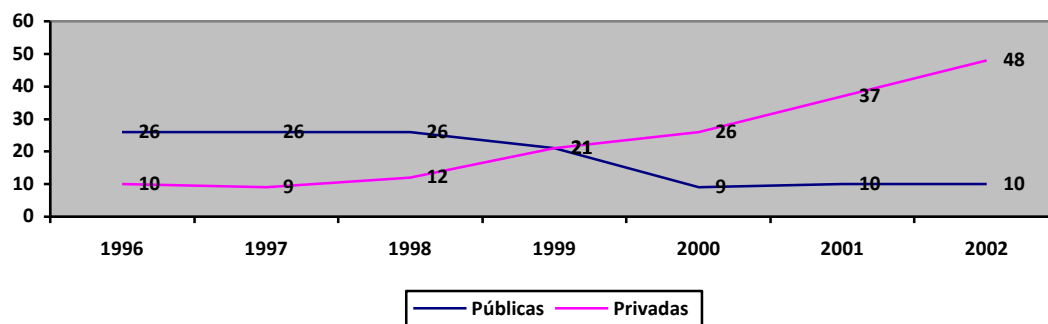
Historicamente, a expansão da educação superior em Goiás se intensificou a partir da Lei nº 5.540 - Lei da Reforma Universitária. Entretanto, na década de 1970, a expansão não ocorreu de forma significativa. Foi a partir da década de 1980 que se consolidou no estado um processo de expansão da educação superior mais efetivo. (RISTOFF; GIOLO, 2006)

A partir da referida década, foram criadas autarquias, fundações municipais e instituições isoladas de ensino, em consonância com o processo de expansão e interiorização da educação superior no Brasil. Em Goiás, fomentou-se uma política de criação de faculdades por meio do regime de autarquias, política essa do governo do estado. Assim, os municípios criaram fundações próprias de educação superior, de modo a angariar progresso, desenvolvimento, integração e prestígio para si mesmos. Com a educação superior, objetivava-se a modernização e o desenvolvimento da região onde se criavam as instituições de ensino. (RISTOFF; GIOLO, 2006)

Já na década de 1990, a expansão da educação superior goiana aconteceu de maneira articulada às políticas educacionais de nível nacional. Sendo assim, a ampliação do número de instituições, cursos e matrículas ocorreu sobremaneira a partir de 1995. É necessário salientar que esse processo ocorreu tanto pela via pública quanto pela via privada, com predomínio nesta. (RISTOFF; GIOLO, 2006)

Segundo dados da Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior (Deaes), em Goiás, em 1994, havia 36 instituições, sendo 26 públicas e 10 privadas, e em 2004, 61 instituições, sendo 10 na rede pública e 48 na rede privada. Portanto, nesse período, na rede privada as instituições de educação superior em Goiás aumentaram em 380%, ao passo que na rede pública houve uma queda de 61,53% no número de instituições.

Gráfico 04: Instituições de educação superior por categoria administrativa em Goiás



Fonte: MEC/Deaes.

Pode-se observar que a partir de 1999 iniciou a alteração em relação à presença de instituições privadas de educação superior em Goiás. Os dados referentes ao estado refletem uma tendência nacional, que é a expansão da educação superior prioritariamente no setor privado. O mesmo acontece quando se verifica o número de matrículas nas instituições de ensino.

Tabela 16: Evolução das matrículas por cursos de graduação presenciais em Goiás

	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
PÚBLICAS	21.405	21.278	23.408	22.628	25.845	35.122	49.658
Federal	10.144	10.080	10.795	11.713	12.403	14.409	15.261
Estadual	6.992	6.941	7.798	9.008	11.372	18.352	31.575
Municipal	4.269	4.257	4.815	1.907	2.070	2.361	2.822
PRIVADAS	22.301	25.528	29.369	35.006	46.924	53.801	69.639
TOTAL	43.706	46.806	52.777	57.634	72.769	88.923	119.297

Fonte: MEC/Deaes.

Verifica-se que, ao longo do governo FHC, a taxa total de matrículas cresceu 172,95%, passando de 43.706 em 1996, para 119.297 em 2010. No mesmo período, na rede pública as matrículas passaram de 21.405 para 49.658, o que corresponde a um aumento de 131,99%. Já na rede privada as matrículas passaram de 22.301 para 69.639, o que configura

um aumento de 212,26%. Nota-se, pois, que apesar da expansão na rede pública, a expansão na rede privada mostrou-se mais acentuada.

A partir de 2003, observa-se um índice mais elevado de expansão, reflexo da gestão FHC. Assim, não se pode deixar de considerar que, apesar do foco na educação superior privada, as matrículas foram substancialmente ampliadas, o que revela que o acesso à educação superior ampliou-se a partir da década de 1990.

Apesar dessa expansão da educação superior em Goiás no governo FHC, a expansão e interiorização da educação superior no estado foram potencializadas no governo Lula, seguindo a tendência nacional, sendo, portanto, reflexo das políticas de governo engendradas no propósito de promover a expansão e democratização do acesso a esse nível de ensino.

Em relação ao número e instituições de educação superior em Goiás, houve um salto de 26,98% em relação ao número total, que passou de 63 em 2003, para 80 em 2010. Porém, o que se observa é que o aumento das instituições deu-se, sobretudo, no setor privado, passando de 49 para 72 instituições, com um aumento percentual de 46,93%. Já na rede pública o número de instituições aumentou de 14 para 8. Em 2003, as instituições públicas correspondiam a 22,22% do total de instituições de educação superior em Goiás, e as instituições privadas representavam 77,78%. Assim, no final do governo Lula, em 2010, as instituições públicas passaram a corresponder a apenas 10% das instituições, ao passo que as instituições privadas chegaram ao índice de 90%.

Tabela 17: Evolução das instituições de educação superior em Goiás

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	63	14	22,22	49	77,78
2004	61	14	22,95	47	77,05
2005	66	8	12,12	52	87,88
2006	69	8	11,59	61	88,41
2007	75	9	12	66	88
2008	74	8	10,81	66	89,19
2009	78	8	10,25	70	89,75
2010	80	8	10	72	90

Fonte: MEC/Deaes.

A tendência de expansão focada na rede privada em Goiás, na gestão Lula, também pode ser observada em relação ao número de cursos presenciais de graduação. Em 2003, os cursos presenciais na rede pública eram 366 e correspondiam a 59,70%, ao passo que os da rede privada eram 247 e representavam 40,30% do número total. Em 2010, os indicadores mostram um total 433 cursos presenciais na rede pública, ao passo que na rede privada esse

número chegou a 482. De modo geral, o número de cursos passou de 613, em 2003, para 916, em 2010, configurando um aumento de 49,42%.

Tabela 18: Evolução dos cursos presenciais de educação superior em Goiás

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	613	366	59,70	247	40,30
2004	646	365	56,50	281	43,30
2005	712	379	53,23	333	46,77
2006	754	380	50,39	374	49,61
2007	811	393	48,45	418	51,55
2008	843	394	46,73	449	53,27
2009	946	439	46,40	507	53,60
2010	916	433	47,27	483	52,73

Fonte: MEC/Deaes.

Com o aumento de instituições e cursos prioritariamente na rede privada da educação superior em Goiás, o crescimento das vagas seguiu essa tendência. O total de vagas teve um aumento percentual de 81,95%, passando de 62.143 em 2003, para 113.073 em 2010. As vagas na rede pública começaram a aumentar progressivamente a partir de 2006, chegando ao número de 19.291 em 2010. Sendo assim, considerando todo o período da gestão Lula, as vagas na rede pública de educação superior em Goiás aumentaram 55,64%, passando de 14.906 para 19.291, e as vagas na rede privada aumentaram em 90,25%, passando de 47.237 para 89.873. Nesses termos, apesar do aumento expressivo de vagas na rede pública, a expansão de vagas na rede privada mostrou-se acentuadamente maior. Com isso, em percentual, a distribuição de vagas, considerando as categorias administrativas, diminuiu na rede pública, que acumulava 23,98% das vagas em 2003 e passou a contar com 20,51% das vagas em 2010; e aumentou na rede privada, que comportava 76,02% do total de vagas em 2003, e evoluiu para 79,49% em 2010.

Tabela 19: Evolução do número de vagas na educação superior em Goiás

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	62.143	14.906	23,98	47.237	76,02
2004	74.001	13.729	18,55	60.272	81,45
2005	77.368	13.374	17,28	63.994	82,72
2006	90.168	15.504	17,19	74.664	82,81
2007	105.019	15.540	14,79	89.479	85,21
2008	104.542	17.110	16,36	87.432	83,64
2009	107.852	19.291	17,88	88.561	82,12
2010	113.073	23.200	20,51	89.873	79,49

Fonte: MEC/Deaes.

Essa expansão no número de instituições, cursos presenciais e vagas na educação superior em Goiás contribuiu para o conseqüente aumento do número de ingressos nesse nível educacional. De 2003 a 2010, o número de ingressos aumentou em 15,08%, passando de 43.052 para 49.546. Na rede pública o aumento foi de 8,38%, visto que os ingressos passaram do número de 13.873 em 2003, para 15.036 em 2010. Já na rede privada a evolução foi de 18,26%, passando de 29.179 ingressos para 34.510, no mesmo período.

Tabela 20: Evolução do número de ingressos na educação superior em Goiás

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	43.052	13.873	32,22	29.179	67,78
2004	44.222	12.331	27,88	31.891	72,12
2005	45.860	12.024	26,21	33.836	73,79
2006	47.908	13.575	28,33	34.333	71,67
2007	44.810	12.913	28,81	31.897	71,19
2008	47.449	14.047	29,60	33.402	70,4
2009	53.385	14.588	27,26	38.797	72,74
2010	49.546	15.036	30,34	34.510	69,66

Fonte: MEC/Deaes.

A expansão das instituições, cursos presenciais e vagas, além de promover o beneficiamento do número de ingressos, beneficiou também a elevação do número de matrículas na educação superior em Goiás. Porém, as matrículas se expandiram essencialmente na rede privada, passando de 84.525 em 2003, para 120.181 em 2010, o que configura um aumento de 42,18%. Na rede pública, no mesmo período, de forma contrária, as matrículas foram diminuindo, passando de 53.199 para 52.822, o que corresponde a uma queda de 0,70% no total de matrículas na esfera pública. Diante desse quadro, as matrículas na rede pública em Goiás, que no ano de 2003 correspondiam a 38,62% do total, no ano de 2010 passaram a representar 30,53%, ao passo que na rede privada o percentual de matrículas evoluiu de 61,38% para 69,47%.

Tabela 21: Evolução do número de matrículas em cursos presenciais na educação superior em Goiás

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	137.724	53.199	38,62	84.525	61,38
2004	144.406	52.851	36,59	91.555	63,41
2005	149.034	48.828	32,76	100.206	67,24
2006	149.384	46.606	31,19	102.778	68,81
2007	155.851	52.400	33,62	103.451	66,38
2008	157.975	52.109	32,98	105.868	67,02
2009	158.224	50.942	32,19	107.282	67,81
2010	173.003	52.822	30,53	120.181	69,47

Fonte: MEC/Deaes.

Acompanhando a tendência de evolução do número de matrículas, o número de concluintes da educação superior na rede pública também foi sofrendo uma retração progressiva ao longo do governo Lula, passando de 10.003 em 2003, para 8.195 em 2010, o que representa uma queda de 18,07%. Apenas no ano de 2005 o número de concluintes apresentou um pico de 14.272, o que se refere aos ingressos na educação superior ainda no governo FHC. Já na esfera privada, o número de concluintes aumentou a cada ano, passando de 8.305 para 17.587, um aumento de 111,76%. Com a diminuição progressiva dos concluintes na rede pública e a expansão do número de concluintes na rede privada, houve uma alternância na conformação dos concluintes da educação superior segundo a categoria administrativa das instituições, de modo que a predominância de concluintes que no ano de 2003 era na rede pública (54,63%), passou em 2010 a se dar na privada (68,22%).

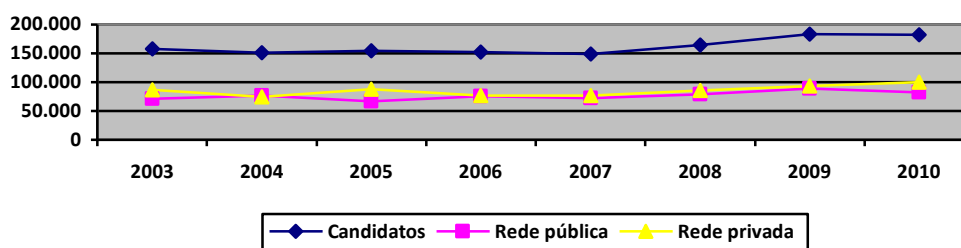
Tabela 22: Evolução do número de concluintes na educação superior em Goiás

Ano	Total	Pública	%	Privada	%
2003	18.308	10.003	54,63	8.305	45,37
2004	24.036	11.459	47,67	12.577	52,33
2005	29.689	14.272	48,07	15.417	51,93
2006	26.142	9.823	37,57	16.319	62,43
2007	26.574	9.984	37,57	16.590	62,43
2008	27.218	9.381	34,46	17.837	65,54
2009	22.589	8.833	39,10	13.756	60,90
2010	25.782	8.195	31,78	17.587	68,22

Fonte: MEC/Deaes.

Quanto ao quadro de oferta de acesso à educação superior em Goiás no governo Lula, é importante observar a evolução da demanda por esse nível de ensino no período referenciado. Mesmo com a evolução do número de vagas, o número de inscritos não sofreu grande evolução.

Gráfico 05: Evolução dos candidatos por categoria administrativa na educação superior em Goiás



Fonte: MEC/Deaes

Na rede pública, no ano de 2005, houve queda no número de inscritos, que atingiu apenas o número de 66.786 inscrições, abaixo do número de 2003, que foi de 71.563 inscritos. Mas em 2006 o contingente de inscritos voltou a aumentar, passando para 75.429. Em 2007 houve nova queda e os inscritos foram em número de 72.327. Em 2008 e 2009 os índices de candidatos voltaram a subir, atingindo patamares de 79.152 e 88.941, de forma respectiva. Em 2010 o número caiu novamente, passando para 81.856. De modo geral, considerando o período entre 2003 a 2010, o aumento do número de inscritos na rede pública foi de 14,38%.

Na rede privada, por sua vez, houve uma queda no número de inscritos no segundo ano do governo Lula, sendo que o número de candidatos passou de 86.483 em 2003, para 74.381 em 2004. No ano seguinte, o número de candidatos voltou a subir, atingindo um número de 87.550. Em seguida, nos anos de 2006 e 2007, o contingente de inscritos foi equivalente, ficando em número de 76.574 e 76.574, respectivamente. A partir de 2008, o número de candidatos na rede privada aumentou de forma progressiva, chegando a 85.790 em 2008, 93.867 em 2009, e 100.354 em 2010. Portanto, na rede privada o saldo de expansão do número de inscritos foi de 16,09% no mesmo período.

Em suma, pelos dados apresentados, depreende-se que os resultados das políticas voltadas para a expansão do acesso à educação superior são muito importantes, tendo em vista que houve uma evolução no número de instituições, cursos, vagas, ingressos, matrículas, e concluintes, o que acarretou inclusive no aumento da demanda. No entanto, há que se ressaltar que esse processo de expansão do acesso efetivou-se principalmente no setor privado. Isso implica em reconhecer que foi consolidado um processo de expansão da educação em Goiás no governo Lula, mas não uma expansão que favorecesse prioritariamente a democratização do acesso às instituições públicas.

CAPÍTULO II

As Políticas de Ações Afirmativas e o Debate sobre o Acesso à Educação Superior no Brasil

O segundo capítulo objetiva tecer uma análise acerca das ações afirmativas no Brasil, com vistas a compreender os fatores sociais e políticos envolvidos no processo de criação e implantação das políticas afirmativas para acesso à educação superior nas IES brasileiras. Nesse sentido, é apresentado um histórico das ações afirmativas no mundo, da experiência dos Estados Unidos, e chegando à história das ações afirmativas no Brasil. Apresenta-se, também, um panorama das ideias e concepções que envolvem as ações afirmativas para ingresso na educação superior no Brasil, com base na Audiência Pública realizada pelo Supremo Tribunal Federal sobre cotas. Por fim, é apresentado um quadro do perfil social, econômico, étnico e cultural dos estudantes do ensino médio, de modo a identificar as demandas de tais grupos por acesso ao referido nível de ensino, evidenciando a relevância das ações afirmativas, como instrumento de inclusão social, para o processo de democratização do acesso à educação superior no Brasil.

2.1. Histórico de Criação e Implementação das Ações Afirmativas no Brasil

Cashmore (2000, p. 31) define ação afirmativa como sendo uma política que “visa ir além da tentativa de garantir a igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e tem como beneficiários os membros de grupos que enfrentam tais preconceitos”. Desse modo, as ações afirmativas visam a coibir qualquer manifestação de discriminação, não apenas a racial.

Nessa perspectiva, o entendimento de Gomes (2001) é o de que:

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a 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. (GOMES, 2001, p. 06)

Considerando essas definições, faz-se necessário diferenciar ações afirmativas de cotas, pois estas são apenas uma modalidade daquela. Portanto, ações afirmativas não se restringem às cotas, nem com elas se confundem. A reserva de vagas é apenas uma das

técnicas de implementação de ações afirmativas, dentre as quais também estão o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais (no setor privado). (GOMES, 2002)

Apresentado o conceito de ação afirmativa, é necessário compreender a procedência dessa terminologia, e em quais ideias e ações ela se encontra embasada. A ideia de ação afirmativa remonta aos anos 1940, nos Estados Unidos da América, quando o então presidente Franklin Roosevelt proibiu, via decreto, a discriminação racial contra negros nos processos de seleção de pessoal para ocupação de cargos no governo. No entanto, a terminologia ação afirmativa foi utilizada pela primeira vez pelo presidente John F. Kennedy em 1961, momento em que foi instituída, no país, uma Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Posteriormente, em 1964, o presidente Lyndon Johnson, através da Lei dos Direitos Civis, pôs fim à discriminação racial contra negros também na iniciativa privada. Em 1972, Richard Nixon incorporou os ideais de ação afirmativa na Lei dos Direitos Civis de 1964, de modo que estabeleceu a obrigatoriedade de inserir minorias raciais e mulheres no mercado de trabalho. (BRANDÃO, 2005)

O caso dos Estados Unidos é o mais expressivo na história de ações afirmativas, tendo ganhado maior repercussão social. No entanto, o sentido das ações afirmativas remonta a tempos anteriores.

[...] na primeira constituição da Índia, de 1948, que prevê medidas especiais de promoção dos *dalits*, ou intocáveis, nas áreas do parlamento (reserva de assentos), do ensino superior e do funcionalismo público. Políticas semelhantes têm sido adotadas em diferentes contextos. Na Malásia, para promover a participação da etnia majoritária, os bumiputra, numa economia dominada por chineses e indianos. Na antiga União Soviética, para os habitantes da atrasada Sibéria, favorecidos por uma cota de 4% na Universidade de Moscou. Na China, para determinados grupos étnicos. Em Israel, em relação aos árabes e aos falashas, judeus de origem etíope. Na Alemanha, na Colômbia, na Nigéria, para beneficiar mulheres, indígenas e outros. (SANTOS; MEDEIROS, 2001, s/p)

A partir dessas experiências, medidas passaram a ser adotadas em todo o mundo com vistas a inserir os grupos socialmente excluídos (negros, indígenas, crianças, idosos, mulheres, pobres e outros) nos diversos setores da sociedade. No Brasil, as concepções de ação afirmativa se apresentam desde 1943, com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que no art. 354 determinou uma proporção obrigatória de empregados brasileiros em relação à estrangeiros no Brasil, estabelecendo que: “A proporcionalidade será de 2/3 (dois terços) de empregados brasileiros, podendo, entretanto, ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade”, bem como no art. 373-A, que previa “disposições legais destinadas a corrigir as distorções que afetam o acesso da mulher ao mercado de trabalho e certas especificidades estabelecidas nos acordos trabalhistas”.

Posteriormente, em 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho propuseram a aprovação de uma lei que obrigasse as empresas de caráter privado a contratar um percentual mínimo de empregados “de cor”, com vistas a minimizar a discriminação racial no mercado de trabalho. (BRANDÃO, 2005)

A partir da CF de 1988, as ações afirmativas apareceram com maior vigor. A Carta Cidadã, no art. 37, inciso VII, apontou que “a lei reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadores de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. A Lei 8.112/90 – Lei dos Servidores Públicos Federais - por sua vez, no art. 5º, §2, estabeleceu: “Às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso”. A Lei 8.213 de 1991, lei de contratação de deficientes em empresas, no art. 93, estabeleceu: “a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência”. Já em 1996, a Lei 9.100, que instituiu as normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, estabeleceu um percentual mínimo de 20% das candidaturas como sendo reservadas às mulheres. Em 2001, o Ministério da Justiça criou cotas de 20% para negros, 20% para mulheres, e 5% para portadores de deficiências físicas ou mentais para trabalharem, sem vínculo empregatício, no próprio ministério. No ano de 2002, foram criadas bolsas de estudos destinadas ao preparo de estudantes negros para ingresso no Instituto Rio Branco. Ainda nesse mesmo ano, foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com o propósito de incluir afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência em alguns programas do governo. Em 2010, a Lei 12.288 instituiu o Estatuto de Igualdade racial, o qual se comprometeu, no art. 1º, ser “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica”. (BRANDÃO, 2005) Vale destacar que as ações supracitadas foram instituídas pelo governo federal, mas, de forma paralela, os governos estaduais, bem como a sociedade civil, envolveram-se no movimento em prol da inserção de grupos minoritários nos diversos setores sociais.

Como se pode observar, a política de ações afirmativas vincula-se, desde sua origem, a critérios étnicos e raciais, o que não significa que outros grupos historicamente excluídos na sociedade brasileira não estejam sendo contemplados por tais políticas.

Em termos legislativos, a primeira manifestação de proposta de ação afirmativa na educação se apresentou por meio do Projeto de Lei 1.332, de 1983, no qual o deputado federal Abdias do Nascimento propôs o estabelecimento de cotas para negros nas universidades. Em 1987, foi feita uma proposição, pelo deputado federal Florestan Fernandes, de incluir na CF de 1988 ação afirmativa para negros e outros grupos marginalizados da sociedade.

Em 1995, foi realizada em Brasília a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, Pela Cidadania e a Vida*, de modo a reafirmar a luta contra as desigualdades sociais e racismo, bem como reivindicar por políticas públicas para os afrodescendentes. Nessa ocasião, foi entregue ao presidente FHC um documento intitulado *Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial*, contendo propostas de combate ao racismo e às suas consequências. Os movimentos sociais negros, representados na marcha, impulsionaram não apenas a realização do evento, mas, sobretudo, a politização da questão racial e educacional do negro na sociedade e no parlamento brasileiro. (SANTOS, 2007)

Posteriormente, em 1996, no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o tema das ações afirmativas surgiu e dentre as propostas contidas no item “Proteção do direito a tratamento igualitário perante a lei”, indicou-se, como medida de médio prazo, “Desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta”. Essas ações, apesar de projetadas, não foram consolidadas no governo FHC, ficando, portanto, no discurso.

Em meio a esse contexto de ascensão do debate sobre ações afirmativas, em 1999 a deputada Nice Lobão apresentou o Projeto de Lei 73, que “Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências”, estabelecendo o percentual de 50% das vagas a serem preenchidas nos processos seletivos das referidas instituições mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio – cota universitária. No mesmo ano, o senador Antero Paes de Barros apresentou o Projeto de Lei 298/1999, que “Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino”. A discussão da necessidade de cotas na educação superior foi, portanto, levantada no Legislativo, por mais que nenhuma medida fosse, de fato, efetivada.

Outro marco de extrema relevância para a instituição do debate sobre ações afirmativas, em especial as cotas para negros nas universidades brasileiras, foi a *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, realizada em Durban, em 2001.

É necessário ressaltar que essa conferência, realizada em 2001, foi pensada em 1997, pela Organização das Nações Unidas (ONU). Nesse ensejo, anteriormente à conferência em

Durban, foram realizados encontros nacionais para a elaboração de documentos a serem discutidos no evento. Nessa perspectiva, no Brasil, ainda em 1997, foi organizada uma rede para discutir uma lei antirracista, bem como para desenvolver meios de implementá-la. Essa rede foi constituída, principalmente, por membros do âmbito jurídico, tais como advogados, juristas, promotores públicos e juizes, mas contou com a participação de acadêmicos e representantes do governo federal para a discussão da proposta que, além da criação de uma lei antirracista, intencionava decidir pela participação na Conferência de Durban. A participação do movimento negro, nesse momento, resumia-se à interlocução da Fundação Cultural dos Palmares com a rede de discussão. Apenas em 2000, ano de realização da Conferência Preparatória para a Conferência Mundial, realizada em Genebra, é que o diálogo com o movimento negro foi ampliado. (ARBACHE, 2006)

Santos (2006) salienta que o processo de preparação para a Conferência de Durban foi decisivo para a transformação do quadro de segregação racial na sociedade brasileira, pois, a partir de então, o governo brasileiro teve de se posicionar diante da pressão internacional sobre as desigualdades raciais, o que criou um contexto que possibilitou, por parte dos movimentos negros, tanto a denúncia das condições de racismo e discriminação racial, quanto proposição de políticas. Assim, desde o processo de preparação para a Conferência, a democratização do acesso à universidade já vinha sendo colocado como ponto central nas políticas sociais, “instaurando um novo paradigma que aponta para a desconstrução do *status quo*, ao fortalecer os grupos desfavorecidos por meio da reversão dos processos de fortalecimento desigual que perpetuam e autorizam sua subalternização”. (SANTOS, 2006, p. 112)

Na Declaração e Programa de Ação (2001) do evento, foi enfatizada uma grande preocupação com os indicadores de diversas áreas, dentre os quais a educação para determinados povos, em situação de desvantagem. Também ficou claro o reconhecimento da desigualdade histórica em vários países em termos de acesso à saúde, educação, moradia, sendo que essa disparidade foi apontada como causa das desigualdades socioeconômicas que assolam as pessoas de diversas nações. Por essa perspectiva, reiterou-se a crença de que a igualdade de oportunidades é fundamental para a erradicação do racismo, da discriminação racial, da xenofobia e da intolerância correlata. Assim, reconheceu-se a necessidade de adoção de medidas especiais ou positivas, com o propósito de promover a plena integração dos indivíduos que sofrem alguma discriminação na sociedade. O posicionamento então firmado foi fundamental para que ações afirmativas se tornassem políticas públicas.

O Brasil, enquanto signatário da convenção, comprometeu-se com o plano de ação proposto em Durban. Ficou, pois, afirmada a concordância com as seguintes orientações apresentadas na *III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*:

5. Solicita que os Estados, apoiados pela cooperação internacional, considerem positivamente a **concentração de investimentos adicionais** nos serviços de saúde, **educação**, saúde pública, energia elétrica, água potável e controle ambiental, **bem como outras iniciativas de ações afirmativas ou de ações positivas, principalmente, nas comunidades de origem africana**; [...]

10. **Insta os Estados a assegurarem o acesso à educação** e a promoverem o acesso a novas tecnologias que ofereçam aos africanos e afrodescendentes, em particular, a mulheres e crianças, recursos adequados à educação, ao desenvolvimento tecnológico e ao ensino à distância em comunidades locais; [...]

22. Solicita que os estados: c) Promovam o entendimento da sociedade como um todo sobre a importância de **medidas especiais que contribuam para superar as desvantagens enfrentadas pelos povos indígenas**; [...]

48. Insta os Estados a reconhecerem os efeitos que a discriminação, a marginalização e a exclusão social têm e continuam tendo sobre muitos grupos raciais que vivem em situação de minoria numérica dentro de um País, e a **assegurarem que as pessoas de tais grupos possam exercer, plena e efetivamente como membros individuais de tais grupos, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais sem distinção e em plena igualdade diante da lei e a tomarem, quando necessário, medidas com relação a emprego, moradia e educação visando a prevenir a discriminação racial**; [...]

99. Reconhece que o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata é responsabilidade primordial dos Estados. Portanto, **incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação para todos. Através, dentre outras coisas, de ações e de estratégias afirmativas ou positivas; estes planos devem visar a criação de condições necessárias para a participação efetiva de todos nas tomadas de decisão e o exercício dos direitos civis, culturais, econômicos, políticos e sociais em todas as esferas da vida com base na não-discriminação**. [...]

122. Insta os Estados a assegurarem igual **acesso à educação para todos na lei e na prática e para absterem-se de qualquer medida legal ou outras que levem à segregação racial imposta sob qualquer forma no acesso à educação**; [...]

124. Insta os Estados a adotarem, onde seja aplicável, medidas apropriadas para **assegurar que pessoas pertencentes às minorias nacionais, étnicas, religiosas e lingüísticas tenham acesso à educação sem discriminação de qualquer tipo** e, quando possível, tenham oportunidade de aprender sua própria língua a fim de protegê-las de qualquer forma de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata a que possam estar sujeitas; [...]

164. Insta os Estados, em relação aos procedimentos corretivos providos por suas leis internas, a se lembrarem das seguintes considerações: (h) **O desenvolvimento de políticas e programas de justiça reparadora que beneficiem as vítimas das principais formas de discriminação são convenientes e devem ser seriamente considerados.** (Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância Correlata, 2001, s/p., grifo nosso)

Esse evento, portanto, foi um direcionamento internacional que instou o Brasil a cumprir com os propósitos supracitados e inserir-se na conjuntura mundial de criar políticas e mecanismos, tanto preventivos quanto reparadores, para o enfrentamento de problemas

envolvendo o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata que assolam, também, a sociedade brasileira. A partir de então, as políticas de ação afirmativa no Brasil passaram a fazer parte de um compromisso firmado internacionalmente.

Posteriormente, no ano de 2002, foi instituído o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei 10.558, que se caracterizou por ser um programa de inserção social de afrodescendentes e/ou indígenas na educação superior, ao estabelecer no art. 1º que:

Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implantar e avaliar estratégias para a promoção do acesso à educação superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros.

Santos (2007) entende que os projetos de lei referentes às políticas de cotas para negros nos vestibulares para ingresso nas instituições públicas de educação superior apresentam-se como resposta ao pedido por ações afirmativas e, evidentemente, pelas lutas sociais dos negros. Embora nenhuma medida efetiva tenha sido criada pelo então presidente FHC, a questão racial ganhou repercussão e foi criado, nesse governo, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, bem como o Grupo de Trabalho para a Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, o que se deu em razão das pressões dos movimentos sociais negros, e contribuiu para a discussão da necessidade de criação de políticas públicas de combate às desigualdades raciais. (SANTOS, 2007)

Acerca das discussões e projetos referentes à implantação de ações afirmativas por meio de cotas nas universidades públicas brasileiras, é importante ressaltar que:

[...] esses debates não apareceram do nada, eles não nasceram num vácuo político social, nem tampouco foram fruto de geração espontânea. Muito pelo contrário, constituem a culminação da histórica luta dos Movimentos Sociais Negros por educação de qualidade em todos os níveis (ensino fundamental, médio e universitário) para a população negra, bem como são resultado de algumas transformações ocorridas no interior dos próprios Movimentos Negros nos últimos anos, entre elas as novas formas de luta anti-racismo, como, por exemplo, intervenção direta dos negros intelectuais no estudo, na pesquisa e na produção de conhecimentos sobre a questão racial brasileira. Mais ainda, deve-se registrar também que a questão racial entrou definitivamente na agenda da política nacional, ante as pressões e lutas anti-racismo dos Movimentos Sociais Negros. (SANTOS, 2007, p. 216-217)

Até a década de 1980, o movimento negro brasileiro lutou por direitos mais universalistas no que se refere ao acesso à educação, almejando mais escolas, universalização da educação básica e ampliação da oferta de vagas nas universidades. Entretanto, ao passo que essas ações foram sendo implantadas e o segmento negro não foi atendido, as reivindicações começaram a mudar. Foi a partir de então que a discussão sobre as cotas emergiu como uma possibilidade. (GOMES, 2004).

Santos (2007) reforça que os movimentos sociais negros, ao lutarem por ações afirmativas, não deixaram de valorizar as propostas universalistas para a educação pública. A luta por ações afirmativas deu-se em razão das políticas universais mostrarem-se insuficientes para superar, no Brasil, a condição de desigualdade racial entre brancos e negros. Por mais que a questão racial tenha sido colocada em pauta a partir dos anos 1990, o tema ganhou força e passou a influir na definição de ações afirmativas para afrodescendentes somente no início do século XXI. Nessa perspectiva, a reivindicação por cotas feita pelo movimento negro e demais defensores das ações afirmativas enfatiza que, numa sociedade repleta de desigualdade social e racial, o princípio do direito universal não é suficiente para atender aos grupos sociais e étnicos excluídos e discriminados historicamente. (GOMES, 2004)

O movimento negro ganhou notoriedade e expandiu sua atuação, constituindo-se como parte de um amplo movimento voltado para os direitos humanos no Brasil, considerando que são os negros as maiores vítimas de violação dos direitos humanos em razão da histórica discriminação contra esses povos, bem como em decorrência da baixa posição dos mesmos na conjuntura econômica brasileira. (ARBACHE, 2006) Assim, como prática política, as ações afirmativas tiveram início a partir da atuação dos movimentos sociais de afirmação de direito e de identidade, que historicamente se insurgiram contra o que consideram socialmente incorreto e injusto. As ações afirmativas, desse modo, são ações que afirmam direitos e que reiteram a necessidade de processos de promoção de igualdade concretos. (NASCIMENTO, 2010)

Mas, para além do protagonismo dos movimentos sociais negros, é necessário reconhecer a forte influência dos direcionamentos presentes na Declaração de Durban em 2001. Foi a partir desse evento que o Brasil se comprometeu, de fato, com a questão das ações afirmativas. Sendo assim, no governo Lula, sob influência da pressão dos movimentos sociais, da discussão que se difundiu pela sociedade sobre ações afirmativas, bem como sobre direitos dos afrodescendentes, e principalmente sob a influência dos direcionamentos presentes na Declaração de Durban, da qual o Brasil é signatário, foi criada, pela Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Em março do mesmo ano, a medida provisória foi transformada na Lei 10.678, que no art. 2º dispôs que a secretaria é responsável pela “formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra”.

No ano de 2004, foi criado o Projeto de Lei 3.627, que instituiu 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. Posteriormente, em 2007, a senadora Ideli Salvatti apresentou no Senado o Projeto de Lei 546/2007, instituindo “o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica”, o qual foi transformado no Projeto de Lei 3.913, de 2008, com as mesmas prerrogativas. Já em 2008, o senador Marconi Perillo, por meio do Projeto de Lei 344/2008, apresentou o plano de instituir “reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos”.

Com o propósito de unir todas essas demandas em relação à criação de cotas nas instituições de educação superior brasileiras, criou-se, em 2008, o Projeto de Lei 180, de autoria da deputada Nice Leão, que sintetizou as ideias apresentadas em todos os projetos supracitados, e que “dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências”. O Projeto de Lei 180/2008 estabeleceu um percentual de 50% de vagas nos processos seletivos para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Além da cota para os egressos de escola pública, ficou instituído que 50% dessas vagas deveriam ser destinadas aos estudantes cuja família possuísse renda igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Também ficou estabelecido que as vagas deveriam ser preenchidas por negros, pardos e indígenas, obedecendo à proporção desses grupos étnicos em cada estado da federação, de acordo com dados do IBGE. Em caso de vagas remanescentes, essas deveriam ser ocupadas por estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

Após quatro anos de tramitação na Comissão de Constituição e Justiça, no dia 06 de junho de 2012 o referido projeto de lei foi aprovado pela comissão. No dia 28 de junho do mesmo ano o projeto foi aprovado, também, pela Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, e no dia 07 de agosto de 2012, foi aprovado pelo Senado Federal. Em 29 de agosto o projeto foi transformado na Lei 12.711/2012³¹ e sancionado pela presidente Dilma Rousseff. As universidades e institutos federais de educação terão, a partir da publicação da lei, prazo de quatro anos para a implementação progressiva do percentual de cotas instituído.

³¹ Ver Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012 que regulamenta a Lei 12.711/2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Ver Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a Lei 12.711/2012. Disponível em: http://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/images/ascom/sisu2013.1/portaria%20normativa%20no%2018_%20de%2011%20de%20outubro%20de%202012.pdf.

Por meio da referida lei ficou estabelecido que:

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. (Lei 12.711/2012, art. 1º e 3º, grifo nosso)

O que se nota é que, a partir dos projetos referentes às ações afirmativas na educação, a pauta acerca da necessidade de implementar cotas para indivíduos socialmente excluídos na educação superior ganhou maior repercussão social e, com isso, as próprias universidades passaram a elaborar suas políticas de ações afirmativas. Em decorrência da autonomia que as instituições de educação superior gozam a partir da CF de 1988, houve as que optaram por integrar critérios econômicos, sociais e étnicos, e outras que optaram por apenas um ou dois dos condicionantes, e outras, ainda, preferiram não instituir um sistema de cotas³². Desse modo, as ações afirmativas de reserva de vagas para ingresso na educação superior adquiriram formatos diversos, de acordo com os interesses e necessidades identificados por cada universidade, especificamente.

A implantação de políticas afirmativas por meio do estabelecimento de cotas nas universidades federais não se mostrava como uma ação direcionada pelo governo federal, haja vista que as universidades se valeram do princípio da autonomia, de modo que a discussão, criação e implantação das cotas eram decididas em âmbito institucional. (SANTOS, 2007) Contudo, a partir da Lei 12.711/2012, o Estado brasileiro passou a atuar como o grande regulador da política de cotas, ao torná-la obrigatória, bem como por instituir um formato padrão, a ser seguido por todas as universidades do país. Ocorre, então, que as ações afirmativas para acesso à educação superior tornaram-se “um expediente político-administrativo do governo federal que busca [...] diminuir os efeitos da discriminação nas

³² Ver Apêndice A.

oportunidades de mercado, e em educação para a população negra, entre outras minorias”. (GRIN, 2004, p. 107)

A Lei 12.711/2012 provocou uma polêmica, principalmente pela quantidade de vagas que destina aos egressos de escola pública, que é exatamente a metade das vagas nas IES públicas. Com isso, o debate acerca da qualidade da escola pública, influenciado por membros e representantes de instituições particulares de ensino, bem como de órgãos vinculados à educação, reacendeu.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), anteriormente à aprovação do projeto de lei de cotas no Senado, no dia 25 de julho de 2012, enviou carta para a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) manifestando-se sobre o referido projeto de lei e informando que a associação vem discutindo, analisando e acompanhando a temática das cotas. Informou sobre a necessidade de uma discussão mais ampla de todos os grupos de trabalho e pesquisadores da área da educação para se posicionar sobre o projeto. Reconheceu, no entanto, que a realidade requer, “como tempo de travessia”, ações que garantam maior igualdade de acesso e permanência na educação superior.

Para Carlos Henrique de Brito Cruz, diretor da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e ex-reitor da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a reserva de vagas de 50% para estudantes de escola pública designada por lei fere a autonomia universitária, visto que, com o percentual de vagas instituído, cada instituição não mais terá o direito de decidir por qual modelo se mostra mais adequado. (VEJA, 08 de agosto de 2012)

Amábil Pacios, presidente da Federação Nacional das Escolas Particulares (Fenep), afirmou que a lei que reserva 50% das vagas das universidades públicas para estudantes oriundos de escola pública é um desrespeito à igualdade de acesso. Ressaltou, ainda, que, por meio da referida lei, o governo reconhece que o ensino público é de má qualidade, e que, portanto, insuficiente para preparar os alunos para os vestibulares. O posicionamento da Fenep é de que as escolas particulares deveriam ser uma opção das famílias, mas que têm se mostrado como a única opção para a aprovação dos alunos nos vestibulares mais rigorosos. (VEJA, 09 de agosto de 2012)

Em Goiás, estudantes da rede privada de ensino organizaram, via rede social, um protesto intitulado “Não cotas, sim educação”, que se consolidou no dia 19 de agosto de 2012, em frente à Assembleia Legislativa do estado. Um dos organizadores do evento, Heitor Crispim, estudante de escola particular, defendeu que as cotas não podem ser vistas como solução para o problema da educação no país, e, portanto, não podem ser a principal ação adotada pelo governo para a educação. Considerou, ainda, que o problema da qualidade da

educação atinge também as escolas privadas, e que, por isso, “A revolução tem que ser feita na escola. O governo tem que começar a investir na educação de base. As cotas nas universidades públicas não devem ser a solução”. (G1 GOIÁS, 19 de agosto de 2012) Para a estudante do curso de Direito da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de Goiás, Ana Laura Teles, o governo tem que melhorar a educação de base, o ensino fundamental. O manifesto é, pois, por uma educação pública de qualidade. A estudante ainda ressalta que “Os beneficiados pelas cotas não têm culpa, mas o governo tem de parar de tapar o sol com a peneira”, culpabilizando, pois, o próprio Estado por não promover uma educação básica de qualidade que garanta aos indivíduos condições de concorrer em igualdade com egressos de escolas privadas. (G1 GOIÁS, 19 de agosto de 2012)

Segundo nota do jornal *on line* O Estadão, de 22 de agosto de 2012, estudantes de escolas particulares também fizeram protesto na Praça dos Três Poderes, em Brasília, contra o Projeto de Lei 180/2008, que ainda não havia sido sancionado pela presidente Dilma Rousseff na ocasião. Portanto, independente da aprovação da lei de cotas para egressos de escolas públicas nas IES brasileiras, a polêmica sobre as cotas permanece vigente na sociedade.

2.2. O Debate sobre Cotas nas Universidades Brasileiras

O debate sobre cotas nas universidades brasileiras surgiu em razão das enormes desigualdades sociais e, também, em virtude de acordos firmados internacionalmente pelo país. Assim, a discussão de cotas emergiu, relacionando-se de forma direta com a necessidade de garantir que todos os indivíduos, independentemente do grupo étnico, social ou econômico a que pertençam, tenham acesso a esse nível de ensino.

Em se tratando de educação, as primeiras iniciativas de ações afirmativas no Brasil surgiram nos anos 1992, com a promoção, por Organizações Não Governamentais (ONGs), de cursinhos pré-vestibulares para alunos carentes e/ou afrodescendentes. Mas, além dessa ação, outras iniciativas foram criadas, sendo ligadas não apenas à questão racial, mas, também, a critérios de origem escolar ou étnica. Na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), por exemplo, no ano de 2001 foi instituída a Universidade Indígena no Câmpus da Barra dos Bugres, contando com vestibular específico para indígenas para os cursos de Ciências Sociais, Ciências Matemáticas e da Natureza, Línguas, Artes e Literatura, com o objetivo de formar professores para trabalhar nas aldeias. Em 2002, também foi criada a Universidade da Cidadania Zumbi dos Palmares, com curso superior de graduação em Administração de Empresas, com proposta de destinação de 45% das vagas para

afrodescendentes e 55% para outras raças, obedecendo o percentual de 45% de negros e pardos na população brasileira, segundo dados do IBGE de 2000. Em julho de 2002, a Universidade do Estado da Bahia (Ueba) instituiu nos seus exames a reserva de vagas de 40% de suas vagas para candidatos negros. E ainda em 2002, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UFRGS) adotou a reserva de 10% de suas vagas para candidatos deficientes físicos, e 50% para pessoas de baixa renda. (BRANDÃO, 2005)

Porém, foi no ano de 2003 que a adoção de cotas pelas universidades públicas tornou-se objeto de grandes polêmicas. No estado do Rio de Janeiro, foi aprovada em 09 de novembro de 2011 a Lei nº 3.708, que instituiu 40% das vagas para os vestibulares do estado para negros e pardos nos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Essa lei, que instituiu a reserva de vagas por critérios raciais, sobrepôs-se a uma legislação anterior, a Lei nº 3.524 de 2000, que reservava 50% das vagas nos vestibulares a estudantes que tivessem cursado o ensino fundamental e médio totalmente em escolas da rede pública. Com o objetivo de compatibilizar essas duas leis, foi instituído o Decreto nº 30.766 de 2002, que regulamentou a reserva de vagas segundo critérios raciais. Além disso, no ano de 2003, foi sancionada a Lei nº 4.061, que garantiu a reserva de 10% das vagas nas universidades públicas do estado do Rio de Janeiro a portadores de deficiência física. (SANTOS, 2006)

Foi nesse contexto que, no ano de 2003, sob influência da direção da Uerj, do governo do estado do Rio de Janeiro e de setores do movimento negro, houve uma articulação em prol da construção de uma nova lei que unificasse ou modificasse as leis anteriores sobre cotas. Houve, pois, um embate instituído quanto às cotas, sendo que, de um lado, posicionaram-se os que clamavam por cotas, exercendo a pressão social, e, por outro, os setores preocupados com a quantidade de cotas, e que, por isso, intentaram extingui-las, ou ao menos contê-las. Diante dessas demandas, foi aprovada, no estado do Rio de Janeiro, em 04 de setembro de 2003, a Lei nº 4.151, limitando em 45% o percentual de vagas a serem ocupadas por cotistas, sendo que dessas, 20% foram destinadas a estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para estudantes negros e 5% para portadores de deficiência e integrantes de minorias étnicas. (SANTOS, 2006)

A Universidade de Brasília (UnB), em 2003, foi a primeira universidade brasileira a adotar as ações afirmativas pela perspectiva de cotas raciais. Segundo Mulholland (2006), a UnB desenvolveu um programa denominado *Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social*, que apresentou como objetivos: reserva de 20% das vagas dos cursos da universidade para candidatos negros; admissão de estudantes indígenas, em cooperação com a

Fundação Nacional do Índio (Funai); e intensificação de atividades de apoio a escolas da rede pública. Assim, as cotas para estudantes negros foram aprovadas em 2003, e começaram a ser implantadas no vestibular para ingresso no segundo semestre de 2004, o que impulsionou a adesão de outras instituições posteriormente.

A temática da reserva de vagas para grupos socialmente excluídos da sociedade, como negros, egressos de escola pública, indígenas, deficientes e quilombolas, portanto, está envolta por concepções diversas de grupos e setores da sociedade brasileira, os quais se dividem entre os favoráveis e os contrários à política de cotas nas universidades públicas. Mesmo já sendo utilizadas em diversas universidades brasileiras, as cotas constituem um tema polêmico e, por isso, foram levadas à discussão no STF, instância máxima da Justiça brasileira.

Primeiramente, foi promovida pelo STF uma Audiência Pública sobre cotas, com vistas a possibilitar o debate e perceber a multiplicidade de abordagens e entendimentos que envolvem tanto as ações afirmativas quanto as cotas, contando com a opinião de representantes de diversos segmentos da sociedade brasileira. As audiências públicas são realizadas quando um tema a ser votado pelo STF é complexo, o que foi o caso da política de cotas. Essas discussões são um instrumento que auxilia na tomada de decisão no momento da votação dos processos que envolvem a temática.

Na audiência pública, realizada pelo STF no período entre 03 a 05 de março de 2010, uma série de concepções e entendimentos ficaram demarcados nos discursos dos convidados a se manifestarem. A vice-procuradora geral da República, Deborah Duprat, mostrou-se favorável à política de reserva de vagas nas universidades, considerando que:

[...] as cotas têm um caráter de, ao mesmo tempo em que elas permitem um pluralismo nas diversas instituições nacionais, política inclusiva. É uma política onde as diferenças se encontram e se celebram, ao contrário da sociedade hegemônica, que confina os diferentes aos espaços privados. Então diferentemente do discurso de que a política de cotas cria diferenças, castras, ela inclui, traz para o espaço público essa multiplicidade da vida social. (BRASIL. STF, 2010, p. 15-16)

A vice-procuradora mostrou acreditar que as cotas contribuem para a entrada dos negros nas universidades, que devem ser lugares plurais, diversificados, compostos por todos os segmentos sociais, e não apenas por segmentos ou grupos elitizados. Considerou, ainda, que a reserva de vagas não é um privilégio, tendo em vista que “dizer que você é negro traz consequências posteriores ao ingresso, traz consequências para o mercado de trabalho e isso a pessoa vai ter que carregar”. (BRASIL. STF, 2010, p. 18)

O diretor tesoureiro do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Miguel Ângelo Cançado, defendeu “o não estabelecimento de cotas raciais, mas sim, o

estabelecimento de cotas sociais” (BRASIL. STF, 2010, p. 22) afirmando ser esse o posicionamento da OAB.

O ministro Luís Inácio Lucena Adams, advogado-geral da União, posicionou-se favorável às cotas, apontando que:

A busca pela igualdade material não se contenta apenas com medidas repressivo-punitivas das atitudes discriminatórias, demanda também a implantação de ações estatais de cunho promocional. Para lograr a realização deste mandamento constitucional o Estado deve atuar de maneira vanguardista, promovendo uma política de superação de hábitos, de modo a afastar qualquer possibilidade em que a discriminação racial seja encarada como um fruto de um determinismo social indelével. (BRASIL. STF, 2010, p. 25)

O ministro ressaltou que as cotas raciais são fundamentais não apenas para a inserção dos negros na vida econômica, mas constituem em uma forma de “resgatar as minorias historicamente desprestigiadas do alimento político, social e cultural a que foram submetidas, implantando um canal difusor de seus valores, concepções e manifestações”. (BRASIL. STF, 2010, p. 28)

O ministro da Secretaria Especial de Políticas Públicas de Promoção de Igualdade Racial, Edson Santos de Souza, ressaltou a necessidade de promover a democracia racial no Brasil, tendo em vista as desigualdades históricas que acometem o povo brasileiro. Para tanto, salientou que:

"Cotas" não é uma panaceia, não é a solução definitiva para o problema da redução da desigualdade, para o problema da democratização do País do ponto de vista das relações raciais, mas "cotas" é um instrumento que vai oferecer – e oferece - uma perspectiva de futuro para uma parcela expressiva de nosso povo, de jovens negros que sonham com a universidade e em formarem-se nas mais diferentes áreas biomédicas, tecnológicas e humanas, e cabe ao Estado assegurar isso à nossa população. (BRASIL. STF, 2010, p. 37-38)

O ministro considerou a necessidade de se embasar em fatos reais das experiências das universidades que já implantaram as políticas de cotas, as quais não enfrentaram problemas de grande ordem por terem instituído a reserva de vagas.

O doutor em Educação e coordenador geral de Educação em Direitos Humanos da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) da Presidência da República, Erasto Fortes de Mendonça, salientou que “Abolição da escravidão não foi capaz de dar aos negros o reconhecimento de sua dignidade como pessoa humana. Ao contrário, simultaneamente foi se instilando no imaginário coletivo a licença para preconceituar e discriminar negros”. (BRASIL. STF, 2010, p. 45) Com base nesse contexto discriminatório que se perpetua na sociedade brasileira, por meio das políticas afirmativas “Universaliza-se a igualdade como a conduta ativa, positiva e afirmativa, obtendo transformação social, que é o objetivo fundamental da república”. (BRASIL. STF, 2010, p. 46) Sendo assim, é necessário mais que

exterminar a discriminação e o preconceito, mas permitir a inserção efetiva dos negros na sociedade.

Mendonça considerou que as ações afirmativas constituem um benefício ao inserir a população negra na universidade e reiterou que “Ao tornar-se sua usuária, a população negra colabora decisivamente para a democratização do espaço acadêmico”. (BRASIL. STF, 2010, p. 49) Porém, ponderou sobre a necessidade de fixação de percentuais mínimos de cotas, bem como a natureza transitória dessas ações afirmativas, de modo que elas não se constituam uma discriminação em desfavor das minorias.

Favoravelmente às cotas raciais e não às cotas sociais, o coordenador geral da SEDH, ressaltou que “a especificidade da discriminação racial, cuja correção não é capaz de ser alcançada por medidas de proteção dirigidas a segmentos vulneráveis economicamente, ainda que se evidencie a presença marcante de negros nesse segmento”. (BRASIL. STF, 2010, p. 47) Considerou, pois, a necessidade de cotas para negros, que, caso pobres, são duplamente discriminados, mas que, caso não sejam, são discriminados independentemente da sua condição econômica.

A então secretária de ensino superior no MEC, Maria Paula Dallari Bucci, apontou que o tempo não modificou o estado de exclusão dos negros da educação superior, pois mesmo com a melhoria do ensino, de forma geral, esses indivíduos não foram incluídos nas universidades. Portanto, a secretária ponderou que, para mudar essa realidade, são necessários dois movimentos:

[...] pela inclusão, porque o acesso à educação superior pode ser focado como um direito dos negros, que são contemplados com uma forma especial de acesso, mas também mais ao futuro ainda, porque o acesso desses negros representa a inclusão na sociedade brasileira - aqui não estamos mais focando a universidade - de pessoas diplomadas. (BRASIL. STF, 2010, p. 54)

As cotas, por essa perspectiva, são importantes para que os indivíduos, após a inserção na universidade, tornem-se capacitados para interferir na sociedade. Para Bucci, pela autonomia universitária, é importante que cada instituição adeque o modelo de cota às suas próprias necessidades, sendo, portanto, legítimas as cotas de cunho social, econômico, de origem escolar ou outras. Porém, a secretária ponderou que:

[...] importa que a universidade tenha a condição de cuidado depois do acesso, porque o problema dela não é só receber estudantes que não chegariam num caminho normal; o problema dela é lograr que esses estudantes obtenham a sua diplomação para que, no espaço de uma geração - e a educação precisa pensar nessa questão - de estudantes eu tenha pessoas diplomadas que vão, então, influir sobre a sociedade e produzir a igualdade que nós tanto esperamos. (BRASIL. STF, 2010, p. 57)

Portanto, a Secretaria de Ensino Superior (Sesu) do MEC defendeu como necessário pensar em medidas não apenas para o ingresso dos estudantes por meio de cotas nas universidades, mas também de modo a contribuir com ações efetivas para que esses jovens possam construir uma carreira acadêmica de sucesso, para então interferir de forma positiva na sociedade. Bucci salientou que, observados os resultados já apresentados pelas cotas, “essa desigualação tem gerado a resposta que se espera, e ela então promete para o futuro realizar a igualação material que justifica a desigualação formal nesse momento”. (BRASIL. STF, 2010, p. 58)

Para Carlos Frederico de Souza Mares, procurador-geral do Paraná e professor da PUC do Paraná, “é necessário ter lei para que se tenha igualdade. Não basta ter natureza. A lei dá a igualdade, não a natureza”. (BRASIL. STF, 2010, p. 61) Dessa maneira, a sociedade distingue os homens, e a lei é necessária para equipará-los, daí a necessidade de cotas para promover a inserção dos excluídos historicamente na universidade. Por essa perspectiva, as políticas de ações afirmativas são medidas necessárias para colocar os segmentos sociais desiguais em situação de igualdade.

O diretor de cooperação e desenvolvimento do Ipea, Mário Lisboa Theodoro, assinalou que as ações afirmativas “têm significado a abertura de portas para um contingente significativo de estudantes negros que, se não houvesse programa de cotas, não teriam acesso à universidade”. (BRASIL. STF, 2010, p. 73) Afirmou que a necessidade de reserva de vagas nas universidades dá-se em razão de que:

Hoje, as pessoas brasileiras negras têm mais portas fechadas, oportunidades fechadas, do que a população de origem branca. Então, as cotas viriam, na verdade, abrir portas para que consigamos equalizar oportunidades, consigamos fazer com que a máxima de igualdade, que está presente na Constituição como um dos preceitos fundamentais, seja, enfim, contemplada a partir de uma questão que é posta para a gente. (BRASIL. STF, 2010, p. 74)

A advogada Roberta Fragoso Menezes Kaufmann, por sua vez, destacou que há que se pensar nas dificuldades que envolvem a criação de cotas raciais no Brasil, entendendo que o primeiro grande desafio encontra-se na definição de quem é negro no país, haja vista a grande quantidade de pardos e mestiços. Considerou, ainda, que o problema relaciona-se ao mito da democracia racial³³ e reforça que “o mito é obviamente um mito porque ele não é implementado na sua totalidade. No entanto, o mito pode ser analisado como uma mentira, ou ele pode ser analisado como um ideal a ser perseguido”. (BRASIL. STF, 2010, p. 84) Sendo assim, em razão dos problemas que podem surgir a partir da implementação das cotas de cunho racial, pela compreensão da advogada, o ideal seriam as cotas sociais, entendendo que,

³³Ver Guimarães (2006).

“À medida que adotarmos cotas sociais, e considerando a estatística aqui largamente apresentada de que 70% dos pobres são negros, atingiremos o desiderato da integração sem correr o risco da racialização do país”. (BRASIL. STF, 2010, p. 85)

Semelhante opinião é a do também advogado Caetano Cuervo Lo Pumo, que ressaltou como sendo fundamental “que nós lembremos que esse critério [cotas sociais] das cotas inclui, mas exclui. Isso não pode ser deixado de fora do debate. Até agora nós discutimos em abstrato apenas os incluídos e esquecemos que alguns que, pelo mérito, estariam dentro da Universidade, estão fora”. (BRASIL. STF, 2010, p. 99) Citando o caso da UFRGS, o advogado apontou que “[...] são mil vagas. Mil entram, mil saem. Quem entra e quem sai? Ninguém sabe. [...] será que as pessoas que foram incluídas, que passaram à frente no mérito, realmente precisavam ser incluídas? O critério origem por escola é meramente um critério baseado na presunção”. (BRASIL. STF, 2010, p. 104) O advogado esclareceu que não questiona a necessidade de instituir ações afirmativas, mas questiona o critério de cotas raciais adotado por algumas universidades.

A representante do Movimento Contra o Desvirtuamento do Espírito da Reserva de Cotas Sociais, Wanda Marisa Gomes Siqueira, em seu pronunciamento, ressaltou que é a favor da política de ações afirmativas, mas se posicionou contra o desvirtuamento do espírito das cotas, e reiterou que, “enquanto existir cotas sociais, penso que deva ser pelo critério hipossuficiência [...]” (BRASIL. STF, 2010, p. 141), e não pelo simples critério de escola pública, em se considerando que há escolas públicas de alta qualidade, e que, também, a comprovação de vínculo com escolas públicas está sujeita à fraude. Do mesmo modo, o vínculo com as escolas públicas não considera os estudantes que, por algum motivo, tenham estudado nas instituições privadas, mesmo que na condição de bolsistas. Desse modo, o que foi questionado não foram as ações afirmativas, mas os critérios adotados pelas universidades para sua implementação.

O antropólogo e professor da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, George de Cerqueira Leite Zarur, posicionou-se contra a política de cotas raciais, mas favorável às cotas sociais, justificando que:

Se negros e pardos são a maioria dentre os pobres, serão eles os maiores beneficiários de políticas sociais de combate à pobreza que atinjam a todos os brasileiros, sem a necessidade da introdução do racismo travestido de política de Estado. Boas escolas públicas e cotas sociais, não cotas raciais, é que democratizam o acesso à educação superior. (BRASIL. STF, 2010, p. 175)

O juiz federal Carlos Alberto da Costa Dias, a seu modo, esclareceu que “a raça, o fenótipo racial, não pode ser, na minha forma de pensar, um fator que diferencie a pessoa à

concessão de direitos” (BRASIL. STF, 2010, p. 307). Portanto, a diferença racial não seria fator suficiente para gerar uma política de reserva de vagas. O juiz ainda ratificou que “Não admitir [...] que o fator de *discrímen* "ser negro" seja como política pública determinante da dificuldade ao acesso ao ensino é, por si só, discriminatório e é estigmatizante”. (BRASIL. STF, 2010, p. 308) Portanto, por essa concepção, as cotas para negros constituem uma discriminação contra os indivíduos com outras cores de pele.

José Roberto Ferreira Militão, advogado e membro da Comissão Nacional de Assuntos Antidiscriminatórios (Conad), declarou ser favorável não à política de cotas sociais, mas sim a investimento público em cotas sociais, e ressaltou que:

[...] se os nossos melhores talentos tiverem a oportunidade de estudar, de terem a complementação, a suplementação que a escola pública não ofereceu, eles [...] ingressam na universidade em condições inferiores e terminam em igualdade e até em condições superiores porque são talentos, são jovens esforçados [...] esses jovens, tendo oportunidades, tendo um curso preparatório, eles vão ingressar. (BRASIL. STF, 2010, p. 316-317)

Portanto, havendo investimento em educação para os jovens desfavorecidos economicamente, Militão analisou que os estudantes conseguem ingressar na universidade independentemente de cotas.

O que se percebe é que, mesmo considerando os favoráveis às cotas, as concepções são muito distintas, visto que há os que se manifestam totalmente a favor de qualquer tipo de cotas, há os que se mostram favoráveis às cotas exclusivamente raciais, ou somente sociais, além dos que, mesmo aceitando as ações afirmativas, ponderam sobre sua aplicação e resultados. Para além desses grupos, há ainda os que se mostram contrários às cotas para negros. Portanto, as concepções que surgiram na ocasião da Audiência Pública são representativas da diversidade de opiniões sobre a temática que está presente na sociedade brasileira.

Essa exposição de ideias e entendimentos por representantes de diversos grupos e setores da sociedade foi de extrema relevância para que o STF pudesse decidir sobre a constitucionalidade das cotas, tanto raciais quanto sociais. Aproximadamente dois anos após a realização da Audiência Pública sobre cotas raciais, em votação do dia 26 de abril de 2012, o Supremo considerou constitucional o sistema de cotas étnico-raciais na UnB, e no dia 09 de maio confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas sociais na UFRGS.

As ações afirmativas para acesso na educação superior, portanto, não são facilmente aceitas socialmente. Grande resistência revela-se principalmente em relação às cotas de cunho racial. Grin (2006, s/n) acredita que “É fundamental a elaboração de iniciativas públicas e privadas para o combate da discriminação racial e de seus efeitos no Brasil”. Ressalta, no

entanto, que a necessidade de delimitar as raças para o acesso a programas de ação afirmativa, destinados a combater as desigualdades raciais, pode levar à divisão do país em duas raças: os afrodescendentes (pretos e pardos) e os supostamente brancos. Acredita, pois, que a promoção da categoria raça não é eficiente para combater o racismo contra os negros, tampouco constitui medida eficaz para a promoção da justiça econômica, política, social e cultural em favor dos afrodescendentes.

Pena e Bortolini (2004) afirmam que as variações morfológicas entre os homens, sejam elas de cor de pele, altura, textura de cabelo, ou características faciais são reflexos simplesmente da evolução das populações nos diversos ambientes em que se instalaram no decorrer da história da humanidade, sendo, portanto, resultantes das necessidades de adaptação. Nesse sentido, essas diferenças não atestam existência de raças na espécie humana.

Por essa perspectiva, Brandão e Marins (2007) pontuam que, na sociedade brasileira, o problema está na falta de definição das classificações raciais, o que ocorre em razão da mestiçagem. A possibilidade de polarização racial em apenas duas categorias – negros e brancos - concretiza-se apenas de forma “virtual”, pois os mestiços, quando se trata de indicadores sociais, muito se aproximam dos negros, sofrendo danos e preconceitos semelhantes aos mesmos. Por essa perspectiva, o critério de autodeclaração adotado para definir raça em muitas universidades, não é adequado, tendo em vista que os indivíduos não são capazes de se autodefinir no aspecto racial.

Maggie (2005, p. 288) salienta que “as cotas raciais vieram para refazer o nosso sistema de classificação racial”, marca que o Brasil lutou no transcorrer do século XX para extinguir. Fry e Maggie (2006, s/p) apontam que “não se pode acabar com o racismo com uma política que entroniza a ‘raça’. Quando o Estado legisla sobre esta matéria ele funda a ‘raça’, cria justamente aquilo que quer ver destruído”. As consequências da instituição das cotas raciais não se restringem às universidades, uma vez que os indivíduos são separados em duas raças com direitos distintos, o que ocasiona a racialização da sociedade e impulsiona o racismo.

Para Moehlecke e Catani (2006), mesmo com grupos contrários, as políticas de ação afirmativa são importantes por colaborarem para a desmistificação da imagem elitista que as universidades públicas adquiriram ao longo dos tempos, o que contribui para que o caráter democrático e inclusivo dessas instituições seja reforçado com a incorporação de segmentos historicamente excluídos da educação superior.

Por essa perspectiva, Santos (2007, p. 215) reforça o entendimento de que “ação afirmativa não é uma política de combate à pobreza [...] mas uma política de combate à

discriminação”. Portanto, negros não são os únicos beneficiários das ações afirmativas, as quais podem ser dirigidas a quaisquer grupos discriminados.

Em Goiás, a Lei 14.832 de 2004 fixou cotas para o ingresso de estudantes no Sistema Estadual de Educação. Por meio dessa legislação, ficou estabelecida a reserva de vagas na Universidade Estadual de Goiás (UEG) para os concluintes do ensino médio classificados no processo seletivo, que sejam egressos de escola da rede pública de educação básica, negros, indígenas ou portadores de deficiência.

2.3. Aspectos da Realidade Social, Econômica e Educacional dos Egressos de Escola Pública, Negros, Indígenas e Quilombolas no Brasil

No Brasil, as ações afirmativas que propiciam a inclusão de grupos historicamente excluídos na educação superior atendem prioritariamente aos seguintes segmentos: egressos de escola pública, negros, indígenas, quilombolas e deficientes.

Vale apontar que com a implantação de políticas afirmativas para acesso à educação superior no Brasil, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2009, o número de ingressantes por meio de programas de reserva de vagas em cursos de graduação presenciais no ano de 2009 foi de 36.294 estudantes. Desse total, 69% eram procedentes do ensino público, 25% ingressaram pelo perfil étnico, 4% pela condição social/renda familiar, e 2% ingressaram com base em outros critérios. O Censo da Educação Superior de 2010 indicou que foram registrados 51.494 ingressos por meio de programa de cotas em IES públicas em cursos de graduação. Desse total, 64% ingressaram pelo critério de procedência do ensino público; 27% pelo perfil étnico, 6% pelo perfil social/renda familiar, e 3% ingressaram por outros diferentes tipos de programa de reserva de vagas.

Com base nesses dados, identifica-se que, de 2009 a 2010, houve um aumento de 15.200 ingressantes pelos programas de cotas nas IES públicas brasileiras, o que representa uma ampliação de 41,88%. Considerando que o total de ingressantes nas IES públicas no ano de 2009 foi de 354.331 e no ano de 2010 de 408.562, temos que os alunos cotistas representaram 10,24% e 12,60% dos ingressantes em cada ano, respectivamente.

As cotas pelo critério de origem escolar são instituídas com base no princípio de que os provenientes de escola pública possuem condições desfavoráveis de acesso à educação superior, comparados aos estudantes provenientes de escolas da rede privada. A realidade que se constata no Brasil é que, do maternal ao ensino médio, a maioria dos estudantes encontra-

se na rede pública, ao passo que, na educação superior, essa situação se inverte, e a maioria dos alunos encontram-se matriculados na rede privada.

Tabela 23: Distribuição percentual dos estudantes por rede de ensino no Brasil

	Público	Privado
Educação Infantil	73,5	26,5
Ensino fundamental	87,0	13,0
Ensino médio	87,2	12,8
Educação superior	26,8	73,2

Fonte: Pnad/IBGE, 2011.

Com base nessa configuração, nota-se a hegemonia da rede pública na educação básica no Brasil, visto que o percentual de estudantes nessa rede, em 2011, foi de 73,5% na educação infantil, de 87% no ensino fundamental, e 87,2% no ensino médio. Na educação superior esse quadro sofreu uma alteração e a rede pública contou com apenas 26,8% dos alunos matriculados.

Com base nessa constatação, Gomes et al. (2011) entendem que os frequentadores do ensino médio no Brasil são alunos provenientes das classes trabalhadoras, pertencentes às classes baixa e média-baixa. Esse grupo de estudantes é constituído principalmente por filhos de subempregados ou desempregados. Em razão das condições de caráter social, econômico, cultural e familiar desses alunos, as condições efetivas de escolaridade dos mesmos são bastante deficitárias se comparadas com a da pequena parcela da população que ocupa vagas na rede privada, sendo proveniente de famílias mais abastadas e com condições mais efetivas de escolarização.

Gomes et al. (2011) salientam que essa dualidade entre o público e o privado que permeia a educação brasileira expressa a desigualdade educacional, social e econômica que perpassa o país, refletindo na configuração do ensino médio, que é historicamente marcado por atender de forma distinta os grupos sociais. Os indivíduos portadores de maior capital cultural são preparados para o ingresso na educação superior, ao passo que os menos favorecidos economicamente são direcionados para atividades de cunho profissionalizante.

Outra demanda que se apresenta é em relação à população negra e indígena, com as quais o comprometimento do Estado brasileiro surgiu com a CF de 1988, quando, no art. 215, § 1, postulou-se que “O Estado protegerá as manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”.

A população brasileira, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) de 2011, mostrou-se composta de 47,3% de pessoas brancas, 8,2% de pretas, 43,1% de pardas, 0,4% de indígenas e 0,6% de amarelas.

Em relação ao nível de escolaridade, considerando as raças/cores, identificou-se que 52,32% dos estudantes brasileiros eram brancos, 5,50% pretos, 41,41% pardos, 0,36% indígenas, e 0,38% amarelos. Considerando os alunos da educação infantil, constatou-se que o percentual de brancos foi de 52,74%, o de negros 5,06%, de pardos 41,53%, indígenas 0,33%, e amarelos 0,32%. No ensino fundamental, a composição que se apresentou foi de 48,15% de brancos, 5,98% de pretos, 45,16% de pardos, 0,40% de indígenas, e 0,28% de amarelos. O ensino médio, por sua vez, revelou-se composto de 59,03% de brancos, 5,13% pretos, 35,07% pardos, 0,28% indígenas, e 0,46% de pardos. Por fim, na educação superior, considerando os cursos de graduação, a composição foi de 78,89% brancos, 2,39% pretos, 17,24% pardos, 0,15% indígenas, e 1,31% amarelos.

Tabela 24: Nível de escolarização dos brasileiros segundo raça ou cor

	Branca	Preta	Parda	Indígena	Amarela	Total
Total	27.414.741	2.886.456	21.697.185	191.400	199.614	52.389.396
Educação infantil	3.815.881	366.383	3.004.509	24.550	23.154	7.234.477
Ensino Fundamental	16.190.885	2.012.210	15.187.825	137.778	95.079	33.623.777
Ensino Médio	4.871.524	423.637	2.894.878	23.704	38.697	8.252.440
Graduação	2.249.155	68.208	491.698	4.397	37.403	2.850.861

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Depreende-se, pois, que ao longo de toda a educação básica, o percentual de negros mostrou-se equivalente, sendo em média de 5,06% na educação infantil, 5,98% no ensino fundamental e 5,13% no ensino médio. Porém, no ensino superior esse índice caiu para 2,39%. Quanto aos pardos, a queda foi ainda mais acentuada, tendo em vista que na educação infantil o percentual desses alunos foi de 41,53%, no ensino fundamental de 46,16%, no ensino médio o percentual já decaiu de maneira significativa, passando para 35,01%. Na graduação o índice de pardos tornou-se ainda menor, compondo apenas 17,24% do percentual de alunos. Em relação aos indígenas, a situação que se apresentou foi semelhante a dos negros. Na educação básica, a proporção de estudantes indígenas foi de 0,33% na educação infantil, de 0,40% no ensino fundamental, e 0,28% no ensino médio e, na educação superior, esse índice diminuiu para 0,15%.

A tendência esperada com a expansão da oferta do ensino fundamental é de que as pessoas de todos os grupos étnicos cheguem ao ensino médio e à educação superior. Porém, os dados são indicadores de que as etnias negra e indígena não estão sendo inseridas na

educação superior na mesma proporção em que estão nos demais níveis de ensino, mesmo com a expansão do acesso à educação básica.

Em análise do nível de escolaridade dos indivíduos com mais de 25 anos – em idade regular de já terem concluído a educação superior – por raça/cor, identificou-se que, dos indivíduos com nenhuma escolaridade, os pardos representaram a maioria, com representatividade de 49,10%; seguidos dos brancos (38,78%), dos pretos (10,98%), depois dos indígenas (0,83%) e dos amarelos (0,29%). Os pardos e pretos juntos representaram 60,08% dos analfabetos com 25 anos ou mais, no país.

No ensino fundamental, os brancos foram maioria, constituindo 61,30%, seguidos dos pardos (31,85%), pretos (5,98%), amarelos (0,52%) e indígenas (0,33%). No ensino médio, a distribuição por etnia seguiu a mesma tendência do ensino fundamental, de modo que a maioria dos alunos foram os brancos (67,46%), seguidos dos pardos (26,82%), pretos (4,57%), amarelos (0,89%) e indígenas (0,24%). No ensino superior, também a maioria dos estudantes foram os brancos, grupo este que correspondeu a 82,93% do alunado; seguidos dos pardos, que representaram 12,45%, dos amarelos, que compuseram 2,32%, dos pretos que foram 2,16%, e, por fim, dos indígenas, que representaram apenas 0,12% do grupo. Pelos dados apresentados, nota-se que, quanto mais elevado o nível de escolarização, maior o percentual de brancos e menor o percentual de pardos, pretos e indígenas. Isso implica em reconhecer que os grupos étnicos historicamente excluídos não têm acesso a uma carreira escolar longa e duradoura, sendo que pequena parcela desses grupos étnicos chega a concluir a educação superior.

Tabela 25: Pessoas com 25 anos ou mais de idade, por nível de escolaridade concluído, segundo raça ou cor

	Branca	Preta	Parda	Indígena	Amarela	Total
Nenhum	4.792.211	1.356.873	6.066.349	102.895	36.296	12.354.624
Ensino fundamental	6.692.356	653.084	3.477.838	36.751	56.857	10.916.886
Ensino médio	9.374.163	635.086	3.726.968	34.323	123.691	13.894.231
Educação superior	4.531.679	118.316	680.456	7.051	126.866	5.464.368

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

É importante considerar que, do total de pessoas que compuseram o grupo dos 10% mais pobres no Brasil, de acordo com dados do Censo Demográfico de 2010, os negros representaram 9,4%, o que é bastante significativo. Já, em se tratando da parcela mais rica da população, os negros representaram um percentual de apenas 1,8%, o que revela que as

condições sociais, culturais e econômicas dos mesmos são deficitárias. Essa situação interfere na formação escolar dos indivíduos, fato comprovado estatisticamente. Dentre os indivíduos com mais de 25 anos, que compõem a população em idade regular de ter concluído a educação superior, 15% da raça branca possuía curso superior completo, ao passo que na raça negra esse índice caiu para 4,7%, e na raça parda para 5,3%. (IPEA, 2010)

O IBGE também divulgou dados de uma pesquisa realizada em 2008 sobre a influência da cor ou raça na vida de indivíduos com 15 anos de idade ou mais e identificou que 63,7% dos entrevistados assumiram que a cor/raça influencia em suas vidas, ao passo que 33,5% afirmaram acreditar que esse elemento não interfere na vida, e 2,8% não souberam opinar. Nessa análise, é oportuno considerar, ainda, a taxa de escolarização de jovens em idade regular de 18 a 24 anos de idade com os quintos de rendimento mensal familiar *per capita*.

Tabela 26: Taxa de escolarização de jovens entre 18 e 24 anos no Brasil, segundo raça/cor, por rendimento

Taxa de escolarização por rendimento					
	1 quinto	2 quintos	3 quintos	4 quintos	5 quintos
Brasil	7,9	9,4	13,8	23,8	52,7
Taxa de escolaridade segundo raça/cor por rendimento					
	1 quinto	2 quintos	3 quintos	4 quintos	5 quintos
Branca	10,6	10,8	16,7	28,5	56,8
Preta/parda	6,6	8,7	11,5	18,2	42,7

Fonte: Ipea, 2010.

O que se percebe é que a taxa de escolarização dos indivíduos brasileiros, em todas as raças/cores, está diretamente relacionada às condições financeiras. Nesse sentido, quanto melhores as condições econômicas, maior foi o índice de indivíduos entre 18 e 24 anos que se encontravam na educação superior. De modo geral, para os indivíduos com 4 quintos de renda, a taxa de escolarização foi de 23,8, muito superior aos 14,4, o índice geral brasileiro. Considerando os indivíduos com 5 quintos de renda, o nível de escolarização foi ainda maior, sendo de 52,7. Ao verificar essa taxa de escolarização nos indivíduos brancos e pretos/pardos, observou-se a mesma tendência. Mas há que se considerar que o índice de escolarização dos indivíduos brancos entre 18 e 24 anos na educação superior mostrou-se maior que a dos indivíduos pretos/pardos, em todos os níveis de rendimento. Para os brancos com 3 quintos de renda, a taxa de escolarização já foi superior à taxa geral brasileira, sendo de 16,7. Já para os negros, essa taxa apenas conseguiu superar o índice geral brasileiro a partir dos indivíduos com 4 quintos de renda, índice esse que passou a ser de 18,2.

Outro grupo alvo das políticas de cotas são os indígenas, que formam um significativo contingente populacional à margem da escolarização brasileira.

Tabela 27: População residente no Brasil segundo a situação do domicílio e condição de indígena – 2010.

Total	190.755.799	100 %
Não indígena	189.931.228	99,56 %
Indígena	817.963	0,42 %
Urbana	160.925.792	100 %
Não indígena	160.605.299	99,80 %
Indígena	315.180	0,19 %
Rural	29.830.007	100 %
Não indígena	29.325.929	98,31 %
Indígena	502.783	1,68 %

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

O percentual geral de indígenas que constituem a população brasileira revelou-se extremamente baixo quando comparado à população não indígena. O percentual total de declarados índios na população brasileira foi de apenas 0,42%. Porém, quando analisado o número de indígenas, que foi de 817.963 indivíduos, conclui-se que se trata de uma parcela expressiva. Em Goiás, a população autodeclarada indígena foi de 8.533 pessoas.

No que tange aos quilombolas, o número de comunidades é considerável, as quais são constituídas por descendentes de africanos escravizados, que preservam tradições culturais, de subsistência e religiosas. Segundo a Fundação Cultural Palmares, em 2012 havia mais de 1.500 comunidades espalhadas pelo território brasileiro. No estado de Goiás existiam 33³⁴ comunidades quilombolas.

Outro dado relevante no traçado do perfil do grupo historicamente excluído da educação superior refere-se aos jovens em idade regular entre 18 e 24 anos que trabalham.

Tabela 28: Jovens entre 18 e 24 anos de idade por condição de atividade no Brasil

Ano	Somente estuda	Trabalha e Estuda	Somente trabalha
2009	14,7	15,6	46,7

Fonte: IBGE, Pnad 2009.

³⁴ Na divulgação do levantamento de comunidades quilombolas realizado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, as comunidades quilombolas em Goiás estão localizadas nos seguintes municípios: Alto Paraíso de Goiás, Aparecida de Goiânia, Barro Alto, Cavalcante, Campos Belos, Cidade Ocidental, Colinas do Sul, Cromínia, Faina, Flores de Goiás, Goianésia, Goiás, Jaciara, Luziânia, Minaçu, Mineiros, Monte Alegre de Goiás, Morrinhos, Nova Roma, Palmeiras de Goiás, Palmelo, Pires do Rio, Posse, Santa Cruz de Goiás, Santa Rita do Novo Destino, São Domingos, São João D'Aliança, São Luiz do Norte, Silvânia, Terezina de Goiás, Trindade e Uruaçu.

O índice de jovens, em idade regular entre 18 e 24 anos, que trabalhavam e estudavam ou somente trabalhavam, segundo dados da Pnad de 2009, foi consideravelmente maior que o número de jovens que apenas estudavam. Assim, torna-se evidente que a grande maioria da população com idade regular para cursar a educação superior possui condições econômicas que influenciam negativamente na formação escolar. Muitos, ao ingressarem no mercado de trabalho, abandonam os estudos. Já os que apenas estudam podem frequentar cursos integrais, os quais são em grande parte ofertados nas instituições públicas de ensino. Ademais, possuem melhores condições para se dedicarem aos estudos, o que facilita o ingresso e permanência nas IES públicas.

2.4. Acesso à Educação Superior como Instrumento de Inclusão Social

A educação superior brasileira é historicamente excludente. Assim, num quadro de baixo atendimento da demanda total por educação superior surgiu, em 1911, por meio do Decreto 8.659³⁵, o exame para admissão/ingresso na educação superior no Brasil, exame esse que, em 1915, no contexto da Reforma Carlos Maximiliano³⁶, passou a ser denominado vestibular. O vestibular, portanto, foi criado com o propósito de conter a demanda por educação superior, selecionando os candidatos “aptos” para esse nível de ensino. Nesse sentido, desde sua origem, a finalidade do vestibular foi controlar o acesso. (OLIVEIRA et al., 2008)

Após quase um século da criação do vestibular, nos anos 2000, as vagas na educação superior continuam insuficientes para suprir toda a demanda. Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2010, a taxa de escolarização líquida de estudantes em idade regular na educação superior é de apenas 14,4%. Portanto, a educação superior brasileira, que se caracteriza como um sistema de elite por deixar um grande contingente da população em idade regular entre 18 e 24 anos excluído desse nível de ensino, ainda se vale do vestibular como forma de contenção do acesso.

³⁵ O referido decreto foi aprovado no âmbito da Reforma de 1911, de autoria de Rivadávia da Cunha Corrêa, Ministro de Estado da Justiça e Negócios Interiores, que aprovou a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República e instituiu os exames de admissão para acesso à educação superior. Ver Almeida (2006).

³⁶ A Reforma instituída por Carlos Maximiliano, Ministro da Justiça e Negócios Interiores em mandato, por meio do Decreto 11.530 de 1915, tinha como objetivo corrigir as distorções da reforma anterior, de Rivadávia da Cunha Corrêa. Ver Almeida (2006).

Contudo, é necessário salientar que essa realidade de elitização da educação superior encontra-se respaldada na questão do mérito, desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que no art. 26 expôs que:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar e fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; **o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.** (ONU, 1948, art. 26, grifo nosso)

No mesmo sentido, referendando a educação superior como meritocrática, a CF de 1988, no art. 208, inciso V, postulou que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Nessa perspectiva, o acesso à educação superior dá-se em consonância com o princípio da meritocracia, visto que esse acesso é resguardado “segundo a capacidade de cada um”. Assim, o não acesso a esse nível de ensino é justificado no ordenamento jurídico brasileiro pelo quesito da capacidade e do mérito próprio dos indivíduos.

Seguindo esse princípio, a maioria dos processos seletivos para ingresso na educação superior brasileira pauta-se no ideário de aptidões e capacidades naturais e na meritocracia para selecionar os “melhores”. Assim, os critérios relacionados ao mérito e a fatores biológicos e psicológicos acabam por justificar as diferenças individuais e a hierarquia social. O que prevalecem, portanto, são critérios de aptidão e inteligência, desconsiderando-se as variáveis ou condicionantes sociais e econômicos nos processos de seleção. (OLIVEIRA et al., 2008)

Nessa perspectiva, o conceito de capacidade passou a ser relacionado com o melhor desempenho obtido nos processos seletivos, os quais são elaborados tendo como base o conteúdo programático do ensino médio. Capacidade, desse modo, é mensurada pelo sucesso nas avaliações e seleções. (TESSLER; PEDROSA, 2008) No que se refere ao vestibular, Oliveira et al. (2008) salientam que, o que se nota no Brasil é uma competição livre e aberta entre pessoas com condições marcadas por desigualdade, heterogeneidade. Nesse sentido, o vestibular, de caráter eliminatório e classificatório, configura-se como uma estratégia velada de reprodução das elites da sociedade.

Pinto (2006, p. 140) afirma que “O sistema meritocrático que estrutura o ensino universitário é atravessado por relações de poder e mecanismos de exclusão/inclusão baseados em redes de relações pessoais, as quais sem dúvida incluem critérios identitários na sua

organização”. Dessa maneira, com a não garantia do acesso amplo à educação superior para toda a sociedade, cria-se um alto contingente de excluídos.

Reis e Schwartzman (2005) esclarecem que o conceito de exclusão está relacionado à problemática da desigualdade, uma vez que o que caracteriza os excluídos é a privação de algo que os “incluídos” usufruem. O processo de exclusão, portanto, é alusivo a não efetivação da cidadania, de modo que, mesmo havendo legislação social e esforço das políticas sociais, há grupos de indivíduos que não pertencem de forma efetiva a uma comunidade política e social. Esses indivíduos, apesar de viverem no espaço de uma sociedade nacional e contribuírem para com ela, não têm garantido o acesso efetivo ao consumo de bens e serviços de cidadania.

Os indicadores sociais apontam a dimensão da desigualdade, do desrespeito, da perversidade do preconceito e da discriminação racial, a apropriação desigual da riqueza produzida coletivamente, da remuneração, da renda, dos serviços públicos e das oportunidades educacionais. Essa situação de desigualdade e pobreza distancia o Brasil da realização da justiça social. (NASCIMENTO, 2010) Além das desigualdades de ordem econômica, os brasileiros são fortemente afetados pelas desigualdades de ordem étnica e racial, que em razão dos preconceitos historicamente instituídos na sociedade brasileira, são fatores condicionantes da estratificação social, levando os negros a ocuparem as posições sociais menos privilegiadas.

A despeito desse quadro de assimetrias sociais e raciais, na perspectiva da globalização da sociedade e do conhecimento, a educação superior “adquire uma enorme importância como instância produtora de fontes de riqueza geradora e disseminadora dos conhecimentos, da capacidade de utilizar os saberes adquiridos e de aprender ao longo de toda a vida”. (SOBRINHO, 2005, p. 167) Porém, embora a educação superior seja vista como basilar no desenvolvimento social e humano, esse bem não é democratizado, acarretando na exclusão de indivíduos, principalmente em razão da segregação entre os grupos de pessoas com condições econômicas, culturais e étnicas distintas.

Sobrinho (2005, p. 168) salienta que “como o saber é parcimoniosa e desigualmente distribuído, o acesso às benesses da sociedade do conhecimento é restrito a uma minoria dotada de condições e oportunidades de competir nos níveis local e global”. O que se verifica, portanto, é que o acesso aos níveis elevados de ensino não é um bem acessível a todos, tendo em vista a necessidade de manutenção da competitividade social. Caso o acesso à educação superior seja massificado, este deixará de ser um bem de acesso exclusivamente meritocrático.

Cunha e Pinto (2009) reforçam que o acesso ao sistema público de educação superior brasileiro historicamente privilegiou os alunos com melhor desempenho nos processos seletivos de ingresso, reforçando a premissa de ingresso por mérito. Sendo assim, o público que normalmente ingressa nas IES públicas são os provenientes das melhores escolas de ensino médio, a maioria da rede privada, alunos esses que tendem a ser procedentes dos estratos sociais mais elevados da sociedade.

Nesse sentido, os vestibulares, trabalhando com a perspectiva de meritocracia, não foram capazes de produzir igualdade no acesso à educação superior, pois os estudantes egressos do ensino médio público não se encontram em igualdade de condições ao realizar um processo seletivo. Isso porque as pessoas pertencentes às classes sociais mais elevadas possuem acesso a melhores condições formativas, ou seja, educação de qualidade. De modo contrário, os menos favorecidos economicamente não possuem autonomia para construir uma base formativa de qualidade com a educação que lhes é ofertada pelo Estado.

É necessário considerar, pois, que as trajetórias formativas dos indivíduos são desiguais, pois são construídas com base em suas condições sociais, culturais e econômicas específicas. Portanto, em meio ao processo de concorrência por uma vaga na educação superior, os indivíduos não se encontram em situação de igualdade, e muitos se encontram em condição de real exclusão. Nesse contexto de desigualdades, a questão do acesso à educação superior torna-se um tema envolto em polêmica. Com perspectivas antagônicas, de um lado posicionam-se os que aderem aos anseios elitistas, favoráveis à contenção do acesso na expectativa de manter o privilégio dos diplomas e o *status* profissional condicionado por eles; e, de outro, os que ambicionam a ampliação do acesso à educação superior com o objetivo de conquistarem inserção profissional, e, conseqüentemente, ascensão social. (OLIVEIRA et al., 2008)

Assim, considerando que alguns direitos são inatingíveis para certos grupos da sociedade brasileira, a CF postulou a necessidade de tornar a sociedade menos desigual. Diante do quadro de exclusão de determinados grupos a certos bens e direitos sociais, dentre os quais a educação superior, torna-se urgente a inclusão dos segmentos excluídos.

Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão se refere, portanto, a todos os esforços no sentido da garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres. (SANTOS, 2003, p. 81)

Considerando essa tese, vê-se reforçada a necessidade premente de inclusão social e de reparação dos direitos educacionais. Nesses termos, incluir não se restringe às políticas de ampliação da oferta do número de vagas, mas abrange especialmente as políticas desenvolvidas com o propósito de garantir acesso pleno aos bens sociais. Portanto, mais que uma reivindicação social, as ações afirmativas, no rastro da Conferência de Durban, tornam-se medidas necessárias com vistas a garantir que segmentos desfavorecidos e discriminados ao longo da história tenham acesso a bens sociais, dentre eles educação superior, diminuindo, assim, as desigualdades.

Sobrinho (2010) corrobora essa tese ao defender que é dever do Estado, de forma conjunta com a sociedade, promover esforços com vistas a interromper a constância de desigualdade no acesso à educação superior que assola a sociedade brasileira. O autor assinala que, no sentido ético da igualdade, encontra-se a escolarização ampla e qualificada, e, conseqüentemente, uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhece, porém, que numa sociedade como a brasileira, que ao longo dos séculos construiu profundas assimetrias sociais, não é possível realizar de forma plena, e em curto prazo, os propósitos de construção de uma sociedade justa e democrática no que se refere ao acesso à educação de nível superior. Assim, defende que é necessário priorizar ações e políticas específicas com vistas a conquistar resultados mais rápidos. Nesse sentido, afirma que “por equidade, faz sentido empreender ações específicas em prol do atendimento das camadas mais pobres, sem postergar as ações mais amplas e radicais de caráter sustentável e estrutural”. (SOBRINHO, 2010, p. 1229-1230)

Desse modo, as ações afirmativas visam a “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) As ações afirmativas estão diretamente relacionadas com o princípio da dignidade da pessoa humana, que é compreendido como fundamento moral dos direitos fundamentais e parte do conteúdo dos mesmos.

Há, no entanto, a necessidade de se ponderar sobre o conceito de igualdade e sua possibilidade ou não. A igualdade pode ser substancial ou formal. A igualdade substancial caracteriza-se pelo “tratamento uniforme de todos os homens. Não se cuida, como se vê, de um tratamento igual perante o direito, mas de uma igualdade real e efetiva perante os bens da vida”. (BASTOS, 2001, p. 05) A igualdade formal, do seu modo, efetiva-se “no direito de todo cidadão não ser desigualado pela lei senão em consonância com os critérios albergados, ou ao menos não vedados, pelo ordenamento constitucional”. (BASTOS, 2001, p. 07)

É necessário considerar, pela igualdade formal, que os iguais devem ser tratados como iguais. Contudo, é necessário ponderar também a situação dos desiguais, de modo a colocá-los em situação de equidade. Para tanto, vale considerar os seguintes elementos:

- a) que a desequiparação não atinja, de modo atual e absoluto, um só indivíduo;
- b) que as situações ou pessoas desequiparadas pela regra do direito sejam efetivamente distintas entre si, vale dizer, possuam características, traços, nelas residentes, diferenciados;
- c) que exista, em abstrato, uma correção lógica entre os fatores diferenciais existentes e a distinção de regime jurídico em função deles, estabelecida pela norma jurídica;
- d) que, *in concreto*, o vínculo de correlação supra-referido seja pertinente em função dos interesses constitucionalmente protegidos, isto é, resulte em diferenciação de tratamento jurídico fundada em razão valiosa – ao lume do texto constitucional – para o bem público. (MELLO, 2005, p. 41)

Nesse ensejo, torna-se essencial a discriminação positiva de grupos excluídos da sociedade como elemento de democracia, para que se atinja a igualdade em plenitude. (SANTOS, 2009) Pelo exposto, depreende-se que é preciso respeitar as pessoas não apenas pelos aspectos que as tornam iguais, mas também, e, sobretudo, pelas suas diferenças.

O princípio da igualdade, desse modo, reconhece a necessidade do indivíduo ser respeitado na sua individualidade, sem ter sua identidade transmutada. Para atingir o princípio da igualdade conforme a CF, “é necessário fornecer elementos que visem garantir a consecução daquele princípio, apoiando-se na ideia de surgimento de maiores oportunidades entre a parcela dita minoritária e excluída, propiciando juridicamente o embate às diferenças sociais e econômicas”. (SANTOS, 2009, p. 58)

Santos (2009) considera que é necessário reconhecer que a proteção à dignidade da pessoa humana é viabilizada pelo tratamento isonômico configurado aos homens com base no ordenamento jurídico do Estado. Contudo, esse padrão pode ser rompido quando essa for a única alternativa para se garantir a igualdade e a dignidade aos indivíduos. “O princípio da igualdade da pessoa humana [...] quer propiciar condições condizentes de vida para todo e qualquer ser humano; já com o princípio da igualdade se busca combater as desigualdades, permitindo alguma diferença desde que legítima e justificada”. (SANTOS, 2009, p. 100) Portanto, no direito à integração das minorias discriminadas, está implícito o direito de preservação da igualdade. Assim, as políticas de ação afirmativa se consolidam como mecanismos de inclusão de minorias, podendo, portanto, ser consideradas como os principais instrumentos para a efetivação de uma política de igualdade e de preservação da dignidade da pessoa humana de forma digna, igualitária e solidária. (SANTOS, 2009)

É necessário considerar, ainda, que as ações afirmativas não têm a função única de prevenir a discriminação, pois possuem um caráter multifacetado, na medida em que também

exercem a função reparatória de correção de injustiças cometidas no passado; distributiva, por buscar repartir, no presente, a igualdade de oportunidades; e também por serem direcionadas com foco em áreas específicas, como educação, saúde, emprego e outras. (SANTOS, 2009) Com a adoção das referidas políticas, almeja-se que os diversos grupos sociais, econômicos e culturais que compõem a nação brasileira tenham acesso à educação superior. Essa reserva de vagas é, portanto, uma forma de discriminação positiva.

Na perspectiva de resgatar prejuízos históricos de parcelas da população em relação ao acesso à educação superior, estão sendo implantadas ações para expandir o número de instituições e aumentar o número de vagas, bem como políticas afirmativas que assegurem condições de acesso à educação superior aos grupos marginalizados da sociedade, como é o caso dos negros, indígenas, quilombolas e egressos de escola pública, pela lei de cotas. Ações afirmativas se apresentam, pois, como uma estratégia para minimizar as discriminações contra os desprestigiados, dando-lhes condições mais igualitárias.

Em síntese, as ações afirmativas se efetivaram na educação primeiramente para atender as reivindicações dos afrodescendentes por educação superior. Somente a partir das discussões levantadas na sociedade sobre o critério racial é que tais ações se desdobram também em critérios sociais, partindo-se do entendimento de que os alunos provenientes de escola pública também são excluídos da sociedade. Assim, as ações afirmativas na educação superior, postas por meio de programas que visam a incluir nesse nível de ensino grupos excluídos da sociedade, estão envoltas por “um conflito complexo e multifacetado, que envolve fundamentalmente a distribuição social de um bem desejado, neste caso o acesso à universidade, mas com repercussão em vários campos da vida social”. (SALES, 2008, p. 118)

CAPÍTULO III

Democratização do Acesso à Educação Superior e o Programa de Inclusão Social da Universidade Federal de Goiás

O terceiro capítulo tem por objetivo analisar as políticas de democratização do acesso à educação superior engendradas na UFG, buscando desvelar principalmente os processos de criação e implantação do programa de ações afirmativas da instituição, o UFGInclui. Para tanto, expõe, primeiramente, as políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior adotadas na UFG, buscando compreendê-las na sua articulação com a política de expansão da educação superior efetuada na universidade por meio do Reuni. Apresenta-se, por fim, as ações precursoras do programa UFGInclui na universidade, bem como a forma como foi tratado esse programa de inclusão social na universidade, mencionando todas as etapas de sua criação, seu conteúdo e as alterações que foram incorporadas ao texto após sua aprovação.

3.1. Políticas de Democratização do Acesso à Educação Superior

Com o processo de democratização do acesso à educação superior, o alunado torna-se cada vez mais diversificado quanto aos aspectos étnicos, etários, econômicos, culturais, entre outros. Assim, apesar dos grupos historicamente excluídos já terem acesso aos cursos de menor prestígio social, especialmente as licenciaturas, com as políticas de expansão do acesso à educação superior, eles – seja pelo aumento do número de vagas, pela diversificação dos mecanismos de acesso, ou ainda pelos programas de ação afirmativa instituídos – estão ocupando vagas em cursos de maior prestígio social, inserindo-se na universidade como um todo.

Sobrinho (2010) salienta que democratização do acesso à educação superior não se restringe à expansão de vagas e ampliação das oportunidades de acesso. Além da expansão do número de cursos e matrículas, é importante que sejam viabilizados os meios de permanência, que são as condições adequadas para que os estudantes realizem seus estudos com qualidade.

Na UFG, como um dos mecanismos para propiciar a democratização do acesso à universidade, foi criado em 2008, em meio ao processo de discussão de adesão ao Reuni, o UFGInclui.

Em relação à ampliação da oferta da educação superior pública, estabeleceu-se como alvo: ampliar a oferta de cursos de graduação presenciais de modo a elevar a “Relação Aluno por Professor” (RAP), bem como elevar o percentual de matrículas noturnas; aumentar a taxa de conclusão dos cursos de graduação (TCG) da UFG para 90%, ao final do processo de expansão; preencher efetivamente 100% das vagas disponíveis no vestibular, com a convocação adicional dos candidatos em lista de espera; identificar 100% das vagas surgidas a partir do terceiro semestre letivo na UFG; e disponibilizar tais vagas para preenchimento por meio de mobilidade (interna e externa), e outras formas de ingresso.

Em se tratando da renovação pedagógica da educação superior, ficaram estabelecidas as seguintes metas para a articulação da educação superior com a educação básica, profissional e tecnológica: reformular os programas das provas do processo seletivo da UFG, mediante uma interlocução efetiva com o ensino médio, especialmente com as escolas públicas; atuar de modo a construir canais estáveis de diálogo entre a UFG e o ensino médio, mediante criação de mecanismos que articulem a atuação do CS e das unidades acadêmicas responsáveis pelos conteúdos programáticos que integram as provas do processo seletivo da UFG; estabelecer parcerias com escolas públicas por meio de projetos e programas de melhoria do ensino, envolvendo as unidades acadêmicas da UFG e a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd); ampliar a participação dos professores das escolas públicas no curso “Corrigindo Redações na UFG”, realizado pelo CS com a participação da Faculdade de Letras e dos câmpus da UFG; encaminhar ao MEC e a outros possíveis parceiros, projeto de revitalização dos laboratórios de ensino relativos às licenciaturas; ampliar parcerias e ações junto às secretarias de educação, objetivando aproximar a universidade da realidade das redes públicas de ensino, possibilitando, assim, a viabilização de formação, tanto inicial, quanto continuada, de professores; ampliar os campos de estágios dos cursos de licenciaturas nas redes públicas e privadas de ensino básico; oferecer cursos de formação continuada a professores nas diferentes áreas de conhecimento, de forma a intensificar parcerias; ampliar o projeto Conhecendo a UFG, que semanalmente recebe alunos do ensino médio na universidade, para que tenham a possibilidade de conhecer a instituição, os cursos oferecidos, e as possibilidades de atuação profissional; realizar edições do Fórum Permanente de Graduação, com temas que contemplem interesses e necessidades do ensino básico, tanto para alunos quanto para professores, contribuindo para o aperfeiçoamento da sua formação; intensificar os seminários de estágios, realizados nos cursos de licenciatura, com vistas a trazer os professores das redes para discutir e ampliar seus conhecimentos com professores da

UFG. (UFG, Plano De Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás, 2008/12)

Para atingir essas metas, o referido plano propôs ampliar as parcerias com as redes de ensino; discutir, apresentar e aprovar o programa UFGInclui; realizar seminários e cursos, elaborar projetos relativos à revitalização dos laboratórios, e melhorar a formação nas licenciaturas. Em se tratando desse compromisso social da UFG, foram apresentadas, no plano de reestruturação e expansão da universidade, as bases de uma política de inclusão, com vistas a: democratizar gradativamente o acesso à UFG, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência dos jovens nos cursos de graduação; incentivar a participação dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas no processo seletivo da UFG; criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência dos estudantes de baixa renda nos cursos de graduação da UFG; acompanhar a trajetória dos estudantes nos cursos de graduação, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico; e ampliar as políticas de promoção da permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG. Para tanto, propôs-se a discussão e apreciação do Programa de Inclusão Social da UFG, pela comunidade universitária e conselhos superiores, nos anos de 2007 e 2008, e sua implementação, entre os anos de 2008 e 2012. (UFG, Plano De Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás, 2008/12)

A instituição considerou como desafio implementar uma política de apoio aos estudantes de baixa renda, de modo a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência nos cursos de graduação. Sendo assim, por meio do programa de inclusão social, a universidade apresentou como propósito desenvolver ações afirmativas com o propósito de contribuir para a ampliação do acesso e permanência dos jovens na universidade, especialmente os historicamente excluídos, dentre os quais os provenientes da rede pública de ensino, os negros, indígenas e quilombolas. O que se observa, pois, é que, na década de 2000, em consonância com a meta relativa à expansão da educação superior apresentada principalmente no PNE (2001), a UFG mostrou-se comprometida socialmente, a buscar estratégias para ampliar o acesso à universidade, bem como criar mecanismos que prol da permanência dos indivíduos na educação superior.

3.2. A Expansão do Acesso à Educação Superior

A UFG foi criada em 14 de dezembro de 1960, e durante duas décadas predominaram na instituição as atividades de ensino, principalmente por falta de condições efetivas para a realização de pesquisa e extensão. A partir da década de 1970, a universidade buscou articular, de fato, ensino, pesquisa e extensão. Mas, foi na década de 1990 que se consolidaram, efetivamente, a pesquisa, a pós-graduação e as atividades de extensão universitária, o que se tornou possível em razão da qualificação do corpo docente e da produção científica realizada no âmbito da instituição. Também na década de 1990 a universidade passou por um processo significativo de expansão. (UFG. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2011/15)

A UFG foi primeiramente instalada na cidade de Goiânia, no câmpus da Praça Universitária, que recebeu o nome de Câmpus Colemar Natal e Silva, homenagem ao primeiro reitor da universidade. Em razão de seu crescimento potencial, foi criado outro câmpus, numa área conhecida como Fazenda Samambaia, razão pela qual o segundo câmpus da UFG é denominado Câmpus Samambaia. A descentralização da universidade e seu processo de expansão e interiorização são decorrentes da necessidade de integração e desenvolvimento dos municípios. Foi então, que, na década de 1980, a UFG deu início à interiorização dos seus cursos, primeiramente em Jataí (1980), Catalão (1983), e posteriormente na Cidade de Goiás (1990). Além desses câmpus, a UFG mantém polos conveniados com o programa UAB, e por isso também se faz presente em vinte e três outras cidades³⁷.

Na educação a distância, a UFG iniciou suas atividades no ano de 2000, o que se efetivou com a criação do Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação a Distância (UFG Virtual), com o objetivo promover a EAD. Posteriormente, em 2007, esse órgão foi extinto, sendo criado, pela Resolução nº 02 de 2007 do Conselho Universitário da UFG (Consuni), o Centro de Aprendizagem em Rede (Ciar), com o propósito de implantar e apoiar atividades acadêmicas no âmbito da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, relacionadas com tecnologias de informação e comunicação a distância. Nesse âmbito, são promovidos cursos de graduação em Administração, Artes Visuais, Física, Ciências

³⁷ Águas Lindas de Goiás, Alexânia, Alto Paraíso de Goiás, Anápolis, Aparecida de Goiânia, Catalão, Cezarina, Cidade de Goiás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Iporá, Jataí, Mineiros, Morrinhos, Piranhas, Posse, Rio Verde, São Miguel do Araguaia, São Simão, Uruana, Uruaçu e um pólo no interior de São Paulo, em Votuporanga. (UFG. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2011/15)

Biológicas e Artes Cênicas, e pós-graduação em Metodologia do Ensino Fundamental e Gestão Escolar, além dos cursos de extensão em Gênero e Diversidade, Geoprocessamento, Educação Integral e Auxiliares de Biblioteca. (UFG. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2011/15)

A implementação do Reuni apresentou como propósito fazer com que as instituições de educação superior e, principalmente as universidades, pudessem colaborar com o desenvolvimento social, econômico e cultural do país, de modo que, para além da inserção regional, as universidades contribuíssem para alavancar a competitividade econômica do país em âmbito internacional. Porém, nem todos os membros da UFG aceitaram sem discussão o desenvolvimento desse projeto. A Faculdade de Educação, por exemplo, em documento datado de 02 de agosto de 2007, em texto intitulado “A Faculdade de Educação e o REUNI”, apresentou o seguinte entendimento sobre o processo de expansão proposto pelo governo:

Chamamos atenção para que qualquer processo de expansão na UFG tenha a observância da qualidade. Não podemos nos submeter às ações próprias do mercado, com novos cursos ou novas expansões, tomando por base o princípio da oferta e da procura. De modo responsável e a seu tempo, as Unidades Acadêmicas vêm apresentando propostas de expansão, cuja pertinência, qualidade e responsabilidade têm sido analisadas pelas instâncias superiores da UFG, antes de decidir por sua aprovação. Não podemos perder esse princípio, pois, fora dele, as razões acadêmicas cedem a acenos populistas com combinações monetárias. Entendemos que a sociedade necessita ser repensada e, como sua parte constitutiva, também a universidade. Devemos, por exemplo, nos debruçar sobre pesquisas que ajudem a sociedade a compreender as razões fundamentais da negação de direitos básicos do cidadão, como saúde, educação, habitação, transporte, lazer e não simplesmente adotar o caminho fácil da chamada inclusão social via benefícios, ou de uma expansão qualquer à cata de recursos. (p. 04)

Entretanto, a despeito do apontamento para a necessidade de uma análise mais acurada, o programa foi instituído na universidade, com indicativo das seguintes ações para aumentar o número de vagas na UFG: elevação do número de vagas dos cursos já existentes; abertura de novas turmas em turnos diferentes dos cursos já existentes; criação de novos cursos de graduação baseados em uma determinada unidade acadêmica; criação de novos cursos de graduação envolvendo diversas unidades acadêmicas; e criação de novos cursos de mestrado e doutorado, além da expansão do número de alunos nos cursos já existentes. (UFG. Plano de Desenvolvimento Institucional, 2011/15)

Na UFG, o Reuni tornou-se responsável principalmente pelas seguintes ações:

(1) pela ampliação dos cursos de graduação do Câmpus Catalão, de 8 cursos em 2005 para 21 em 2012, do Câmpus Jataí, de 11 cursos em 2005 para 24 em 2012; (2) pela implantação do Câmpus da Cidade de Goiás, com quatro cursos de graduação até 2012, exigirá reformulações estatutárias e regimentais importantes, pois, dessa forma, a UFG converte-se em uma instituição *multicampus*; (3) pelo desmembramento da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF), do Câmpus Samambaia em Goiânia, em três novas unidades acadêmicas - Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Faculdade de História (FH) e Faculdade de Filosofia

(FAFIL); (4) pela criação da Faculdade de Administração, Ciências Econômicas e Ciências Contábeis (FACE). (UFG, Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Goiás, 2008/12)

Ao aderir ao Reuni, a UFG comprometeu-se a aumentar o número de vagas no processo seletivo, com vistas a colaborar para a ampliação do índice de matrículas na educação superior para 30%, segundo a meta do PNE (2001-2010). Assim, de forma gradativa, a instituição envolveu-se no empenho de aumentar o número de 3.963 vagas, em 2008, para 6.695, em 2012. Para alcançar tal intento, uma das estratégias utilizadas foi a duplicação do processo seletivo, de modo que, a partir de 2009, passaram a ocorrer dois vestibulares por ano, sendo um para o ingresso no início do primeiro semestre, e outro para ingresso no segundo semestre de cada ano letivo.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2011-2015 da UFG teve como embasamento o Plano de Reestruturação e Expansão da UFG para o período de 2008-2012, além do planejamento do Programa Gestão Estratégica, relatórios de gestão encaminhados ao Tribunal de Contas da União (TCU), bem como de propostas da comunidade universitária, da sociedade goiana, das unidades acadêmicas de Goiânia e dos câmpus de Catalão, Jataí e Cidade de Goiás, bem como de reuniões das pró-reitorias.

Segundo o PDI, a primeira fase do programa de expansão da UFG deu-se no interior, especificamente nos câmpus de Catalão e Jataí, os quais foram contemplados com ações do Programa Brasil Universitário³⁸, dentre as quais está o Reuni. Logo, em razão da previsão do convênio assinado em 2005 entre a UFG e a Sesu do MEC, um montante de R\$ 6.705.904,00 foi destinado para obras, aquisição de equipamentos e despesas de custeio. Em 2010, a UFG executou por meio do Programa Brasil Universitário um montante de R\$ 418.226.235,91³⁹,

³⁸ O Programa Brasil Universitário – Programa Expandir – instituído no governo Lula em 2006 e gerenciado pelo MEC, tem como objetivo ampliar com qualidade o acesso ao ensino de graduação, à pesquisa e à extensão, por meio de ações voltadas à ampliação de cursos e vagas nas universidades federais, à interiorização dos câmpus universitários, à redefinição das formas de ingresso, à democratização do acesso e ao desenvolvimento de programas de assistência estudantil com iniciativas de oferta de bolsas e financiamento para a inclusão de alunos de baixa renda também em instituições privadas de ensino superior. Dessa forma, o Programa visa à inclusão social, geração de trabalho e renda, diminuição das desigualdades sociais e regionais e para o desenvolvimento científico e tecnológico. Dentre as ações implementadas no âmbito do programa, estão: o Reuni, Pnaes, Prouni, Fies, e outros.

³⁹ As ações que fazem parte deste programa são as seguintes: “Serviços à Comunidade por meio da Extensão Universitária”, onde foram utilizados R\$ 569.752,30 que se destinaram ao pagamento de auxílio financeiro aos estudantes, passagens e despesas de locomoção, outros serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica, o pagamento de obrigações tributárias e contributivas, o pagamento de diárias, equipamentos e material de consumo e despesas anteriores. “Funcionamento de Cursos de Graduação”, onde se utilizou R\$ 302.690.556,40 destinados principalmente, ao pagamento de vencimentos e vantagens fixas dos professores e técnicos-administrativos em atividade, contratações por tempo determinado, sentenças judiciais, material de consumo, diárias, passagens e despesas com locomoção, outros serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica, locação de mão-de-obra, despesas de exercícios anteriores, auxílio financeiro a estudantes, obras e instalações, equipamentos e material permanente etc. Na execução dessas atividades foram utilizados recursos das fontes

valor correspondente a 64,04% da despesa total da instituição. (UFG. Relatório de Gestão, 2010)

A partir da gestão do presidente Lula, o número de cursos de graduação na UFG aumentou a cada ano. De 2003, primeiro ano de seu mandato, até 2006, anteriormente ao Reuni, o número de cursos na instituição aumentou de 69 para 76, o que corresponde a uma evolução de 10,14%.

Tabela 29: Evolução do número total de cursos de graduação na UFG

Ano	Total de Cursos	Total Interior	Goiânia	Goiás	Jataí	Catalão	Rialma
2003	69	20	49	1	10	8	1
2004	73	20	53	1	10	8	1
2005	75	20	55	1	10	8	1
2006	76	19	57	1	10	8	-
2007	87	30	57	1	16	13	-
2008	92	35	57	1	18	16	-
2009	118	44	74	3	21	20	-
2010	124	47	77	3	23	21	-
2011	126	47	79	3	23	21	-
2012	133	48	85	3	24	21	-

Fonte: CS/UFG.

100, 112, 250 e 650. “Universidade Aberta e a Distância”, que executou R\$ 50.885,54 que se destinaram à aquisição de material de consumo, pagamento de diárias, pagamento de serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica, passagens e despesas com locomoção e obrigações tributárias e contributivas. Esta ação recebeu um valor de pequena monta em 2007 (R\$ 12.528,97) e o seu grande crescimento se deve à expansão das atividades de graduação a distância na UFG. Foram utilizados recursos da fonte 112. “Reforma e Modernização de Infra-Estrutura Física das Instituições Federais de Ensino Superior”, para os quais foram utilizados R\$ 10.651.968,98, oriundos das fontes 100 e 112, empregados em obras e instalações e outros serviços de terceiros - pessoa jurídica. “Contribuição da União, de suas Autarquias e Fundações para o Custeio do Regime de Previdência dos Servidores Públicos Federais”, num total de R\$ 52.655.789,46, para pagamento das contribuições patronais ao regime de previdência dos professores e técnicos-administrativos. “Expansão do Ensino Superior – câmpus de Catalão”, no valor executado total de R\$ 3.352.952,00, utilizados no pagamento de diárias, auxílio financeiro a estudantes, na aquisição de material de consumo, outros serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica, passagens e despesas com locomoção, locação de mão de obra, despesas de exercícios anteriores, indenizações e restituições e obrigações tributárias. “Expansão do Ensino Superior – câmpus de Jataí”, utilizando-se um total de R\$ 3.352.952,00, no pagamento de diárias, auxílio financeiro a estudantes, na aquisição de material de consumo, outros serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica, passagens e despesas com locomoção, locação de mão de obra, despesas de exercícios anteriores, indenizações e restituições e obrigações tributárias. “Assistência ao Estudante de Graduação” em que foram gastos R\$ 8.728.066,90, recursos da fonte 100, no auxílio financeiro a estudantes, material de consumo, passagens e despesas de locomoção, outros serviços de terceiros – pessoa física e jurídica, despesas de exercícios anteriores, obras e instalações e equipamentos e material permanente. “REUNI – Readequação da Infraestrutura da Universidade Federal de Goiás (UFG)” sendo aplicados R\$ 28.963.519,49 em obras e instalações e equipamentos e material permanente, outros serviços de terceiros - pessoa jurídica e despesas de exercícios anteriores, utilizando recursos das fontes 100 e 112. “Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI” que aplicou recursos em diárias, material de consumo, passagens e despesas com locomoção, serviços de terceiros – pessoa física e pessoa jurídica etc., no valor total de R\$ 4.688.475,86, utilizando-se da fonte 112. “Instrumental para Ensino e Pesquisa destinado às Instituições Federais de Ensino e Hospitais de Ensino” que aplicou recursos em obras e instalações, fonte 100, no valor de R\$ 100.000,00, também a ação “Acervo Bibliográfico” destinado às Instituições Federais de Ensino Superior e Hospitais de Ensino”, no valor de R\$ 894.197,94 que adquiriu equipamentos e material permanente e pagar despesas de exercícios anteriores, utilizando recursos da fonte 112. (UFG, Relatório de Gestão, 2010)

Com a implementação do Reuni em 2007 foi possível investir, na UFG, em instalações físicas em toda a universidade, incluindo nos câmpus de Catalão, Jataí e Cidade de Goiás. O aumento do número de cursos também se tornou expressivo em números a partir das ações do Reuni. O número total de cursos passou de 76 em 2006, para 133 em 2012, um aumento percentual de 75%. No interior, houve uma ampliação do total de cursos, que passaram de 19 em 2006, para 48 em 2012, atingindo uma elevação de 152,63%. Na Cidade de Goiás, o aumento no número de cursos foi de 2 cursos (200%), em Jataí de 14 cursos (140%), e em Catalão de 13 cursos (162,5%).

Além de novas turmas e modalidades de cursos já existentes, foram criados, a partir do Reuni, os cursos de Engenharia Civil (integral), Engenharia de Minas (integral), Engenharia de Produção (integral), Matemática Industrial (predominantemente matutino), Enfermagem (integral) e Ciências Sociais (matutino), no câmpus Catalão; Ciências da Computação (integral), Enfermagem (integral), Engenharia Florestal (integral), Fisioterapia (integral) e Direito (predominantemente noturno), no câmpus Jataí; Arquitetura e Urbanismo (integral), Engenharia de Software (predominantemente noturno), Engenharia Florestal (integral), Engenharia Mecânica (integral), Engenharia Química (integral), Estatística (predominantemente noturno), Ciências Geoambientais (integral), Sistema de Informação (predominantemente noturno), Ecologia e Análise Ambiental (integral), Zootecnia (integral) Biotecnologia (integral), Museologia (predominantemente noturno), Gestão da Informação (predominantemente matutino), Direção e Produção de Arte (predominantemente noturno) e Dança (predominantemente matutino), em Goiânia; e Filosofia (predominantemente noturno) e Serviço Social (predominantemente noturno), na Cidade de Goiás.

Em decorrência da ampliação do número de cursos, também se conseguiu aumentar o número de vagas na educação superior na universidade em 52,76%, passando de 3.783 vagas em 2007, anteriormente ao início da expansão via Reuni, para 5.779 em 2011. Em Goiânia, a expansão nas vagas foi da ordem de 59,16%, passando de 2.488 vagas em 2007, para 3.960 em 2011; e nos câmpus do interior a expansão foi de 40,46%, passando de 1.295 para 1.819 vagas no mesmo período. Portanto, quando se verifica o processo de expansão do número de vagas na UFG nota-se que houve a distribuição do número total de vagas em todos os câmpus da universidade. Abrangendo o interior do estado, esse formato de expansão contribuiu também para o processo de democratização do acesso, uma vez que a criação de novas vagas não ficou concentrada na capital.

Tabela 30: Evolução do número de vagas e inscritos nos vestibulares da UFG, na capital e no interior

Ano	VAGAS			INSCRITOS		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
2007	3.783	2.488	1.295	29.322	25.276	4.046
2008	3.963	2.488	1.475	28.964	23.996	4.968
2009	5.776	3.786	1.990	41.201	35.054	6.147
2010	6.096	3.986	2.110	38.406	32.339	6.067
2011	5.779	3.960	1.819	42.954	36.306	6.648

Fonte: CS/UFG.

Em análise do quantitativo de inscritos nos vestibulares da UFG pode-se perceber que, a partir das ações do Reuni na universidade, a demanda aumentou 46,49%, de modo que o número de inscritos passou de 29.322 em 2007, anteriormente ao programa, para 42.954 em 2011. Na capital, o número de inscritos passou de 25.276 para 36.306, um aumento percentual de 43,63%; ao passo que nos câmpus do interior o aumento foi de 64,31%, com a expansão do número de inscritos de 4.046 em 2007, para 6.648 em 2011. Com esses dados, depreende-se que o aumento da demanda na universidade se consolidou tendo em vista que os estudantes perceberam melhores perspectivas de ingresso, seja pela criação de novos cursos ou pela ampliação do número de vagas.

Como ser pode observar, a partir do Reuni foram criados cursos nas diversas áreas do saber, com foco principalmente no bacharelado. Nas licenciaturas foram priorizadas novas turmas dos cursos já existentes. Já em relação aos horários dos cursos, a maioria dos cursos criados foram os de tempo de dedicação integral. Com isso, depreende-se que a expansão via Reuni na UFG, apesar de promover a ampliação significativa do número de vagas nos diversos câmpus, deu-se por um modelo de expansão que contribui principalmente para os que possuem condições efetivas de realizar um curso sem trabalhar ou com bolsa. Portanto, ainda há uma lacuna na inserção de jovens com condições financeiras desfavoráveis na universidade.

3.3. Ações Precursoras do Programa de Inclusão Social

As ações afirmativas na UFG não surgiram apenas quando da criação do programa UFGInclui. Anteriormente, houve programas de ações afirmativas na universidade, como o Projeto Passagem do Meio, turmas especiais de Direito e Pedagogia para filhos de assentados da Reforma Agrária, e o programa Conexões de Saberes. Essas experiências foram, portanto, ações precursoras das cotas na universidade.

O Projeto *Passagem do Meio: Qualificação de Alunos Negros de Graduação para Pesquisa Acadêmica na UFG* resultou de um concurso promovido pelo programa Políticas da Cor na Educação Brasileira, da Uerj, com financiamento da Fundação Ford, lançado em 2001. Esse projeto foi criado com o objetivo de “ampliar, mediante a concessão de bolsas, as possibilidades de permanência dos alunos negros de primeiro e segundo anos na universidade, preparando-os para concorrer pelas bolsas que são oferecidas pela própria universidade”. (COSTA, 2007, p. 282)

Em 2006, em decorrência de um acordo firmado entre a UFG e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), instituído pelo Ministério Agrário em 2005, foram criadas turmas especiais nos cursos de Direito e Pedagogia para beneficiar assentados e filhos de assentados, e professores que já atuavam como educadores informais, localizados em assentamentos de Goiás, respectivamente. Para esses estudantes, foi criado um processo seletivo diferenciado, composto por uma fase única, com memorial, redação, prova de língua portuguesa e, especialmente para os candidatos ao curso de direito, prova de história.

Também em 2006, foi lançado na UFG o Programa *Conexões de Saberes: diálogos entre universidade e comunidades populares*. Esse foi um programa que o MEC criou com a finalidade de promover a articulação entre as instituições universitárias e comunidades populares, bem como para possibilitar aos jovens de origem popular a produção de conhecimentos científicos, ampliando, assim, a capacidade de intervenção dos alunos no território de origem. O projeto também apresentou como objetivo a realização de diagnósticos e estudos acerca da estrutura da universidade e das demandas apresentadas pelos estudantes de origem popular, com o propósito de criar condições favoráveis para o acesso e permanência desses estudantes nas instituições superiores. Objetivou-se, ainda, a criação de metodologias para monitoramento e avaliação de políticas voltadas para a área social, bem como a criação de metodologias para identificação das condições econômicas, culturais, educacionais e de sustentabilidade, com vistas a desenvolver projetos de assistência aos grupos em situação de vulnerabilidade social. (MEC, 2012)

Portanto, como se nota, desde o princípio dos anos 2000 a UFG desenvolve ações visando incluir determinados segmentos, excluídos da sociedade, na universidade, resgatando, assim, o direito de acesso à educação superior. Em 2001, em virtude da adesão do Brasil à proposta da Conferência de Durban, a UFG, em consonância com as orientações internacionais, e ainda sob influência das pressões sociais realizadas pelos movimentos sociais, engajou-se no desenvolvimento de projetos e ações com vistas a inserir na comunidade universitária os grupos historicamente excluídos.

Assim, além dos programas de ações afirmativas instituídos, diversas ações foram empreendidas no âmbito da UFG com vistas a fomentar a discussão sobre ações afirmativas na modalidade de reserva de vagas (cotas) para acesso à educação superior. O debate acerca da temática foi desenvolvido na instituição, entre os anos de 2006 e 2008, contando com a participação dos docentes, discentes, instituições e movimentos sociais organizados, com o propósito de tratar da temática da reserva de vagas nos vestibulares da universidade.

No ano de 2006, no dia 21 de junho, foi realizado o *Fórum Permanente de Graduação*. Esse evento foi criado com vistas a propiciar o estreitamento de contato entre a universidade e as escolas públicas de Goiás. Nessa ocasião, foram discutidos temas envolvendo o vestibular e o ensino de graduação da UFG, assim como programas alternativos para ingresso na educação superior, programas de avaliação seriada, preparação do alunado do ensino médio e visão dos professores acerca das provas dos vestibulares. O evento, portanto, buscou tratar de alternativas para inserir candidatos na universidade e contou com a participação de membros de escolas públicas e particulares, universidades, faculdades, instituto federal e da UFG.

Entre 09 e 11 de outubro de 2006, foi realizado um debate intitulado *Ações afirmativas na UFG*, organizado pelas Pró-Reitorias de Graduação e de Extensão e Cultura. Nesse evento, foram discutidos os seguintes temas: ingresso e permanência de estudantes de origem popular nas universidades públicas; discussão da diversidade na UFG – gênero, raça e etnia; e cotas nas universidades públicas brasileiras. Também foi proposta uma mesa redonda sobre as experiências de ações afirmativas em instituições públicas brasileiras.

No ano de 2008, entre os dias 11 e 13 de março, foi realizado na universidade o seminário *Políticas de Acesso ao Ensino Superior: Aprofundando o Debate na UFG*. Esse seminário foi proposto com o intuito de aprimorar o debate acerca das ações afirmativas no âmbito da UFG, levantando discussões sobre ações afirmativas e o impacto dessas políticas na educação superior pública brasileira. Também foram apresentados relatos de experiências de universidades acerca da implementação de programas de ação afirmativa. As temáticas apresentadas no seminário foram as seguintes: o princípio constitucional da igualdade e as ações afirmativas; experiência de inclusão em cursos nas universidades brasileiras; e o impacto das políticas de acesso nas universidades brasileiras. No seminário, estiveram presentes membros dos conselhos superiores da UFG, da Câmara de Graduação e do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (Cepec), instâncias nas quais o projeto UFGInclui teria que ser aprovado, e, também, a comunidade universitária e não universitária.

É necessário ressaltar que as ações precursoras do programa de cotas, bem como os eventos realizados para a discussão da temática, restringiram-se aos câmpus situados em Goiânia, de modo que nos câmpus do interior a discussão sobre as cotas ocorreu de forma tímida, sendo que nenhum evento específico para análise da proposta foi concretizado. Desse modo, a representatividade dos câmpus interior na discussão e criação do UFGInclui ocorreu estritamente através da participação de representantes nas reuniões dos conselhos superiores da universidade. Portanto, o que se nota é que, a despeito das ações e eventos precursores do programa UFGInclui, não houve na UFG um debate pleno, contando com a participação integral do corpo discente, docente e técnico-administrativo da instituição sobre ações afirmativas e política de cotas. O que existiram foram ações pontuais, que não atingiram a universidade como um todo.

3.4. Tramitação do Programa UFGInclui

O processo para apreciação do programa UFGInclui na UFG foi aberto no dia 22 de junho de 2007, pela Reitoria da universidade. Nesse momento, constava no processo a primeira versão da proposta de programa de ação afirmativa da instituição, que se intitulava *UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG*, datada de maio de 2007.

Na introdução do texto-proposta, o programa foi apresentado como:

[...] parte da política de inclusão e permanência da Pró-Reitoria de Graduação e foi elaborado com base em estudos de documentos e modelos de ações afirmativas, dentre os quais algumas modalidades de vestibulares de Instituições Federais de Ensino Superior, por meio de seminários envolvendo professores, coordenadores e diretores de cursos das redes públicas e privadas de ensino médio, e coordenadores de cursos de graduação da UFG. Além disso, considera-se os resultados do Seminário Ações Afirmativas na UFG, cujo objetivo foi de fomentar novos debates e ações sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular em universidades públicas. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007, p.04)

A justificativa do programa foi fundamentada no fato de que a universidade, por se tratar de uma instituição inserida nos contextos social, político e econômico, reflete as condições humanas de cada momento. Considerou-se que, no Brasil, a sociedade é marcada por profundas desigualdades, as quais comprometem o acesso e usufruto dos bens produzidos socialmente, sejam eles de ordem material e cultural. Por essa perspectiva, a proposta do programa demarcou que,

No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade [...] enquanto outros segmentos, numericamente menores, usufruem plenamente desse direito. Como a universidade é uma instituição que seleciona seus

estudantes pelo mérito [...] essas desigualdades se explicitam nitidamente no momento do ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito a um ensino de qualidade. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007, p.05)

Com base nessa realidade, o “programa de inclusão social da UFG se propõe a desenvolver ações afirmativas que possibilitem a ampliação do acesso e permanência dos estudantes de escolas públicas”. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007, p.09) Para tanto, o “programa se propõe a combinar ações de apoio ao ingresso e permanência dos estudantes oriundos de escolas públicas nos cursos de graduação da UFG a serem realizadas antes, durante e após o Processo Seletivo”. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007, p.10)

Aberto o processo, foram convocadas reuniões da Câmara de Graduação para os dias 25 de junho (reunião ordinária), 02 de julho e 06 de julho (reuniões extraordinárias), com o objetivo de apreciar a proposta do programa, dada sua relevância. Na reunião da Câmara de Graduação, realizada no dia 25 de junho de 2007, cuja pauta foi o Programa Incluir⁴⁰ e a apreciação do UFGInclui, estavam presentes, “por solicitação dos mesmos, membros dos Grupos Canbenas [Coletivo de Alunos Negros Beatriz Nascimento], Conexões de Saberes e outros, além dos docentes Alecsandro Ratts⁴¹, Geovana Reis⁴² e Joaze Bernardino de Souza⁴³”. (Ata da Reunião da Câmara de Graduação do Cepec/UFG, de 25 de junho de 2007, linhas 31-33)

Percebe-se, pois, que a participação dos movimentos sociais e de alguns professores interessados na temática não se deu por meio de convite ou solicitação dos órgãos superiores da UFG, mas foi uma demanda dos próprios professores e representantes dos movimentos sociais da universidade, que sentiram a necessidade de participar e contribuir com o debate e discussão de um programa de ação afirmativa na instituição, com vistas a instituir um programa de reserva de vagas – as cotas. O processo de debate e discussão do projeto de inclusão social na UFG, portanto, em princípio constituiu uma ação concentrada nos órgãos da gestão superior da universidade.

⁴⁰ O Programa Incluir é um programa de Acessibilidade na Educação, criado pelo MEC em cumprimento ao disposto nos decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008, publicado no Diário Oficial da União nº 84, seção 3, páginas 39 e 40, de 5 de maio de 2008. O programa propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência nas instituições federais de ensino superior. Seu objetivo, portanto, é incentivar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes. A UFG foi aprovada no processo de seleção do Edital nº 05, de 2009, do Programa INCLUIR de 2009.

⁴¹ Professor que participou da elaboração de uma nova proposta de ação afirmativa para a UFG, posteriormente apresentada.

⁴² Professora que participou da elaboração de uma nova proposta de ação afirmativa para a UFG, posteriormente apresentada.

⁴³ Professor que participou da elaboração de uma nova proposta de ação afirmativa para a UFG, posteriormente apresentada.

Na referida reunião, o professor Joaze Bernardino apresentou um levantamento ancorado em estudos e pesquisa acerca da concessão de cotas para negros bem como outras minorias⁴⁴ nas universidades brasileiras. Esse foi, portanto, um momento importante para se refletir sobre os diversos grupos sociais desfavorecidos⁴⁵ na sociedade, principalmente os grupos étnicos e raciais historicamente excluídos da educação superior no Brasil. Após exposição e apresentação do programa UFGInclui, foram feitas algumas ressalvas sobre a necessidade de revisão do texto do programa. Mesmo assim, o programa foi aprovado com 15 votos favoráveis, 6 contrários e 3 abstenções, sendo marcada reunião extraordinária para o dia 06 de julho de 2007, com o propósito de detalhar o programa e discutir as formas de implantação da proposta.

Assim, constata-se que a presença desse grupo de professores e de representantes dos movimentos sociais da UFG foi elementar para alavancar uma discussão mais criteriosa do programa, considerando estudos sobre a temática e as demandas do próprio grupo, bem como para propor mudanças na proposta de projeto primeiramente apresentada pela Reitoria da universidade.

Após aprovação na Câmara de Graduação, o projeto foi encaminhado em 20 de agosto de 2007 para apreciação no Cepec da UFG. Em reunião realizada no dia 04 de setembro de 2007, o Cepec adiou a apreciação do programa UFGInclui para o dia 06 de novembro de 2007.

Em 17 de setembro de 2007 foi encaminhada à presidente da comissão de elaboração da Proposta de Inclusão Social da UFG, Sandramara Matias Chaves, pelo conselheiro do Cepec, Prof. Dr. Juarez Ferraz de Maia, uma proposta alternativa de inclusão social na universidade, intitulada *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás*⁴⁶, solicitando que a

⁴⁴ É necessário esclarecer que o termo “minorias” é utilizado no sentido qualitativo, e não quantitativo. Refere-se, portanto, a grupos que possuem menor representatividade social, a quem é garantido um número menor de direitos. (Santos, 2009)

⁴⁵ Compõem o grupo dos socialmente desfavorecidos aqueles que têm menor ou nenhum acesso aos bens da sociedade de informação e conhecimento, sendo eles: “Os milhões sem jornais ou livros, sem internet ou acesso à informática, sem cinema e teatro. Aqueles cujos bens culturais a que têm acesso quase que se resumem à televisão [...]. Mas esses são, também, aqueles que perfazem a quase totalidade dos que estão à margem do processo econômico ou que têm uma atuação muito débil sobre sua evolução”. (BERNARDES, 2004, p. 144)

⁴⁶ A proposta alternativa de Programa de Inclusão Social na UFG foi elaborada pelos Prof. Dr. Alecsandro Ratts do Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa) e membro do Núcleo de Estudos Africanos e Afrodescendentes (NEAAD) da UFG; Prof. Ms. Angelita Pereira de Lima da Faculdade de Comunicação e Biblioteconomia (Facomb); Eulange Sousa, assistente social do Hospital das Clínicas (HC) da UFG; Prof. Dra. Joana Plaza Pinto da Faculdade de Letras (FL), Prof. Dr. Joaze Bernardino Costa da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF); Prof. Ms. Geovana Reis da Faculdade de Educação (FE); Prof. Dr. Ricardo Barbosa de Lima da Escola de Direito (ED) da UFG – *câmpus* da Cidade de Goiás, e Programa de Direitos Humanos (PDH) da UFG, Prof. Dr. Roberto Lima da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia (FCHF); Grupo Canbenas - Coletivo de Alunos

mesma fosse anexada ao processo, para discussão, apreciação e votação. No mesmo ensejo, foram requeridas providências para a realização de um seminário temático para discussão das propostas de ação afirmativa, cujo resultado seria objeto de apreciação no Cepec, em reunião do dia 06 de novembro de 2007.

Identifica-se, pois, que os professores e movimentos sociais, ao participarem da primeira reunião de apreciação do programa de inclusão na universidade, não sentiram suas demandas representadas na proposta que se encontrava em fase de deliberação. Por isso, além de apresentarem um projeto alternativo de inclusão na instituição, propuseram que a temática das ações afirmativas para ingresso na educação superior na UFG fosse tratada em um seminário, de modo que toda a universidade, e não apenas os órgãos colegiados, pudessem ter acesso às discussões sobre a temática, bem como acerca da proposta de programa que tramitava internamente.

Na proposta do *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás* (2007, p. 09), a implementação de ações afirmativas foi justificada pelo entendimento de que, com “a adoção de ações afirmativas dentro da UFG, significa que esta assume sua parte da grande tarefa de começar a rever a profunda separação mediada pela ideologia racalista que marca a história de nosso país e de nosso Estado em particular”. A proposta do programa difere, pois, do projeto da Reitoria, principalmente no que se refere ao recorte do público atendido, tendo em vista que, após apresentar um estudo analítico da questão racial no Brasil, a nova proposta incluiu aspectos étnico-raciais, e não apenas de origem escolar, para integrar o programa, sob o argumento de que “as ações afirmativas que indicam sobre essas escolas [públicas], sem recorte étnico e racial, também se configurarão como ações afirmativas para brancos, e contribuirão para aumentar o fosso entre esses dois contingentes [brancos e negros]”. (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007, p. 17)

A proposta desse programa, nessa perspectiva,

[...] visa ampliar o número de estudantes oriundos de escola pública e de estudantes negros(as), indígenas e negros quilombolas aprovados no processo seletivo da UFG, a fim de gerar uma composição social e racial entre discentes desta Universidade que minimamente reflita a composição sócio-racial da sociedade brasileira, e especificamente, goiana. (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007, p. 25)

Em reunião do Cepec realizada no dia 02 de outubro de 2007, foi deliberada a rediscussão do programa UFGInclui e foram agendados dois seminários para os meses de novembro e dezembro de 2007. Nessa fase, no dia 04 de outubro de 2007, em nome do coletivo de professores, alunos e técnicos administrativos que propôs o *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás*, foi encaminhada à presidente da comissão de elaboração da Proposta de Inclusão Social da UFG, pró-reitora de Graduação, proposta de discussão para elaboração de texto unificado para o programa de ações afirmativas na UFG, contemplando ações de acesso e permanência em atendimento a estudantes oriundos de escolas públicas e de segmentos étnico-raciais. Propôs-se, ainda, a constituição de uma comissão para a elaboração de um novo programa junto à Câmara de Graduação. Nesse ensejo, foi sugerida a participação de pesquisadores especialistas na temática, representantes do corpo técnico-administrativo, e representantes de movimentos sociais instalados na UFG.

Como se nota, a presença de grupo de professores interessados na temática de ações afirmativas, engajando em questões sociais, bem como de representantes dos movimentos sociais da própria UFG, propiciou que o processo de criação e aprovação do programa de inclusão social da universidade não ficasse restrito aos órgãos superiores, mas que também contasse com a participação mais abrangente dos docentes e discentes da instituição, o que foi incentivado principalmente por meio da proposição de seminários temáticos. Além dos seminários, a proposta alternativa de programa foi um marco importante, visto que, a partir da nova proposta, as demandas ali contidas passaram a ser consideradas, de modo que o programa foi articulado não apenas sob a visão e posicionamento de grupos gestores, mas da própria comunidade universitária, dos alunos e professores, ali representados por aquele grupo. Esse grupo, portanto, alavancou a discussão e criação de uma nova proposta de programa, visto que a primeira, apresentada pela Reitoria, não se mostrava atenta aos interesses de todos os grupos historicamente excluídos da universidade, de acordo com estudos apresentados.

Nesse contexto, foi constituída uma comissão⁴⁷ pela Câmara de Graduação, a qual elaborou e apresentou relatório sobre o programa UFGInclui. O relatório da comissão da Câmara de Graduação foi elaborado com base em dados relacionados especialmente à população goiana, estudantes goianos e ao alunado da UFG. Em se tratando dos alunos da

⁴⁷ A comissão foi formada pelos professores: Sandramara Matias Chaves (Faculdade de Educação - FE, Prograd e Presidente da Comissão), Gelson da Cruz Júnior (Escola de Engenharia Elétrica e de Computação - EEEEC), Osni Silva (Instituto de Física - IF), Cintya Maria Costa Rodrigues (Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia - FCHF), Roberto Lima (FCHF) e Nelson Cardoso Amaral (IF e Reitoria).

universidade, o estudo pautou-se em dados fornecidos pelo CS acerca dos inscritos e classificados nos processos seletivos de 2004 a 2008. Partindo de todos os dados pesquisados, as seguintes indagações foram postas como objeto de debate pela comissão:

- i) a UFG quer implantar um Programa que inclua estudantes de escolas públicas, negros, indígenas e negros quilombolas?
- ii) Quais são as metas a serem alcançadas, ou seja, que nível de inclusão a UFG quer que ocorra?
- iii) O que fazer para implementar o Programa e que sistemática de inclusão deve ser utilizada, bônus, cotas ou outra forma?. (Programa UFGInclui: Relatório da Comissão da Câmara de Graduação, 2008, p. 01)

Após análises e discussões, a conclusão a que a comissão da Câmara de Graduação chegou, em linhas gerais, foi a de que seriam importantes as seguintes medidas:

- a) implantar um UFGInclui que promova a inclusão de estudantes de escola pública, negros, indígenas e negros quilombolas, por um tempo determinado;
- b) definir percentuais de estudantes oriundos de escolas públicas e de negros a serem alcançados, por curso;
- c) definir o quantitativo de vagas especiais a serem disputadas por candidatos oriundos de comunidades quilombolas e indígenas, por elas indicados, que serão abertas em função da demanda existente;
- d) implementar na 1ª fase do processo seletivo a chamada de mais candidatos oriundos de escolas públicas para participarem da 2ª fase do processo seletivo;
- e) implementar na 2ª fase do processo seletivo duas ações sucessivas: 1) classificação conforme o Edital, em que aqueles cursos que já atingiram os percentuais estabelecidos para oriundos de escolas públicas e negros são considerados como contemplados pelo Programa; 2) para os cursos que não atingiram os percentuais estabelecidos, ao se efetivar a classificação universal, adiciona-se um bônus, para alunos de escolas públicas e negros, às notas obtidas na segunda fase do processo seletivo; aqueles cursos que atingiram os percentuais estabelecidos para oriundos de escolas públicas e negros são considerados como contemplados pelo Programa e naqueles cursos restantes, em que os percentuais estabelecidos não foram atingidos, aplica-se um sistema de cotas até que esses percentuais sejam alcançados, caso existam estudantes cotistas em número significativo para esse fim. (Programa UFGInclui: Relatório da Comissão da Câmara de Graduação, 2008, p. 01-02)

No relatório da comissão da Câmara de Graduação, assim como na primeira proposta, foi reafirmada a necessidade de uma política de ação afirmativa, na UFG, devido às condições de desigualdade que marcam a sociedade brasileira. No entanto, além do critério de renda e de origem escolar apresentados na primeira versão do programa, os critérios raciais e étnicos passaram a integrar a justificativa dessas desigualdades, sendo essa alteração resultante dos estudos apresentados no *Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás*.

O relatório da comissão da Câmara de Graduação (2008, p. 02), no tocante às desigualdades sociais e educacionais que acometem a sociedade brasileira, apresentou o entendimento de que, “essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a uma educação de qualidade ou sofreram

historicamente alguma forma de exclusão social, como os negros (pardos e pretos), índios e negros quilombolas”. Portanto, o que se buscou com a propositura de ações afirmativas para acesso desses grupos na educação superior foi “amenizar, no momento do processo seletivo, a desigualdade existente no processo de formação cultural entre os estudantes que fazem parte desses agrupamentos sociais desfavoráveis e aqueles que não enfrentaram as dificuldades inerentes a esses jovens”. (Programa UFGInclui: Relatório da Comissão da Câmara de Graduação, 2008, p. 03)

O relatório apresentado pela comissão foi apreciado no dia 30 de junho de 2008 e suas sugestões foram aprovadas, com algumas alterações, pela Câmara de Graduação. Dentre as alterações referenciadas, ficaram excluídos das condições de reserva de vagas os cursos da UFG que oferecem número menor que dez vagas. Também ficou estabelecido que o percentual de vagas oferecidas a egressos de escola pública e negros seria de 10% em 2009, e apenas após análise da repercussão dessa meta é que o percentual seria reavaliado para o processo seletivo de 2010.

Em 21 de julho de 2008, a pró-reitora de Graduação, Sandramara Matias Chaves, como presidente da comissão da Câmara de Graduação, manifestou parecer favorável à aprovação do programa UFGInclui, bem como do relatório apresentado pela comissão instituída pela Câmara de Graduação, pautando-se nos seguintes argumentos: de que a maioria das universidades públicas já implantaram programas dessa natureza; na importância histórica e social da UFG implementar um programa de ações afirmativas; nas discussões já realizadas sobre o programa e em sua tramitação.

A versão atualizada do programa UFGInclui foi então encaminhada ao Cepec, que, no dia 29 de julho de 2008, o apreciou e aprovou por 18 votos favoráveis, 2 contrários e 2 abstenções. Nessa ocasião, decidiu-se ainda pela alteração no quesito dos beneficiários “negros”, os quais passaram a ser “negros oriundos de escola pública”.

No dia 01 de agosto de 2008, o programa UFGInclui foi aprovado no Consuni, por 35 votos favoráveis, 3 contrários e 3 abstenções. Nesse momento, foi criada a Resolução Consuni nº 29/2008, que em seu art. 1º “Cria o Programa UFGInclui na Universidade Federal de Goiás”.

Depreende-se, pois, que a criação do programa, com sua conformação final, foi decorrente de estudos, pesquisas e debates acerca da temática de ações afirmativas na

universidade, de modo que o programa foi criado de acordo com as propostas⁴⁸ e pareceres que surgiram ao longo de sua tramitação.

Contudo, a discussão do programa foi prioritariamente via administração da UFG. Os professores que participaram ativamente das discussões referentes ao programa só o fizeram quando convidados a participar, no caso das reuniões do Cepec e da Câmara de Graduação. Essa participação tornou-se mais ampliada apenas nos eventos, quando toda a comunidade universitária era convidada a participar. Porém, é importante ressaltar que, apesar de divulgados, esses eventos não contaram com a participação maciça de professores, tampouco de alunos, em razão de seu caráter facultativo.

A maior parte dos interessados em discutir o programa UFGInclui foram os membros dos movimentos sociais da UFG, além de alguns professores com trabalhos e interesses envoltos na temática de ações afirmativas, cotas, e direitos sociais de grupos excluídos historicamente. É necessário ressaltar, no entanto, que esse grupo de pessoas não possuía poder de decisão por meio do voto nos órgãos deliberativos da universidade; portanto, o seu poder e influência se mostrou essencialmente por meio da pressão social que exerceu.

É necessário ressaltar, ainda, que, apesar da centralidade do projeto se dar via administração da universidade, a articulação entre os membros dos conselhos superiores, Reitoria, pró-reitorias, membros de comissões e representantes de movimentos sociais na UFG foi de suma importância para a configuração do texto final do programa que foi aprovado pela Resolução Consuni nº 29/2008. Isso porque a versão final do texto que compõe a resolução é constituído tanto por elementos da primeira proposta de inclusão social da UFG, apresentada pela Reitoria da universidade, bem com da proposta alternativa de programa de inclusão, apresentada por um alguns professores e membros de movimentos sociais.

3.5. Distanciamentos e Aproximações entre as Propostas de Programa de Ação Afirmativa para Acesso à Educação Superior

Antes de ser aprovado o programa de inclusão social da UFG, denominado *UFGINCLUI: Programa de Inclusão da UFG*, tramitaram duas propostas de inclusão social na universidade – a primeira, *UFGInclui: Programa de Inclusão Social da UFG*, apresentada pela Reitoria; e a segunda, *Programa de Ação Afirmativa para estudantes de escolas*

⁴⁸ Quadro comparativo com as propostas de programa de ação afirmativa na UFG podem ser visualizadas no Apêndice B.

públicas, negros (as), indígenas e negros quilombolas na UFG, proposta alternativa apresentada por um grupo de professores e movimentos sociais.

O que se nota, ao comparar as duas propostas apresentadas com o texto aprovado, é que tanto as proposições apresentadas pela Reitoria, quanto as apresentadas pelo grupo de professores e movimentos sociais da universidade, além dos estudos e discussões que surgiram no decorrer da tramitação do projeto, tiveram representatividade e influenciaram na composição do texto final.

O primeiro aspecto que merece nota é o público-alvo. Enquanto primeira proposta do programa de inclusão social teve como alvo apenas os estudantes provenientes de escolas públicas, a segunda proposta apresentou como necessário atender não somente os oriundos de escola pública, mas também os negros, indígenas e quilombolas, justificando que o atendimento a todos esses grupos seria necessário a fim refletir a composição sócio-racial da sociedade brasileira e, especificamente, da sociedade goiana. Em atendimento a esse anseio, o programa de ações afirmativas da UFG ficou destinado aos provenientes de escola pública, negros provenientes de escola pública, indígenas e quilombolas. Portanto, além de aceitar os elementos indicados pela segunda proposta de inclusão social, ficou estabelecido o critério de origem escolar também em relação aos negros, de modo que, na UFG, o critério racial isolado não tem validade, e os negros apenas são beneficiados pela política de cotas caso também sejam provenientes de escola pública.

Como o público-alvo da proposta apresentada pela Reitoria era somente para os alunos provenientes de escolas públicas, o requisito posto para esses estudantes era apenas o de ter cursado integralmente o ensino médio em escola da rede pública. Como a proposta do grupo de professores e membros de movimentos sociais apresentou como o público-alvo os alunos de escola pública, negros, indígenas e quilombolas, os requisitos para acesso ao programa eram: para os alunos da rede pública, ter cursado no mínimo cinco anos no ensino público, sendo todo o ensino médio e mais dois anos do ensino fundamental; para os negros (as), autodeclarar-se preto ou pardo conforme categorias do IBGE, responder se é negro passível de sofrer discriminação racial, e passar por entrevista com uma comissão designada para confirmar a legitimidade da autodeclaração do estudante; para os indígenas, apresentar carta de sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças; e para os quilombolas, apresentar carta de sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças.

Assim, os critérios definidos para acesso ao programa UFGInclui ficaram sendo: para os alunos de escola pública, ter cursado os dois últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio integralmente em escola pública; para os negros, ter cursado os dois últimos

anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública, além de autodeclarar-se negro passível de sofrer discriminação racial e passar por entrevista com comissão designada para confirmar a legitimidade da autodeclaração do estudante; para os indígenas, apresentar documento comprovando sua condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente; e, para os quilombolas, apresentar documentação comprovando sua condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente.

Em relação aos objetivos das ações afirmativas, a proposta da Reitoria apresentou cinco ações:

1. Democratizar gradativamente o acesso à Universidade Federal de Goiás, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência de alunos provenientes de escolas públicas.
2. Incentivar a participação dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas no processo seletivo da UFG.
3. Criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, nos cursos de graduação da UFG.
4. Acompanhar a trajetória dos provenientes de escolas públicas, com vistas a fornecer apoio institucional para seu bom desempenho acadêmico.
5. Ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007, p.17)

O objetivo apresentado pela segunda proposta, no entanto, era apenas o de ampliar o número de estudantes pertencentes a grupos sociais e étnicos desfavorecidos na universidade, de modo a garantir que o corpo de alunos refletisse a composição social e racial brasileira e goiana. (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros (as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007) A versão final ficou conforme a proposta da Reitoria.

A proposta da Reitoria apresentou um conjunto de ações a serem desenvolvidas anteriormente ao ingresso, como: ampliação do número de isenções de taxas no processo seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas; reformulação dos programas das provas do processo seletivo da UFG, mediante uma interlocução com o ensino médio, especialmente com as escolas públicas; ampliação das ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do ensino público; criação de um curso livre preparatório para o processo seletivo da UFG, voltado para o atendimento a estudantes procedentes de escolas públicas; e ampliação da divulgação das ações de inclusão social da UFG. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007)

O projeto do grupo de professores e representantes de movimentos sociais da UFG não apresentaram propostas de ações a serem desenvolvidas anteriormente ao ingresso na instituição, de modo que a proposta da Reitoria foi acatada e integrada ao programa

UFGInclui. O grupo de professores e representantes de movimentos sociais da instituição também não apresentou, no texto de proposta alternativa, proposituras de ações a serem realizadas no ingresso. Assim, se incorporou a proposta da Reitoria, cujas ações a serem realizadas nessa etapa eram: implementação, em caráter experimental, de um Índice de Inclusão Social para convocação, para a 2ª etapa, de alunos de escola pública e um sistema de bônus para convocação de matrícula para alunos que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino; aproveitamento das notas do Enem no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa, como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nessa etapa; e aperfeiçoamento do processo de avaliação de provas do processo seletivo da UFG. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007)

Todavia, apesar da segunda proposta não ter apresentado sugestões de empreendimentos a serem desenvolvidos nessa etapa, algumas outras ações foram incorporadas ao texto aprovado do programa UFGInclui. Na ação prevista de implementação do Índice de Inclusão na UFG, ficou estabelecido um percentual de 20% para o público do programa (provenientes de escola pública, negros provenientes de escola pública, indígenas e quilombolas). Ficou extinto, ainda, o sistema de bônus. Além disso, ficaram estabelecidas outras duas ações, que são: acrescer, quando houver demanda, 1 vaga em cada curso da UFG para ser disputada por indígenas que se inscreverem para essa vaga especial; e acrescer, quando houver demanda, 1 vaga em cada curso da UFG para ser disputada por negros quilombolas que se inscreverem para essa vaga especial. Como se pode notar, a inclusão desses dois novos itens fez-se necessária em razão da ampliação do público-alvo do programa.

No que se refere às ações a serem executadas antes e durante o ingresso na UFG, o grupo de professores e representantes de movimentos sociais nada propuseram, mas quanto às ações a serem realizadas após o ingresso, uma série de propostas foram apresentadas, como: desenvolvimento de um programa de permanência para o público do programa de ação afirmativa por meio de um programa de bolsas para estudantes carentes, segundo critérios utilizados pela Procom, acrescidos da consideração étnico-racial, bem como providência de residência universitária, vale-transporte, restaurante universitário e assistência à saúde aos estudantes que tenham ingressado pelo programa de ação afirmativa da UFG; desenvolvimento de uma política de acesso a materiais didáticos e instrumentais pessoal (kit), conforme a necessidade dos cursos que possuem despesa inicial elevada, como Medicina, Enfermagem, Odontologia e Direito; disponibilização das modalidades de bolsa previamente existentes na instituição aos beneficiários do programa de ação afirmativa na proporção em

que se deu o ingresso: 20% para alunos de escolas públicas e 20% para alunos autodeclarados negros; disponibilização, já no semestre de ingresso, de bolsas para todos os ingressantes indígenas e negros quilombolas; desenvolvimento de programa acadêmico de formação complementar em leitura, produção de texto, matemática e computação aos beneficiários da universidade, desde que solicitado pelos mesmos. (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007)

No entanto, apesar das especificações pertinentes, a proposta que prevaleceu foi a da Reitoria, com previsão de: ampliação dos serviços de assistência estudantil existentes e criação de novos programas para fazer frente às demandas decorrentes da implantação do Programa de Inclusão Social da UFG; e viabilização de mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes que ingressaram por meio do Programa de Inclusão Social da UFG. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007) Essas ações, de caráter mais geral, foram aprovadas sem alterações, o que provavelmente se deu para que a universidade não se comprometesse de forma específica com as ações e programas apresentados pela proposta alternativa.

No quesito avaliação das ações implantadas, a proposta incorporou integralmente o texto da Reitoria, que previa: criação de mecanismos de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão Social da UFG; e proposição de alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do Programa de Inclusão Social da UFG. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007) A segunda proposta intencionou, de forma específica: criar e manter atualizado um banco de dados para avaliar o programa de ações afirmativas; constituir uma comissão permanente para acompanhamento e avaliação do programa de ações afirmativas, composta por pessoas de todos os setores da vida universitária; e criar uma ouvidoria que tenha como público-alvo os estudantes oriundos do programa de ações afirmativas. (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros(as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007)

Por fim, no quesito meta de inclusão social, a primeira proposta apresentou o indicativo de incluir um percentual de 12,5% dos estudantes egressos de escola pública em todos os cursos da UFG. Para tanto, previu-se: além dos candidatos classificados para a 2ª etapa de acordo com os critérios atuais, convocar candidatos subsequentes, por ordem de classificação, até atingir um percentual de 12,5% de candidatos de escolas públicas na 2ª etapa; e aplicar um fator de multiplicação de 1,08 nas notas da 2ª etapa dos alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com vistas a assegurar presença de pelo

menos 12,5% desses alunos em todos os cursos da UFG. (UFGInclui. Programa de Inclusão Social da UFG, 2007)

Em virtude da mudança do público-alvo, a proposta do grupo de professores e representantes de movimentos sociais foi considerada quase que integralmente, prevendo, do total de vagas oferecidas em todos os cursos da UFG, a disponibilização de 10% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, e 10% para estudantes autodeclarados negros, no vestibular de 2008; 15% no vestibular de 2009; 20% no vestibular de 2010, percentual esse fixo até 2018, ano de avaliação conclusiva do programa. Previu-se, ainda, a disponibilização de pelo menos 2 vagas por curso, para indígenas, e 2 vagas extras para negros quilombolas, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas suas comunidades. (Programa de Ação Afirmativa para Estudantes de Escola Pública, Negros (as), Indígenas e Quilombolas na Universidade Federal de Goiás, 2007) O texto aprovado mostra-se em consonância com essa proposta, sendo que o que se altera são os percentuais a partir de 2008, de 10% para alunos egressos de escola pública e 10% para negros egressos de escola pública, percentual esse com previsão de ser reavaliado para o processo seletivo de 2010. Quanto às vagas para indígenas e quilombolas, ficou estabelecida apenas 1 vaga para indígenas e 1 vaga para quilombola, para cada curso de graduação da UFG, quando houver demanda.

3.6. O Programa UFGInclui

Em decorrência das iniciativas dos movimentos sociais em prol da instituição de ações afirmativas para segmentos desfavorecidos da sociedade, engendradas principalmente a partir da década de 1990 no Brasil, e, sobretudo, em obediência aos direcionamentos da Declaração de Durban, de 2001, que insta o Brasil a cumprir com o acordo assinado em relação à discriminação, preconceito racial, xenofobia e preconceitos correlatos, o início do século XXI foi marcado por uma gama de programas, projetos e proposições de ações visando a atender os grupos minoritários da sociedade, principalmente os afrodescendentes.

Em consonância com essa demanda premente, foi instituído, na UFG, um programa de ações afirmativas com vistas a garantir o acesso a grupos historicamente excluídos no ensino superior, que é o programa UFGInclui, aprovado por meio da Resolução Consuni nº 29/2008. Esse programa de ação afirmativa resultou de debates acerca da necessidade de incluir estudantes de classes populares nas universidades públicas, demanda da sociedade, a qual se caracteriza pela desigualdade de condições de acesso à escolarização superior por parte de grupos menos favorecidos economicamente. Ele foi criado com o propósito de minimizar a

exclusão desses grupos através de medidas que não apenas garantam o ingresso, mas a permanência e a conclusão dos cursos de graduação.

No caso da UFG, a opção foi feita por um sistema que se baseia prioritariamente nas condições sociais e econômicas dos indivíduos, uma vez que a reserva de vagas é destinada principalmente aos egressos de escolas públicas. Contudo, não deixa de considerar os critérios étnicos e raciais, pois o programa considera também os negros egressos de escola pública, indígenas e quilombolas⁴⁹. Portanto, no programa de ações afirmativas para acesso à educação superior na UFG, o critério racial é complementar.

A justificativa para a criação de ações afirmativas de cunho social na UFG deu-se em razão da discrepância entre a qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas de ensino e a educação básica privada, partindo-se do entendimento que:

No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade - entendido como sendo aquele em que os alunos adquirem conhecimentos e habilidades que lhes possibilitem exercer plenamente a sua cidadania - enquanto outros segmentos, numericamente menores, usufruem plenamente desse direito. Como a Universidade é uma instituição que seleciona seus estudantes pelo mérito - isto é, com base no domínio dos conhecimentos e das habilidades que deveriam se formar mediante o processo educativo realizado nos níveis precedentes de ensino -, essas desigualdades se explicitam nitidamente no momento do ingresso dos estudantes que não tiveram assegurado seu direito a um ensino de qualidade. No contexto atual, é possível afirmar que esses estudantes são os jovens pertencentes aos segmentos menos favorecidos da sociedade, que realizaram a sua formação básica na escola pública. Com efeito, as condições para a realização de um ensino de qualidade na escola pública vêm se deteriorando gradativamente nas últimas décadas, em razão, entre outros fatores, da inexistência de condições estruturais e de políticas públicas efetivas nessa direção. Enquanto os segmentos das camadas mais privilegiadas da sociedade possuem os meios para buscar alternativas que assegurem aos seus filhos um tipo de ensino que lhes possibilita prosseguir os estudos em nível superior, aos filhos das famílias pertencentes às camadas populares, cabe frequentar a escola pública, cujo ensino se realiza em condições desfavoráveis, entre elas a própria situação familiar e cultural desses estudantes. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008, p. 05-06)

As cotas foram apresentadas, destarte, como estratégia para inserir na universidade os indivíduos que não tiveram acesso a uma boa formação escolar. Contudo, os estudantes cotistas não possuem mérito menor que os estudantes que optam pelo sistema universal, tendo em vista que todos fazem a mesma prova. Em ambos os sistemas, o processo de seleção se configura por prova objetiva, na primeira fase, e por prova discursiva e redação, na segunda fase. O conhecimento é avaliado da mesma forma. Todos os candidatos devem alcançar um índice mínimo, de modo que os estudantes que a universidade considera como não aptos, sendo eles optantes ou não pelo programa de inclusão, não serão aprovados no processo seletivo. O que difere os estudantes que optam pelo programa UFGInclui dos que optam pelo

⁴⁹ Os estudantes surdos foram incluídos posteriormente no programa, como se verá adiante.

sistema universal é o tipo de concorrência, tendo em vista que os cotistas concorrem com candidatos em igual condição, no caso, todos egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas ou quilombolas.

O único critério para que o aluno pleiteie uma vaga na UFG por meio do programa UFGInclui é a apresentação, no ato da matrícula, de um documento que comprove que ele tenha cursado os dois últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em instituições públicas de ensino. Os negros oriundos de escola pública, por sua vez, devem, além de confirmar a origem escolar, submeter-se a uma entrevista com comissão destinada especialmente para esse fim. O objetivo da entrevista é identificar se a autodeclaração firmada pelo estudante negro, no ato da inscrição do vestibular, é procedente. Para essa verificação, são considerados os traços fenotípicos que o caracterizam como negro; ser socialmente considerado negro, e ter sofrido discriminação por ter sido negro. Os indígenas, do seu modo, devem apresentar declaração oficial da Funai atestando a condição do estudante de pertencente à comunidade indígena. O quilombola, do mesmo modo, deve apresentar declaração da comunidade quilombola à qual pertence, bem como certidão de autodefinição emitida pela Fundação Cultural Palmares. (UFG, Edital 021/2012)

No texto do programa, está explícito o reconhecimento de que a sociedade brasileira é marcada por desigualdades de ordem social, econômica, cultural, dentre outras, e que poucos indivíduos constroem uma carreira estudantil longa e eficaz, sendo que a maioria tem acesso apenas à educação básica, visto que a educação superior ainda é muito elitizada no país. O diagnóstico apresentado no programa registra que, “No que diz respeito à educação, essas desigualdades se manifestam pela existência de segmentos significativos da sociedade que não têm acesso a um ensino de qualidade”, visto que a educação de qualidade não é assegurada aos estudantes de classes populares pelas escolas públicas. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

Outros mecanismos também são apontados como comprometedores da formação dos alunos provenientes de escolas públicas. Nesse sentido, o texto relata que, pesquisa realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no ano de 2002, analisou características sociais, econômicas, familiares e culturais dos estudantes do ensino médio, e constatou que, em Goiás, os estudantes de escolas privadas têm vantagem significativa quando comparados com estudantes de escola pública de ensino médio, o que também é influenciado pelo fato da escolaridade dos pais do primeiro grupo ser mais elevada. Ademais, o primeiro grupo também tem acesso a cursos extracurriculares, tendo, portanto, uma formação mais ampla, com conhecimentos de artes, línguas estrangeiras, informática,

dentre outros. Dessa maneira, acredita-se que desfavorecidos econômica e socialmente também se encontram à margem da cultura letrada, e esse desnível de formação influencia de forma direta no ingresso à educação superior pública.

O programa também se respaldou na análise de questionários socioeconômicos dos processos seletivos da UFG entre os anos de 1998 e 2007, nos quais se observou que, de 1998 até o ano de 2003, o número de estudantes ingressantes na instituição era, em larga maioria, provenientes de escola pública, tendo frequentando totalmente ou a maior parte da vida escolar nas escolas da rede pública de ensino. No entanto, a partir do ano de 2004, a proporção foi de 50% em escolas públicas e 50% em escolas particulares, e no ano seguinte, 2005, houve queda nesse indicador de ingressantes oriundos de escola pública.

Com base nesses dados é possível identificar em quais cursos os alunos provenientes do ensino médio de escolas públicas se inscreveram e em quais conseguiram ingressar. Considerando a média do período entre 2004 e 2008, constatou-se que, dos 40 cursos da UFG analisados, os estudantes provenientes do ensino médio público corresponderam à maioria de inscritos (50% ou mais) em 26 cursos, sendo eles os seguintes: em Goiânia: Física (lic.), Matemática (lic. ou bac.), Matemática (lic.), Ciências Biológicas (lic.), Biblioteconomia (bac.), Geografia (lic.), Pedagogia (lic.), Educação Musical (lic. Canto), Educação Musical (lic. Inst. Musicais); em Jataí: Ciências da Computação (bac.), Física (lic.), Matemática (lic.), Química (lic.), Ciências Biológicas (lic.), Geografia (lic. ou bac.), História (lic.) e Letras (lic.); em Catalão: Física (lic.), Matemática (lic.), Química (lic. ou bac.), Ciências Biológicas (lic.), Geografia (lic. ou bac.), História (lic. ou bac.), Letras (lic. matutino.), Letras (lic. noturno) e; em Goiás: Direito (bac.). Depreende-se, portanto, que apenas em 14 dos cursos da instituição o número de inscritos provenientes da rede privada foi maior que o número de candidatos da rede pública, sendo esses cursos, todos localizados em Goiânia, os seguintes: Agronomia, Ciências da Computação (bac.), Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Física (bac.), Física (lic.), Química (lic. ou bac.), Ciências Biológicas (bac.), Enfermagem, Medicina, Medicina Veterinária, Odontologia, Administração (bac.), Direito (bac. matutino), e Direito (bac. noturno).

Considerando os estudantes provenientes do ensino médio público que foram classificados nos vestibulares da instituição no mesmo período, de 2004 a 2008, nota-se que eles foram maioria em 22 cursos, o que significa que, dentre a totalidade de cursos em que foram a maioria dos inscritos, esses estudantes apenas não conseguiram ser a maioria dos classificados em três cursos de Goiânia: Matemática (lic. ou bac.), Matemática (lic.) e Ciências Biológicas (lic); em um Goiás: no curso Direito.

Tabela 31: Média de estudantes inscritos e classificados nos vestibulares da UFG, entre 2004 e 2008, que realizarem o ensino médio totalmente em escolas públicas

CURSO	% de inscritos	% de classificados
Agronomia - Goiânia	37,2	13,7
Ciências da Computação (bac.) - Goiânia	42,7	15,5
Engenharia Civil - Goiânia	28,1	6,0
Engenharia Elétrica - Goiânia	32,6	7,8
Física (bac.) - Goiânia	45,6	26,0
Física (lic.) - noturno Goiânia	65,4	50,7
Matemática (bac. ou lic.) – vesp. Goiânia	54,6	36,7
Matemática (lic.) - noturno Goiânia	68,4	49,5
Química (bac. ou lic.) - Goiânia	48,5	28,3
Ciências Biológicas (bac.) - Goiânia	36,2	7,3
Ciências Biológicas (lic.) – not. Goiânia	61,4	33,3
Enfermagem - Goiânia	49,4	16,8
Medicina - Goiânia	18,3	4,5
Medicina Veterinária - Goiânia	31,4	8,8
Odontologia - Goiânia	27,1	5,0
Administração (bac.) - noturno Goiânia	49,9	8,9
Biblioteconomia (bac.) - matutino Goiânia	72,6	63,3
Direito (bac.) - matutino Goiânia	25,4	4,0
Direito (bac.) - noturno Goiânia	40,5	12,3
Geografia (lic.) - noturno Goiânia	71,3	62,5
Pedagogia (lic.) - noturno Goiânia	72,9	60,6
Educação Musical (lic. Canto) - Goiânia	53,5	55,6
Educação Musical (lic. Ins. Mus.) -Goiânia	59,2	60,3
Ciências da Computação (bac.) - Jataí	69,5	60,0
Física (lic.) - noturno Jataí	75,0	78,2
Matemática (lic.) - noturno Jataí	85,6	84,1
Química (lic.) - noturno Jataí	77,9	77,5
Ciências Biológicas (lic.) - Jataí	62,4	62,2
Geografia (bac.ou lic.) - noturno Jataí	84,9	86,0
História (lic.) - noturno Jataí	81,8	81,0
Letras (lic. Português) - noturno Jataí	88,4	86,2
Física (lic.) - noturno Catalão	86,5	83,3
Matemática (lic.) - Noturno Catalão	82,2	78,7
Química (bac. ou lic.) - noturno Catalão	79,0	71,0
Ciências Biológicas (lic.) - Catalão	71,1	64,0
Geografia (bac.ou lic.) - noturno Catalão	85,7	78,0
História (bac. e lic.) - noturno Catalão	83,4	79,3
Letras (lic. Português) - matutino Catalão	81,3	76,7
Letras (lic. Português) - noturno Catalão	86,3	82,8
Direito (bac.) - noturno Cidade de Goiás	55,3	39,2

Fonte: CS/UFG.

Identificou-se, portanto, que os estudantes oriundos de escola pública conseguiram se constituir em maioria, tanto de inscritos quanto de classificados. Representaram a maioria de

inscritos em 26 cursos, o que corresponde a 65% do total, e maioria dos classificados em 22 cursos, o que representa 55% do total. No entanto, apesar desse elevado percentual de inscritos e ingressantes provenientes da rede pública na UFG, é necessário salientar que esses alunos ingressaram nos cursos de menor prestígio social da instituição, principalmente nas licenciaturas. O problema, portanto, não é o ingresso na UFG, mas a dificuldade de acesso aos cursos de maior prestígio social. Daí a necessidade de democratização do acesso a esse grupo de estudantes.

Esses dados constaram na proposta do programa UFGInclui e resultaram de estudos realizados pela comissão⁵⁰ designada especificamente para esse fim. Por meio desse estudo, a comissão chegou ao entendimento de que o percentual de alunos provenientes da rede pública mostrou-se menor que o percentual de inscritos na mesma condição, visto que os estudantes provenientes de escolas públicas não conseguiram ingressar em grande número em todos os cursos em que foram maioria de inscritos, tampouco nos cursos em que o número de candidatos provenientes da rede pública foi menos elevado. Partindo desse entendimento, concluiu-se que “aqueles que estudaram nas escolas públicas de ensino médio possuem mais dificuldade para se classificarem nos cursos da UFG”. (UFG, UFGInclui: proposta aprovada na Câmara de Graduação, 2008, p.14)

O mesmo estudo foi realizado com vistas a identificar o perfil étnico-racial dos ingressantes da UFG no período entre 2004 e 2008. Assim, dos 47 cursos analisados no referido período, identificou-se que, em 40 deles (80,10%), o percentual de classificados brancos foi maior que o percentual de brancos inscritos. Considerando os pretos, o percentual de classificados pretos apenas foi maior que o de inscritos dessa etnia em 8 cursos (17,02%), e no grupo de pardos o percentual de classificados foi maior que o de inscritos desse grupo étnico em 18 cursos (38,29%).

⁵⁰ Comissão da Câmara de Graduação: Prof^a Sandramara Matias Chaves (FE, Prograd e Presidente da Comissão), Prof. Gelson da Cruz Júnior (EEEC), Prof. Osni Silva (IF), Prof^a Cintya Maria Costa Rodrigues (FCHF), Prof. Roberto Lima (FCHF) e Prof. Nelson Cardoso Amaral (IF e Reitoria).

Tabela 32: Perfil étnico dos ingressantes da UFG no período entre 2004 e 2008

Curso	Como você se considera? (Média de 2004 a 2008)					
	Branco(a)		Preto(a)		Pardo	
	Insc.	Class.	Insc.	Class.	Insc.	Class.
Agronomia - Goiânia	54,5	56,4	6,4	4,2	32,1	33,8
Ciências da Computação (bac.) - Goiânia	51,6	54,0	7,4	3,5	35,7	38,5
Engenharia Civil - Goiânia	53,6	63,6	6,0	3,8	34,3	28,1
Engenharia Elétrica - Goiânia	50,4	56,4	7,6	5,6	35,6	32,5
Física (bac.) - Goiânia	49,0	52,0	6,5	5,3	36,1	33,3
Física (lic.) - noturno Goiânia	42,9	52,0	11,3	9,3	39,1	30,7
Matemática (bac. ou lic.) – vesp. Goiânia	48,1	53,0	9,5	5,0	36,4	38,7
Matemática (lic.) - noturno Goiânia	41,7	47,5	12,9	12,5	38,4	35,0
Química (bac. ou lic.) - Goiânia	46,3	54,0	8,7	7,0	37,7	33,0
Ciências Biológicas - Goiânia	54,2	62,0	6,2	3,3	32,7	24,0
Ciências Biológicas (lic.) - noturno Goiânia	44,3	53,3	7,4	4,7	41,5	38,7
Ciências Biológicas (lic.) – Goiânia	47,3	44,0	6,0	3,3	38,5	43,3
Enfermagem (enfermeiro e lic.) Goiânia	44,1	51,2	9,0	5,6	40,2	39,2
Medicina – Goiânia	57,5	60,5	5,0	4,5	32,5	30,4
Medicina Veterinária - Integral Goiânia	55,4	58,2	4,5	3,4	34,5	34,2
Odontologia - Integral Goiânia	53,3	59,0	4,9	3,0	36,1	33,7
Administração (bac.) - Noturno Goiânia	45,2	66,7	7,9	4,4	38,6	23,3
Biblioteconomia (bac.) - matutino Goiânia	34,9	39,3	12,3	11,3	45,4	40,7
Direito (bac.) - matutino Goiânia	54,6	66,7	6,2	2,7	33,7	26,7
Direito (bac.) - noturno Goiânia	48,3	52,0	8,4	5,3	36,7	36,7
Geografia (lic.) - noturno Goiânia	37,2	40,5	13,3	8,5	41,7	44,0
Pedagogia (lic.) - noturno Goiânia	40,2	46,9	10,4	7,1	41,6	40,6
Artes Visuais (lic.) - matutino Goiânia	50,4	48,1	7,3	10,8	33,9	28,4
Educação Musical (lic. Inst. Mus.) - Goiânia	49,7	57,7	5,8	3,3	36,7	36,1
Música (bac. Canto) - Goiânia	37,9	45,0	15,4	10,0	40,0	45,0
Música (bac. Composição) - Goiânia	52,4	53,3	6,0	-	32,6	16,7
Música (bac. Instrumento Musical) - Goiânia	50,1	56,4	10,7	6,8	27,6	22,0
Música (bac. Regência Coral) - Goiânia	38,6	50,0	5,7	-	50,7	50,0
Musicoterapia - Goiânia	43,5	47,4	9,7	6,8	40,7	43,6
Agronomia - Jataí	61,2	60,0	5,5	2,7	28,9	35,7
Física (lic.) - noturno Jataí	39,4	39,1	11,3	13,0	41,3	34,9
Matemática (lic.) - noturno Jataí	47,3	51,3	11,2	10,3	35,5	33,4
Química (lic.) - noturno Jataí	43,0	45,0	6,9	8,8	37,4	32,5
Zootecnia - Jataí	52,5	51,7	6,3	3,3	30,4	33,3
Geografia (bac.ou lic.) - noturno Jataí	44,3	48,2	9,9	8,6	39,0	38,2
História (lic.) - noturno Jataí	40,7	43,3	8,9	11,1	40,9	34,6
Letras (lic. Português) - noturno Jataí	41,7	45,3	9,4	8,4	43,8	42,5
Pedagogia (lic.) - noturno Jataí	45,4	51,1	7,2	5,1	40,1	38,0
Psicologia - Jataí	53,6	45,7	4,6	-	32,6	42,9
Ciências da Computação (bac.) - Catalão	58,2	55,3	3,6	6,0	35,0	36,3
Engenharia Civil - Catalão	56,9	45,0	3,4	10,0	37,9	45,0
Matemática (lic.) - noturno Catalão	62,1	60,2	4,7	3,2	30,6	34,6
Química (bac. ou lic.) - noturno Catalão	57,8	56,0	8,6	8,0	30,0	33,0
Ciências Biológicas (lic.) - Catalão	59,5	55,0	2,3	2,0	33,6	37,0
História (bac. e lic.) - noturno Catalão	57,7	53,2	4,5	5,6	32,3	35,6
Letras (lic. Português) - matutino Catalão	61,4	56,8	3,6	3,8	27,5	31,3
Direito (bac.) - noturno Cidade de Goiás	48,9	53,6	7,8	5,7	36,6	34,8

Fonte: CS/UFG.

A partir desses dados, constatou-se que os indivíduos pretos e pardos não ingressaram na UFG com a mesma facilidade que os indivíduos brancos, por mais que se inscrevessem e participassem da seleção. Por esse estudo de etnia, chegou-se à conclusão de que “os negros (pretos e pardos) possuem mais dificuldade para se classificarem nos cursos da UFG”. (UFG, UFGInclui: proposta aprovada na Câmara de Graduação, 2008, p.16)

O critério de inclusão de negros e indígenas na proposta da universidade partiu do pressuposto de que a proporção de alunos do ensino médio em Goiás, indígenas e negros, era maior nas escolas da rede pública, segundo dados da pesquisa de ensino médio realizada pela Unesco em 2002. A proposta de inclusão, no entanto, fundamentou-se no entendimento de que a universidade “não pode subordinar o mérito acadêmico a critérios de natureza social, sob pena de perda de sua própria identidade”. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008, p. 08)

Quando da implantação do programa, em agosto de 2008, algumas ações já estavam em desenvolvimento no âmbito da UFG, dentre as quais, o curso de Licenciatura Intercultural Indígena destinado a povos indígenas que vivem na região Araguaia-Tocantins, com o objetivo de formar professores que possam atuar no ensino fundamental e médio nas escolas indígenas da referida região. Outro caso é o curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, implantado no campus da Cidade de Goiás em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) e o Pronera, visando a atender beneficiários da reforma agrária e pequenos produtores rurais. Por fim, o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educadores do Campo desenvolvido em parceria com o Pronera e Via Campesina do Estado de Goiás, organizado em aulas presenciais e não presenciais. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

Para além dessas ações de inclusão na UFG, já havia na instituição políticas de apoio à permanência dos estudantes de baixa renda. Dentre elas estavam os seguintes programas⁵¹: bolsa alimentação, que concede auxílio financeiro para que os estudantes possam custear a alimentação; bolsa monitoria, que incentiva o aluno a atuar de forma conjunta com o professor e desenvolver-se na carreira; bolsa de licenciatura, que incentiva os discentes em pesquisas na e sobre a licenciatura, bem como nos níveis de ensino fundamental e médio; bolsa de extensão e cultura, que incentiva a participação de alunos em ações voltadas para a extensão e cultura que possuam relevância acadêmica ou social; bolsa permanência, a qual tem como propósito fornecer subsídios financeiros para que os estudantes possam dar continuidade aos cursos de graduação e integrar-se de forma efetiva na vida acadêmica; bolsa

⁵¹ Ainda no ano de 2012, esses são os programas voltados para a assistência estudantil na UFG.

de estágio, que auxilia o aluno que realiza atividades de estágio; iniciação científica, que estimula o desenvolvimento de atividades de pesquisa, que favoreçam o desenvolvimento crítico, criativo e analítico dos mesmos; creche, destinada a crianças de até 3 anos e nove meses de idade, para filhos de funcionários e alunos da UFG; moradia estudantil, que garante moradia aos estudantes provenientes de outras cidades, que não possuam condições financeiras de manterem-se na universidade; serviço odontológico, com atendimento a servidores da universidade e seus dependentes, bem como aos alunos; programa *Saudavelmente*, com atendimento assistencial e preventivo na área de saúde mental, também abrangendo alunos e funcionários da universidade; restaurante universitário, que oferece refeição de qualidade, acompanhada por equipe de nutricionistas, a baixo custo; e concessão de passagens para alunos de graduação, para que esses possam participar de eventos de caráter científico ou cultural. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

O programa UFGInclui estabelece cinco objetivos principais: promover ações afirmativas com o intuito de garantir o ingresso e permanência dos egressos de escola pública, negro egressos de escola pública, negros quilombolas e indígenas na UFG; incentivar a participação dos estudantes que cursaram os últimos dois anos do ensino fundamental e todo o ensino médio no processo seletivo, bem como ampliar o ingresso e a permanência desses indivíduos na universidade; acompanhar a trajetória dos alunos ingressantes pelo programa UFGInclui, além de oferecer-lhes apoio para o bom desenvolvimento acadêmico; e, por fim, promover a ampliação de políticas que favoreçam não apenas o ingresso, mas a permanência dos estudantes na UFG. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008) Como se pode observar, a preocupação apresentada no texto do programa não é apenas em garantir que os alunos menos favorecidos, egressos de escola pública, tenham o acesso garantido ao nível de educação superior, mas também se relacionada com a necessidade de permanência na universidade, de modo que os estudantes possam lograr êxito na vida acadêmica.

O UFGInclui apresenta propostas de ações a serem efetivadas antes, durante e após o ingresso do grupo de estudantes beneficiados pelo projeto. Na segunda seção do documento, são apresentadas as ações a serem realizadas anteriormente ao ingresso. Um mecanismo utilizado para estimular a participação do público alvo no processo seletivo na instituição está na formação dos professores da educação básica. Destaca-se que essa formação contribui para o trabalho eficiente dos professores, e, por conseguinte, para uma melhor formação dos alunos. Mas, para além da relação professor e aluno, o programa intenciona atingir a comunidade estudantil com as seguintes medidas: ampliação do número de isenções de taxas do processo seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas;

reformulação dos programas de provas do processo seletivo da UFG, mediante uma interlocução efetiva com o ensino médio, especialmente com escolas públicas; ampliação das ações voltadas para a formação de professores e melhoria do ensino público; criação de curso livre preparatório para o processo seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas; e ampliação da divulgação das ações de inclusão social da UFG. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

Porém, o que se verifica é que nenhuma medida de assistência estudantil foi criada para atender exclusivamente aos ingressantes pelo programa UFGInclui. Os estudantes que entram pelo sistema de cotas, portanto, para concorrerem a bolsas, têm que participar do processo de seleção interna, concorrendo com os demais estudantes de baixa renda da instituição. Sendo assim, em relação à permanência, nada de específico para os alunos cotistas vem sendo realizado. Até o momento, o foco do programa tem sido as ações que envolvem o acesso do estudante à UFG.

Outro propósito apresentado na resolução que normatiza o programa é o de garantir a presença dos alunos provenientes de escola pública, negros oriundos de escola pública, negros quilombolas e indígenas de forma mais equiparada em todos os cursos da universidade, tendo em vista que a presença dos mesmos se dá de forma mais acentuada em cursos menos prestigiados da instituição. Para atingir esse objetivo, o programa estabelece um percentual de 10% das vagas a partir de 2009, para cada curso, a serem ocupadas pelos estudantes que declararem ter cursado os últimos dois anos do ensino fundamental e todo o ensino médio em escola pública, mais 10% para os que se declararem negros de escola pública, além de uma vaga por curso para indígenas, e uma vaga para negro quilombola. Assim, 20% das vagas são destinadas para esse grupo de candidatos na segunda fase do vestibular. A resolução determina que esse percentual deve ser revisto de acordo com os resultados apresentados no decorrer dos anos. No caso do percentual de vagas destinadas ao programa UFGInclui não serem totalmente ocupadas, as vagas remanescentes devem ser ocupadas pelos candidatos que optarem pelo sistema universal. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

Além do percentual de cotas, outra alternativa para os alunos é o aproveitamento da nota do Enem na primeira fase do vestibular, de modo que o desempenho dos mesmos possa aumentar, e, com isso, eles consigam passar para a segunda fase do processo seletivo. Com essa medida, objetiva-se aumentar a participação dos egressos de escola pública no vestibular da UFG. Vale ressaltar que a estratégia de utilizar a nota do Enem nos processos seletivos é adotada nacionalmente, configurando-se, pois, numa política de governo incentivada pelo MEC.

Outro ponto apresentado no projeto é o plano de aperfeiçoamento das provas do processo seletivo da instituição, de modo a se exigir dos alunos conhecimentos e habilidades contextualizadas. Outra medida é a adoção de questões transversais, com caráter interdisciplinar, de modo que, a partir de um tema, sejam discutidas questões diversas. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

Há, na resolução aprovada, indicação de avaliação das ações implantadas, tendo em vista aprimorá-las. Dessa forma, entende-se como de fundamental importância criar mecanismos de avaliação e acompanhamento do programa de inclusão da UFG, bem como propor alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do referido programa. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

Na terceira seção do programa, que trata do detalhamento dos indicadores e recursos, destaca-se que os recursos para viabilizar o UFGInclui devem ser provenientes de fundos diversos, tais como do processo seletivo, de projetos relacionados à inclusão e permanência de egressos de escola pública, bem como de recursos da própria instituição de educação superior e do Tesouro. Por fim, fica estabelecido que o gerenciamento do UFGInclui é de responsabilidade da Prograd. (UFG, Consuni, Resolução nº 29, 2008)

3.7. Alterações no Programa UFGInclui

A Faculdade de Letras (FL) da UFG, no dia 03 de setembro de 2010, por meio do Memorando nº 96/2010, solicitou à Reitoria da universidade a inclusão do curso Letras: Libras no âmbito do programa UFGInclui. O propósito da FL era ampliar a presença de estudantes surdos no referido curso, oferecendo 15 das 40 vagas a candidatos surdos, os quais seriam submetidos a processo seletivo especial, com prova específica em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A solicitação foi aprovada pelo Conselho Diretor da FL (*ad referendum*) em 06 de setembro de 2010, ratificada em reunião extraordinária do referido Conselho, em 06 de outubro do mesmo ano. Aos 10 de setembro de 2010, a Câmara de Graduação aprovou, por unanimidade, a inclusão da reserva de 15 das 40 vagas do curso de Letras: Libras no programa UFGInclui. Em 20 de setembro, o Cepec homologou, por unanimidade, parecer favorável acerca da inclusão da reserva de vagas supracitada, e em 24 de setembro de 2010 o Consuni aprovou a alteração, dando origem à Resolução Consuni nº 20/2010, que altera a Resolução Consuni nº 29/2008 ao acrescentar a seguinte redação:

[...] este programa de inclusão da UFG se propõe a desenvolver ações afirmativas que possibilitem a ampliação do acesso e da permanência de estudantes egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, de indígenas, negros quilombolas e de estudantes surdos, exclusivo ao curso de Letras-Libras. (UFG, Consuni, Resolução nº 29/2008, p. 07)

Outra alteração adveio de uma intervenção da Justiça. O Ministério Público Federal (MPF) de Goiás interveio no programa de cotas, indicando que, os candidatos excluídos da seleção pelo programa UFGInclui por não apresentaram os documentos solicitados no edital comprobatórios do vínculo com o critério designado no ato da inscrição (origem escolar, indígena, quilombola) deveriam ser automaticamente transferidos para o sistema universal, não podendo ser excluídos do processo de seleção. (DIÁRIO DA MANHÃ, 11/02/2010)

Sob influência dessa medida, em 15 de julho de 2011, foi encaminhada nova proposta de alteração do programa UFGInclui, desobrigando os candidatos optantes pelo programa de comprovar escolaridade em escola pública, quando possuírem nota para ingresso pelo sistema universal. Sendo assim, seria convocado o próximo candidato, em ordem de classificação, optante pelo programa UFGInclui. Em 08 de agosto de 2011, essa proposta foi aprovada pelo Cepec, por 34 votos favoráveis, 4 contrários e 6 abstenções. Assim, as cotas passaram a ser utilizadas por aqueles que de fato carecem do recurso em razão de não conseguirem ingressar na universidade, a não ser pelo critério da reserva de vagas.

Em 12 de agosto de 2011, outra alteração foi acrescida no texto do programa UFGInclui em relação aos estudantes do curso Letras: Libras. Em reunião do Cepec na referida data, foi aprovado parecer oral da conselheira Sandramara Matias Chaves em favor da alteração da Resolução Consuni nº 20/2010, incluindo-se que:

O candidato portador de deficiência auditiva que fizer a opção pelo curso de Letras-Libras pelo Programa UFGInclui, como estudante surdo, e não entregar ou enviar laudo médico ou, ainda, não for considerado portador de deficiência pela Junta Médica, deixa de participar desse Programa e, automaticamente, estará inscrito no curso Letras-Libras pelo sistema universal.

Uma nova proposta de alteração no programa UFGInclui, datada de 04 de junho de 2012, apresentou a necessidade de exigir dos indígenas e quilombolas, a partir do processo seletivo 2013-1, comprovação de terem cursado os últimos dois anos do ensino fundamental e o ensino médio em escola pública. Essa medida visa a manter a isonomia entre os candidatos optantes pelo UFGInclui, uma vez que se constatou que, desde a implantação do programa, candidatos indígenas e quilombolas ingressantes eram oriundos de escolas privadas.

Em reunião da Câmara de Graduação do dia 04 de junho de 2012, essa proposta, apresentada oralmente por parecer da presidência da Câmara, foi aprovada por unanimidade. O processo do UFGInclui foi, então, encaminhado à conselheira Sandramara Matias Chaves

em 27 de junho de 2012 para elaboração de anteprojeto de resolução com a proposta referenciada, para posterior aprovação no Cepec e no Consuni.

Assim, a partir do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2013, a UFG passou a adotar o critério de origem escolar também para os indígenas e quilombolas. Porém, a exigência é que esses estudantes tenham cursado apenas o ensino médio integralmente em instituições públicas de ensino, e não os dois últimos anos do ensino fundamental e todo o ensino médio.

Com aprovação da Lei 12.711, em agosto de 2012, que instituiu a reserva de vagas para egressos de escolas públicas nas Ifes, o sistema de seleção sofreu algumas alterações para o ingresso no primeiro semestre de 2013, quando a UFG passou a adotar os seguintes critérios: sistema universal, reserva de vagas (Lei 12.711/12), e o programa UFGInclui.

A partir desse período, 80% das vagas da instituição passaram a ser destinadas aos candidatos optantes pelo sistema universal e 20% reservadas aos estudantes provenientes de escolas de ensino público. Desses 20% instituídos como reserva, 50% das vagas são destinadas aos candidatos com renda familiar *per capita* menor ou igual a 1,5 salário mínimo, e os outros 50% são destinados aos candidatos com renda familiar *per capita* maior que 1,5 salário mínimo. Logo, em cada um desses dois grupos, passam a ser reservadas 56,68% das vagas para negros, pardos e indígenas, em consonância com o índice de presença desses grupos étnicos em Goiás, de acordo com dados do IBGE. (UFG, Edital nº 051/12)

A partir dessa reformulação, o programa UFGInclui apresenta como alvo apenas os indígenas egressos de escola pública, quilombolas egressos de escola pública, e estudantes surdos para o curso de Letras: Libras, uma vez que os provenientes de escola pública e negros egressos de escola pública passam a ser atendidos pela reserva de vagas instituída pela lei federal. Apenas para os candidatos surdos, curso Letras: Libras, não há exigência de serem provenientes da rede pública. (UFG, Edital nº 051/12)

Com essa nova formatação, o quadro de oferta de vagas do UFGInclui passou a ser da seguinte maneira: uma vaga por curso a ser disputada por candidatos oriundos de comunidades quilombolas, e uma vaga por curso a ser disputada por candidatos indígena, quando houver demanda; e 15 vagas destinadas aos candidatos surdos, exclusivamente ao curso Letras: Libras. (UFG, Edital nº 051/12)

Finalizando, nesse contexto de reconfiguração do programa, torna-se importante investigar se a manutenção desse programa de inclusão social na universidade será necessária, posto que, com a instituição da lei de cotas, os grandes grupos beneficiários do programa -

estudantes provenientes de escola pública e negros provenientes de escola pública - passam a ser beneficiados pela legislação federal.

CAPÍTULO IV

O Programa UFGInclui: Resultados e Desafios

O quarto capítulo intenta traduzir os primeiros resultados, bem como demarcar os desafios do programa UFGInclui como política de democratização do acesso à educação superior. Para isso, apresenta-se o perfil do alunado da UFG a partir da instituição do programa de ações afirmativas. Examina-se o fator idade, com o propósito de identificar se o corpo discente da UFG é composto por alunos em idade regular, ou se atende a alunos com distorção idade/série. Analisa-se o gênero dos estudantes, de modo a perceber a predominância de gênero na universidade, e nos cursos de graduação. É tecida uma análise do perfil escolar dos pais dos ingressantes, com vistas a identificar a influência da formação dos genitores na escolarização dos filhos. É traçado o perfil dos alunos segundo a etnia/raça, para a apreensão das alterações no perfil étnico-racial dos estudantes da universidade. Apresenta-se, ainda, o perfil socioeconômico dos estudantes e de suas famílias, de modo a traçar um panorama de suas condições econômicas para compreender de que modo elas afetam as condições de estudo. Investiga-se a forma como eles se preparam para o ingresso na instituição, bem como a origem escolar dos estudantes que ingressam na UFG, com o propósito de desvelar a influência da origem escolar no ingresso na universidade. Além disso, é observado quem são os estudantes que optam pelo programa de inclusão, em quais cursos ingressam e o seu desempenho, tanto no processo seletivo, quanto após o ingresso na universidade. Por fim, apresentam-se os desafios do programa UFGInclui.

4.1. Perfil dos Estudantes da UFG

Com vistas a identificar o perfil dos alunos da UFG, foram analisados dados referentes aos questionários socioeconômicos que os vestibulandos preenchem no ato da inscrição. Considerou-se o período de 2009 a 2012, correspondente ao tempo de vigência do programa UFGInclui na instituição. Os dados permitiram identificar as demandas do alunado ingressante, inclusive daqueles que não optaram pelo sistema de cotas.

4.1.1. Idade

O quadro etário revelou que, em média, 68,22% dos estudantes da instituição possuíam, no período pesquisado, entre 15 e 19 anos, e 18,62% estavam na faixa de 20 a 24 anos. Isso indica que o corpo discente da universidade, em grande maioria, aproximadamente 86%, era composto por jovens em idade regular na idade superior, que são aqueles com idade entre 18 e 24 anos de idade. Portanto, apenas uma pequena parcela, de aproximadamente 14% dos alunos, possuíam mais de 24 anos. É importante destacar que tais características se apresentaram de forma contínua no período analisado, não sofrendo mudanças significativas de um processo seletivo para outro.

Tabela 33: Percentual de candidatos classificados segundo idade

Faixa etária	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
15-19	71,0	61,0	74,3	59,3	78,6	65,1
20-24	17,4	24,4	19,1	20,3	12,2	18,3
25-29	6,0	7,8	4,4	6,3	1,8	6,4
30-34	2,2	3,4	1,1	3,2	1,8	3,0
35-39	1,5	1,2	0,5	2,6	0,6	2,0
40-44	0,9	1,2	-	3,3	2,4	2,3
45-49	0,4	0,5	0,7	2,5	1,3	1,5
+50	0,5	0,4	-	2,5	1,3	1,4

Fonte: CS/UFG.

Diante desses dados, percebe-se que, apesar da UFG atender principalmente a estudantes em idade regular, houve um grupo significativo de alunos com distorção idade/série que também foram atendidos. Esse fato justifica-se em razão da ampliação do direito à educação a partir da universalização do ensino fundamental e expansão do acesso ao ensino médio, bem como da ampliação do número de vagas na universidade através do Reuni e da democratização das condições de acesso.

4.1.2. Gênero

No que se refere ao gênero dos estudantes, o quadro que se apresentou foi o seguinte:

Tabela 34: Percentual de ingressantes por gênero

	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Mulher	53,4	55,3	40,7	55,3	37,8	55,3
Homem	46,6	44,7	59,3	44,7	62,2	44,7

Fonte: CS/UFG.

Nota-se que não houve um indicativo de predominância de sexo. O que se verificou, no entanto, foi que nos processos seletivos para ingresso no segundo semestre de cada ano, o número de homens mostrou-se maior que o de mulheres, ao passo que nos vestibulares para ingresso no primeiro semestre de cada ano, houve o predomínio de mulheres sobre o número de homens. Esse quadro se justifica em razão de que, grande parte dos cursos ofertados pela UFG para ingresso no segundo semestre de cada ano letivo se caracterizam por atrair um público prioritariamente masculino, tendo em vista que são oferecidos cursos de Agronomia, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica, Química, Sistema de Informação, Gestão da Informação, Administração, Ciências Contábeis, Farmácia, Medicina, Nutrição, Música e Direção e Produção de Arte. Já para ingresso nos primeiros semestres letivos de cada ano, quando são ofertadas vagas em todos os cursos da instituição, o público torna-se mais homogêneo, visto que estão disponíveis cursos que atraem homens e mulheres em proporção mais equilibrada. Mas, considerando que o número de ingressantes nos segundos semestres letivos revelou-se consideravelmente menor que o número de estudantes ingressantes nos primeiros semestres letivos, constata-se que o número de mulheres na UFG mostrou-se substancialmente maior que o de homens, o que está em conformidade com a tendência nacional de maior escolarização das mulheres que dos homens.

Segundo dados da Pnad (2011), dos 10 aos 59 anos as mulheres possuem maior número de anos de estudo que os homens. Do grupo de pessoas entre 10 e 14 anos, as mulheres apresentaram em média 4,4 anos de escolarização e os homens 4; do grupo de indivíduos com idade entre 15 a 17 anos, as mulheres possuíam em média 7,8 anos de estudo e os homens 7,2; dos 18 aos 19 anos de idade, as mulheres acumularam em média 9,5 anos de escolaridade e os homens 8,7 anos; dos 20 aos 24 anos, as mulheres demonstraram ter estudado cerca de 10,2 anos e os homens 9,3; dos indivíduos entre 25 e 29 anos, a média de estudo das mulheres foi de 10 anos e a dos homens de 9,3; das pessoas com idade entre os 30 e 39 anos, o índice de escolarização das mulheres foi de 9 anos e dos homens de 8,2; dos 40 aos 49 anos, as mulheres estudaram aproximadamente 8,1 anos e os homens 7,5; e do grupo de pessoas com idade entre 50 e 59 anos, a taxa de escolarização das mulheres foi em torno de 6,7 anos de estudo, e dos homens de 6,4. Apenas a partir dos indivíduos com 60 anos ou mais que o número de anos de escolarização dos homens mostrou-se maior que a das mulheres, sendo de 4,6 para eles e de 4,3 anos para elas.

Esse quadro de maior carreira escolar construída pelas mulheres, que é retratado no Brasil e também na UFG, é decorrente da liberdade e protagonismo social que as mulheres vêm conquistando ao longo dos anos em decorrência das mudanças de valores na sociedade

capitalista. Essa realidade de maior nível de escolaridade alcançado pelas mulheres também pode ser constatada no perfil escolar dos pais dos alunos ingressantes na UFG.

4.1.3. Escolaridade dos Pais

Em observância dos dados referentes à escolaridade dos pais dos alunos ingressantes da UFG, um dado que merece atenção é a escolaridade das mães. Constatou-se que nas fases de escolarização mais baixas, que compreendem desde a falta total de escolarização até o ensino médio incompleto, os homens se mostraram em maior percentual que as mulheres. Entretanto, a partir do nível de escolarização de ensino médio completo até a pós-graduação, as mulheres representaram a maioria percentual. Verificou-se que, de 2009 a 2012, em média 29,8% das mães possuíam ensino médio completo, e do grupo dos pais esse índice foi de 26,7%; 6,85% das mães tinham ensino superior incompleto e 6,21% dos pais possuíam essa escolaridade; do grupo de mães, 20,26% possuíam ensino superior completo, e no grupo de pais esse índice foi de 19,35%; já considerando o nível de pós-graduação, 13,35% das mães tinham esse nível de instrução, ao passo que no grupo de pais esse índice foi de apenas 8,65%.

Tabela 35: Escolaridade dos pais/responsáveis dos classificados

Escolaridade	2009		2010-01		2010-02		2011-01		2011-02		2012-01	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nenhuma	2,1	1,8	3,1	2,4	1,8	2,0	2,6	1,7	1,6	1,1	2,7	2,2
Ensino fundamental incompleto (até 4ª série)	13,1	8,9	15,0	10,1	6,2	4,2	14,5	9,7	6,3	3,4	15,6	9,9
Ensino fundamental incompleto (após 4ª série)	8,1	8,3	9,6	8,9	5,7	5,9	9,0	8,7	5,0	5,5	10,2	9,2
Ensino fundamental completo	6,2	5,9	6,1	5,4	5,0	2,1	6,6	6,0	5,0	4,3	6,1	5,4
Ensino médio incompleto	7,6	6,8	7,3	7,6	6,7	6,4	6,9	6,8	6,1	4,0	7,7	7,6
Ensino médio completo	27,1	29,1	26,6	29,8	29,6	32,4	26,7	28,8	24,0	28,8	26,2	29,9
Ensino superior incompleto	6,3	7,9	6,2	6,8	7,5	7,3	6,0	6,5	6,3	6,0	5,0	6,6
Ensino superior completo	17,4	18,9	15,6	17,2	23,0	23,5	15,8	18,5	29,1	25,8	15,2	17,7
Pós-Graduação	8,1	11,3	6,4	10,8	10,6	15,3	7,2	12,3	13,5	20,5	6,1	9,9
Não sabe informar	4,1	1,0	4,2	1,0	3,9	1,0	4,7	1,0	3,1	0,6	5,2	1,5

Fonte: CS/UFG.

Esse fato, portanto, também está diretamente relacionado ao maior número de anos de estudos das mulheres em se comparando com os homens, conforme estudo da Pnad (2011)

anteriormente apresentado. Com isso, depreende-se que, além dessas mulheres buscarem mais instrução, elas exercem forte influência na carreira escolar dos filhos, incentivando-os a construir uma trajetória de escolarização mais ampla, ingressando, portanto, na educação superior.

A análise da escolaridade dos pais permitiu, ainda, identificar que o percentual de pais dos classificados com nível superior incompleto, completo ou pós-graduação foi de apenas 37,33%, constituindo-se, portanto, o maior grupo. Em seguida, apareceram os pais que possuíam apenas ensino médio, dentre os quais 28,25% tinham ensino médio completo e 6,78% incompleto. Os demais se encontraram entre a média de 5,34% com ensino fundamental completo, 17,57% com ensino fundamental incompleto, e 2,08% sem nenhuma escolaridade.

De modo geral, infere-se que os ingressantes vão possuir, após a conclusão dos cursos de graduação, em grande maioria, maior nível de escolarização que os seus genitores. Considerando o grupo dos pais dos ingressantes no primeiro semestre de 2012 na UFG, o percentual de alunos que ao final da graduação terão escolaridade superior a dos pais será de 73,5%, e os com escolaridade igual a dos pais, com formação em nível superior, será de 15,2%. Já considerando o grupo das mães, o percentual de alunos com escolaridade superior a das mães será de 70,8%, e os com escolaridade igual a das mães compreenderão 17,7% do alunado.

Esses dados refletem, portanto, que as condições de acesso à educação superior, seja por meio da ampliação do número de vagas, bem como das ações afirmativas que favorecem o ingresso, estão propiciando que os indivíduos tenham escolaridade mais elevada que as gerações que os antecederam, como seus pais, por exemplo. As ações em prol da democratização do acesso à educação superior, desse modo, impactam positivamente a escolarização das novas gerações de brasileiros.

4.1.4. Características Étnico-Raciais

Os dados da Pnad de 2011 apontaram que, na população brasileira, os brancos representaram 47,8%, os pretos 8,2%, os pardos 43,1%, os indígenas 0,4% e os amarelos 0,6%. O Censo Demográfico de 2010, por sua vez, indicou que, em Goiás, em 2010, a população do estado apresentou-se constituída de 41,67% brancos, 6,52% pretos, 50,01% pardos, 0,14% indígenas e 1,64% amarelos. Os valores do quadro de raça/cor dos classificados nos processos seletivos da UFG de 2009 a 2012, por sua vez, indicaram que a

comunidade discente da universidade mostrou-se formada de maioria branca, os quais compuseram a média de 50,7% dos estudantes, enquanto o percentual médio de pretos foi de 10,01%, de pardos 34,21%, de indígenas 0,35% e de amarelos 4,33%.

Tabela 36: Percentual de classificados segundo raça/cor

Raça/Cor	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Branco	50,8	51,2	52,0	50,6	51,4	48,2
Preto	9,0	8,2	10,6	8,7	13,4	10,2
Pardo	34,7	35,6	31,3	36,0	30,8	36,9
Amarelo	4,4	4,3	5,0	4,2	3,9	4,2
Indígena	0,4	0,4	0,5	0,2	0,3	0,3
Outro	0,7	0,4	0,7	0,3	0,3	0,2

Fonte: CS/UFG.

O que se nota é que o percentual de brancos na UFG (50,7%) revelou-se maior que a média nacional (47,8%), bem como a de Goiás (41,67%), nesse grupo racial. A representatividade dos negros na universidade (10,01%) também se mostrou maior que a média nacional (8,2%) e a média goiana (6,52%). Já a composição dos pardos na universidade (34,21%) foi menor que a representatividade dos mesmos no país (43,1%) e no estado (50,01%). Em relação aos indígenas, a média de composição desse grupo na UFG (0,35%) foi menor que a média brasileira (0,4%), porém, maior que a média goiana (0,14%). Portanto, depreende-se que não houve uma manutenção da conformação étnico-racial da população brasileira, tampouco da goiana, no alunado da UFG, mas houve uma inserção significativa de negros na universidade, o que se deu em decorrência do UFGInclui.

É importante considerar, ainda, que o percentual de inscritos e classificados por raça/cor foi constante em se comparando os candidatos totais e os classificados. Isso pode ser visualizado nos dados de 2012, em que 48,2% dos inscritos foram brancos e foram aprovados 48,2% de brancos. Já em considerando os pardos, a diferença entre o percentual de inscritos e o de aprovados foi muito pequena, pois os inscritos compuseram um percentual de 37,5% e os aprovados de 36,9%. Situação semelhante aconteceu com os amarelos, sendo que destes foi de 5% o percentual de inscritos e de 4,2% o de classificados. Para os indígenas, a porcentagem tanto de inscritos quanto de classificados foi de 0,3%. Em relação aos negros, considerando o quadro geral de inscritos, o percentual foi de 8,6%, e o de classificados, de 10,2%. Esse número de classificados maior que o de inscritos explica-se em razão dos negros terem ocupado as vagas remanescentes de outros grupos étnicos. O que se observa, de modo geral, é o que o número de classificados foi diretamente proporcional ao número de inscritos,

fato indicador de que, pelo processo de inclusão, os grupos étnicos que se inscreveram conseguiram ingressar na universidade.

4.1.5. Condição Socioeconômica

A análise dos aspectos econômicos dos classificados no primeiro semestre de 2012 no vestibular da UFG permite inferir que a grande maioria dos alunos classificados, 62,3%, não possuía nenhuma renda própria; 32,4% possuía renda própria de até dois salários mínimos, 4,5% possuía renda própria entre dois e oito salários, e apenas uma pequena parcela de 1,4% dos classificados tinha renda própria maior que oito salários mínimos.

Tabela 37: Renda mensal própria dos classificados

RENDA PRÓPRIA	2012-01
Nenhuma	62,3
Até R\$ 560,00	20,6
De R\$ 560,01 até R\$ 1.120,00	11,8
De R\$ 1.120,01 até R\$ 2.240,00	3,0
De R\$ 2.240,01 até R\$ 4.480,00	1,5
De R\$ 4.480,01 até R\$ 8.960,00	0,7
Acima de R\$ 8.960,00	0,7

Fonte: CS/UFG.

O corpo discente da universidade, com base nesses dados, revelou-se constituído por pessoas de baixa renda, sendo que 63,6% dos classificados no referido período não trabalhavam; 13,3% eram parcialmente sustentados pela família; 7,3% responsabilizavam-se por seu próprio sustento; 8,7% contribuía tanto para o seu próprio sustento quanto ajudavam no da família ou de outras pessoas; 4,1% eram responsáveis pelo próprio sustento e o de toda a família; e 3% que declararam viver em outra situação.

Tabela 38: Forma de participação na vida econômica da família

Forma de participação	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Não trabalho	65,7	64,5	75,1	65,8	81,2	63,6
Sou parcialmente sustentado pela família	12,4	13,0	9,9	12,9	7,9	13,3
Sou responsável apenas pelo meu sustento	6,4	7,2	4,6	7,3	3,9	7,3
Sustento próprio e parcial da família e de outras pessoas	8,2	8,0	5,2	7,4	3,4	8,7
Sou responsável pelo meu próprio sustento e o da família	4,1	4,4	2,3	3,6	1,8	4,1
Outra situação	3,2	2,8	2,9	3,0	1,9	3,0

Fonte: CS/UFG.

Sendo assim, pela conjugação do critério renda pessoal e participação na vida econômica da família, compreende-se que a situação econômica dos ingressantes na UFG mostrou-se frágil. Esse fato é ainda mais reforçado quando se observa a renda familiar dos classificados.

Tabela 39: Renda familiar dos classificados – 2012/01

Nenhuma	0,8
Até R\$ 560,00	6,0
De R\$ 560,01 ATÉ R\$ 1.120,00	28,6
De R\$ 1.120,01 até R\$ 2.240,00	28,3
De R\$ 2.240,01 até R\$ 4.480,00	18,6
De R\$ 4.480,01 até R\$ 8.960,00	11,5
De R\$ 8.960,01 até R\$ 17.920	4,8
Acima de R\$ 17.920,01	1,4

Fonte: CS/UFG.

No processo seletivo do primeiro semestre de 2012, 63,7% dos classificados possuíam renda familiar de no máximo quatro salários mínimos; 18,6% de quatro a oito salários mínimos, e apenas 6,2%, tinham renda superior a oito salários mensais.

Esse quadro de baixa condição socioeconômica dos estudantes da UFG está em consonância com a realidade socioeconômica dos goianos. Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, 33,72% da população do estado de Goiás não possuía rendimento; 56,18% da população tinha rendimento mensal de até 3 salários mínimos; 8,61% tinha renda entre 3 e 10 salários mínimos; e apenas 1,45% da população do estado possuía renda maior que 10 salários mínimos mensais.

Mas, há que se salientar que o perfil socioeconômico dos estudantes da universidade, apesar de ser indicativo da condição de baixa renda da maioria dos alunos, mostrou-se ainda mais favorável que o perfil do estado. Isso pode ser comprovado pelo fato de que, enquanto em Goiás a taxa de indivíduos com renda maior que 3 salários mínimos foi de apenas 10,06% da população, na UFG, quando somado o número de indivíduos com renda acima de quatro salários mínimos, esse percentual chegou a 24,8% do alunado. Portanto, é inegável a tese de que os indivíduos com melhores condições socioeconômicas são aqueles que possuem melhores condições formativas, e, logo, conseguem ter acesso ao nível de educação superior.

É necessário considerar ainda que, a despeito dessas condições financeiras desfavoráveis apresentadas pelo alunado da UFG, em média 46% dos classificados declararam a pretensão de se manter com recursos dos pais. Significa, pois, que mesmo a família dos estudantes possuindo condições financeiras desfavoráveis, essa situação é suficiente para que os pais mantenham seus filhos durante a graduação.

Tabela 40: Forma como os ingressantes pretendem se manter durante a graduação

	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Trabalhando, com recursos próprios	44,2	43,1	34,4	39,6	31,1	41,7
Com recursos dos pais	42,6	41,3	54,2	43,0	55,4	39,5
Com bolsa de estudos	10,7	13,4	9,4	15,2	11,9	16,6
Com ajuda de outros	2,5	2,2	2,0	2,2	1,6	2,2

Fonte: CS/UFG.

Para além desses alunos que declararam que sua manutenção durante a graduação seria feita com recursos dos pais, um percentual médio de 39,02% manifestou pretensão de se sustentar durante o curso universitário trabalhando, o que representa um número expressivo. Esse número segue uma tendência da realidade dos estudantes universitários brasileiros, conforme identificado na pesquisa Estudo Comparativo sobre a Juventude Brasileira e a Chinesa – primeiras análises dos dados brasileiros, divulgada pelo Ipea em 2012. Na pesquisa, constatou-se que 52% dos estudantes universitários brasileiros trabalhavam, ao passo que 6,3% realizavam trabalho não remunerado, 27,1% não trabalhavam e 13,3% eram desempregados. Os estudantes que trabalhavam, portanto, consideraram-se capazes de custear seus estudos com recursos próprios, independente de auxílio dos pais ou de bolsa de assistência estudantil da universidade. E em média 2,11% do alunado da UFG declarou a tendência de manter os estudos com ajuda de outros, caso em que a fonte dos recursos não foi declarada.

Merece atenção, ainda, o percentual de estudantes da universidade que manifestou a expectativa de se manter durante o curso de graduação com o auxílio de bolsas de estudos, o que representou 12,86% do corpo discente, em média. Essa demanda por bolsas de estudos relaciona-se de forma direta com a demanda por serviços complementares de assistência ao estudante, que se caracterizam como ações de medidas de apoio, assistência e também por meio de bolsas.

Assim, considerando as dificuldades financeiras enfrentadas pelos classificados nos vestibulares e a falta de recursos para se manterem na educação superior, por mais que a UFG seja uma instituição pública, os estudantes gostariam que a universidade lhes ofertasse alguns serviços complementares, dentre os quais o mais almejado é a bolsa trabalho, prioridade de, em média, 43,47% dos alunos classificados de 2009 a 2012.

Tabela 41: Serviço complementar de interesse dos ingressantes na UFG

Tipo de serviço	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Apoio para alojamento	9,8	9,1	7,5	11,2	8,9	9,1
Assistência médica/odontológica	8,3	8,9	9,3	7,8	7,2	8,3
Atividades de esporte/lazer	12,2	10,5	17,4	10,9	18,5	8,8
Bolsa de alimentação	8,6	10,0	8,3	11,1	7,9	12,6
Bolsa de trabalho	43,6	46,2	40,6	44,0	39,1	47,4
Programas culturais e artísticos	17,5	15,3	16,9	14,9	18,4	13,8

Fonte: CS/UFG.

Apesar de a bolsa trabalho ter se apresentado como prioridade para os alunos, de modo a contribuir tanto para a formação enquanto profissional, quanto para a subsistência dos mesmos na universidade durante o curso de graduação, os demais serviços, como alojamento (9,26%), atividades de esporte e lazer (13,05%), bolsa alimentação (9,75%), e programas culturais e artísticos (16,13%), também foram objeto de interesse dos estudantes. Portanto, o que se nota é que os estudantes aspiraram por benefícios complementares de ordem econômica, social e cultural para subsidiar e potencializar sua formação acadêmica.

É necessário ponderar ainda que, a partir do momento em que se garante condições de acesso à educação superior aos indivíduos historicamente excluídos desse nível de ensino, que no caso da UFG são os egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas, quilombolas e surdos no curso Letras: libras, não se assegura, de forma conjunta, as condições de permanência. Portanto, para que de fato haja uma democratização do acesso à educação superior para os alunos cotistas, é urgente a garantia de condições de permanência, tanto por meio de assistência financeira, quanto através de assistência pedagógica e cultural. Isso se faz necessário no propósito de assegurar condições que permitam ao estudante permanecer na universidade com êxito.

Os dados indicaram que grande maioria dos estudantes investiu pouco em instrução, apenas 16,5%. Isso porque a maior parte da renda dos mesmos foi destinada a suprir suas necessidades básicas, tais como alimentação (54,4%), moradia (14%), médico e dentista (7,3%), transporte (4,3%), lazer/viagens (2,6%) e vestuário (0,9%). A prioridade dos indivíduos foi, em geral, a alimentação.

Tabela 42: Itens de investimento do orçamento familiar dos ingressantes

Alimentação	54,4
Instrução	16,5
Lazer/viagens	2,6
Médicos/dentista	7,3
Moradia	14,0
Transporte	4,3
Vestuário	0,9

Fonte: CS/UFG.

Segundo dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares (2008-2009) divulgada pelo IBGE em 2010, a renda das famílias brasileiras mostrou-se distribuída entre as seguintes despesas, de forma decrescente: habitação (35,9%), alimentação (19,8%), transporte (19,6%), assistência à saúde (7,2%), vestuário (5,5%), educação (3%), despesas diversas (2,9%), higiene e cuidados pessoais (2,4%), recreação e cultura (2%), serviços pessoais (1,1%) e fumo (0,5%).

Desse modo, comparando as despesas declaradas pelos alunos na UFG com as despesas médias das famílias brasileiras, identifica-se uma alteração na proporção de investimento por cada tipo de consumo. Enquanto no quadro representativo do Brasil os maiores investimentos foram em habitação, alimentação, transporte, assistência à saúde, vestuário, e apenas em sexto lugar, a educação, para os alunos da UFG a ordem de prioridade foi, em primeiro lugar, para as despesas com alimentação, já seguido das despesas com instrução. Nota-se que o investimento em educação por parte dos alunos da universidade, que foi de 16,5% da renda, mostrou-se bastante superior à média nacional, em que o investimento em educação foi de apenas 3%. Depreende-se, portanto, que os indivíduos que investem mais em educação obtêm maior êxito escolar, conseguindo alcançar os níveis mais elevados de estudo, visto que “a privação dos recursos econômicos é correlativa da privação dos meios de aquisição de conhecimento e do acesso a bens culturais em geral”. (SOBRINHO, 2010, p. 1238)

Considerando as condições econômicas fragilizadas dos alunos, é emergente democratizar não apenas o ingresso, mas também as condições de permanência. Nesse propósito, a universidade deve assegurar condições para que esse aluno, que possui condição econômica desfavorável, que o impede de investir em educação e cultura, tenha acesso a bens materiais e culturais que o capacite a permanecer na universidade, de modo que ele possa viabilizar sua formação acadêmica mesmo com deficiências em sua formação básica. Assim sendo, a assistência estudantil, por meio de apoio para alojamento, assistência médica e

odontológica, bolsa alimentação, bolsa trabalho, atividades de esporte e lazer e programas culturais e artísticos, é primordial para contribuir para que o estudante cotista, oriundo de escola pública, e de baixa-renda, possa alavancar sua formação.

4.1.6. Forma de Preparação para Ingresso na Universidade

A verificação dos dados referentes à forma de preparação dos estudantes para o vestibular da UFG permite constatar se os estudantes têm acesso a cursinhos pré-vestibulares e por quanto tempo realizam o preparatório para os processos seletivos. Também é possível identificar se a escola de ensino médio oferece revisão do conteúdo. Em relação à revisão dos anos anteriores que vem sendo realizada pelas escolas, pode-se considerar que esta é, também, um tipo de preparatório para o vestibular, tendo em vista que nessa revisão o aluno se dedica a estudar e rever todo o conteúdo programático do ensino médio, correspondente ao conteúdo exigido no processo seletivo para ingresso na educação superior. Assim, excluídos os que declararam não participar de cursinho pré-vestibular, considerou-se que todos os demais fizeram um estudo específico para o processo seletivo.

Identificou-se, por meio dos dados apresentados, que, em média, 7,66% dos alunos classificados nos vestibulares da UFG, por mais que não tivessem participado de um cursinho específico para o vestibular, passaram por um processo especial de preparo, de forma conjunta ao ensino médio regular.

Tabela 43: Participação dos classificados em cursinho pré-vestibular

Cursinho	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Não	52,5	50,8	29,3	54,8	40,3	53,8
Não, mas o terceiro ano inclui revisão dos anos anteriores	7,6	7,6	4,7	8,2	10,0	7,9
Sim, menos de 1 semestre	7,1	7,2	19,2	6,7	17,6	8,0
Sim, 1 semestre	16,5	16,7	28,0	15,5	18,0	16,0
Sim, 1 ano	11,1	12,3	9,6	10,6	6,1	9,8
Sim, mais de 1 ano	5,2	5,4	9,1	4,2	8,1	4,5

Fonte: CS/UFG.

Outra constatação foi a de que, para ingresso no segundo semestre letivo, o percentual de estudantes que participam de algum tipo de preparatório foi maior que no primeiro semestre letivo. Para ingresso no segundo semestre de 2010, 65,9% dos estudantes declararam ter participado de cursinho por um determinado período, ao passo que somente 29,3% não

participaram dos preparatórios, e 4,7% dos classificados declararam que o terceiro ano do ensino médio incluiu revisão dos anos anteriores. Para ingresso no segundo semestre de 2011, o percentual de alunos que declarou ter participado dos preparatórios pré-vestibulares foi de 49,8%, e 40,3% não cursaram. Nesse período, o número de estudantes que declarou que no terceiro ano foi feita a revisão dos anos anteriores correspondeu a 10% dos alunos. Considerando o grupo de estudantes ingressantes no primeiro semestre letivo de cada ano, apreende-se que, para ingresso em 2009, o percentual de ingressantes que teve acesso a cursinho pré-vestibular ou revisão do conteúdo programático do ensino médio foi de 47,5%, no primeiro semestre de 2010 esse percentual foi de 49,2%, para ingresso no primeiro semestre de 2011 o índice foi de 45,2%, e para ingresso no primeiro semestre de 2012 o percentual foi de 46,2%.

O indicativo de que os estudantes que ingressam no segundo semestre participam mais de cursos pré-vestibulares pode estar relacionado ao fato de que, por não terem conseguido ingressar na educação superior no primeiro semestre letivo, imediatamente após concluírem o ensino médio, esses alunos ingressam em cursinhos preparatórios antes de prestar um novo exame vestibular. Assim, quando do segundo semestre, já passaram, em algum momento, por cursos preparatórios.

Tabela 44: Quantidade de vestibulares prestados pelos alunos classificados

Vestibulares	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Nenhuma	34,5	30,1	8,6	35,4	13,8	32,6
Uma vez	31,3	30,0	34,2	30,0	37,0	28,7
Duas vezes	17,2	22,0	24,3	18,0	22,4	20,6
Três vezes	8,3	9,7	15,0	9,0	12,2	10,0
Quatro vezes	3,9	3,4	6,2	3,3	4,8	3,2
Cinco ou mais vezes	4,8	4,7	11,7	4,2	9,7	4,9

Fonte: CS/UFG.

Esse fato se justifica tendo em vista que o número de alunos que ingressaram na educação superior no primeiro vestibular realizado foi baixo, com média de 33,15% nos vestibulares para ingresso no primeiro semestre letivo e de 11,2% para ingresso no segundo semestre letivo. O percentual mais baixo de estudantes que ingressaram no segundo semestre letivo e que declararam nunca ter prestado vestibular dá-se em razão de que a maioria dos jovens conclui o ensino médio e imediatamente já se inscreve nos exames vestibulares. Apenas uma pequena parcela opta por participar do processo seletivo apenas posteriormente.

Também é interessante notar que o maior percentual médio de estudantes nos processos seletivos para ingresso no primeiro semestre foi composto por alunos que

declararam nunca ter prestado o vestibular (33,15%) ou tê-lo prestado uma única vez (30%), ao passo que, considerando os ingressantes no segundo semestre, esse quadro se inverteu, sendo que a maioria dos estudantes passou a ser os que já realizaram o vestibular uma (35,6%) ou duas vezes (23,35%). Esse fato, portanto, reforça hipótese de que, os estudantes que não conseguem ingressar no primeiro vestibular prestado, fazem cursinho preparatório e voltam a prestar vestibular no segundo semestre letivo, o que eleva o quantitativo de ingressantes no segundo semestre que já tenham realizado um ou dois processos seletivos.

4.1.7. Origem Escolar

Em relação ao tipo de estabelecimento onde os classificados estudaram os dois últimos anos do ensino fundamental, na maioria dos processos seletivos, o percentual médio de ingressantes que estudaram apenas em instituições públicas foi de 50,7%. Porém, nos processos seletivos do segundo semestre, observa-se que o percentual de jovens aprovados que estudaram apenas em escolas privadas foi maior. No vestibular para ingresso no segundo semestre de 2011, por exemplo, dos classificados, 31,1 % declararam ter cursado os dois últimos anos do ensino fundamental em escolas públicas, e a maioria, 61,4%, afirmou ter cursado em escolas privadas.

Tabela 45: Tipo de estabelecimento em que os classificados cursaram os dois últimos anos do ensino fundamental

Tipo de instituição	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Somente escola pública	49,6	51,3	33,6	49,4	31,1	52,5
Somente escola privada	40,3	38,1	57,5	41,0	61,4	37,7
Maior parte em escola pública	3,5	3,6	3,4	3,1	1,4	3,2
Maior parte em escola privada	3,3	4,2	2,8	3,5	4,0	3,5
Metade em escola pública e metade em escola privada	3,2	2,8	2,8	3,0	2,1	3,1

Fonte: CS/UFG.

Em se tratando do ensino médio ou equivalente, os dados apontam para o mesmo quadro do ensino fundamental, com predominância de egressos de escola pública nos vestibulares para ingresso no primeiro semestre letivo, em média 46,47% dos estudantes; ao passo que, nos processos seletivos para ingresso no segundo semestre letivo, predominaram os estudantes oriundos de escolas da rede privada, sendo classificados 61,1% dessa categoria em 2010, e 65,7% em 2011. No mesmo período, os alunos de instituições públicas representaram apenas 29,3% e 26,9% do alunado, respectivamente.

Tabela 46: Tipo de estabelecimento em que os classificados cursaram o ensino médio ou equivalente

Tipo de instituição	2009	2010-01	2010-02	2011-01	2011-02	2012-01
Somente escola pública	43,6	46,3	29,3	44,9	26,9	51,1
Somente escola privada	45,6	43,0	61,1	45,3	65,7	40,2
Maior parte em escola pública	4,2	4,3	4,2	3,9	2,6	3,4
Maior parte em escola privada	5,1	5,0	4,2	4,5	3,5	4,0
Metade em escola pública e metade em escola privada	1,5	1,4	1,1	1,3	1,3	1,3

Fonte: CS/UFG.

O quadro geral de estudantes que cursaram o ensino médio totalmente ou a maior parte em escola pública a partir da entrada em vigor do programa UFGInclui foi de 44,12%. Já em se considerando os que estudaram prioritariamente ou integralmente em instituições particulares no ensino médio, a média foi de 54,53%.

É necessário ponderar, no entanto, que quando se considerou os processos seletivos para ingresso no segundo semestre, contabilizados a partir de 2010, o percentual de estudantes provenientes de escola pública caiu muito, pois, no segundo semestre letivo os ingressantes na UFG foram prioritariamente oriundos de escolas da rede privada, tanto do ensino fundamental quando do ensino médio. Já quando se desconsiderou os ingressantes dos segundos semestres letivos de 2010 e 2012, o índice de ingressantes do ensino médio da rede pública subiu de 44,12% para 50,42%. O mesmo aconteceu com os estudantes do ensino fundamental público, que passaram de 47,61% para 54,05%.

Tabela 47: Tipo de estabelecimento em que os aprovados na UFG cursaram o ensino médio

Ano	Escola pública*	Escola particular**
1998	51%	49%
1999	57%	43%
2000	52%	48%
2001	51%	49%
2002	53%	47%
2003	52%	48%
2004	50%	50%
2005	46%	54%
2006	42%	58%
2007	43%	57%

* Estudou somente em Escola Pública ou pelo menos a maior parte nesse tipo de estabelecimento.

** Estudou somente em Escola Particular ou pelo menos a maior parte nesse tipo de estabelecimento.

Fonte: CS/UFG.

Pelos dados referentes aos anos de 1998 a 2007, período que antecedeu o programa, pode-se perceber que, de 1998 a 2003, foi maior na universidade o número de estudantes com o ensino médio em instituições públicas de ensino. Em 2004 o número de estudantes provenientes da rede pública e da rede privada se igualou, ficando na faixa de 50% para cada

um desses grupos; e, de 2005 a 2007, o percentual de estudantes da rede pública foi diminuindo a cada ano, chegando a 43%, em 2007.

Com a implantação do programa de cotas, que destina vagas para estudantes provenientes da rede pública de ensino, e negros provenientes da rede pública de ensino, esse quadro de baixa quantidade de alunos egressos do ensino médio público começou a se alterar. Em 2009, o percentual de estudantes da rede pública subiu para 47,8%; no primeiro semestre de 2010 para 50,6%; no primeiro semestre de 2011 teve uma queda, atingindo o percentual de 48,8%; e no primeiro semestre de 2012 atingiu a maioria das vagas, passando para 54,5% do número de alunos da universidade. Porém, nos processos seletivos para ingresso no segundo semestre de cada ano letivo, a partir das cotas, a tendência foi de baixa quantidade de alunos provenientes do ensino médio da rede pública, sendo esse índice de 33,5% no segundo semestre de 2010, e de 29,5% no segundo semestre de 2011.

Diante dessa configuração dos estudantes provenientes de escolas da rede pública na UFG, é necessário salientar que, até o ano de 2008 os processos seletivos na universidade eram realizados apenas uma vez ao ano, com seleções para ingresso apenas nos primeiros semestres letivos. O que se nota, portanto, a partir da instituição dos vestibulares semestrais, é que, no geral, a média de estudantes da rede pública diminuiu na universidade. Esse fato está relacionado aos cursos ofertados no segundo semestre letivo⁵², que são cursos de maior prestígio social, cursos esses que, de modo geral, têm poucos ingressantes da rede pública.

É necessário registrar que a média percentual de estudantes provenientes do ensino médio público na UFG revelou-se bastante inferior à média de estudantes de ensino médio da rede pública de ensino em nível nacional. Segundo dados da Pnad de 2011, do total de estudantes do ensino médio, 86,4% encontravam-se na esfera pública, e apenas 13,6% na esfera privada. Portanto, considerando que a média dos provenientes de escolas do ensino médio público na UFG manteve-se em torno dos 50%, houve uma grande parcela de indivíduos procedente da rede pública excluídos da educação superior, ao passo que, considerando os egressos da rede privada, esses se fizeram minoria no ensino médio por categoria administrativa, mas conseguiram ingressar em grande proporção na universidade.

É interessante notar, no entanto, que nos cursos menos elitizados da UFG, como as licenciaturas, o percentual de alunos que cursaram o ensino médio totalmente em escolas da

⁵² Os cursos ofertados na UFG nos processos seletivos para ingresso no segundo semestre são: Agronomia, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Química (bac. ou lic.), Sistemas de Informação, Gestão da Informação, Farmácia, Medicina Veterinária, Nutrição, Administração, Ciências Contábeis, Música (lic. em Ensino do Canto, Instrumento Musical e Educação Musical) e Direção e Produção de Arte.

rede pública sempre se mostrou bastante elevado, mesmo antes da instituição do programa UFGInclui. Ao se observar o percentual de alunos inscritos e ingressantes oriundos do ensino médio na rede pública, entre os anos de 2004 e 2008⁵³, identifica-se pelo perfil do alunado que os alunos egressos da rede pública de ensino sempre conseguiram ingressar na UFG em cursos como Física (lic. noturno), Matemática (lic. noturno), Biblioteconomia (bac.), Geografia (lic.), Pedagogia (lic.) e Educação Musical (lic. em Canto e Instrumentos Musicais), em Goiânia, bem como em todos os cursos dos câmpus do interior, exceto no curso de Direito na Cidade de Goiás, que apesar de ter apresentado uma grande demanda de candidatos oriundos de escolas da rede pública (55,3%) no período de 2004 a 2008, em média apenas 39,2% conseguiram ingressar.

Já nos cursos mais elitizados da instituição, como os cursos da área de engenharias e da área médica, dentre outros, o que se nota é que o percentual de alunos provenientes de escolas públicas que ocuparam as vagas foi muito baixo. No período de 2004 a 2008, o índice de ocupação de vagas por egressos do ensino médio público nos cursos de maior prestígio social foi, em ordem descendente de ingressos: em Jataí, Direito (noturno): 39,2%; e em Goiânia, Matemática (lic. ou bac.): 36,7%, Ciências Biológicas (lic.): 33,3%, Química (lic. ou bac.): 28,3%, Física (bac.): 26%, Enfermagem: 16,8%, Ciências da Computação: 15,5%, Agronomia: 13,7%, Direito (noturno): 12,3%, Administração: 8,9%, Medicina Veterinária: 8,8%, Engenharia Elétrica: 7,8%, Ciências Biológicas (bac.): 7,3%, Engenharia Civil: 6%, Odontologia: 5%, Medicina: 4,5%, e Direito (matutino): 4%. Como se nota, quanto maior o prestígio social designado ao curso, menor foi o percentual de ingressantes provenientes de escolas da rede pública. Outro fato a se notar é que os cursos de maior prestígio social até o anos de 2008, anteriormente ao Reuni, estavam localizados em Goiânia, visto que nos Câmpus do interior existiam sobretudo cursos de baixo prestígio social, com foco nas licenciaturas.

É importante assinalar que, nos cursos de grande prestígio social, não apenas o percentual de ingresso dos estudantes provenientes de escolas públicas foi pequeno, mas também a demanda desses indivíduos mostrou-se baixa. De 2004 e 2008, o percentual de inscritos provenientes do ensino médio público foi de 37,2% no curso de Agronomia, 28,1% em Engenharia Civil, 32,6% em Engenharia Elétrica, 36,2% em Ciências Biológicas (bac.), 31,4% em Medicina Veterinária, 25,4% em Direito (matutino), 27,1% em Odontologia, e

⁵³ Ver tabela 31: Estudantes inscritos e classificados que realizarem o ensino médio totalmente em escolas públicas (Média de 2004-2008).

18,3% em Medicina, sendo este o curso com menor índice de demanda de estudantes provenientes da rede pública. Portanto, o que se percebe é que esses cursos já excluem os alunos antes mesmo do processo seletivo, no ato da inscrição, tendo em vista que é difundida a ideia na sociedade de que esses cursos são os cursos com maior demanda, que é mais difícil ser aprovado, além do que também são nesses cursos em que a dificuldade de permanência é maior, em razão de serem cursos, a maioria, integrais, e com alto custo de materiais e recursos de aprendizagem.

Assim, as desigualdades e assimetrias sociais se naturalizam e são definidos os espaços de cada um. Como reflexo da exclusão produzida tanto pelo Estado quanto pela sociedade, surge o processo de autoexclusão. Nesse sentido, os jovens excluídos do acesso a bens culturais, ao longo da trajetória estudantil, acabam internalizando como natural a situação de exclusão social, a ideia de que não possuem capacidade intelectual, bem como o direito a almejar acesso aos cursos de maior prestígio social. Assim, por exclusão, optam pelos cursos menos seletivos e de baixo prestígio social, sendo esses os cursos com maior possibilidade de aprovação. (SOBRINHO, 2010)

Depreende-se, pois, que, sem o auxílio da política de cotas na UFG, os estudantes não têm acesso aos cursos de maior prestígio social, aos cursos mais elitizados. Nesse sentido, as ações afirmativas instituídas por meio do UFGInclui constituem uma medida importante para integrar os provenientes de escola pública nos cursos mais elitizados. As cotas, portanto, possibilitam o acesso dos estudantes com histórico de exclusão social, econômica e étnico-racial a cursos em que, antes, o acesso era difícil, principalmente em razão da elevada demanda por vagas, que é um impeditivo para que esses jovens de escola pública concorram em condições de igualdade com os estudantes de escolas da rede privada, os quais normalmente têm acesso a uma formação específica para as provas dos vestibulares mais concorridos do país.

4.2. Optantes pelo Programa UFGInclui

Ao se relacionar os critérios sociais (origem escolar) e raça/cor dos estudantes classificados nos processos seletivos da UFG, pode-se identificar que houve um grande número de alunos que estariam aptos ao benefício do programa, mas que não se vincularam a ele. No vestibular para ingresso no primeiro semestre de 2012, por exemplo, no questionário socioeconômico, 16.746 estudantes (51,5%) declararam ter cursado os dois últimos anos do ensino fundamental em escola pública, e 16.240 alunos (49,9%) afirmaram ter cursado o

ensino médio ou equivalente integralmente em instituição pública. Subjaz, desse modo, que independente do critério racial, um número muito expressivo de estudantes poderiam se inscrever pelo programa. Porém, o que se nota é que dos 34.058 inscritos do referido vestibular, apenas 9.066, um percentual de 26,62%, optaram pelo programa, incluindo os egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas e quilombolas. Com o quadro apresentado, depreende-se que houve uma demanda não expressa de candidatos aptos a concorrer pelo programa de cotas, que poderiam fazer uso desse benefício, mas que não o fizeram.

Tabela 48: Evolução do número de inscritos por categoria

Período	Universal	Negro Escola Pública	Escola Pública	Indígena	Quilombola	Surdo	Total
2009-01	31.493	1.076	6.831	26	27	-	39.453
2009-02	9.746	318	2.054	7	13	-	12.138
2010-01	30.579	992	7.470	18	29	-	39.088
2010-02	9.352	1.611	310	2	9	-	11.284
2011-01	34.795	1.277	8.094	22	33	-	44.221
2011-02	8.333	363	1.645	5	12	-	10.358
2012-01	24.992	1.328	7.680	28	30	30	34.088

Fonte: CS/UFG.

Outro dado a se observar é que, a despeito do quadro de expansão do número de cursos e vagas na UFG por meio do Reuni, o número de inscritos tem diminuído progressivamente. Considerando o grupo dos candidatos optantes pelo sistema universal, nos processos seletivos para ingresso no primeiro semestre de cada ano, em 2009 o número de inscritos foi de 31.493, passando para 30.579 em 2010, aumentando para 34.794 em 2011, mas sofrendo uma queda significativa em 2012, atingindo um número de apenas 24.992 inscritos. A mesma tendência pode ser constatada nos processos seletivos para ingresso no segundo semestre, visto que o número de inscritos para o referido período passou de 9.746 em 2009, abaixou para 9.352 em 2010, chegando a apenas 8.333 em 2011.

Em relação aos alunos cotistas, para ingresso no primeiro semestre, o número de inscritos foi: em 2009, 7.960 inscritos pelo programa UFGInclui; em 2010, 8.509 inscritos; em 2011, 9.426 inscritos; e em 2012 foram 9.096. Para ingresso no segundo semestre de cada ano, a demanda dos alunos cotistas foi de 2.392 em 2009, 1.932 em 2010, e 2.025 em 2011. O que se constata, em relação ao programa de cotas, é que, apesar da queda na demanda em alguns períodos, o saldo da evolução do número de candidatos às vagas reservadas foi positivo.

O quadro que se apresentou em Goiás de evolução no número de inscritos na IES, portanto, não foi semelhante ao apresentado na UFG, que apesar da ampliação do número de cursos e vagas, não acompanhou em percentual a evolução no número de inscritos. Pelos dados apresentados, infere-se que, apesar da expansão das vagas na universidade, a demanda dos alunos migra para as IES privadas, tendo em vista os alunos perceberem o Prouni e o Fies como grandes atrativos para o acesso à educação superior privada. No mais, nessas instituições as condições de permanência são mais facilitadas, posto que os cursos, em maioria, são no período noturno, o que contribui para que o estudante possa trabalhar e custear sua permanência na educação superior.

4.3. Onde Estão os Alunos Cotistas?

É imperioso observar que em alguns cursos de graduação da UFG não houve alunos cotistas, fato que aconteceu tanto na UFG Goiânia, como nos câmpus situados no interior do estado de Goiás.

No vestibular para ingresso no primeiro semestre de 2011, foram ofertadas vagas em 125 cursos, nos câmpus de Goiânia, Catalão, Jataí e Goiás. Desse total, em apenas 30 cursos houve convocação de optantes pelo programa UFGInclui para a segunda etapa, estudantes esses que optaram pelos seguintes cursos: Em Goiânia: Agronomia, Arquitetura e Urbanismos, Ciências da Computação (bacharelado), Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia Química (bacharelado), Biomedicina (bacharelado), Ciências Biológicas (bacharelado), Biotecnologia (bacharelado), Ciências Biológicas (licenciatura), Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária (bacharelado), Nutrição, Odontologia, Administração, Ciências Contábeis (bacharelado), Ciências Econômicas (bacharelado) Comunicação Social (bacharelado em Jornalismo, bacharelado em Publicidade e Propaganda e bacharelado em Relações Públicas), Direito, Psicologia (específico da profissão Psicólogo e formação de professor em Psicologia), Artes Visuais (bacharelado em Design de Interiores e bacharelado em Design Gráfico), Design de Moda (bacharelado). Em Jataí: Agronomia, Medicina Veterinária (bacharelado). Em Catalão: Ciências da Computação (bacharelado), Engenharia Civil e Engenharia de Minas. E em Goiás: Direito. Portanto, em 95 cursos não houve a necessidade de cotas para os convocados para a segunda etapa do processo seletivo.

Dentre os 30 cursos com ingressantes cotistas, em apenas 2 cursos houve ingressantes por meio de todas as modalidades de cotas (egressos de escola pública, negros egressos de

escola pública, indígenas e quilombolas); em 16 cursos houve ingressantes negros egressos de escola pública; em 5 ingressaram tanto egressos de escola pública quanto negros egressos de escola pública; em 2 cursos ingressaram egressos de escola pública, negros egressos de escola pública e indígenas; em 3 cursos ingressaram egressos de escola pública e quilombola; em 1 curso ingressaram negro egresso de escola pública, indígena e quilombola, e também em apenas 1 curso ingressou negro escola pública e indígena. Não houve, portanto, nenhum curso em que ingressaram apenas indígenas, somente egressos de escola pública ou exclusivamente quilombolas.

Tabela 49: Modalidade de cotas utilizadas nos cursos de graduação – 2011/01

Tipo de Cota	Quantidade de cursos
Egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas e quilombolas	2
Indígenas	-
Negros egressos de escola pública	16
Egressos de escola pública	-
Quilombolas	-
Egresso de escola pública e negro egresso de escola pública	5
Egresso de escola pública, negro egresso de escola pública e indígena	2
Negro egresso de escola pública e quilombola	3
Negro egresso de escola pública, indígena e quilombola	1
Negro egresso de escola pública e indígena	1

Fonte: CS/UFG.

Esses dados indicaram, ainda, que, em todos os 30 cursos a modalidade de cota negro egresso de escola pública se fez presente, o que significa que esse foi o público mais favorecido pela política de inclusão social da universidade. Já, no mesmo período, os egressos de escola pública ingressaram em 9 cursos, os indígenas em 6, e os quilombolas também em 6 cursos.

No vestibular para ingresso no primeiro semestre de 2012, em Goiânia não houve alunos cotistas nos cursos de Estatística, Ecologia e Análise Ambiental, Ciências Sociais, Museologia, Filosofia (predominante matutino e noturno), Letras (licenciatura em espanhol, francês, português, e os bacharelados), Música (bacharelado em instrumento musical e licenciatura em ensino do instrumento musical) e musicoterapia. Em Jataí os cursos em que os candidatos não ingressaram por cotas foram Física, Matemática, Química (bacharelado e licenciatura), Ciências Biológicas (bacharelado e licenciatura), Educação Física (licenciatura), Geografia, História, Letras (licenciatura em Português e em Inglês) e Pedagogia (matutino). Em Catalão os cursos que não tiveram ingressantes pelo programa de cotas foram Física,

Matemática, Ciências Biológicas (licenciatura), Ciências Sociais, Geografia (licenciatura), História e Letras (licenciatura em Português e Inglês). Em Goiás, por sua vez, não houve ingresso de cotistas no curso de Filosofia no primeiro semestre de 2012.

No mesmo processo seletivo, no entanto, houve cursos em que os 10% das vagas reservadas aos estudantes oriundos de escola pública e os 10% destinados aos estudantes negros oriundos de escola pública foram integralmente ocupadas. Em Goiânia, os cursos que tiveram completadas as vagas destinadas aos cotistas foram Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia da Computação, Engenharia Ambiental, Engenharia Elétrica, Engenharia de Software, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Sistemas de Informação, Biomedicina, Biotecnologia, Ciências Biológicas (licenciatura noturno), Farmácia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Administração, Ciências Econômicas (matutino e noturno), Comunicação Social (habilitação em Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas), Direito (matutino e noturno), Psicologia, Design de Ambientes, Artes Visuais e Design de Moda. Em Jataí as vagas destinadas às cotas foram integralmente completadas nos cursos de Medicina Veterinária e Direito. Em Catalão, houve a ocupação integral das cotas nos cursos de Engenharia Civil e Psicologia. Por fim, em Goiás a adesão total às cotas se deu no curso de Direito. Nos demais cursos, o percentual de vagas destinadas às cotas foi parcialmente ocupado, sendo que a maior parte das vagas foram ocupadas por egressos de escola pública, havendo um grande número de cursos em que não ingressaram cotistas negros provenientes de escola pública. No entanto, quando observadas as notas mínimas dos ingressantes na UFG, identifica-se que a menor nota dentre todos os grupos de ingressantes foi dos negros egressos de escola pública.

Como se pode observar, os alunos conseguiram ingressar mesmo sem o auxílio da política de cotas em cursos menos elitizados, como os cursos das áreas de humanidades, e nas licenciaturas. Nesses cursos, as vagas foram totalmente ocupadas pelos estudantes que ingressam através do sistema universal. De forma contrária, os cursos mais prestigiados, tais como as engenharias, e os cursos das áreas médica e biológica, dentre outros na modalidade de bacharelado, as cotas foram integralmente ocupadas, tanto por egressos de escola pública, quanto por negros egressos de escola pública.

Verifica-se, pois, que o percentual de vagas destinadas ao programa UFGInclui não foi integralmente ocupado no período em estudo. No entanto, o objetivo de incluir os segmentos desfavorecidos da sociedade nos cursos mais elitizados foi alcançado, o que indica que o programa de cotas se faz necessário. No mesmo sentido, as cotas contribuíram de forma eficiente para que os estudantes negros egressos de escola pública ingressassem na

universidade, uma vez que foram esses que compuseram o maior grupo de cotistas na instituição.

Nessa perspectiva, Sobrinho (2005, p. 168) aponta que é necessário reconhecer que “nem todo conhecimento é capaz de produzir riqueza material. Têm valor comercial e prestígio os conhecimentos relacionados com os processos de inovação tecnológica e produção industrial, portadores de maior sentido de competitividade”. Portanto, os cursos das áreas de humanidades, e particularmente as licenciaturas, possuem um valor social baixo, de modo que a atratividade dos mesmos dá-se, sobretudo, por parte dos indivíduos dos estratos sociais menos favorecidos da sociedade, em virtude da competitividade ser menos acentuada.

Para ingresso no segundo semestre de 2011, cujo vestibular ocorre apenas em Goiânia, nos cursos de Agronomia, Ciências da Computação, Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia da Computação, Química (bacharelado, licenciatura ou química industrial), Sistemas de Informação, Gestão de Informação, Farmácia, Medicina Veterinária, Nutrição, Administração, Ciências Contábeis, Música (licenciatura em ensino de canto, ensino de instrumento musical ou educação musical) e Direção e Produção de Arte, que são cursos mais elitizados, e também demandados, as cotas foram ocupadas quase que totalmente. Nos cursos de Química e Música (licenciatura em educação musical) foi ocupada uma das três vagas para negros egressos de escola pública, e no curso de Música (licenciatura em ensino do instrumento musical) não houve vagas ocupadas por cotistas. Nos demais cursos, as vagas reservadas para os ingressantes pelo programa UFGInclui foram integralmente ocupadas.

Porém, no geral, o que se nota, desde sua implementação no processo seletivo de 2008, para ingresso em 2009, é que as vagas destinadas ao programa UFGInclui não foram totalmente ocupadas.

Tabela 50: Quantidade de vagas previstas e ocupadas pelo programa UFGInclui

Ano/Período	ESCOLA PÚBLICA		NEGRO ESCOLA PÚBLICA	
	Vagas previstas	Vagas ocupadas	Vagas previstas	Vagas ocupadas
2009/01	525	75	525	224
2009/02	55	39	55	53
2010/01	552	73	552	185
2010/02	65	63	65	58
2011/01	532	78	532	207
2011/02	65	41	65	51
2012/01	446	330	446	187

Fonte: CS/UFG.

No primeiro semestre de 2009, do total de vagas disponibilizadas pelo UFGInclui para alunos da rede pública, apenas 14,28% foram ocupadas, ao passo que das vagas destinadas

aos negros provenientes de escola pública 41,86% foram preenchidas. Do total de 1.050 vagas destinadas às cotas, apenas 229 foram ocupadas, o que representa 21,80%. No segundo semestre do mesmo ano, foram destinadas 110 vagas ao programa de cotas, das quais 92 foram preenchidas, compreendendo 83,63%. Nesse período, 70,90% das vagas para egressos de escola pública, e 96,36% das vagas para negros egressos de escola pública foram completadas.

A taxa de ocupação das vagas no primeiro semestre de 2010 para os egressos de escola pública foi de 13,22%, e para os negros egressos de escola pública de 33,51%. No total, foram 1.104 vagas disponíveis, das quais 258 foram ocupadas, representando um índice de 23,36%. Já no segundo semestre foram ofertadas 130 vagas pelas cotas, das quais 121 foram preenchidas, o que corresponde a 93,07%. O índice de ocupação das vagas destinadas aos egressos de escola pública chegou a 96,92%, e dos negros egressos de escola pública alcançou o índice de 89,23%.

No ano de 2011, no primeiro semestre apenas 14,66% das vagas para estudantes provenientes de escola pública foram ocupadas, ao passo que na categoria negros egressos de escola pública esse índice foi de 38,90%. Do total de 1.064 vagas, foram ocupadas 285, o que significa um índice de 26,78%. No segundo semestre desse ano, o número total de vagas foi de 130, das quais 92 foram preenchidas, sendo o percentual de ocupação atingindo de 70,76%. Nesse período, a ocupação de vagas no programa de cotas pelos oriundos de escola pública foi de 63,07%, e pelos negros egressos de escola pública foi de 78,46%.

Em 2012, no primeiro semestre, 73,99% das vagas destinadas aos egressos de escola pública, e 41,92% das destinadas aos negros provenientes de escolas públicas, foram ocupadas. Nesse semestre foram ofertadas 892 vagas, e ocupadas 517, o que representa 57,95% do total.

O que se identifica, por meio dos dados apresentados, é que a ocupação de maior quantidade de vagas pelo programa de cotas nos cursos oferecidos se deu para ingresso no segundo semestre letivo, o que se justifica pela atratividade dos cursos, que são cursos elitizados, de elevado prestígio social. Para ingresso no primeiro semestre de cada ano, em que a variedade de cursos ofertados é grande, e que é nesse período que são ofertadas as vagas nos cursos de menor demanda, principalmente as licenciaturas, as cotas foram pouco utilizadas, visto que, nesse contexto, os alunos, mesmo se inscrevendo pelo programa UFGInclui, conseguiram notas suficientes para serem aprovados, a despeito da reserva de vagas.

4.4. Desempenho dos Cotistas no Vestibular

O desempenho dos alunos cotistas na UFG no ingresso na universidade mostrou-se extremamente satisfatório na maioria dos cursos. Isso pode ser comprovado ao verificar os dados referentes aos ingressantes, visto que, no primeiro semestre de 2009, os alunos cotistas tiveram nota de ingresso superior a dos alunos optantes pelo sistema universal em 68,64% dos cursos; para ingresso no primeiro semestre de 2010 esse índice foi de 71,77%; e para o primeiro semestre de 2011, o desempenho dos candidatos cotistas foi melhor em comparação aos não cotistas em 73,01% dos cursos. Já para ingresso no segundo semestre letivo, o desempenho dos alunos optantes pelo sistema universal revelou-se maior, sendo que, no segundo semestre de 2009, o desempenho dos alunos do sistema universal foi maior em 80% dos cursos, no segundo semestre de 2010 em 88,23% do total de cursos, e no segundo semestre de 2010 o índice também foi superior em 88,23% dos cursos, o que se explica pelo tipo de curso ofertado no segundo semestre letivo, que são os de maior prestígio social.

Tabela 51: Comparativo das notas do processo seletivo por categoria de ingresso

	Total de cursos	Cursos com maior nota pelo UFGInclui	Cursos com maior nota pelo sistema universal
2009/01	118	81	37
2009/02	15	3	12
2010/01	124	89	35
2010/02	17	2	15
2011/01	126	92	34
2011/02	17	2	15

Fonte: CS/UFG.

A necessidade de cotas na UFG, portanto, relaciona-se diretamente com o tipo de curso. Nos cursos de menor prestígio social, menos elitizados, e nos cursos de humanidades e licenciaturas, de modo geral, os alunos que se enquadraram no critério de cotistas (egressos da rede pública de ensino, negros egressos da rede pública de ensino, indígenas e quilombolas) conseguiram sobressair em nota em relação aos alunos que se enquadraram no sistema universal, e, assim, conseguiram ingressar na universidade sem o auxílio da política de cotas. Entretanto, nos cursos em que a demanda mostrou-se elevada, e o prestígio social a eles designado é alto, os alunos com perfil para o programa necessitaram das cotas para garantir o ingresso.

É necessário apontar ainda que, mesmo quando a menor nota dos ingressantes na UFG optantes pelo sistema universal apresentou-se maior que a dos alunos optantes pelo

UFGInclui no vestibular, a diferença de nota foi bastante pequena, o que não indica que esses últimos sejam menos capazes. A maior dificuldade que se constatou foi em relação aos negros egressos de escola pública. Foi esse público que possuiu as menores notas nos processos seletivos, e estas destoaram de forma significativa das notas dos alunos egressos da rede pública, e mais ainda das notas dos alunos do sistema universal. A nota para ingresso na UFG dos negros provenientes de escola pública mostrou-se menor em todos os cursos em que houve ingressantes cotistas para ingresso no primeiro semestre de 2011. Com isso, percebe-se que os negros estão, de fato, lesados no acesso à educação em todos os níveis, pois, mesmo sendo provenientes de uma mesma rede de ensino, a rede pública, eles apresentaram desempenho inferior aos que são oriundos da rede pública, mas não são negros.

Tabela 52: Cursos em que a maior nota de ingresso foi pelo sistema universal⁵⁴

	2011/01		
	Universal	Escola Pública	Negro Escola Pública
Goiânia			
Agronomia	145,91	142,48	106,75
Arquitetura e Urbanismo	230,98	220,25	157,07
Eng. Civil	239,5	201,24	160,97
Eng. Ambiental	159,3	154,7	106,5
Eng. Elétrica	195,16	172,66	103,75
Eng. Florestal	130,5	127,04	94,5
Eng. Mecânica	214,8	165,5	111,33
Eng. Química	210,52	158,31	97,23
Ciências Biológicas (bac.)	159	152,96	122,84
Biotecnologia	171,98	171,96	99,78
Ciências Biológicas (lic. integral)	147,5	141,9	83,75
Enfermagem	157,62	157,62	118,5
Farmácia	176,04	154,85	110,48
Medicina	259,47	240,07	192
Medicina Veterinária	180,47	160,57	125,5
Nutrição	163,57	159,08	92,01
Odontologia	192,93	174,43	134,25
Administração	182,25	171,32	132
Ciências Econômicas (matutino)	172,34	171,46	102,51
Comunicação Social (Jornalismo)	185,39	179,75	113,75
Direito (matutino)	239,5	206,54	172,14
Direito (noturno)	231,39	199,39	170,65
Psicologia	194,5	181	157,16
Artes Visuais (Design de Interiores)	153,01	147,55	137,1
Artes Visuais (Design Gráfico)	173,31	172,52	100,5

⁵⁴ Para ingresso no primeiro semestre de 2011, esses foram os únicos cursos na UFG que tiveram alunos cotistas.

	Universal	Escola Pública	Negro Escola Pública
Jataí			
Medicina Veterinária	141,25	135,4	88,75
Direito	168,81	165,75	123
Catalão			
Engenharia Civil	175,26	162,55	108,25

Fonte: CS/UFG.

Os dados também apontam para o fato de que, os cursos em que a maior nota de ingresso⁵⁵ no vestibular da UFG foi de alunos ingressantes pelo sistema universal foram os cursos de maior prestígio social. Isso confirma a hipótese anteriormente apresentada de que, nos cursos menos elitizados, como os da área de humanas e as licenciaturas, os estudantes que se inscreveram pelo programa UFGInclui conseguiram notas suficientes para ingressar sem o auxílio das cotas. Outro dado interessante é o de que, nos cursos de menor prestígio social, a nota dos optantes pelo UFGInclui foi maior que a dos optantes pelo sistema universal, o que é um indicativo de que, para ingressar nesses cursos, os estudantes pouco se esforçam para conseguirem médias elevadas, uma vez que reconhecem que a demanda e a média de corte para ingresso são baixas.

Observando os dados do processo seletivo para ingresso no primeiro semestre de 2012, pode-se constatar que, para ingresso em cursos menos elitizados, as médias⁵⁶ foram baixas, como foi o caso dos seguintes cursos: em Goiânia: Ciências Sociais (bac. ou lic): 64,5 pontos, Filosofia (bac.): 64 pontos e Letras (lic. Português): 69 pontos; em Jataí: Física (lic.): 77,5 pontos, Matemática (lic.): 57,25 pontos, Química (lic.): 72,5 pontos, Química (bac.): 76 pontos, Ciências Biológicas (bac.): 70 pontos; Educação Física (lic.): 69 pontos; Geografia (lic. ou bac.): 46,75 pontos, História (lic.): 46,75 pontos; Letras (lic. Português): 67,25 pontos; em Catalão: Física (lic.): 68,25 pontos, Matemática (lic.): 72,75 pontos, Ciências Biológicas (lic.): 76,75 pontos, Ciências Sociais (bac.): 66,5 pontos; Geografia (lic.): 66,5 pontos, História (lic. ou bac.): 58,75 pontos, Letras (lic. Português matutino): 72,93 pontos, Letras (lic. Português noturno): 66 pontos; e na Cidade de Goiás, Filosofia (lic.): 63,75 pontos.

Já nos cursos de maior prestígio, as notas mínimas para ingresso, no mesmo período, foram: em Goiânia, Arquitetura e Urbanismo: 252,12 pontos, Engenharia Civil: 252,25 pontos, Engenharia Elétrica: 217,61 pontos, Engenharia Mecânica: 223,2 pontos, Engenharia Química: 229,2 pontos, Medicina: 271,5 pontos, Direito (matutino): 243 pontos, Direito

⁵⁵ Na primeira etapa, a maior nota possível é 90 e na segunda etapa a maior nota possível é 180 pontos. Sendo assim, a maior nota possível de se obter no processo seletivo da UFG é 270 pontos.

⁵⁶ No caso das menores médias para ingresso, foram consideradas apenas as notas dos ingressantes pelo sistema universal.

(noturno): 240 pontos, e Psicologia: 204,15 pontos; em Jataí: Agronomia:140,97 pontos, Engenharia Florestal: 118,55 pontos, Biomedicina: 141,48 pontos, Enfermagem: 116,75 pontos, Fisioterapia: 119,5 pontos, Medicina Veterinária: 151,75 pontos, Psicologia: 156,46 pontos; em Catalão: Engenharia Civil: 205,5 pontos, Engenharia de Minas: 176,27 pontos, Engenharia de Produção: 160,28 pontos, Ciências da Computação: 156,46 pontos, Administração: 152,78 pontos, e Psicologia: 159,95 pontos; em Goiás: Direito: 193,16 pontos.

O que se percebe, então, é que a nota de corte mostrou-se significativamente mais elevada nos cursos mais prestigiados da instituição, o que faz com que os alunos pertencentes a grupos historicamente excluídos tenham dificuldades de acesso a esses cursos. Isso porque, os alunos provenientes de escolas da rede privada, normalmente têm uma formação mais específica para os vestibulares, de modo que são capacitados, no decorrer do ensino médio, para concorrerem aos processos seletivos de maior demanda do país.

A análise dos dados referentes aos ingressantes na UFG pelo programa UFGInclui demonstrou que candidatos provenientes de escolas públicas sobressaíram na grande maioria dos cursos. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a tendência é a mesma, sendo que do total de 71 cursos na instituição, em 37 deles a maior nota na primeira fase do vestibular foi dos alunos cotistas. E em 8 cursos da instituição, incluindo-se os cursos de maior prestígio social, dentre os quais estão Direito e Comunicação Social, a maior pontuação obtida no processo seletivo foi dos alunos egressos de escola pública. (IPEA, 2008)

Destarte, os dados indicaram que, no momento do vestibular, em que o conhecimento construído ao longo da vida estudantil dos alunos é avaliado, o grupo de estudantes que teve acesso a uma formação com mais qualidade e focada na preparação para o vestibular sobressaiu de forma expressiva em se comparando com os estudantes provenientes de escolas públicas. Com isso, garantiram as vagas nos cursos de maior prestígio, que também são os mais concorridos e que requerem maior nota no vestibular para ingresso. A necessidade de cotas, portanto, se faz com vistas a democratizar o acesso aos cursos de maior prestígio nas universidades.

4.5. Desempenho dos Cotistas Após o Ingresso na Universidade

Em relação aos ingressantes pelo programa UFGInclui, é importante desmistificar a baixa capacidade de aprendizado, bem como o baixo desempenho dos mesmos na UFG. Isso porque os dados do Centro de Recursos Computacionais (Cercomp) da UFG divulgados em

2011 revelaram que os ingressantes pelo programa, em 2009, tiveram média global geral⁵⁷ de 6,46, ao passo que os ingressantes pelo sistema universal tiveram média de 6,55. A mesma realidade foi constatada no ano de 2010, em que a média dos alunos do programa foi de 5,95 e dos alunos do sistema universal foi de 6,11. Não se nega que houve diferença de média, mas não significa que a média superior dos alunos do sistema universal se deu em todos os cursos ou áreas, pois esse foi o resultado da média global geral.

A média nas disciplinas de Núcleo Comum e Núcleo Específico, em 2009, no curso de Medicina, foi de 7,59 para alunos do sistema universal, e de 7,36 para alunos do UFGInclui. No curso de Engenharia Civil, no mesmo período, a média dos alunos do sistema universal foi de 7,46 e dos alunos cotistas foi de 6,70. No curso de Administração, a média foi de 6,50 para alunos do sistema universal, e de 5,27 para os alunos do UFGInclui. No curso de Física (licenciatura), por sua vez, a média dos alunos ingressantes pelo programa UFGInclui foi 6,81, ao passo que a dos alunos do sistema universal foi de 6,51. A mesma situação ocorreu no curso de Pedagogia, com média de 7,98 dos alunos do programa de cotas e de 7,48 dos alunos do sistema universal. (UFG, Cercomp, 2011)

Os dados demonstraram que, nos cursos de licenciatura, os alunos ingressantes pelo sistema de cotas conseguiram sobressair-se em notas; já nos cursos de bacharelado, incluindo as engenharias, os estudantes do sistema universal tiveram um melhor desempenho, visualizado nas notas. No curso de Medicina, é interessante notar que a média dos dois grupos de alunos referenciados foi bastante próxima. Sendo assim, mesmo os alunos ingressantes pelo UFGInclui possuindo média menor, os dados revelaram que o desempenho foi satisfatório, o indica de que esses alunos, mesmo ingressando por meio de reserva de vagas, não se mantiveram aquém dos que ingressaram pelo sistema universal.

Em análise da média global por câmpus, o que se identificou foi que nos câmpus de Jataí e Goiás a tendência nos anos de 2009 e 2010 foi de superioridade da média global dos estudantes cotistas em relação aos estudantes ingressantes pelo sistema universal. Em Jataí, em 2009, a média dos alunos cotistas foi de 6,21, e em 2010, de 6,34, contrapondo-se à média de 5,98 e 6,08 dos estudantes do sistema universal, no mesmo período, respectivamente. Na Cidade de Goiás, do mesmo modo, a média dos alunos cotistas foi de 7,53 e 6,10, e dos alunos não cotistas a média foi de 7,44 e 5,24, em 2009 e 2010, respectivamente.

⁵⁷ A média global geral é calculada pela somatória das notas de todas as disciplinas cursadas, dividido pelo total de disciplinas cursadas, podendo o resultado ser de 0 a 10 pontos.

Tabela 53: Média global dos estudantes por câmpus e modalidade de ingresso

Jataí	2009	2010	Goiânia	2009	2010
<i>Universal</i>	5,98	6,08	<i>Universal</i>	6,7	6,20
<i>UFGInclui</i>	6,21	6,34	<i>UFGInclui</i>	6,56	5,94
Goiás	2009	2010	Catalão	2009	2010
<i>Universal</i>	7,44	5,24	<i>Universal</i>	6,26	5,86
<i>UFGInclui</i>	7,53	6,10	<i>UFGInclui</i>	6,07	5,68

Fonte: Cercomp/UFG, 2011.

Em Goiânia, no ano de 2009, enquanto a média global dos ingressantes pelo sistema universal foi de 6,7, a dos ingressantes pelo UFGInclui foi de 6,56; e, em 2010, a média dos ingressantes pelo sistema universal foi de 6,20, ao passo que a dos estudantes ingressantes pelo UFGInclui foi de 5,94. Em Catalão, por sua vez, a média global dos estudantes ingressantes pelo sistema universal foi de 6,26 e 5,86, em 2009 e 2010, respectivamente, contrapondo-se à média dos estudantes do UFGInclui, que foi de 6,07 e 5,68, no mesmo período. Portanto, em Catalão e Goiânia, a média dos alunos ingressantes pelo sistema universal foi maior que a média dos ingressantes pelo UFGInclui, mas nada significativo.

Em se tratando de áreas do conhecimento⁵⁸, a relação entre a média global dos estudantes ingressantes pelo sistema universal e a dos estudantes ingressantes pelo UFGInclui, a situação que se apresentou foi a seguinte:

Tabela 54: Média global dos estudantes por área de estudo e modalidade de ingresso

Ano	2009		2010	
Área de conhecimento	Universal	UFGInclui	Universal	UFGInclui
Agrárias	5,9	6,16	5,42	5,91
Biológicas	6,13	5,96	5,9	5,55
Saúde	7	6,79	5,59	5,49
Exatas e da Terra	5,25	5,27	4,8	4,55
Humanas	6,52	6,65	6,47	6,48
Sociais Aplicadas	7,24	7,19	6,74	6,36
Engenharias	6,18	5,66	6,14	5,74
Linguística, Letras, Artes	7,3	7,02	6,98	6,95

Fonte: Cercomp/UFG, 2011.

Portanto, considerando que houve áreas do conhecimento em que os alunos cotistas sobressaíram e houve outras em que os alunos não cotistas sobressaíram, não se pode afirmar que, após o ingresso, os alunos que ingressaram pelo programa UFGInclui não possuíram um bom rendimento. Constatou-se, pois, que o nível de desempenho geral dos alunos mostrou-se relativamente próximo.

⁵⁸ Ver a relação dos cursos de graduação da UFG por área do conhecimento no Apêndice C.

É importante considerar que essa não é uma realidade que se apresenta apenas em relação aos alunos cotistas da UFG. Segundo dados do Ipea (2008), o índice de média geral de curso dos alunos cotistas foi de 3,75%, enquanto o índice dos alunos não cotistas foi de 3,79%. Não se percebe, pois, diferenças significativas de desempenho dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas. Portanto, essas não implicam em perda da qualidade do ensino.

Esses dados colaboram para desmistificar a ideia de alguns críticos de programas de ações afirmativas para ingresso na educação superior de que a qualidade do ensino seria prejudicada. Pelo exposto, as ações afirmativas não anulam o mérito dos estudantes cotistas.

4.6. Desafios do Programa UFGInclui

A UFG, a partir dos anos 2000, envolveu-se em um processo de democratização do acesso à educação superior, ampliando suas vagas e interiorizando as oportunidades de acesso por meio do Reuni, bem como por meio da implantação do UFGInclui, com a instituição de cotas para ingresso na universidade. Porém, o que se nota é que essas estratégias, apesar de contribuírem para o processo de democratização do acesso à educação superior, não são suficientes por si mesmas, visto que, para uma democratização efetiva, é necessário garantir que os alunos tenham não apenas condições de ingresso na universidade, mas que também tenham acesso a mecanismos que lhes garantam a permanência exitosa nos cursos de graduação.

É necessário reconhecer que a garantia de reserva de vagas na educação superior para grupos com histórico de exclusão não é uma solução efetiva e permanente. Isso porque a política de cotas para ingresso, se desvinculada de políticas de promoção da permanência estudantil (bolsa alimentação, bolsa permanência, bolsa moradia, restaurante universitário, casa do estudante universitário, apoio e acompanhamento pedagógico, dentre outras), não democratiza o acesso à educação superior, mas apenas expande as condições de acesso.

Cunha e Pinto (2009) ressaltam que as mudanças que atingem a universidade a partir da instituição de políticas afirmativas estão, sobretudo, na diversificação do perfil do alunado que chega à educação superior, que se torna cada vez mais heterogêneo em aspectos cognitivos, motivacionais e nas expectativas. Assim, a partir do momento que se instituiu uma política de cotas que abarca estudantes com histórico de exclusão social, econômica, étnica e racial, educacional, cultural, entre outras, é fundamental a instituição de políticas de acolhimento desse alunado.

Quando o estudante cotista ingressa na universidade, em razão do seu histórico de discriminação étnico-racial, sua condição socioeconômica fragilizada, sua formação escolar e cultural deficitárias, ou por sua deficiência física, a luta que esse aluno tem que empreender para permanecer na universidade e concluir com êxito o curso de graduação é árdua.

Nesse sentido, Sobrinho (2010) ressalta que as políticas de democratização do acesso à educação superior por meio da expansão do número de vagas e matrículas, bem como através da instituição de ações afirmativas de inclusão social, apesar de contribuírem para uma mudança de cultura contrária à permanência do elitismo e favorável ao abrandamento das assimetrias sociais, ainda encontram como obstáculo a vulnerabilidade social e econômica que atinge grande parte da população brasileira.

A questão do apoio à permanência, portanto, é tão importante quanto o ingresso, pois mesmo com a garantia deste, as condições desfavoráveis de permanência podem levar à evasão⁵⁹ dos cursos de graduação devido à dificuldade de sustentação nos mesmos. A evasão por vezes se dá em razão da vulnerabilidade econômica do estudante em se manter na instituição de educação superior, seja ela pública ou privada. Isso porque, mesmo na instituição pública, onde o estudante não tem que custear mensalidades, há uma despesa para a manutenção do estudo. É, portanto, em face dessa situação que surge a necessidade de criação de políticas de assistência estudantil, as quais colaboram para que o estudante possa subsidiar seus estudos, mantendo-se nos cursos de graduação e os concluindo.

Entretanto, os percalços enfrentados pelos alunos cotistas não são apenas de ordem econômica. Desse modo, as políticas de permanência devem estar voltadas não somente para o apoio financeiro ao acadêmico, mas também se fazem necessárias ações voltadas para o suporte psicológico, haja vista que esses estudantes podem ser vítimas de discriminação e preconceito correlato; e para um apoio pedagógico, que os auxilie a superar a precariedade da formação elementar na rede pública a que tiveram acesso.

Garantir a democratização do acesso à educação superior, destarte, requer iniciativas não apenas para a garantia do ingresso, mas também para que os estudantes possam escolher o curso que queiram estudar, e não aquele em que seja mais fácil de ser aprovado, ou aquele em que as condições de permanência sejam mais facilitadas, e que possam, sobretudo, concluir o curso escolhido.

⁵⁹ Em se tratando de evasão, é necessário ressaltar que os estudantes que tenham mudado de curso ou de instituição de educação superior ou aqueles que trancaram o curso, não evadiram. A evasão ocorre apenas quando o estudante desvincula-se do curso de graduação, abandonando-o.

Aos alunos a quem faltam recursos básicos como alimentação, moradia, materiais didáticos e pedagógicos, ou que se encontram em situação de dificuldade socioeconômica para manter a si mesmo e aos estudos, não têm condições efetivas de atingir o mesmo desempenho acadêmico que um aluno que possua condições favoráveis de permanência na universidade. A falta ou deficiência de ações de assistência estudantil, portanto, constitui um entrave à permanência plena dos estudantes cotistas, oriundos das camadas sociais mais baixas da sociedade, na UFG.

O grande desafio que envolve a política de cotas é, portanto, a permanência do estudante na universidade. Essa necessidade, na UFG, mostra-se relevante com a reserva de vagas no programa de cotas, visto que a instituição não possui uma política de assistência estudantil voltada especificamente para os ingressantes pelo UFGInclui.

Essa dificuldade de permanência dos alunos cotistas é expressiva, principalmente, em se considerando que o ingresso deles se dá prioritariamente nos cursos mais elitizados da universidade. Esses cursos, em grande maioria, exigem dedicação aos estudos em tempo integral, o que impede que os estudantes estudem e trabalhem; e, também são cursos cujo valor dos livros, materiais didáticos e demais recursos é elevado. Assim, esses estudantes ingressam com condições financeiras desfavoráveis, e, para obter uma das ações de assistência estudantil na instituição, têm que concorrer com os demais estudantes de baixa renda. Portanto, os alunos cotistas passam por um novo crivo de seleção com vistas a serem contemplados pelas ações de assistência estudantil, o que não garante que serão beneficiados.

Nesse sentido, a principal precariedade do programa UFGInclui mostra-se em relação à questão da permanência dos estudantes cotistas na UFG, que ocorre principalmente pela falta de ações ou programas específicos para atender a esse público. Na universidade, a única medida efetiva especificamente para atendimento dos alunos ingressantes por meio do UFGInclui é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para Ações Afirmativas (PIBIC/AF)⁶⁰. Todos os demais programas e bolsas da universidade são abertos à concorrência do grupo total de discentes, sem reservas específicas para os cotistas.

Com a instituição da Lei 12.711/2012, lei das cotas, a problemática da permanência foi acentuada, haja vista que, a partir de 2013, de forma progressiva, as universidades têm o dever de reservar 50% de suas vagas para estudantes, com base em critério social (origem de escola

⁶⁰ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para alunos ingressantes pelo Programa UFGInclui na UFG, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Para concorrer a essa modalidade de bolsa de iniciação científica, o candidato deverá comprovar que ingressou por meio do programa de cotas. O objetivo do PIBIC/AF é selecionar pesquisadores e alunos cotistas para desenvolverem projetos de pesquisa na UFG pelo período de um ano.

pública) e étnico-racial. Considerando que os provenientes da rede pública bem como os afrodescendentes compõem a parcela menos favorecida economicamente da população brasileira, conforme dados apresentados nesta pesquisa, depreende-se que as políticas de permanência terão de ser ampliadas, de modo a poder suprir toda a demanda de pessoas desprovidas de recursos financeiros suficientes para a construção de uma trajetória acadêmica de sucesso.

Segundo o reitor da UFG, Edward Madureira Brasil, a lei das cotas fere o princípio da autonomia universitária. Ele ressalta que “cada universidade, exercendo a sua autonomia, encontrou o seu número e o seu modelo de cotas”. (G1 GOIÁS, 10/08/12) Com a obrigatoriedade de instituição de 50% das vagas da universidade para alunos cotistas, o reitor entende que o governo terá que investir mais em assistência estudantil, haja vista que os recursos destinados a esse fim mostram-se insuficientes para suprir a demanda. Citando o caso da UFG, Edward Brasil salientou que, para atender a atual demanda de alunos, seria necessário receber anualmente o valor de R\$ 22 milhões de reais, porém, a UFG recebe anualmente apenas R\$ 11 milhões. (UFG. Assessoria de Comunicação – ASCOM, 30/08/212) Portanto, uma das preocupações da universidade para com a lei das cotas, logo com o novo formato de inclusão social adotado pela UFG, é com a permanência dos alunos que carecem de assistência estudantil.

Em se tratando dessa problemática referente à permanência dos alunos cotistas nas instituições de educação superior, o ministro da educação Aloizio Mercadante, em 29 de novembro de 2012, declarou que os alunos cotistas de baixa renda, compreendendo o grupo de estudantes com renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo, receberão bolsa de assistência estudantil do governo federal. (VEJA, 29 de novembro de 2012) Essa medida foi anunciada no dia 08 de janeiro de 2013 pelo ministro da educação, que afirmou que a bolsa será no valor de R\$400,00 e beneficiará alunos de baixa renda que optarem por cursos de graduação com carga horária superior a 5 horas diárias. A expectativa é de que a bolsa comece a vigorar ainda em 2013.

Assim, considerando o perfil socioeconômico dos ingressantes na UFG, depreende-se que as propostas de apoio ao estudante apresentadas pelo programa UFGInclui devem ser um ponto de investimento e melhoria do programa. Isso porque as ações de assistência estudantil desenvolvidas por meio da Procom mantiveram o padrão existente antes do mesmo. A questão do acesso foi viabilizada por meio da reserva de vagas, porém, as ações voltadas para a permanência mostram-se insuficientes para atender a demanda.

A questão do financiamento, portanto, ainda é um desafio para o processo de democratização do acesso à UFG, na medida em que se inserem grupos com histórico de exclusão social e econômica na universidade, e não há investimento em recursos financeiros de forma proporcional, sendo esses insuficientes para promover medidas de assistência estudantil. Não há, pois, como se pensar em políticas de permanência na universidade sem que essas sejam relacionadas ao financiamento. Sendo assim, com financiamento insuficiente para suprir a demanda por ações de assistência estudantil na UFG, o que se verifica é que a, despeito de um programa de inclusão social que se consolida principalmente por meio de uma política de cotas, os estudantes que ingressam acabam sendo excluídos, dentro da própria universidade, de uma série de direitos, o que acaba por lhes comprometer a formação e dificultar a conclusão dos cursos.

Pinto (2006) esclarece que o significado social das cotas depende de sua contextualização em relação aos diversos aspectos institucionais, que incluem as relações de poder, os sistemas de pensamentos, os mecanismos disciplinares, os mecanismos identitários de caráter social, acadêmico e profissional, além das intenções sociais que compõem o campo institucional e simbólico da universidade. Portanto, a universidade configura-se como um campo de saber hierarquicamente estruturado em termos de prestígio social e poder, que demarca a trajetória dos sujeitos. São as hierarquias sociais e acadêmicas que refletem no grau de competição que existe entre as vagas destinadas a cada curso, e, logo, interferem na eficácia da política de cotas. Nesse sentido, as cotas se formatam em “um campo de disputas simbólicas e políticas no qual indivíduos e grupos disputam o poder de determinar as classificações legítimas e os critérios de distinção que terão poder normativo sobre o reconhecimento e a definição social das identidades sociais em questão”. (PINTO, 2006, p. 150)

Outra problemática que se apresenta em relação às cotas, principalmente a partir da instituição da lei de cotas no Brasil em 2012, é em relação ao quantitativo de vagas ofertadas pelo sistema de ação afirmativa. Até a Lei 12.711/2012, as universidades gozavam de autonomia para instituir as cotas conforme suas próprias demandas e necessidades. Com base nessa prerrogativa de autonomia, as universidades criaram programas específicos de ações afirmativas. Foi nessa perspectiva que a UFG instituiu, em 2008, o programa UFGInclui, com reserva de um percentual de 20% de suas vagas para alunos cotistas. Porém, a partir da lei de cotas, o percentual de vagas a serem ocupadas por estudantes provenientes da rede pública de ensino passou a ser de 50%. Essa quantidade de vagas tem causado um maior alarde na sociedade, tanto pelos que argumentam que a cota fixa fere a autonomia universitária, quanto

pelos que acreditam que esse percentual é muito elevado e lesivo aos estudantes provenientes da rede privada. Por isso a necessidade de problematizar os possíveis efeitos da lei de cotas no Brasil.

Em relação à desequiparação entre a educação básica pública e privada no Brasil, é necessário observar que, segundo dados do Censo Escolar 2011, 92,7% das matrículas do ensino médio brasileiro encontravam-se na rede pública, e apenas 7,3% na rede privada. Isso implica em reconhecer que, mesmo com a instituição de um percentual de reserva de 50% das vagas para alunos provenientes da rede pública para ingresso na educação superior, um grande contingente de alunos da rede pública ainda se manterão excluídos desse nível de ensino no Brasil. De forma contrária, os estudantes das escolas de ensino médio da rede privada, que representaram apenas 7,3% dos estudantes do ensino médio brasileiro, a despeito da instituição das cotas, continuarão a ocupar a metade das vagas na rede pública de educação superior.

Nesse sentido, o programa UFGInclui, que até o ano de 2012 destinava apenas 20% de suas vagas para alunos cotistas, e que a partir de 2013 reserva apenas 1 vaga para cada curso, quando houver demanda, para indígenas e quilombolas, e mais 15 vagas no curso de Letras: libras, apesar de contribuir para o acesso dos historicamente excluídos na universidade, é uma medida muito incipiente.

Isso porque, entre 2009 e 2012, quando reservou 20% de suas vagas, em cada curso, para alunos provenientes da rede pública, negros provenientes da rede pública, além de mais uma vaga por curso para indígenas e quilombolas, e mais 15 vagas a partir de 2012 para alunos do curso de Letras: libras, favoreceu o acesso especialmente aos cursos mais elitizados da instituição, visto que nos cursos de menor prestígio os alunos conseguiram ingressar sem o auxílio da política de cotas. É inegável que essa medida contribuiu para aumentar o percentual de estudantes negros e provenientes da rede pública na UFG. Porém, esse processo de inclusão social mostra-se ínfimo em se comparando com a real necessidade de inclusão social desses grupos, com alta representatividade na composição social brasileira, na universidade. É preciso considerar, portanto, que as políticas afirmativas para acesso à educação superior, apesar de se constituírem uma importante medida de inclusão social, ainda se mostram precárias, insuficientes diante do retrato da educação básica no Brasil.

Portanto, é necessário reconhecer que a instituição de 20% das cotas foi apenas um paliativo, que contribuiu para a democratização do acesso, sobretudo, dos cursos mais elitizados da UFG, mas que, de modo geral, não alcançou patamares significativos no que se refere à inclusão. Isso porque o percentual de estudantes provenientes do ensino público

manteve uma variação em torno de 45% e 55%, na instituição. Esse patamar de inclusão, portanto, ainda se encontra muito distante de atender aos mais de 90% de brasileiros egressos do ensino médio público. Assim, depreende-se que mesmo com a instituição da reserva de 50% das vagas nas universidades brasileiras, o percentual de cotas ainda assim se mostrará insuficiente para se atender, proporcionalmente, toda a demanda. Em relação aos negros, a inclusão se deu de forma mais satisfatória, visto que o percentual de negros na UFG, que foi no período em estudo de aproximadamente 10%, revelou-se maior que a representatividade dos mesmos no estado de Goiás e no Brasil.

Esse panorama, portanto, expõe a fragilidade da qualidade da formação fornecida pelas escolas da rede pública brasileira, que apesar de acumularem a grande maioria das matrículas, não conseguem formar os seus alunos com vistas a capacitá-los efetivamente para o ingresso na educação superior. Portanto, o Brasil tem um sério problema a enfrentar em relação à qualidade do ensino público que oferece. E esse problema recai no próprio ensino ofertado nas universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, que são cursos de graduação que têm como missão a formação de professores.

Com a expansão das vagas e matrículas na educação superior, bem como por meio da política de cotas, o perfil dos estudantes torna-se cada vez mais heterogêneo, sendo composto pelos diversos segmentos da sociedade brasileira. Quando se fala em política de cotas, há uma grande preocupação por parte da sociedade civil e acadêmica em razão de que ingressarão nas universidades mais alunos provenientes da rede pública. A partir disso, a qualidade da educação torna-se alvo de discussão. Portanto, é preciso pensar: Qual a qualidade da educação do Brasil? Se é a universidade que forma os professores e a educação no país é de baixa qualidade, que tipo de profissionais a universidade tem formado? Se a universidade é balizada em ensino, pesquisa e extensão, e a prioridade de investimento tem sido para a área de pesquisa, nas áreas médicas e tecnológicas, a universidade tem cumprido seu papel para com o ensino, com a área de humanidades, com as licenciaturas?

Na UFG, especificamente, não há nenhuma medida de suporte pedagógico voltada exclusivamente para o atendimento dos alunos cotistas. Pode-se perceber na universidade a preocupação com a instituição das cotas, mas não se encontra postulado nenhum projeto, nenhuma política específica que resguarde, ou minimamente ampare, o estudante cotista, especialmente o egresso de escola pública. Há o preconceito instituído de que eles são menos capazes, por possuírem uma formação mais fragilizada na rede pública, mas não há nenhum programa de ação com vistas a subsidiar a recuperação desse aluno nos aspectos formativos.

Ainda é importante ressaltar que, apesar desse quadro de constatação da fragilidade da qualidade do ensino público, os cursos de licenciatura, ofertados na própria universidade, cursos esses que formam os professores para atuarem, em grande maioria, na rede pública, não desenvolvem medidas específicas para uma melhor capacitação desses profissionais.

Na verdade, o problema da qualidade da educação básica também passa pela universidade, tendo em vista que é ela quem forma os professores que lá irão atuar. Porém, o que se observa é que a universidade repassa toda essa responsabilidade pela má qualidade da educação para o Estado, e institui uma cultura no âmbito acadêmico de se eximir do encargo que lhe compete em relação à boa formação do quadro de professores da rede pública. Assim, fala-se da baixa qualidade da educação; cobram-se ações pontuais do governo para a resolução do problema; critica-se a política de cotas; mas não se tomam providências no âmbito do ensino universitário para melhorar o quadro educacional no Brasil.

A universidade forma profissionais para atuarem na educação pública básica de todo o país, e, depois, não aceita com “bons olhos” os alunos por eles formados. Se os professores constatam que o desempenho dos estudantes cotistas é frágil, porque não oferecer um apoio pedagógico com vistas a favorecer a superação das dificuldades apresentadas por esses alunos?

O Brasil tem um sério problema a enfrentar em relação à qualidade do ensino público que oferece. Porém, enquanto nenhuma medida efetiva é tomada em relação à melhoria da qualidade da educação básica pública, e, como essa é uma problemática que, para ser minimamente melhorada, sanada, requer políticas públicas eficientes de longo prazo, as políticas afirmativas se mostram importantes nesse contexto histórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho procurou discutir, no âmbito das políticas de expansão e democratização do acesso a educação superior desenvolvidas nos anos 2000, especialmente a partir do governo Lula, as políticas de ação afirmativa para ingresso de grupos historicamente excluídos nesse nível de ensino. Nessa perspectiva, buscou compreender a política de cotas adotada pela UFG - programa UFGInclui - no contexto da reconfiguração da educação superior brasileira, a qual se deu em consonância com sinalizações e direcionamentos emanados de organismos internacionais para o campo educacional, pressões de movimentos sociais e políticas adotadas pelo Estado.

A expansão e democratização do acesso à educação superior no Brasil, focalizadas neste estudo, remeteram a antecedentes históricos no governo FHC, portanto, no bojo de um processo de reforma do Estado com forte influência de políticas neoliberais. Nesse sentido, a marca perene da reestruturação produzida foi a mercantilização da educação e um modelo de acesso que ficou restrito à capacidade individual, adstrito, portanto, à ideia da meritocracia.

Nos anos 2000, especificamente a partir do governo Lula, mesmo mantendo traços de continuidade com relação ao governo anterior, iniciou-se uma nova fase na política de expansão e democratização do acesso a educação superior no país. Essa fase foi marcada por um maior protagonismo do Estado na implementação de políticas públicas, maior investimento financeiro, recomposição do quadro de pessoal e uma concepção de democratização do acesso à educação superior norteadas pela ideia de inclusão social.

Assim, a partir dos anos 2000, uma série de políticas foram concebidas em torno da educação superior com o propósito de democratizar as condições de acesso. Foram desenvolvidas, nesse sentido, ações de nível nacional, atingindo a totalidade de IES brasileiras, conseqüentemente, as universidades, dentre as quais está a UFG. Assim, como mecanismo de democratização do acesso à educação superior, na UFG efetivou-se o aumento do número de cursos e vagas na instituição por meio do Reuni, bem como uma política de ação afirmativa voltada para o acesso de grupos historicamente excluídos da universidade, o programa UFGInclui.

Essas políticas de expansão e democratização do acesso à educação superior se concretizam por meio de diversos programas, tais como: expansão de câmpus de Instituições Federais de Educação Superior, assim como a criação de novos câmpus e universidades por meio da instituição do Reuni, instituição do Prouni, criação do Sisu, Fies, fomento da EAD

através da criação da UAB, ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Pnaes, e apoio às políticas de ações afirmativas.

As políticas de ação afirmativa para ingresso na educação superior brasileira são, pois, resultado de uma série de debates, embates e conflitos que demarcam as lutas no campo das políticas educacionais. Sendo assim, a implantação de programas de cotas nas universidades brasileiras, ação que começou a ser implantada de forma autônoma e isolada pelas IES, segundo seus próprios critérios, e em atendimento aos seus interesses e demandas particulares, logo se transformou numa política nacional em 2012, a partir da promulgação da Lei 12.711. É necessário considerar que a instituição dessa lei de cotas consolidou-se em um campo de disputas que evidencia na sociedade a polarização entre os favoráveis e contrários à implantação de cotas nas universidades.

Porém, mesmo com essas medidas que fomentam a ampliação e democratização do acesso, as vagas na educação superior mostram-se aquém da demanda, e, portanto, esse nível de ensino continua sendo de acesso restrito. É preciso reconhecer que, desde sua gênese, a universidade brasileira foi pensada para atender aos interesses das elites, e, conseqüentemente, favorecer a manutenção da posição social das mesmas. O diploma de curso superior representa, no Brasil, um símbolo de *status*, com o qual está relacionada a conquista de melhores condições de vida e a melhor colocação na sociedade. Sendo assim, o acesso à universidade sempre esteve atrelado à condição social e econômica dos indivíduos.

Nesse quadro, um processo histórico de discussão e instituição de ações afirmativas, especialmente criação e implantação de políticas de cotas para acesso à educação superior nas universidades públicas brasileiras, estabeleceu-se. Contribuíram decisivamente, nos direcionamentos adotados, a ação dos movimentos sociais e as definições da Conferência de Durban. No que tange as ações afirmativas no país, o estudo demonstrou o desenrolar do debate sobre cotas para ingresso nas universidades brasileiras, sobretudo, no âmbito do judiciário, e retratou a realidade social e educacional dos egressos de escola pública, negros, indígenas e quilombolas, identificando as justificativas para a reserva de vagas para grupos historicamente excluídos do acesso à educação superior.

Na análise do processo de tramitação do programa de inclusão social da UFG, identificou-se o importante e significativo papel desempenhado pelos movimentos sociais na discussão e aprimoramento da proposta. O quadro comparativo elaborado permitiu evidenciar os distanciamentos e aproximações entre as propostas de programa de inclusão social apresentadas, uma pela Reitoria e outra por um grupo de professores e representantes de movimentos sociais. O acompanhamento da trajetória de discussão do programa permitiu

vislumbrar o enriquecimento do debate no seio da instituição a partir da possibilidade de explanação das duas propostas, assim como através dos eventos realizados, os quais ampliaram a tematização da problemática para além dos conselhos superiores. Ademais, permitiu perceber as alterações empreendidas desde a aprovação do programa, em 2008, até o ano de 2012.

Ao traduzir os primeiros resultados, bem como demarcar os desafios do programa UFGInclui como política de democratização do acesso à educação superior, a pesquisa permite refletir sobre os limites e contribuições do programa. A análise do perfil dos ingressantes na UFG, tanto dos que ingressaram pelo programa de cotas quanto pelo sistema universal, considerando idade, gênero, perfil escolar dos pais, características étnico-raciais, perfil socioeconômico, formas de preparação para ingresso na universidade e origem escolar, possibilitou identificar onde ingressaram os estudantes cotistas, como foi o desempenho dos mesmos no vestibular e após o ingresso na universidade, quais políticas de apoio receberam, bem como os desafios do programa UFGInclui.

Esta pesquisa, portanto, demarcou os fundamentos, limites e contradições do programa UFGInclui e sua articulação, enquanto programa de inclusão social, com as políticas de expansão de vagas nas universidades federais brasileiras. Nesse sentido, este estudo cumpriu seu objetivo central, de identificar as contribuições do programa de cotas da UFG para a democratização do acesso à educação superior brasileira.

O estudo identificou que os alunos provenientes de camadas socioeconômicas menos abastadas, bem como os afrodescendentes, e outros grupos étnicos, como os indígenas e quilombolas, e, ainda, os deficientes físicos, que ao longo da história foram excluídos do direito ao acesso a bens sociais, econômicos, culturais e educacionais, são prejudicados no acesso à educação superior. Reconheceu também que os indivíduos com melhores condições econômicas e com melhor formação educacional e cultural, sobressaem na corrida por uma vaga nas universidades brasileiras. Portanto, como se nota, a exclusão dos negros e desprestigiados social, física e economicamente da educação superior brasileira é um problema histórico.

A pesquisa ainda revelou que os maiores quantitativos de matrículas no ensino médio brasileiro encontram-se na rede pública. Porém, quando observado o quadro de ingressantes na UFG, verificou-se que o percentual de ingressantes da rede pública é baixo. Esse panorama reafirma a fragilidade da qualidade da formação ofertada nas escolas da rede pública brasileira, bem como impõe uma série de medidas que assegurem sua reversão.

A educação básica pública brasileira, apesar de abrangente, é precária em relação à qualidade. É isso que atestam os índices divulgados pelas pesquisas. Diante desse quadro de baixa qualidade da educação pública, conseguem ingressar nas universidades brasileiras os alunos que muito se esforçam e se dedicam no propósito de construir uma trajetória escolar longa e eficaz. São esses alunos, que superam as limitações impostas pela baixa qualidade da educação, e, por meio de seus próprios esforços, transpõem a barreira da exclusão do acesso a bens de caráter cultural e educacional.

Os dados indicaram que os egressos de escola pública, negros, pardos, indígenas, quilombolas e deficientes são parte constituinte da nação brasileira, mas não estão incluídos na mesma proporção na educação superior. Nesse sentido, as cotas se fazem necessárias para resgatar os prejuízos históricos e garantir uma composição mais homogênea da sociedade em aspectos econômicos, étnico-raciais e sociais na universidade.

Concordando com pesquisas realizadas, este estudo reafirma que é preciso atentar para a perversidade da discriminação no campo da educação, haja vista que o impedimento ou limitação do acesso a qualquer nível de educação, mas especialmente a educação superior, reduz a possibilidade de ascensão e mobilidade social. Nesse sentido, a propositura de ações afirmativas dá ensejo para a alteração do panorama de exclusão social nos diversos setores da sociedade, a começar pelo mercado de trabalho, onde os oriundos da educação superior, nas diversas áreas e carreiras de atuação, serão inseridos.

As políticas afirmativas se fazem necessárias a partir da constatação de que determinados grupos, principalmente os negros e pobres, são historicamente excluídos do acesso a bens sociais. Dessa maneira, diante da conjuntura de discriminação e exclusão social de grupos que ao longo da história brasileira encontram-se à margem da sociedade no que se refere ao direito ao acesso à educação superior, à cidadania, as ações afirmativas, dentre elas as cotas, são imprescindíveis para a inclusão desses grupos na universidade brasileira.

Inserir a diversidade racial e social na universidade da mesma forma que ela se manifesta na sociedade brasileira é o propósito das cotas. As ações afirmativas, portanto, visam promover o equilíbrio do acesso de todas as raças, etnias e grupos sociais na educação superior. As cotas, desse modo, propiciam que a universidade torne-se mais plural, não apenas por ser composta por todos os segmentos da sociedade, mas também por possibilitar que a cultura, as tradições e os conhecimentos e saberes dessa diversidade de pessoas sejam compartilhados, de modo que essa pluralidade se reproduza nos diversos setores sociais, e não apenas na universidade.

Não se espera que as cotas resolvam o problema da educação no Brasil, tampouco o da exclusão social. Também não se pretende que essa seja uma política de caráter permanente na sociedade brasileira, mas que seja uma política circunstancial, a vigorar em um período suficiente para reparar esse quadro de dificuldade no acesso à educação superior. Desse modo, quando os grupos historicamente excluídos estiverem integrados em todos os níveis de educação, as ações afirmativas deixarão de ser necessárias. Entretanto, enquanto as desigualdades no acesso à educação superior persistirem, causando a exclusão de determinados grupos de indivíduos, as cotas precisam continuar como uma ferramenta importante para a democratização do acesso à educação superior no Brasil. O que se espera é que essas políticas sejam eficazes no propósito de sanar as desigualdades de acesso à educação superior que acometem segmentos amplos da população e que, dentro de um prazo não muito longo, essas medidas se tornem desnecessárias.

O estudo evidenciou ainda que, em razão dos valores socialmente instituídos de que a educação superior é para as elites, e de que apenas os “melhores” são capazes de ingressar nos cursos de maior prestígio social, além da exclusão do próprio sistema social e educacional, as minorias acabam se autoexcluindo do acesso aos cursos de maior prestígio social, simplesmente por não os buscarem, por não concorrerem a eles. As cotas, nesse sentido, resgatam a esperança desses indivíduos de ocupar cursos historicamente destinados às elites da sociedade brasileira. As cotas, portanto, apesar de não interferirem de forma significativa no acesso a cursos de pouca demanda e baixo prestígio, possuem um valor fundamental no processo de deselitização dos cursos superiores, como Medicina, Engenharias, Direito, entre outros, que são tradicionalmente ocupados pelas parcelas mais abastadas da população.

Com as cotas, o acesso às universidades públicas deixa de ser um mero desejo e passa a se constituir uma realidade possível de ser alcançada. O mesmo acontece em relação aos cursos de maior prestígio social. Sendo assim, os excluídos do acesso à educação de nível superior ao longo da história do Brasil passam a ver esse nível de ensino como possível, acessível, e logo aspiram não apenas por acesso à educação superior, mas por uma inclusão efetiva na sociedade.

Por meio do estudo foi possível verificar que, na UFG, com a implantação das cotas, os alunos da rede pública não mais focam a escolha nos cursos de baixa demanda, ou naqueles em que a nota de corte é mais baixa. Com as cotas, tornou-se possível que os egressos de escola pública e negros egressos de escola pública ingressem em todos os cursos da universidade, inclusive os de maior prestígio social. É, pois, nesse sentido que as ações afirmativas para acesso à educação superior contribuem para a democratização do acesso. A

escolha da carreira dos egressos de escola pública, portanto, não está mais condicionada aos cursos de licenciatura, cursos esses em que o acesso desse grupo de estudantes ocorre a despeito das cotas. A partir do UFGInclui, o acesso aos cursos de maior prestígio social da instituição tornou-se realidade.

Com a instituição das cotas, o público da UFG tornou-se mais diversificado, pois passou a ser composto não apenas por brancos bem escolarizados. O mais importante, pois, é que as cotas demarcam o acesso de grupos historicamente excluídos em cursos de elevado prestígio social. Isso, no decorrer dos anos, a partir do momento em que formarem turmas compostas também por estudantes cotistas, vai impactar de forma direta na sociedade, principalmente no mercado de trabalho.

Com as cotas, esses segmentos historicamente desprestigiados, excluídos da educação superior, não vão estar incluídos apenas na universidade, mas também ocupando postos no mercado de trabalho, em diversas áreas, e não apenas nas áreas de humanas, e nas licenciaturas. Assim, o acesso à universidade propicia, em longo prazo, que os alunos cotistas, de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas, deficientes, saiam da margem e passem a ocupar posições mais centrais na sociedade. A partir da inclusão na universidade, e, posteriormente no mercado de trabalho, esses indivíduos passarão a ter acesso a bens econômicos, sociais e culturais.

Os alunos cotistas se esforçam não apenas para conquistar uma vaga na educação superior, mas também para conseguirem construir uma trajetória acadêmica exitosa, obtendo boas notas, não ficando aquém do desempenho dos alunos que não são cotistas. Apesar dos alunos cotistas não se manterem aquém dos alunos em desempenho, eles têm que lidar, no âmbito da universidade, com o preconceito de serem “cotistas”, “pobres”, “negros”, “deficientes”, “indígenas”, “quilombolas” e “de escola pública”. Esses alunos, portanto, apesar de suas histórias de vida permeadas por percalços sociais, econômicos, financeiros, étnico-raciais, de condição física, lutam para superar as condições adversas bem como a formação precária a que tiveram acesso na rede pública. As cotas, e, logo, a inserção na educação superior, portanto, são um estímulo para o bom desempenho dos historicamente excluídos.

As cotas não se relacionam com medidas de proteção de aspecto econômico ou pedagógico, tampouco de permanência, de modo que, o aluno cotista, para obter bom desempenho e ser aprovado, necessita dedicar-se ainda mais que o aluno não cotista, que possui um melhor histórico de formação escolar e cultural. Isso implica em reconhecer que é

o comprometimento do próprio aluno e o seu envolvimento com as questões acadêmicas que promovem, efetivamente, sua inclusão social na educação superior.

Esse fato vem negar as previsões de fracasso acerca dos alunos cotistas na universidade, pois, na verdade, eles tendem a ter um desempenho satisfatório, equivalente ao dos alunos não cotistas, conseguindo atingir os índices estabelecidos pela universidade para serem aprovados e para se formarem. Como se demonstrou por meio dos dados da UFG, os alunos cotistas não são menos capazes que os alunos ingressantes pelo sistema universal. Isso porque, a partir do ingresso, em que o cotista recebe a oportunidade de acesso à educação superior, ele consegue lograr êxito nos estudos, assim como os alunos não cotistas.

É inegável que as cotas são importantes no acesso dos grupos excluídos na universidade, mas isso ainda se dá de forma tímida, visto que nos cursos de menor prestígio, menos elitizados, os alunos conseguem ingressar sem o auxílio de políticas afirmativas. Mesmo assim, é evidente que o programa de inclusão social da UFG constitui um avanço em termos de democratização do acesso à educação superior. Mesmo que as ações empreendidas pelo UFGInclui não sejam suficientes, elas são importantes na medida em que possibilitam que grupos socialmente excluídos da educação superior tenham acesso à universidade, especialmente aos cursos de maior prestígio social, ainda que em proporções mínimas. Assim, ingressando em diversos cursos da UFG, os egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas e quilombolas têm a oportunidade de, após formados, integrar os diversos setores do mercado de trabalho, visto que a formação dos mesmos descentraliza das licenciaturas e da profissão docente.

As cotas promovem acesso à cultura, propiciando maior representatividade étnica, racial e social na universidade. Porém, é necessário salientar que não há nenhuma garantia de que, inseridos na sociedade, os egressos de escola pública, negros, indígenas, quilombolas e deficientes serão integrados no mercado de trabalho e demais setores da sociedade de forma facilitada, sem sofrerem preconceito ou discriminação, visto que a aceitação desses grupos socialmente requer, sobretudo, uma mudança cultural.

Além de integrarem a universidade brasileira, espera-se que os alunos cotistas possam exercer profissões de prestígio, e logo, ascender-se socialmente. A inclusão social dos alunos cotistas, desse modo, também pode promover a mobilidade social, o que tem um impacto positivo não apenas na vida particular de cada estudante, mas atinge a composição social e econômica de toda a família. As políticas afirmativas de cotas, nesse sentido, são promotoras de inclusão social, na medida em que tornam o acesso a um bem social democrático.

Considerando essa discussão, a UFG envolveu-se em um processo de democratização do acesso à educação superior, ampliando as oportunidades de acesso a diversos grupos sociais por meio do UFGInclui. Porém, o que se nota é que essa política, apesar de ser importante, não é suficiente, visto que, para uma democratização efetiva, é necessário garantir que os alunos tenham não apenas condições de ingresso na universidade, mas que também tenham acesso a mecanismos que lhes garantam uma permanência exitosa na graduação.

É patente que a inclusão na universidade constitui um grande avanço, na medida em que grupos que historicamente estiveram à margem do direito social à educação superior passaram a concorrer em condições mais igualitárias com os brancos, ricos, e bem formados na educação básica. Nesse sentido é que se espera que as cotas possam favorecer a inclusão em outros segmentos na sociedade. No entanto, para atingir o propósito da inclusão social, é importante que o programa de cotas seja avaliado de forma constante, com vistas a verificar se os objetivos propostos estão sendo atendidos, bem como se os resultados estão sendo eficazes no propósito de tornar o acesso à educação superior mais democrático.

Por fim, é importante destacar que as ações afirmativas não são a solução para a inclusão de grupos historicamente excluídos na educação superior, tampouco constituem uma medida de excelência no que se refere ao processo de democratização do acesso às universidades públicas brasileiras, mas constituem um grande avanço. Isso porque as ações afirmativas na modalidade de cotas contribuem para que não apenas os brancos e segmentos provenientes dos mais elevados estratos sociais tenham acesso à universidade e aos cursos elitizados, mas para que esse acesso também seja possível aos pobres, negros, indígenas, quilombolas e deficientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Silvia Maria Leite. *Acesso à educação superior no Brasil: uma cartografia da legislação de 1824 a 2003*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2006. [Tese de Doutorado]

AMARAL, Nelson Cardoso. O eixo autonomia-avaliação-financiamento. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios*. São Paulo: Xamã, 2009.

_____. Evolução do custo do aluno das IFES: eficiência? *Avaliação*, Campinas, v.9, n. 2, p. 115-126, jan. 2004.

_____. *Financiamento da Educação Superior: Estado x mercado*. São Paulo: Cortez; Piracicaba: Editora da Unimep, 2003.

ANPED. ANPED encaminha carta à SBPC sobre cotas nas Ifes. 25 de julho de 2012. Disponível em: <http://www.anped.org.br/noticias/ler/anped-encaminha-carta-a-sbpc-sobre-cotas-nas-ifes>. Acesso em 01/09/2012. Acesso em 27 de agosto de 2012.

ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. *A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. [Tese de Doutorado]

BANCO MUNDIAL. *La enseñanza superior: lãs lecciones derivadas de La experiencia*. El desarrollo en la practica . Washington D.C.: BM, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70; Persona, 1979.

BASTOS, Celso Ribeiro. *Comentários à Constituição do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BERNARDES, Américo Tristão. A educação a distância como instrumento de acesso à universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, André Augusto; MARINS, Mani Tebet A.. Cotas para negros no Ensino Superior e formas de classificação racial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 27-45, jan./abr. 2007.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *As Cotas na Universidade Pública Brasileira: será esse o caminho?* Campinas: Autores Associados, 2005.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Congresso Nacional. Projeto de Lei. Projeto de Lei 1.332, de 14 de junho de 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Brasília, 1983.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 73, de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Brasília, 1999a.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 298, de 1999. Estabelece a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Brasília, 1999b.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 3.627 de 2004. Institui 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. Brasília, 2004.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 546, de 2007. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Brasília, 2007.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 344, de 2008. Institui reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos. Brasília, 2008a.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 180, de 2008. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2008b.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 3.913, de 2008. Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Brasília, 2008c.

_____. _____. _____. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, 2010.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

_____. _____. Pesquisa das Características Étnico-raciais da População, 2008. Disponível em:

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm. Acesso em: 21 de setembro de 2012.

_____. _____. Pesquisa de Orçamentos familiares (2008-2009). Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

_____. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Política Social e Desenvolvimento. *Políticas sociais: acompanhamento e análise*. Ipea, v. 13, edição especial, 2007. Disponível

em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_13/PoliticaSocial.pdf. Acesso em 29/11/2012.

_____. _____. Igualdade Racial. Políticas Sociais – acompanhamento e análise, mar. 2008. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_15/11_igualdaderacial.pdf. Acesso em 29/04/2012.

_____. _____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2009: primeiras análises – situação da educação brasileira, avanços e problemas. Brasília: Ipea, 2010.

_____. _____. Estudo comparativo sobre a juventude brasileira e a chinesa – primeiras análises dos dados brasileiros. Brasília: Ipea, 2012a.

_____. _____. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2011. Brasília: Ipea, 2012b.

_____. MARE. *Organizações Sociais*. 4 ed. Brasília: MARE/ Secretaria de Reforma do Estado, 1997.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (). Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2001.

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2002. [entre 2003 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2003. [entre 2004 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2004. [entre 2005 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2005. [entre 2006 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2006. [entre 2007 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2007. [entre 2008 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2008. [entre 2009 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2009. [entre 2010 e 2012]

_____. _____. _____. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação - 2010. [entre 2011 e 2012]

_____. _____. _____. Educação Superior Brasileira: 1991-2004. Brasília: MEC, 2006.

_____. _____. _____. Censo da educação superior 2009. Divulgação dos principais dados do Censo da educação superior 2009. Brasília: MEC, 2010.

_____. _____. _____. Censo da educação superior 2010. Divulgação dos principais dados do Censo da educação superior 2010. Brasília: MEC, 2011a.

_____. _____. _____. Indicadores Financeiros Educacionais: 2000-2010. Brasília: MEC, 2011b.

_____. _____. _____. Resumo Técnico do Censo da Educação Básica 2011. Brasília: MEC, 2012.

_____. _____. Conexões de Saberes. [entre 2004 e 2012] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12360&Itemid=714. Acesso em 20/08/2011.

_____. _____. Expansão da Educação Superior e Profissional e Tecnológica: mais formação e oportunidades para os brasileiros. [entre 2010 e 2012] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/expansao/images/APRESENTACAO_EXPANSAO_EDUCACAO_SUPERIOR14.pdf. Acesso em 12/11/2012.

_____. _____. *Censo ead.br*. Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil. Organização Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

_____. _____. Câmpus (Educação Profissional). Brasília: Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação/MEC, 2012.

_____. _____. Assessoria de Comunicação Social. Dilma anuncia criação de universidades e unidades de institutos federais. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16972. Acesso em 14/07/2012.

_____. _____. Portaria Ministerial. Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 1998.

_____. _____. Portaria Normativa. Portaria Normativa 40. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulamentação da educação superior no sistema federal de educação. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

_____. _____. _____. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação, para seleção de candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior dele participantes. Diário Oficial da União. Brasília, 2010.

_____. _____. _____. Portaria Normativa nº 21, de 5 de novembro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada – Sisu. Diário Oficial da União. Brasília, 2012^a.

_____. _____. _____. Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012. Dispõe sobre a implementação das reservas de vagas em instituições federais de ensino de que tratam a [Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012](#), e o [Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012](#). Diário Oficial da União. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Justiça. Programa Nacional de Direitos Humanos. Brasília, 1996.

_____. Presidência da República. Decreto. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União. Brasília, 2006.

_____. _____. _____. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, 2007.

_____. _____. _____. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamente a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

_____. _____. Emenda Constitucional. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União. Brasília, 2009.

_____. _____. Lei. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. Brasília, 1996.

_____. _____. _____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. _____. _____. Lei 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2002.

_____. _____. _____. Lei 10.678, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

_____. _____. _____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2004.

_____. _____. _____. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

_____. _____. _____. Lei 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. Diário Oficial da União. Brasília, 2012.

_____. _____. Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2003.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). Notas Taquigráficas Ação Afirmativa. Brasília: STF, 2010. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAcaoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf. Acesso em 03/07/2012.

CASHMORE, Ellis. *Dicionário de relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GILIOLI, Renato de Sousa Porto. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? *Educar*, Editora UFPR, Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

COSTA, Joaze Bernardino. Projeto Passagem do Meio: qualificação de alunos negros de graduação para pesquisa acadêmica na UFG. *Sociedade e Cultura*, v. 10, n. 2, p. 281-296, jul./dez. 2007.

CUNHA, Maria Isabel; PINTO, Marialva Moog. Qualidade e educação superior no Brasil e o desafio da inclusão social na perspectiva epistemológica e ética. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 226, p. 571-591, set./dez. 2009.

DINIZ, E. Em busca de um novo paradigma: a reforma do Estado no Brasil dos anos 90. *São Paulo em Perspectiva*, 1996.

Diniz, E. Globalização, reforma do Estado e teoria democrática contemporânea. *São Paulo em Perspectiva*, 2001.

DIÁRIO DA MANHÃ. Vestibular vai parar na justiça. Goiânia, 11 de fevereiro de 2010. Disponível em: http://www.ifg.edu.br/clipping/index.php/fevereiro2010/619-11defevereiro#Vestibular_vai_parar_na_Justiça. Acesso em: 19/11/2012.

DOURADO, Luiz Fernandes. Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior nos anos 90. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

_____. Políticas e gestão da educação superior no Brasil e modalidade EAD. In: Mancebo, Deise; SILVA Jr, João dos Reis; Oliveira, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas. Educação superior e pós-graduação no Brasil. Reformas e Políticas. Educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A Educação a Distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). *Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Autêntica, 2011.

FARIA, Juliana Guimarães; TOSCHI, Mirza Seabra. A formação de professores no contexto das tendências para a internacionalização da educação superior a distância. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 36, n. 1, p. 201-224, jan./jun. 2011.

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: de FHC à Dilma Rousseff (1995-2011). *Linhas Críticas*, Brasília, n.36, p.455-472, mai./ago. 2012.

FERREIRA, Suely; OLIVEIRA, João Ferreira. As influências da reforma da educação superior no Brasil e na União Europeia nos papéis sociais das universidades. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. A reforma da educação superior no governo Lula da Silva: concepções, contradições e desafios. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne. Política social de alto risco. *O Globo*, 11 de abril de 2006.

G1 GOIÁS. Reitor da UFG diz que novo modelo de cotas fere autonomia universitária. 10 de agosto de 2012a. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/08/reitor-da-ufg-diz-que-novo-modelo-de-cotas-fere-autonomia-universitaria.html>. Acesso em 19/11/12.

_____. Em GO, estudantes protestam contra a nova lei de cotas para as federais. 19 de agosto de 2012b. Disponível em: <http://g1.globo.com/goias/noticia/2012/08/em-go-estudantes-protestam-contra-nova-lei-de-cotas-para-federais.html>. Acesso em: 01/09/2012.

GOIÁS. Assembleia Legislativa. Lei nº 14.832, de 12 de julho de 2004. Fixa cotas para o ingresso dos estudantes que menciona nas instituições de educação superior integrantes do Sistema Estadual de Educação Superior e dá outras providências. Diário Oficial do Estado de Goiás. Goiânia, 2004.

GOMES, Alfredo Macedo et al. A educação básica e o novo plano nacional de educação. In: DOURADO, Luiz F. (Org.). *Plano nacional de educação (2011-2020): avaliação e perspectivas*. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GOMES, Alfredo Macedo. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MENCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira

(Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira. Educação Superior como sujeito-objeto de estudo. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GOMES, Alfredo Macedo; SILVA, Assis Leão. Políticas de Avaliação da Educação Superior no Brasil: um balanço. In: GOMES, Alfredo Macedo; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

_____. Barbosa. *Ação afirmativa: aspectos jurídicos*. In: ABONG. *Racismo no Brasil*. São Paulo: ABONG, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). *Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

GRIN, Mônica. Auto-confrontação racial e opinião: o caso brasileiro e o norte-americano. *Interseções*, Rio de Janeiro, ano 6, n. 1, p. 95-121, jul. 2004.

_____. A quem serve o Estatuto da Igualdade Racial. *O Estado de São Paulo*, 30 de abril de 2006.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. *Tempo Social*, v. 18, n.2, p. 269-287, nov. 2006.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Reformas e Políticas de Educação Superior no Brasil. In: MANCIBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

MAGGIE, Yvonne. Políticas de cotas e o vestibular da UNB ou a marca que cria sociedades divididas. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 286-291, jan./jun. 2005.

MAIA, Maria Zoraide Britto. Políticas públicas para a educação superior no Brasil a partir dos anos 1990: o papel da educação à distância. In: OLIVEIRA, João Ferreira (Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

MANCIBO, Deise. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-867, 2004.

MARQUES, Eugenia Portela de Siqueira; BITTAR, Mariluce. Reforma universitária e inclusão social: uma análise do Programa Universidade para Todos (PROUNI) e a inserção de negros na universidade. In: MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda; MULLER, Maria Lúcia

Rodrigues (Orgs.). *Educação na interface da relação estado/sociedade*. 1 vol. Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste – ANPEd. Campo Grande: EdUFMT, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. Uma reforma necessária. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, out. 2006.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. *O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade*. 4 ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina; CATANI, Afrânio Mendes. Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. In: OLIVEIRA, João Ferreira et al. *Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: concepções e desafios*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MULHOLLAND, Timothy. O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

NASCIMENTO, Alexandre. *Do direito à universidade à universalização dos direitos: o movimento dos cursos pré-vestibulares populares e as políticas de ação afirmativa*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Serviço Social, 2010. [Tese de Doutorado]

O ESTADÃO on line. Mais da metade das vagas do Sisu sobram na 1ª chamada. 21 de janeiro de 2012a. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,mais-da-metade-das-vagas-do-sisu-sobram-na-1-chamada,827614,0.htm>. Acesso em 15/11/2012.

_____. Alunos de escolas particulares protestam contra cotas em Brasília. 22 de agosto de 2012b. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,alunos-de-escolas-particulares-protestam-contras-cotas-em-brasilia,920243,0.htm>. Acesso em 01/09/2012.

_____. Com o Sisu, ‘forasteiro’ toma vaga de Medicina no Norte e Nordeste 03 de novembro de 2012c. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,com-o-sisu-forasteiro-toma-vaga-de-medicina-no-norte-e-no-nordeste,955246,0.htm>. Acesso em 15/11/2012.

_____. Seleção pelo Enem faz crescer o número de vagas ociosas nas federais. 03 de novembro de 2012d. Disponível em: <http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,selecao-pelo-enem-faz-crescer-o-numero-de-vagas-ociosas-nas-federais,955247,0.htm>. Acesso em 15/11/2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. *RBP AE*, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai/ago. 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira et. al.. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. In: *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Inep, 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, João Ferreira

(Org.). *O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

_____. A educação superior. In: Romualdo Portela de Oliveira, Theresa Adrião. (Org.). *Organização do ensino no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Xamã, 2002.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. *Assembleia Geral das Nações Unidas*, 10 de dezembro de 1948.

PENA, Sérgio D. J.; BORTOLINI, Maria Cátira. Pode a genética definir quem vai se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? *Estudos Avançados*, v. 18, n. 50, p. 31-50, 2004.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. Ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: uma etnografia das cotas para negros na UERJ. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PT. LULA PRESIDENTE. Programa de Governo 2002. Disponível em: <http://www.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>. Acesso em: 12/11/2012.

PT. LULA PRESIDENTE. Programa de Governo 2007-2010. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/plano_governo.pdf. Acesso em: 12/11/2012.

PT. Diretrizes do Programa 2011/2014. Disponível em: http://media.folha.uol.com.br/poder/2010/07/05/programa_dilma.pdf. Acesso em 12/11/2012.

REIS, Elisa Pereira; SCHWARTZMAN, Simon. *Pobreza e Exclusão Social: Aspectos Sócio Políticos*. São Paulo: Banco Mundial, 2005.

RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). *Educação Superior Brasileira: 1991-2004*. Goiás. Brasília: Inep, 2006.

SALES, Sandra Regina. Acordos e Tensões: o debate sobre políticas de ação afirmativa na universidade brasileira. In: MANCEBO, Deise; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, João Ferreira (Orgs.). *Reformas e Políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil*. Campinas: Alínea, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo, Cortez, 2005.

SANTOS, Dyane Brito Reis. *Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2009. [Tese de Doutorado]

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

SANTOS, Mônica Pereira. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. *Revista Movimento*, n. 7, p. 78-91, mai. 2003.

SANTOS, Renato Emerson. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, Sales Augusto. *Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2007. [Tese de Doutorado]

SANTOS, Ivanir; MEDEIROS, Carlos Alberto. Privilégios Ameaçados. Rio de Janeiro: *O GLOBO*, 21 de dezembro de 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Ensino Superior na virada do século: as posições do Banco Mundial e da UNESCO. *Linguagens, Educação e Sociedade*, Teresina, v. 6, n. jan./jun., p. 75-84, 2001.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulamentação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público?. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, Autores Associados, n. 29, mai./ago. 2005.

SOBRINHO, José Dias. Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade? *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 164-173, jan./abr. 2005.

_____. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out./dez. 2010.

SOBRINHO, J. Dias; BRITO, M. R. F. La educación superior em Brasil: principales tendencias y desafios. *Avaliação*, Sorocaba, v. 13, n. 2, p. 487-507, jul. 2008.

SOUSA, José Vieira. Aumento de vagas ociosas na educação superior brasileira (2003-2008): redução do poder indutor da expansão via setor privado? *Caxambú/MG, 33 Reunião Anual da ANPED*, de 17 a 20 de outubro de 2010.

TESSLER, Leandro; PEDROSA, Renato. PAAIS: a experiência de um programa de ação afirmativa na Unicamp. *Movimento em Debate*, ano 1, nº 21, dez. 2008.

TROW, Martin. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. *Other Recent Work*, Institute of Governmental Studies, UC Berkeley, 2005. Disponível em: <http://escholarship.org/uc/item/96p3s213>. Acesso em: 05/07/2012.

UFG. Ata da Reunião da Câmara de Graduação do Cepec. Goiânia: UFG, 25 de julho de 2007.

_____. Centro de Recursos Computacionais (Cercomp). Análise do desempenho geral dos estudantes do UFGInclui na UFG. Seminário Ações afirmativas: avanços e desafios. Goiânia: UFG/Cercomp, 2011.

_____. Assessoria de Comunicação. Dilma sanciona lei das cotas. ASCOM, 30 de agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ascom.ufg.br/pages/39040>. Acesso em: 19/11/2012.

_____. Centro de Seleção (CS). Edital nº 021, de 2012. Goiânia: UFG, 2012.

_____. _____. Edital nº 051, de 2012. Goiânia: UFG, 2012.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2009-01. Goiânia: UFG/CS, 2009a.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2009-02. Goiânia: UFG/CS, 2009b.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2010-01. Goiânia: UFG/CS, 2010a.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2010-02. Goiânia: UFG/CS, 2010b.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2011-0. Goiânia: UFG/CS, 2011a.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2011-02. Goiânia: UFG/CS, 2011b.

_____. _____. Inscritos no Programa UFGInclui 2012-01. Goiânia: UFG/CS, 2012.

_____. Consuni. Resolução Consuni nº 29, de 2008. Cria o Programa “UFGInclui” na Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Goiânia: UFG, 2008.

_____. _____. Resolução Consuni nº 20 de 2010. Altera o Anexo da Resolução Consuni nº 29/2008, que cria o Programa “UFGInclui” na UFG, para inclusão da reserva de vagas do Curso de Letras - Libras para candidatos surdos. Goiânia: UFG, 2010.

_____. Faculdade de Educação (FE). A Faculdade de Educação e o REUNI. Goiânia, 02 de agosto de 2007.

_____. UFGINCLUI: Programa de Inclusão Social da UFG. Goiânia: UFG, 2007a.

_____. Programa de ação afirmativa para estudantes de escola pública, negros(as), indígenas e quilombolas na Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2007b.

_____. UFGInclui: Relatório da Comissão da Câmara de Graduação. Goiânia: UFG, 2008a.

_____. Plano de Reestruturação e Expansão da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: UFG, 2008b.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional 2011-2015. Goiânia: UFG, 2010.

_____. Relatório de Gestão 2010. Goiânia, 2011.

VEJA. Cota para aluno de escola pública é vista com reserva. 08 de agosto de 2012a. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/cota-para-aluno-de-escola-publica-e-vista-com-reserva>. Acesso em: 01/09/2012.

_____. Escolas particulares vão à Justiça contra Lei das Cotas. 09 de agosto de 2012b. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/escolas-particulares-vao-a-justica-contra-lei-de-cotas>. Acesso em: 01/09/2012.

_____. Mercadante promete bolsa a cotistas federais. 29 de novembro de 2012c. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/alonos-cotistas-terao-direito-a-bolsa-auxilio>. Acesso em: 01/12/2012.

YIN, Robert K.. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Lista das Universidades Federais e a relação dos tipos de cotas adotadas no primeiro semestre de 2012

UNIVERSIDADES FEDERAIS	TIPO DE COTA
1 Universidade Federal do Acre	Não possui.
2 Universidade Federal de Alagoas	Negro egresso de escola pública ou com bolsa integral em escola privada.
3 Universidade Federal do Amazonas	Não possui.
4 Universidade Federal do Amapá	Não possui.
5 Universidade Federal da Bahia	Negros egressos de escola pública ou indígenas egressos de escola pública.
6 Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	Egressos de escola pública, negros e indígenas.
7 Universidade Federal do Ceará	Não possui.
8 Universidade Federal da Integração Luso-Afro-Brasileira	Bônus para egressos de escola pública.
9 Universidade de Brasília	Negros.
10 Universidade Federal do Espírito Santo	Egressos de escola pública e renda familiar menor que 07 salários mínimos.
11 Universidade Federal de Goiás	Egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas e quilombolas (surdos para o curso de Letras – Libras).
12 Universidade Federal do Maranhão	Egressos de escola pública, negros, indígenas e deficientes.
13 Universidade Federal de Alfenas	Não possui.
14 Universidade Federal de Itajubá	Não possui.
15 Universidade Federal de Juiz de Fora	Egressos de escola pública e negros.
16 Universidade Federal de Lavras	Não possui.
17 Universidade Federal de Minas Gerais	Bônus para egressos de escola pública.
18 Universidade Federal de Ouro Preto	Egressos de escola pública.
19 Universidade Federal de São João Del Rei	Egressos de escola pública.
20 Universidade Federal de Uberlândia	Não possui.
21 Universidade Federal de Viçosa	Bônus para egressos de escola pública.
22 Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri	Não possui.
23 Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Não possui.
24 Universidade Federal da Grande Dourados	Egressos de escola pública.
25 Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Não possui.
26 Universidade Federal do Mato Grosso	Não possui.
27 Universidade Federal do Oeste do Pará	Processo seletivo exclusivo para candidatos indígenas.
28 Universidade Federal do Pará	Egressos de escola pública e negros.
29 Universidade Federal Rural da Amazônia	Egressos de escola pública, negros e indígenas.
30 Universidade Federal da Paraíba	Egressos de escola pública, negro, indígenas e deficientes.
31 Universidade Federal de Campina Grande	Não possui.
32 Universidade Federal do Vale do São Francisco	Egressos de escola pública.
33 Universidade Federal de	Bônus aos egressos de escola pública.

Pernambuco		
34	Universidade Federal Rural de Pernambuco	Não possui.
35	Universidade Federal do Piauí	Egressos de escola pública.
36	Universidade Federal do Paraná	Egressos de escola pública, negros e deficientes.
37	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	Egressos de escola pública.
38	Universidade Federal da Integração Luso-Americana	Não possui.
39	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	Não possui.
40	Universidade Federal do Rio de Janeiro	Egressos de escola pública e renda <i>per capita</i> de um salário mínimo.
41	Universidade Federal Fluminense	Bônus egressos de escola pública.
42	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	Bônus egressos de escola pública e vagas nos cursos de licenciatura para professores da rede pública.
43	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Bônus para egressos de escola pública.
44	Universidade Federal Rural do Semiárido	Não possui.
45	Universidade Federal de Rondônia	Não possui.
46	Universidade Federal de Roraima	Não possui.
47	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre	Não possui.
48	Universidade Federal do Pampa	Egressos de escola pública, negros escola pública, indígenas escola pública e deficientes.
49	Universidade Federal de Pelotas	Não possui.
50	Universidade Federal de Santa Maria	Egressos de escola pública, negros, indígenas e deficientes.
51	Universidade Federal do Rio Grande	Bônus aos egressos de escola pública, negros egressos de escola pública e deficientes.
52	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Egressos de rede pública.
53	Universidade Federal da Fronteira do Sul	Não possui.
54	Universidade Federal de Santa Catarina	Egressos de escola pública, negros egressos de escola pública e indígenas.
55	Universidade Federal de Sergipe	Egressos de escola pública, negros egressos de escola pública e indígenas egressos de escola pública.
56	Universidade Federal de São Paulo	Egressos de escola pública, negros egressos de escola pública e indígenas egressos de escola pública.
57	Universidade Federal de São Carlos	Egressos de escola pública, negros egressos de escola pública e indígenas.
58	Universidade Federal do ABC	Egressos de escola pública e negros.
59	Universidade Federal de Tocantins	Indígenas.

APÊNDICE B

Comparativo das propostas de inclusão social e o programa de ação afirmativa instituído na UFG

TÍTULO DOS PROGRAMAS		
UFGINCLUI: Programa de Inclusão Social da UFG	Programa de Ação Afirmativa para estudantes de escola públicas, negros(as), indígenas e negros quilombolas na UFG.	UFGINCLUI: Programa de Inclusão da UFG
OBJETIVO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS		
<p>1. Democratizar gradativamente o acesso à UFG, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência dos provenientes de escolas públicas.</p> <p>2. Incentivar a participação dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas no processo seletivo da UFG.</p> <p>3. Criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência dos estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, nos cursos de graduação da UFG.</p> <p>4. Acompanhar a trajetória dos estudantes provenientes de escolas públicas, com vistas a fornecer apoio institucional para o seu bom desempenho acadêmico.</p> <p>5. Ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG.</p>	<p>1. Ampliar o número de estudantes oriundos de escola pública e de estudante negros(as), indígenas e negros(as) quilombolas aprovados no processo seletivo da UFG, a fim de gerar uma composição social e racial entre discentes desta Universidade que minimamente reflita a composição sócio-racial da sociedade brasileira e, especialmente, goiana.</p>	<p>1. Democratizar gradativamente o acesso à UFG, por meio de uma política de ações afirmativas que contemple o acesso e a permanência dos provenientes de escolas públicas, negros provenientes de escolas públicas, indígenas e negros quilombolas.</p> <p>2. Incentivar a participação no processo seletivo da UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas.</p> <p>3. Criar mecanismos de ampliação do ingresso e da permanência na UFG, dos estudantes que cursaram integralmente os últimos dois anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio em escolas públicas.</p> <p>4. Acompanhar a trajetória dos estudantes que ingressarem por meio do UFGInclui, com vistas a fornecer apoio institucional para os eu bom desempenho acadêmico.</p> <p>5. Ampliar as políticas de permanência dos estudantes nos cursos de graduação da UFG.</p>

AÇÕES A SEREM REALIZADAS ANTES DO INGRESSO		
<p>1. Ampliar o número de isenções de taxas do Processo Seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas.</p> <p>2. Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas.</p> <p>3. Ampliar ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do ensino público.</p> <p>4. Criar Curso Livre preparatório ao Processo Seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas.</p> <p>5. Ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG</p>		<p>1. Ampliar o número de isenções de taxas do Processo Seletivo, a fim de estimular a participação de estudantes de escolas públicas.</p> <p>2. Reformular os Programas das provas do Processo Seletivo da UFG mediante uma interlocução efetiva com o Ensino Médio, especialmente com as Escolas Públicas.</p> <p>3. Ampliar ações voltadas para a formação de professores e a melhoria do ensino público.</p> <p>4. Criar Curso Livre preparatório ao Processo Seletivo da UFG, voltado para o atendimento de estudantes procedentes de escolas públicas.</p> <p>5. Ampla divulgação das ações de inclusão social da UFG</p>
AÇÕES A SEREM REALIZADAS NO INGRESSO		
<p>1. Implementar, em caráter experimental, um Índice de Inclusão Social para convocação para a 2ª etapa de alunos da escola pública e um sistema de bônus para convocação de matrícula para alunos que cursaram integralmente o ensino médio na rede pública de ensino.</p> <p>2. Aproveitar as notas do Enem no cálculo da conversão de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escola pública nessa etapa.</p> <p>3. Aperfeiçoar o processo de avaliação das provas do Processo Seletivo da UFG.</p>		<p>1. Implementar, em caráter experimental, um Índice de Inclusão de 20% para convocação para a 2ª etapa de alunos de escola pública e negros oriundos de escola pública que cursaram integralmente os dois últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio na rede pública de ensino.</p> <p>2. Aproveitar as notas do Enem no cálculo da convocação de todos os candidatos para a 2ª etapa como forma de ampliar a participação dos alunos egressos de escolas públicas nessa etapa.</p> <p>3. Acrescer, quando houver demanda, 1 vaga em cada curso da UFG para ser disputada por indígenas que se inscreverem para essa vaga especial.</p> <p>4. Acrescer, quando houver demanda, 1 vaga em cada curso da UFG para ser</p>

		disputada por negros quilombolas que se inscreverem para essa vaga especial. 5. Aperfeiçoar o processo de avaliação das provas do Processo Seletivo da UFG.
AÇÕES POSTERIORES AO INGRESSO		
<p>1. Ampliar os serviços de assistência estudantil existentes e criar novos programas para fazer frente às demandas decorrentes da implantação do Programa de Inclusão Social da UFG.</p> <p>2. Viabilizar mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes que ingressarem por meio do Programa de Inclusão Social da UFG.</p>	<p>1. Desenvolver um programa de permanência dos alunos oriundos de escola pública, negros, indígenas e quilombolas através de um programa de bolsas para estudantes em situação de carência, segundo os critérios já utilizados pela Procom, acrescidos da consideração étnico-racial. Logo, deverá haver um esforço para propiciar residência universitária, vale-transporte, restaurante universitário, assistência à saúde aos oriundos do programa que solicitarem tais apoios.</p> <p>2. Desenvolver uma política de acesso a materiais didáticos e instrumental pessoal (kit), conforme as necessidades de cada curso que reconhecidamente tem despesas iniciais elevadas, tais como: Medicina, Enfermagem, Odontologia, Direito.</p> <p>3. Disponibilizar bolsas já existentes na Instituição (Pibic, Prolicen, Probec, PET) para alunos beneficiários do programa de ações afirmativas, de acordo com a mesma proporção estatística, isto é, no mínimo 20% das bolsas para alunos de escola pública, 20% para alunos autodeclarados negros.</p> <p>4. Disponibilizar já no primeiro semestre bolsas para todos os alunos indígenas e negros quilombolas que porventura ingressaram na universidade.</p> <p>5. Desenvolver um programa</p>	<p>1. Ampliar os serviços de assistência estudantil existentes e criar novos programas para fazer frente às demandas decorrentes da implantação do Programa de Inclusão Social da UFG.</p> <p>2. Viabilizar mecanismos de acompanhamento do desempenho dos estudantes que ingressarem por meio do Programa de Inclusão Social da UFG.</p>

	acadêmico de formação complementar em Leitura e Produção de Texto, Matemática e Computação para todos os estudantes beneficiários da universidade, a pedido dos mesmos.	
AVALIAÇÃO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS		
1. Criar mecanismos de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão Social da UFG. 2. Propor alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do Programa de Inclusão Social da UFG.	1. Criar e manter atualizado um banco de dados que permita avaliar o programa de ações afirmativas. 2. Constituir uma Comissão Permanente para acompanhamento e avaliação do programa de ações afirmativas, composta por pessoas de todos os setores da vida universitária. 3. Criar uma ouvidoria que tenha como público-alvo os estudantes oriundos do programa de ações afirmativas.	1. Criar mecanismos de avaliação e acompanhamento do Programa de Inclusão Social da UFG. 2. Propor alternativas para a socialização da discussão sobre o andamento do Programa de Inclusão Social da UFG.
PÚBLICO-ALVO		
Estudantes egressos de escolas da rede pública.	Estudantes egressos de escola pública, negros(as), indígenas, e negros(as) quilombolas.	Estudantes egressos de escola pública, negros egressos de escola pública, indígenas e negros quilombolas.
META DE INCLUSÃO SOCIAL		
Inclusão de um percentual de 12,5% de estudantes egressos de escola pública em todos os cursos. 1. Além dos candidatos classificados para a 2ª etapa de acordo com os critérios atuais, convocar candidatos subsequentes, por ordem de classificação, até atingir um percentual de 12,5% de candidatos de escolas públicas na 2ª etapa (o percentual refere-se ao número de vagas de cada curso). 2. Aplicar um fator de multiplicação de 1,08 nas notas da 2ª etapa dos alunos que cursaram todo o ensino médio em escolas públicas, com vistas a assegurar a presença de pelo menos 12,5% desses alunos em todos os cursos da UFG.	1. Do total de vagas oferecidas em todos os cursos da UFG, serão disponibilizadas 10% das vagas para estudantes oriundos de escola pública, e 10% para estudantes autodeclarados negros, no vestibular de 2008; 15% no vestibular de 2009; 20% no vestibular de 2010. A partir desse ano esses percentuais serão fixos até 2018, ano da avaliação conclusiva do programa. 2. Disponibilizar, pelo menos, 2 vagas extras por curso, para indígenas, e duas vagas extras para negros quilombolas, sempre como respostas às demandas de capacitação colocadas pelas suas comunidades.	1. Do total de vagas oferecidas em cada curso da UFG, 10% serão ocupadas por estudantes oriundos de escolas públicas, e 10% serão destinadas a estudantes autodeclarados negros, passíveis de sofrerem discriminação racial, oriundos de escola pública. Esse percentual será reavaliado para o processo seletivo de 2010. 2. Acrescentar, quando houver demanda, 1 vaga em cada curso da UFG para ser disputada por indígenas, e 1 vaga em cada curso para ser disputada por negros quilombolas.

REQUISITOS		
<p>Ter cursado o ensino médio integralmente em escola da rede pública</p>	<p>1. Alunos de escola pública: ter cursado no mínimo 5 anos no ensino público, sendo todo o ensino médio e mais 2 anos do ensino fundamental.</p> <p>2. Negros(as): autodeclarar-se preto ou pardo conforme as categorias do IBGE. Responder se é negro passível de sofrer discriminação racial. Passar por entrevista com uma Comissão designada para confirmar a legitimidade da autodeclaração do estudante.</p> <p>3. Indígenas: apresentação de carta de sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças.</p> <p>4. Quilombolas: apresentação de carta de sua comunidade, respaldada pelas suas respectivas lideranças.</p>	<p>1. Alunos de escola pública: ter cursado os dois últimos anos do ensino fundamental e o ensino médio integralmente em escola pública.</p> <p>2. Negros(as): ter cursado os últimos dois anos do ensino fundamental e o ensino médio integralmente em escola pública, e autodeclarar-se negro passível de sofrer discriminação racial. Passar por entrevista com uma Comissão designada para confirmar a legitimidade da autodeclaração do estudante.</p> <p>3. Indígenas: apresentar documento que comprove sua condição, emitido por comunidade indígena reconhecida oficialmente.</p> <p>4. Quilombolas: apresentar documento que comprove sua condição, emitido por comunidade quilombola reconhecida oficialmente.</p>

APÊNDICE C

Cursos de Graduação da UFG por área do conhecimento em 2012⁶¹

CIÊNCIAS AGRÁRIAS	ENGENHARIAS
<ul style="list-style-type: none"> •Agronomia •Engenharia de Alimentos •Engenharia Florestal •Medicina Veterinária •Zootecnia 	<ul style="list-style-type: none"> •Ciências da Computação •Engenharia Ambiental •Engenharia Civil •Engenharia de Computação •Engenharia de Minas •Engenharia de Produção •Engenharia de Software •Engenharia Elétrica •Engenharia Mecânica •Engenharia Química
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES
<ul style="list-style-type: none"> •Biomedicina •Biotecnologia •Ciências Biológicas •Ecologia e Análise Ambiental 	<ul style="list-style-type: none"> •Artes Cênicas •Artes Visuais •Design de Moda •Letras •Letras -Libras •Música •Musicoterapia
CIÊNCIAS DA SAÚDE	CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
<ul style="list-style-type: none"> •Educação Física •Enfermagem •Farmácia •Fisioterapia •Medicina •Nutrição •Odontologia 	<ul style="list-style-type: none"> •Administração •Arquitetura e Urbanismo •Biblioteconomia •Ciências Contábeis •Ciências Econômicas •Comunicação Social •Direito •Museologia •Serviço Social
CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA	CIÊNCIAS HUMANAS
<ul style="list-style-type: none"> •Ciências Geoambientais •Estatística •Física •Matemática •Matemática Industrial •Química •Sistemas de Informação 	<ul style="list-style-type: none"> •Ciências Sociais •Filosofia •Geografia •História •Pedagogia •Psicologia

⁶¹ Cursos da UFG em 2012 segundo grandes áreas do conhecimento, obedecendo à classificação do CNPq.