

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ- UNIOESTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGEFB
ÁREA DECONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)
CÂMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**

Claudia Cristina Borba de Barros da Rosa

Francisco Beltrão- PR
2019

CLAUDIA CRISTINA BORBA DE BARROS DA ROSA

**IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR)
CÂMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação- Nível Mestrado – Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Suely Aparecida Martins

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rosa, Claudia Cristina Borba de Barros da
Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas
: Na Universidade Tecnológica Federal (UTFPR) Câmpus de
Francisco Beltrão / Claudia Cristina Borba de Barros da
Rosa; orientador(a), Suely Aparecida Martins, 2019.
145 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Câmpus de Francisco Beltrão, Centro de Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Ensino Superior. 2. Políticas Públicas de Ações
Afirmativas. 3. Auxílio Estudantil. 4. UTFPR Câmpus de
Francisco Beltrão. I. Martins, Suely Aparecida . II.
Título.

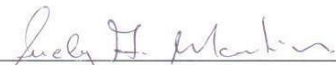
FOLHA DE APROVAÇÃO

CLAUDIA CRISTINA BORBA DE BARROS DA ROSA

TÍTULO DO TRABALHO: A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ (UTFPR) CAMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, Área de Concentração: Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

COMISSÃO EXAMINADORA



Suely Aparecida Martins (orientadora)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Sueli Ribeiro Comar

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão
(UNIOESTE)



Mayara Cristina Pereira Yamanoe

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus de Francisco Beltrão
(UTFPR)

Francisco Beltrão, 25 de setembro de 2019

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a minha mãe, Marina de Borba Barros (*in memória*), por todos os momentos que me fez acreditar que era capaz, e que, não podemos fugir de nenhuma luta...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, antes de mim, estiveram empenhados nas lutas pela educação das classes populares, pois, assim, tornaram possível que muitos cursassem, dessem sequência aos estudos e, inclusive, que eu frequentasse o Mestrado em Educação em uma instituição pública e de qualidade.

Agradeço a minha família, ao meu Pai Alcides, que na sua simplicidade sempre me apoiou nessa jornada, entendendo minhas ausências; ao meu Marido Marcos Vinícius pelo companheirismo e apoio, sem os quais essa tarefa se tornaria ainda mais difícil; ao nosso filho Antonio Marcos, que ainda com 3, hoje 5 anos, tornou mais fácil a caminhada com seus beijos, abraços e sorrisos; aos meus irmãos Albertina, Alcenira, Marilde, Cleonice, Rosane, Alaerto e Rosemeri, por suportarem os dias de mal humor, e às vezes de apatia; aos sobrinhos Ana, Quéssia, Ronaldo, Mateus, Karyne, Jussara (sobrinha de coração), por tornarem os momentos juntos uma fonte energia; a minha sogra Marines, pelas incontáveis vezes que foi porto seguro para mim e meu filho. Enfim, a todos muito obrigada, vocês fazem a vida mais feliz!

Agradeço a minha orientadora Prof^ª Dr^ª Suely Aparecida Martins, por acreditar na pesquisa proposta, fazendo com que esse projeto se tornasse realidade.

À banca examinadora formada por: Prof^ª Dr^ª Sueli Ribeiro Comar, Prof^ª Dr^ª Mayara Cristina Pereira Yamanoe e Prof^ª Dr^ª Maria Luísa Furlan Costa, pois suas contribuições foram importantíssimas para o êxito desse trabalho.

As amigas Denise Aparecida Lenzi, que sem seu incentivo não teria participado da seleção de mestrado; Vera Moraes dos Santos pelas incontáveis ajudas, tanto técnicas quanto afetivas, meu sincero muito obrigada. E agradeço às amigas Franciele, Perla e Edna que o mestrado me trouxe e eu levo para vida, obrigada pelo companheirismo nos momentos bons e ruins.

EPÍGRAFE

Que o futuro nos traga dias melhores e a capacidade de construir a Universidade que está nos nossos corações, nas nossas mentes e nas nossas necessidades. Inclusive para trazer para cá todos os talentos que podem ser aproveitados; não só os das elites, das classes dominantes, mas também das de baixo, da classe média em proletarização, dos proletários, dos trabalhadores dos campos, dos negros e de todos aqueles que são oprimidos.

Florestan Fernandes, 1994.

RESUMO

BARROS, C. C. B. A Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) Câmpus de Francisco Beltrão. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado em Educação, Universidade do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

As políticas públicas de ações afirmativas estão presentes na Constituição através do conceito de equidade – que se refere à superação da interpretação meramente formal do princípio da isonomia e, assim, respeita as especificidades de cada grupo – e com o objetivo de corrigir desigualdades presentes na sociedade, acumuladas durante anos. Sendo assim, este estudo busca analisar como se deu a implementação das políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR- Câmpus de Francisco Beltrão. A Lei Federal Nº12.711/2012, estipulou o prazo de 2016 para que as instituições federais atendessem, por completo, à legislação, dessa forma, torna-se importante verificar se as universidades atenderam tal prerrogativa e em quais condições. Neste estudo pretende-se o entendimento de como esse processo aconteceu na UTFPR - Câmpus Francisco Beltrão, única universidade federal do município. O método no qual a pesquisa se desenvolveu é o materialismo histórico dialético, em uma pesquisa qualiquantitativa, com análise documental e bibliográfica e em entrevistas semiestruturadas com os servidores envolvidos no processo de implementação. Assim sendo, parte-se da compreensão de que, no Brasil, a trajetória do ensino superior e das políticas públicas de ações afirmativas inserem-se na dinâmica do capitalismo dependente, visto que o país segue tal modelo econômico que interfere em todas as esferas da sociedade, inclusive na educacional. Para tanto, foram analisadas as reformas e as contrarreformas do ensino superior no período de 1995 a 2016, espaço que abrange os governos de Fernando Henrique Cardoso (com a intensificação do neoliberalismo, houve poucos avanços em relação ao ensino superior público), os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (com um programa pós-neoliberal, observam-se ações relevantes no que diz respeito à expansão do ensino superior público e ao acesso da classe trabalhadora a esse nível de ensino, especialmente através de políticas como REUNI, SISU, UAB e FIES) e os governos de Dilma Rousseff (que deram continuidade às políticas pós-neoliberais do governo Lula e à ampliação do acesso ao ensino superior público das classes trabalhadoras, especialmente a partir da Lei Federal nº 12.711/2012 - a Lei das Cotas). Nesse processo, contraditoriamente, atendiam-se às reivindicações das classes trabalhadoras, de movimentos sociais e às orientações de organismos internacionais. Assim, destaca-se o papel dos organismos internacionais na implementação das políticas públicas de ações afirmativas no mundo e no Brasil e como essas políticas podem, ao mesmo tempo, atender aos anseios dos movimentos sociais, bem como, às recomendações dos organismos internacionais nessa sociedade dependente e contraditória. Por fim, são apresentadas as primeiras experiências de implementação de políticas de ações afirmativas nas universidades brasileiras, tanto estaduais como federais e, mais especificamente, no Câmpus supracitado a partir de 2008. Conclui-se o presente estudo pela positividade das políticas públicas de ações afirmativas, embora, a partir da pesquisa realizada, foram encontrados obstáculos, especialmente pela falta de investimentos estatais adequados e de uma política de assistência estudantil sólida. Todavia, pode-se dizer que os anos estudados trouxeram grandes conquistas à classe trabalhadora no que se refere ao ensino superior.

Palavras-chave: Ensino Superior; Políticas Públicas de Ações Afirmativas; Auxílio Estudantil; UTFPR- Câmpus de Francisco Beltrão.

ABSTRACT

BARROS, C. C. B. The Implementation of Affirmative Action Public Policies at the Federal Technological University of Paraná (UTFPR) Francisco Beltrão's Campus. 2019. 145 f. Dissertation (Master) – Master's Program in Education, University of Western Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

Affirmative action public policies are present in the Constitution through the concept of equity – which refers to overcoming the merely formal interpretation of the principle of isonomy and thus respects the specificities of each group – and with the objective of correcting inequalities present in society, accumulated over years. Thus, this study seeks to analyze how the implementation of affirmative action public policies was implemented at the Federal Technological University of Paraná – UTFPR – Francisco Beltrão's Campus. Federal Law No. 12,711 / 2012, stipulated the 2016 deadline for federal institutions to fully comply with the legislation, so it is important to verify whether universities have complied this prerogative and under what conditions. This study intends to understand how this process happened at UTFPR, Campus Francisco Beltrão, the only federal university in the city. The method in which the research was developed is dialectical historical materialism, in a qualitative and quantitative research, with documentary and bibliographical analysis and semi-structured interviews with the servers in the implementation process. Therefore, we start from the understanding that, in Brazil, the trajectory of higher education and affirmative action public policies are part of the dynamics of dependent capitalism, since the country follows this economic model and interferes in all spheres of society, including education. To this end, the reforms and counter-reforms of higher education from 1995 to 2016 were analyzed, a space that covers the governments of Fernando Henrique Cardoso (with the intensification of neoliberalism, there were few advances in relation to public higher education), the governments of Luiz Inácio Lula da Silva (with a post-neoliberal program, there are relevant actions regarding the expansion of public higher education and working class access to this lever of education, especially through policies such as REUNI, SISU, UAB and FIES) and the governments of Dilma Rousseff (which continued the post-neoliberal policies of the Lula administration and the expansion of access to public higher education for the working classes, especially from Federal Law No. 12.711 / 2012 – the Quota Law). In this process, contradictorily, the demands of the working classes, social movements and the orientations of international organizations were complied. Thus, the role of international organizations in the implementation of affirmative action public policies in the world and in Brazil is highlighted, and how these policies can, at the same time, attend the aspirations of social movements, as well as the recommendations of international organizations in this dependent and contradictory society. Finally, the first experiences of the implementation of affirmative action policies in the Brazilian universities, both state and federal, and, more specifically, in the above-mentioned Campus from 2008, are presented. The present study concludes by the positivity of affirmative action public policies, although, based on the research carried out, obstacles were found, especially due to the lack of adequate state investments and a solid student assistance policy. However, it can be said that the years studied brought great achievements to the working class regarding higher education.

Keywords: Higher Education; Affirmative Action Public Policies; Student Aid; UTFPR – Francisco Beltrão's Campus.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Expansão das Universidades Federais e Câmpus	42
Gráfico 2- Oferta de Cursos de Graduação	42
Gráfico 3- Crescimento das Matrículas nas Universidades 2003-2013	43
Gráfico 4- Crescimento no Número de Vagas e Matrículas na Graduação Presencial nas Universidades Federais	44
Gráfico 5- Número de Universidades (N=70) de Acordo com o Tipo de Beneficiário das suas Respectivas Ações Afirmativas	81
Gráfico 6- Distribuição Relativa das Universidades (N=40), segundo o Critério de Corte Socioeconômico Aplicado às Ações Afirmativas Raciais	82
Gráfico 7- Distribuição dos Câmpus da UTFPR pelas Regiões do Estado	89
Gráfico 8- Estrutura de cada Câmpus da UTFPR	90
Gráfico 9- Inscritos de Escolas Públicas e Particulares, Cotistas e Ampla Concorrência	98
Gráfico 10- Inscritos Egressos de Escolas Públicas e Particulares, Cotistas e Ampla Concorrência	103
Gráfico 11- Inscritos e Desistentes dos anos de 2008-2012	107
Gráfico 12- Inscritos e Desistentes dos anos de 2013-2016	108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Panorama da Expansão Universitária	40
Tabela 2- Expansão da Educação Superior nas Universidades Federais por Região	41
Tabela 3- Distribuição das Universidades com Ações Afirmativas, segundo a Região	83
Tabela 4- Número de Programas de Ação Afirmativa (N=70), segundo o Tipo de Beneficiário e a Região da Universidade	84
Tabela 5- Desistentes não Cotistas e Cotistas	109
Tabela 6- Motivos pelos Quais o Candidato optou em não Efetuar a Matrícula	111
Tabela 7- Número de Contemplados com Bolsa Permanência UTFPR	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de Instituições de Ensino Superior Criadas por Período	26
Quadro 2- Evolução da Bolsa Permanência na UTFPR no Período de 2008-2012	118
Quadro 3- Auxílio Estudantil por Modalidade, de 2013-2016: Número de	

Acadêmicos Contemplados	121
Quadro 3- Alunos Contemplados pela Bolsa Permanência MEC nos Anos de 2013-2016 (valor R\$ 400,00)	122
Quadro 5- Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa (PIBIC-AF)	124

LISTA DE MAPAS

Mapa 1- O Mapa do Câmpus UTFPR Francisco Beltrão	91
--	----

LISTA DE SIGLAS

ADPF- Arguição de Descumprimento do Preceito Fundamental
ADs- Associação dos Docentes
ASSAE- Assessoria de Assistência Estudantil
BA- Bahia
BID- Banco Internacional de Desenvolvimento
BIRD- Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
BM- Banco Mundial
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET-PR- Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná
CEPAL- Comissão Econômica para a América Latina
CEPE- Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONUI- Conselho Universitário
DEM- Democratas
DEPED- Departamento de Educação
DEPPS- Departamento de Processos Seletivos
DERAC- Departamento de Registros Acadêmicos
DESU- Diretoria do Ensino Superior
DF- Distrito Federal
DIGRAD- Diretoria de Graduação e Educação Profissional
EAD- Ensino a Distância
EJA- Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEGRESER- Coletivo de Estudantes Negros
ENEM- Exame Nacional de Ensino Médio
EUA- Estados Unidos da América

FAO- Organização das Nações Unidas para Alimentação e a Agricultura
FHC- Fernando Henrique Cardoso
FIES- Fundo de Financiamento do Ensino Superior
FMI- Fundo Monetário Nacional
FNAES- Fórum de Acesso ao Ensino Superior
FONAPRACE- Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNAI- Fundação Nacional do Índio
GAB- Gabinete
GED- Gratificação de Estímulo à Docência
GTI- Grupo de Trabalho Interministerial
GTRU- Grupo de Trabalho da Reforma Universitária
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IES- Institutos de Ensino Superior
IFES- Institutos Federais de Ensino Superior
INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC- Ministério da Educação
NAPNE- Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
NEAB- Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro
NUAPE- Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil
NUENS- Núcleo de Ensino
ONU- Organização das Nações Unidas
PAA- Políticas de Ações Afirmativas
PABAAEE- Programa Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar
PAIUB- Programa de Avaliação Institucional das Universidades
PCD- Portadores de Deficiências
PEC- Proposta de Emenda Constitucional
PENAES- Programa de Assistência Estudantil
PIBIC-AF- Programa de Apoio a Ações Afirmativas para a Inclusão Social em Atividades de Pesquisa
PL- Projeto de Lei
PNDH- Programa Nacional de Direitos Humanos
PNE- Plano Nacional de Educação
PROGRAD- Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional

PSDB- Partido da Social Democracia

PT- Partido dos Trabalhadores

PVNC- Pré-Vestibular para Negros e Carentes

REUNI- Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

RJ- Rio de Janeiro

RS- Rio Grande do Sul

RU- Restaurante Universitário

SESU- Secretaria de Educação Superior

SIMEC- Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação

SINAES- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SISU- Sistema de Informação Simplificado

SP- São Paulo

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEXCEL- Fundação Cultural Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão

UAB- Universidade Aberta do Brasil

UEMS- Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

UENF- Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

UEPG- Universidade Estadual de Ponta Grossa

UERJ- Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFCA- Universidade Federal do Cariri

UFESBA- Universidade Federal do Sul da Bahia

UFFFS- Universidade Federal Fronteira Sul

UFOB- Universidade Federal do Oeste da Bahia

UNB- Universidade de Brasília

UNE- União Nacional dos Estudantes

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNIFESSPA- Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

UNILA- Universidade Federal da Integração Latino-Americana

UNIOESTE- Universidade do Oeste do Paraná

UNOESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

USAID- Agência dos estados Unidos para Desenvolvimento Internacional

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UTFPR- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I	20
AS REFORMAS E CONTRARREFORMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1995-2016)	20
1.1 Capitalismo Dependente: as Amarras que Prendem o Desenvolvimento Brasileiro.....	21
1.2 Trajetória do Ensino Superior no Brasil	24
1.3 Governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): A Intensificação do Neoliberalismo no Brasil.....	30
1.4 Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011): Reativação da Rede Federal de Ensino Superior e a Busca do Acesso e Permanência das Classes Trabalhadoras.....	37
1.5 Dilma Rousseff (2011-2016): Continuação dos Programas de Expansão Universitária	42
CAPÍTULO II.....	54
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL.....	54
2.1 As Influências dos Organismos Internacionais no Ensino Superior Brasileiro.....	55
2.2 As Ações Afirmativas no Brasil: as Influências da Conferência de Durban.....	67
2.3 Primeiras Experiências com Políticas Públicas de Ações Afimativas de Ingresso no Ensino Superior nas Universidades Brasileiras	74
CAPÍTULO III.....	87
A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UTFPR - CÂMPUS FRANCISCO BELTRÃO.....	87
3.1 Breve histórico da UTFPR: Câmpus Francisco Beltrão.....	88
3.2 Implementação das Políticas Públicas de Ações afirmativas na UTFPR - Câmpus Francisco Beltrão (2008-2012): Políticas Afirmativas Próprias para Ingresso.....	92
3.3 As Políticas Públicas de Ações Afirmativas na UTFPR- Câmpus Francisco Beltrão: Lei Federal Nº 12.711/2012.....	100
3.4 A Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas e o desafio da Permanência.....	106
3.5 A Assistência Estudantil na UTFPR e as Ações Afirmativas	114
3.6 Políticas Públicas de Ações Afirmativas: Avanços e Limites na UTFPR- Câmpus Francisco Beltrão.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140

INTRODUÇÃO

Como professora pedagoga da rede estadual do Paraná há 14 anos, desde o período da minha graduação que ocorreu antes da entrada na rede estadual, quando ainda trabalhava na rede municipal de ensino no município de Santo Antônio do Sudoeste - PR, já sentia interesse pelos estudos sobre as minorias. Importante ressaltar que meu trabalho na conclusão do curso de Pedagogia foi sobre a representatividade que a diversidade cultural, social e econômica tinha no currículo das séries iniciais do ensino fundamental.

Posteriormente, em uma especialização *Latu Sensu*, no ano de 2011, que tratava de uma Educação para as Relações étnicorraciais na Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE Câmpus Francisco Beltrão, optei como tema da minha monografia “Cotas Raciais nas Universidades Brasileiras: Uma Discussão entre Intelectuais e Movimentos Sociais Negros”. Tal trabalho despertou o interesse em aprofundar os estudos sobre o assunto e culminou no projeto de mestrado em educação, cujo tema é a Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná -UTFPR Câmpus Francisco Beltrão.

As políticas públicas de ações afirmativas são de suma importância para a população subjugada pelo modelo capitalista no qual a sociedade está inserida e que traz consigo uma divisão social excludente e classista. Nesta dissertação, analisar-se-á como se deu a implementação dessas políticas públicas na UTFPR Câmpus Francisco Beltrão.

A Universidade Tecnológica Federal do Paraná teve como princípio o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR), que se originou da Escola de Artífices, fundada em 1909, na capital do estado, herdando, assim, sua longa e expressiva trajetória na educação profissional – inicialmente dedicada ao atendimento dos adolescentes que precisavam de uma profissão para sobreviver e, só posteriormente, tornou-se uma referência na educação tecnológica, ficando, desse modo, mais elitizada. Trata-se de uma universidade multicampi que teve sua incorporação no município de Francisco Beltrão formalizada em 2006 e o curso escolhido para ser implantado no início de 2008 foi o de Tecnologia de Alimentos, um curso que atendia à demanda local. Mesmo assim, posteriormente, foi substituído pelo curso de Engenharia de Alimentos, trazendo à tona o caráter elitista que a instituição traz no seu histórico.

Assim sendo, esta dissertação analisa como foram implementadas as políticas públicas de ações afirmativas na UTFPR – Câmpus Francisco Beltrão. Como objetivos específicos, visa explorar as reformas e contrarreformas do ensino superior ocorridas entre 1995 e 2016 e sua relação com as políticas públicas de ações afirmativas. Para tanto,

analisa a legislação vigente e histórica sobre as políticas públicas de ações afirmativas e investiga qual o papel das agências internacionais na implementação dessas políticas no mundo e no Brasil. Ainda, historiciza o processo de implementação das políticas públicas de ação afirmativa na UTFPR- Câmpus Francisco Beltrão; destaca quais são as políticas de assistência estudantil nessa universidade e como elas se relacionam com as políticas afirmativas; além de apresentar avanços e limites das políticas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior da referida universidade.

Na busca no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – por dissertações que versam sobre políticas públicas de ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, na região Sul, também se opta somente pelas que estão na área de educação, no período de 2008 a 2016. Foram encontradas 12 dissertações: cinco são sobre essas ações no Estado do Rio Grande do Sul - RS, uma no Estado de Santa Catarina - SC, seis no Estado do Paraná - PR. As cinco dissertações do estado do Rio Grande do Sul tratam das cotas raciais e, na mesma linha segue a dissertação do estado de Santa Catarina. Das dissertações do estado do Paraná, três tratam da reserva de vagas das cotas raciais; duas da política pública de ação afirmativa Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, sendo uma na Universidade Federal do Paraná – UFPR e a outra na UTFPR; e uma no Câmpus da UTFPR de Medianeira que trata do acesso de uma maneira abrangente, não somente da questão racial, sendo esta a que mais se aproxima da dissertação apresentada.

A mesma busca foi realizada no portal da CAPES sobre teses que tivessem como tema ações afirmativas para ingresso no ensino superior na região Sul e com as demais especificações utilizadas nas dissertações. Foram encontradas cinco teses: uma do Estado do Rio Grande do Sul, uma no Estado de Santa Catarina e três no Estado do Paraná. A tese do Rio Grande do Sul fala sobre as ações afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul –UFRGS-, levando a pauta à questão do racismo; a tese de Santa Catarina versa sobre a questão da permanência em duas universidades comunitárias do estado. No Paraná, duas falam do acesso ao ensino superior em um estudo comparativo entre o Brasil e o Chile, Brasil e Portugal, e uma traz o estudo sobre a questão das cotas na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, discutindo a democratização da educação superior, assim, é a que mais se aproxima deste estudo.

A partir dessa busca ressalta-se a importância desta pesquisa, tendo em vista que em 2016 esgotou-se o prazo para que as instituições federais se adequassem à Lei federal e é necessário saber até que ponto a política pública chegou aos seus destinatários, quais os limites que não puderam ser transpostos e quais as possibilidades para avançar.

Desse modo, a abordagem metodológica pretendida nesta dissertação é o materialismo histórico dialético que, conforme Frigotto (1991), é um pensamento construído no século XIX por Karl Marx. As categorias centrais desse referido método são a totalidade, a contradição, a mediação (processo=movimento) e a alienação. Trata-se de um método que parte do real, do concreto e da visão caótica do todo através da análise e da medição para se chegar a conceitos mais simples, permeados por uma totalidade de determinações e relações numerosas.

Dentro dessa abordagem metodológica a pesquisa configurar-se-á como uma pesquisa qualiquantitativa, buscando os dados da implementação dessa política pública e, ao mesmo tempo, entrelaçando esses dados quantitativos a uma análise qualitativa de perceber quais contradições deram origem a esses dados. Os dados quantitativos utilizados foram fornecidos pela instituição, bem como buscados nos Relatórios de Gestão dos anos compreendidos entre 2008 e 2016. Além disso, foram analisados os dados de assistência estudantil na dissertação de mestrado do Durat (2015), “A Contradição das Classes Sociais Presente no Ensino Superior: Considerações sobre Assistência Estudantil”.

Conforme Bodgan e Biklen (1994), os dados quantitativos podem fornecer informações utilizadas qualitativamente como raça, idade, sexo e situação socioeconômica de uma determinada população que é atendida por um programa como as políticas públicas de ações afirmativas. Esses dados podem trazer ao investigador novos caminhos, antes não percebidos e que ajudam a responder às questões postas, ou seja, os dados quantitativos inseridos na escrita qualitativa na forma de estatística descritiva. Para tanto, leva-se em conta o processo da busca dos dados quantitativos e não como ele deveria ter se realizado.

No que se refere à pesquisa bibliográfica, realizou-se a análise de documentos e entrevistas. Os documentos referem-se à legislação vigente e anteriores sobre essas políticas públicas de ações afirmativas e documentos internos produzidos no âmbito da UTFPR – que ajudaram a retratar como ocorreu a implementação de tais políticas públicas na universidade, esclarecendo como se deu a organização dos gestores nesse espaço, qual a relevância de determinados grupos nas decisões e a execução das atividades propostas. Ainda, foram investigados os documentos externos de comunicação para analisar como se deram as estratégias para efetivar as políticas pretendidas.

Também entrevistas foram semiestruturadas com sete servidores da UTFPR, no ano de 2018. A escolha dos entrevistados teve como critério o fato de trabalharem no Câmpus com a questão da implementação das políticas públicas de ações afirmativas.

Uma profissional, não está mais na UTFPR, no entanto, foi entrevistada devido ao fato de participar no processo de constituição do Departamento de Educação – DEPED, no referido Câmpus. Somente uma entrevista foi realizada via e-mail, pois o servidor está lotado no Câmpus de Curitiba, e sua relevância apareceu nas entrevistas no Câmpus Francisco Beltrão, em função de estar à frente do processo de implementação na Reitoria desde as cotas de escola pública da própria UTFPR. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, ato que contribuiu para a compreensão do processo de implementação das políticas de ações afirmativas na UTFPR – Câmpus Francisco Beltrão.

A dissertação foi organizada em três capítulos. No primeiro capítulo analisam-se as reformas e contrarreformas do ensino superior ocorridas entre 1995 e 2016 e sua relação com as políticas públicas de ações afirmativas. Para tanto, é pertinente entender como o capitalismo dependente organiza-se na sociedade e gera o desenvolvimento desigual, sendo que uma pequena parcela da população tem acesso a condições de vida dignas de países desenvolvidos, e a maioria está sem acesso mínimo às condições para uma vida digna.

Buscou-se uma retomada da trajetória do ensino superior no país, apresentando uma análise dos últimos governos. Assim, iniciou-se pelos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), caracterizados pela intensificação do neoliberalismo, privatizações de empresas estatais, terceirização e grande avanço do ensino superior privado, buscando verificar como e o porquê a efetivação das políticas afetam o que se chama de contrarreformas do ensino superior.

A mesma análise foi realizada com os dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Historicizou-se sobre os avanços no ensino superior ocorridos, principalmente, por meio do acesso das classes populares. Em sua maioria, esses avanços foram acompanhados de políticas sociais e programas de assistência estudantil, que em ambos os casos, tornaram a permanência desses estudantes nas universidades de maneira mais efetiva. No entanto, nesse mesmo governo, na contramão do fortalecimento das instituições de ensino superior federais, constata-se a continuidade do avanço do ensino superior privado, com o financiamento público, que se efetivou principalmente com o Programa Universidade para Todos - PROUNI e o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES.

Embora os governos de Dilma Rousseff (2011-2016¹) não tenham realizado

¹ Dilma Rousseff sofreu o impeachment em 31/08/2016, sendo assim analisar-se-á seu mandato até essa data. Desde essa data o vice-presidente Michael Temer, assumiu a presidência até 31/12/2018.

grandes mudanças no ensino superior, fortaleceram as políticas implementadas por Lula. Foi esse governo que efetivou a política pública de ações afirmativas, há muito tempo gestada pelos movimentos sociais, bem como pelas universidades, tanto estaduais como federais. A presidenta Dilma promulgou a Lei nº 12.711/2012, que estabelece as cotas para todas as universidades públicas federais e atende aos movimentos sociais, mas agiu motivada pela Conferência de Durban de 2001.

No segundo capítulo, busca-se entender qual o papel das agências internacionais na implementação das políticas de ações afirmativas de modo conjuntural e no Brasil, além de analisar a legislação vigente e histórica sobre as políticas públicas de ações afirmativas. Traça-se breve histórico de como e porque as políticas públicas de ações afirmativas foram implementadas ao redor do mundo e, em especial, no Brasil, observando como elas podem, ao mesmo tempo, atender aos anseios dos movimentos sociais e às recomendações dos organismos internacionais nessa sociedade dependente e contraditória.

Nos dois primeiros capítulos analisa-se que não se pode restringir as políticas públicas somente à dimensão econômica, ou seja, são necessárias a análise das dimensões política, histórica e social, presentes neste estudo. Tais reflexões direcionam a forma de organização do ensino superior brasileiro, logo, fazem com que se entenda melhor o objeto deste estudo. Assim, apresentam-se os conceitos fundamentais para, depois, realizar análise documental entrelaçada com os dados quantitativos dos avanços do ensino superior no país, como as dificuldades enfrentadas, a falta de políticas sólidas de assistência estudantil, as desistências, a falta de funcionários e as estruturas físicas (in) adequadas.

No terceiro capítulo, historiciza-se sobre o processo de implementação das políticas públicas de ações afirmativas na UTFPR - Câmpus Francisco Beltrão; destacam-se quais são suas políticas de assistência estudantil e como elas se relacionam às políticas de ação afirmativas de ingresso na graduação e, por fim, apresentam-se avanços e limites dessas políticas dentro de tal instituição de ensino.

A análise dos dados coletados foi articulada com o referencial teórico utilizado e com a análise documental. A pesquisa bibliográfica e as legislações, bem como, as entrevistas realizadas trouxeram três categorias que nortearam a análise dos dados da pesquisa: a democratização, a reparação e a assistência estudantil no ensino superior. Isso auxiliou na apresentação dos resultados da pesquisa realizada.

Enfim, não se espera que esta pesquisa tenha caráter conclusivo em relação ao objeto de estudo, mas que possa somar a outras que venham contribuir com reflexões sobre a

implementação dessas políticas públicas de ações afirmativas, tão importantes para a classe trabalhadora e, também, para o desenvolvimento do país.

CAPÍTULO I

AS REFORMAS E CONTRARREFORMAS DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL (1995-2016)

Há, neste primeiro capítulo, o objetivo de analisar as reformas e contrarreformas do ensino superior, no período de 1995 a 2016, bem como compreender a relação que elas possuem com as políticas públicas de ações afirmativas. Ainda, investiga-se como tais políticas se configuraram durante os momentos históricos nos quais as reformas e contrarreformas aconteceram.

Busca-se analisar as contradições sociais, políticas e econômicas que levaram à efetivação dessas políticas públicas, atendendo aos anseios dos movimentos sociais sem, no entanto, romper as desigualdades sociais da sociedade brasileira e que marcam o capitalismo dependente que aqui se efetivou. Inicia-se, assim, breve análise de como se constituiu o capitalismo dependente na América Latina, em especial no Brasil, para ajudar a elucidar a estruturação do ensino superior.

Em seguida, após retomar aspectos da trajetória do ensino superior no Brasil, destaca-se os governos de Fernando Henrique Cardoso – FHC (1995-2002), considerados como um período de intensificação do neoliberalismo no Brasil, haja vista a rede de ensino superior federal ter sido fortemente castigada com cortes de verbas, abertura para parcerias com a iniciativa privada e estagnação completa de qualquer expansão. Ou seja, a rede privada teve um crescimento significativo, com aumento de matrículas e expansão em número de instituições e, nesse período, as políticas públicas de ações afirmativas não tiveram ênfase, pois as poucas ações permaneceram no papel, sem prática efetiva.

Na sequência, faz-se a análise do processo histórico com os dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), que traz em seus governos uma política que se aproxima do perfil de Estado Pós-neoliberal². As políticas sociais e assistenciais se

² Segundo Sader (2013), os governos de Lula e de Dilma têm algumas características que rompem com o modelo neoliberal representado pelos governos de Collor, Itamar e FHC, por isso para efeitos dessa dissertação, chamaremos de governos Pós-Neoliberais. Entre essas podemos destacar: “a políticas sociais se sobrepõe ao ajuste fiscal; a prioridade é o fortalecimento e integração regional, com intercâmbios entre os países da América Latina; trazem de volta o Estado enquanto produtor do crescimento econômico e indutor da distribuição de renda, ao invés do Estado mínimo. Enfim esse governo: “combinou estabilidade monetária e retomada do desenvolvimento econômico e políticas de distribuição de renda, que assumiu centralidade nas políticas de governo. (...) deu prioridade às políticas sociais (enquanto o neoliberalismo impôs a ditadura da economia) e aos projetos de integração regional (enquanto o neoliberalismo privilegiou o livre-comércio com os Estados Unidos). A Criação de formas inovadoras de políticas sociais – o próprio Bolsa Família, que passou a simbolizar a reversão das condições sociais históricas herdadas pelo governo Lula – e a inviabilidade da Área de Livre Comércio das Américas (Alca), um bloco econômico regional do

tornam políticas públicas, em sua grande maioria. A rede privada de ensino superior continua em crescimento, no entanto, a diferença deste para o governo anterior é que a rede federal também é fomentada, com novos câmpus, novas universidades e concursos públicos. Nota-se avanços nas políticas de acesso ao ensino superior das classes populares e ações para promover a permanência, bem como o sucesso desses estudantes.

Na busca ao proposto, examina-se, também, o governo de Dilma Russeff (2011-2016), sendo que no que se refere ao ensino superior, dá continuidade às políticas públicas implementadas nos dois mandatos de Lula. Destaca-se que foi no governo de Dilma que ocorreu a promulgação da Lei de Cotas para ingresso no ensino superior, tema tratado, pontualmente, no Câmpus UTFPR de Francisco Beltrão, no decorrer desta pesquisa.

1.1 Capitalismo Dependente: As Amarras que Prendem o Desenvolvimento Brasileiro

Ao analisar o processo das reformas e contrarreformas do ensino superior no país, faz-se pertinente historicizar sobre os caminhos que trouxeram o Brasil à condição de dependência e subordinação do capital estrangeiro³ e aos interesses dos países hegemônicos. Situação que faz com que as políticas públicas que regulamentam o ensino superior também atendam e/ou se adequem à situação de dependência e subordinação. Ricardo Antunes descreve o Brasil, quando da apresentação do livro de Florestan Fernandes “Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina”.

País maneiroso, cuja história se desenrola lentamente, sem rupturas e mudanças profundas, sempre equacionando seus dilemas pela via da conciliação pelo alto, excludente em relação à classe trabalhadora e sempre de prontidão para o exercício da contrarrevolução, encontrou na dependência e no subdesenvolvimento a sua forma de integração para fora e desintegração para dentro (FERNANDES, 2009, p.12).

À primeira vista parece uma descrição um tanto pessimista, porém, precisa-se analisar os fatos históricos que efetivaram o capitalismo dependente e a organização de classes que persiste até hoje no país, suas implicações na organização do ensino superior, as políticas públicas que regem esse nível de ensino, bem como as condições miseráveis que muitos brasileiros vivem enquanto uma pequena parcela da população desfruta de

qual o Brasil e os Estados Unidos eram os principais elementos, marcam a ruptura com a herança neoliberal e se tornaram eixos estratégicos da alternativa pós-neoliberal.” (p.139-140).

³ Importante salientar que essa relação de dependência não é exógena, ou seja, não são somente os organismos internacionais que impõem seus interesses e planos para o Brasil, essa subordinação acontece porque a classe hegemônica do país também participa de jogo de interesses e tem lucros com essa dependência e subordinação.

uma vida correlata a de primeiro mundo.

Nunca ocorreu no país uma verdadeira revolução burguesa⁴, como aconteceu nos grandes centros europeus ou nos Estados Unidos da América - EUA. A burguesia tem origem senhorial e colonial, herdeiras da aristocracia rural e de uma parcela de imigrantes que entraram para o comércio da indústria ou de serviços e, conforme Fernandes (2009), se veem fragilizadas e totalmente dependentes dos grandes centros capitalistas, preferindo perder alguns privilégios nas negociações com os países hegemônicos do que garantir direitos para todas as classes através de uma verdadeira revolução. Essa é a trajetória do Brasil que o autor chama de dialética do arcaico e do moderno⁵, e que se repete na grande maioria dos países latino-americanos. Ainda, conforme o autor supracitado, “os interesses particularistas das camadas privilegiadas, em todas as situações, podiam ser tratados facilmente como ‘os interesses supremos da Nação’, estabelecendo uma conexão estrutural interna para as piores manipulações do exterior” (2009, p.22).

Os escritos de Oliveira (2013), corroboram ao que Fernandes (2009) sinaliza: que a pobreza de uma grande parcela da população não é obra do acaso, mas, sim, algo que está no movimento pensado do capitalismo dependente.

A “especificidade particular” de um tal modelo consistiria em reproduzir e criar uma larga “periferia” onde predominam padrões não-capitalísticos de relações de produção, como forma e meio de sustentação e alimentação do crescimento dos setores estratégicos nitidamente capitalistas, que são a longo prazo a garantia das estruturas de dominação e reprodução do sistema (OLIVEIRA, 2013, p.69).

⁴ Fernandes (2009) e Oliveira (2013) ressaltam a importância da revolução burguesa ocorrida nos centros europeus e EUA, que destituiu o poder constituído como um todo, promovendo a construção de uma nova ordem. No Brasil, no entanto, o que ocorreu foi um “consenso” entre as classes que já eram dominantes, agrícolas e industriais com a burguesia dos países hegemônicos, para manter seus privilégios, mesmo sob a égide do capitalismo dependente e da subordinação. Preferiu-se perder alguns privilégios, a incluir as classes trabalhadoras e juntos fazer uma real revolução, ou como Florestan escreve, realizar uma “revolução contra a ordem”, segundo ele nossas burguesias também são criadoras do capitalismo dependente. Conforme Oliveira (2013, p.63): “Ao contrário da revolução burguesa “clássica”, a mudança das classes proprietárias rurais pelas novas classes burguesas empresário-industriais não exigirá, no Brasil, uma ruptura total do sistema, não apenas por razões genéticas, mas por razões estruturais. Aqui, passa-se uma crise nas relações externas com o resto do sistema, enquanto no modelo “clássico” a crise é na totalidade da economia e da sociedade”

⁵ Para uma sociedade onde o capitalismo se instala com muito pouco, ou por vezes, sem nenhuma estrutura, é necessário para a acumulação pretendida pelo capital, que coexistam setores com alta tecnologia e desenvolvimento com setores de trabalho rudimentares, que só dependem, muitas vezes, da força física e/ou pouquíssimos investimentos. Conforme Oliveira (2013, p.57): ‘A razão básica pela qual pode ser negada a negatividade do crescimento dos serviços- sempre do ponto de vista da acumulação global- é que a aparência de “inchaço” esconde um mecanismo fundamental da acumulação: os serviços realizados à base de pura força de trabalho, que é remunerada a níveis baixíssimos, transfere, permanentemente, para as atividades econômicas de corte capitalista, uma fração de seu valor, “mais-valia” em síntese. Não é estranha a simbiose entre a “moderna” agricultura de frutas, hortaliças e outros produtos de granja com o comércio ambulante?’

A emancipação das colônias latino-americanas representou a abertura de um novo tipo de comércio, pois a produção para a exportação já estava organizada em base de uma exploração que oferecia vantagens bastante compensatórias em termos de custos. Assim, os países hegemônicos possuíam as condições para fazer esse comércio, o que não era o caso das ex-colônias, que não possuíam os recursos necessários para produzir os bens em solo nacional, e nem interesse de buscá-los. Ou seja, preferindo que continuassem as exportações, desde que sua posição social e econômica fosse mantida.

Os efeitos estruturais e históricos dessa dominação foram agravados pelo fato de que os novos controles desempenhavam uma função reconhecida: a manutenção do *status quo* ante da economia, com o apoio e a cumplicidade das “classes exploradoras” (os produtores rurais) e os seus agentes ou comerciantes urbanos. O esforço necessário para alterar toda a infraestrutura da economia parecia tão difícil e caro que esses setores sociais preferiram escolher um papel econômico secundário e dependente, aceitando como vantajosa a perpetuação das estruturas econômicas construídas sob o antigo sistema colonial (FERNANDES, 2009, p.25).

O capitalismo dependente deixa os países subdesenvolvidos à mercê dos interesses dos países hegemônicos, que detêm o poder do financiamento de suas atividades. O controle passa do econômico para o social, bem como cultural dos países sob seu jugo. Define-se, desse modo, as políticas educacionais, econômicas e sociais a curto e longo prazo no país e quais avanços ele pode ter ao longo de sua história. Todas essas ações vindas dos países hegemônicos, mas com o aval e consentimento das classes dominantes do Brasil, como aponta Oliveira (2013, p. 127).

Como singularidade e não elo na cadeia do desenvolvimento, e pela “consciência”, o subdesenvolvimento não era, exatamente, uma evolução truncada, mas uma produção da dependência pela conjunção de lugar na divisão internacional do trabalho capitalista e articulação dos interesses internos.

Devido a essa forma de organização do Brasil, subdesenvolvida e dependente, constata-se que os aspectos econômicos são apenas uma das mais diversas faces que atingem a sociedade. São muitas as instituições ditas nacionais, que executam atividades no país e visam, exclusivamente, a incorporação do país e a de outros da América Latina ao espaço econômico, social e cultural dos Estados Unidos. Sendo assim, essas organizações agem em várias frentes, para garantir seu êxito e a submissão dos países.

A empresa corporativa é a mais visível dessas instituições; mas as menos visíveis são talvez as mais prejudiciais. Elas abrangem

instituições oficiais, semioficiais ou privadas, encarregadas de conduzir a política de controle global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação de massa, do emprego extranacional das políticas, das forças armadas e mesmo dos governos (FERNANDES, 2009, p.32).

Como o autor coloca, há certa dependência e subdesenvolvimento, ambos muito bem pensados e articulados para darem certo. Todavia, esse processo não exclui as lutas que se travam nessa sociedade e que revelam suas contradições.

Considerando que o Brasil desenvolveu um capitalismo dependente, apresenta-se a trajetória do ensino superior no país, de modo a destacar o período de 1995 até 2016, procurando historicizar como essa dependência aos países hegemônicos influenciaram ou, em certa medida, determinaram as reformas e contrarreformas do ensino superior no Brasil. Para tanto, levou-se em consideração o período que emerge as discussões das políticas de ações afirmativas no país de forma mais evidente, bem como a implementação da Lei de Cotas que abrange as instituições federais que tinham o prazo até 2016 para se adequarem à mesma.

1.2 Trajetória do Ensino Superior no Brasil

A história é marcada desde a colônia de Portugal por um certo retardamento ou desinteresse pelo ensino superior em solo nacional. Essa era a visão dos colonizadores portugueses, bem como a visão da elite brasileira, sendo consenso entre ambas o encaminhamento de seus filhos para universidades da Europa a fim de lá cursarem esse nível de ensino.

A estrutura social e econômica do Brasil na época colonial se assentava na economia agrária que se baseava na grande propriedade, na monocultura e no trabalho escravo, e era voltada para o exterior, como simples fornecedora do comércio internacional. A imensa maioria daqueles que almejavam realizar um curso superior eram filhos de colonos europeus que se estabeleceram aqui. Em geral, estes não eram os trabalhadores, mas sim os exploradores, grandes empresários, e podiam dirigir-se à Universidade de Coimbra para realizar seus estudos superiores (AMARAL, 2009, p.114).

Devido à estrutura colonial que estava posta no país, não havia a pretensão quanto à instalação de nenhum nível de ensino no Brasil, muito menos o ensino superior. Pois, o país não passava de um simples fornecedor de matérias primas à Europa, às custas de trabalho barato ou escravo, servindo fielmente seus interesses.

Ainda, conforme Amaral (2009), essa situação teve a primeira mudança com a chegada ao Brasil dos jesuítas, em 1549. No entanto, a instrução se reduzia,

primeiramente, à conversão dos índios e ensino religioso aos colonos. Porém, com a tradição jesuítica de ensino médio e superior, iniciou-se um movimento para implantação do ensino superior, através da transformação do Colégio da Bahia em uma instituição que atendesse a tal ensino. Inclusive, por volta de 1671, houve o pedido da câmara da Bahia para que fosse equiparada à Universidade de Évora. Entretanto, com a expulsão dos jesuítas em 1759, se dissipou esse princípio de ensino superior no país durante o período que antecedeu à vinda da família real para o Brasil.

Surgem, então, os primeiros cursos superiores, criados por causa da vinda da família real e se destinavam à formação dos cargos burocratas do Estado⁶, especialistas na produção e, eventualmente, profissionais liberais que deveriam trabalhar na defesa militar e na construção da infraestrutura que a colônia agora precisava, em função da família real. Amaral (2009, p.116) destaca que os cursos superiores foram criados “vinculando seu financiamento à avaliação imposta pela monarquia que aqui se instalara, ou seja, deveriam ser formados médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha e cursos na área de Engenharia que serviriam à defesa e implantação de obras de infraestrutura”.

Somente com a proclamação da república, em 1889, surgiram as primeiras universidades no território nacional. No entanto, no Brasil, no início do século XX, o ensino superior continuava reservado a uma elite que tinha acesso e que, por conseguinte, trabalhava para manutenção de seu *status quo*.

Em 1934 foi criada em São Paulo, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com *status* de universidade, e em 1935, na cidade do Rio de Janeiro, criou-se a Universidade Integrada pelas Escolas de Economia e Direito, Filosofia e Letras, Ciências da Educação e Instituto das Artes. Foi um período de intensificação na criação de instituições de ensino superior, como se observa no quadro a seguir.

⁶ Para efeitos desse estudo entende-se o Estado no sentido gramsciano, ou seja, um Estado ampliado, que não tem um papel somente de coerção, onde várias forças agem, inclusive da sociedade civil, buscando a hegemonia (grandes sindicatos, partidos políticos de massa, organizações profissionais, escolas, Igrejas e organizações culturais como meios de comunicação, jornais revistas, revistas, entre outros). [...] “pois deve-se notar que na noção geral de Estado entram elementos que também são comuns à noção de sociedade civil (nesse sentido, poder-se-ia dizer que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia revestida de coerção)”. Gramsci (1980, p. 149.)

Quadro 1- Número de Instituições de Ensino Superior Criadas por Período:

Período: 1930-1945	Período: 1945-1960	Período: 1960-1967
95 novas instituições, passando de um total de 89 para 181 locais que ofertavam ensino superior	223 novos estabelecimentos passando de 181 para 404 instituições de ensino superior.	265 novas instituições de ensino superior, que passaram a somar um número de 671 entidades dessa modalidade de ensino.

Fonte: Tabela construída pela autora, a partir dos dados de TEIXEIRA (1968).

Difícilmente encontrar-se-ão dados tão exorbitantes em outro país, visto que o que venceu foi a resistência dos estabelecimentos existentes em expandirem seu atendimento. Ainda na análise de Teixeira (1968), essa expansão se deve pela possibilidade que a Lei de Diretrizes e Bases deu para a iniciativa privada, facultando-lhes a capacidade de cooperação na atividade educativa. Ou seja, a expansão se efetivou pela multiplicação das universidades existentes e pela criação de novas, bem como pela diversificação dos cursos com currículos também diferenciados. Atendia-se, assim, às necessidades do capital que precisava de mão de obra para atender novo momento histórico⁷, além das reivindicações dos jovens, especialmente de classe média, que viam no ensino superior uma forma de ascensão social.

As discussões e tensões eram antigas, porém, a partir de 1960, o movimento em prol de uma reforma universitária ganha força. A União Nacional dos Estudantes – UNE organizava seminários pelo país para discutir a necessidade de uma reforma que atendesse aos interesses dos estudantes, bem como das universidades. Colocava-se em *xequê* os interesses do governo e das nações hegemônicas que estavam presentes nos acordos entre o país e alguns organismos internacionais. O que se discutia nos seminários I, II e III era, segundo Fávero (2009, p.64), que “a questão básica passa a ser o caráter arcaico e elitista das instituições universitárias no país. Para os estudantes, havia grande defasagem entre

⁷ Com a ditadura militar o Brasil vivia um momento de industrialização, que necessitava de mão de obra especializada para saber manusear as máquinas, atendendo aos interesses do capital, além de um anseio da classe média que via na universidade uma possibilidade de ascensão social, e do movimento estudantil que nesse período exercia juntamente com os professores uma pressão por mais vagas e mais recursos para o ensino superior. Conforme Saviani (2010, p.09): “O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional.”

as universidades e as aspirações do movimento popular, em termos de maior democratização dessas instituições”.

Com a instauração do regime militar, em 1964, houve grande aparelhamento do Estado para manter controle sobre todos os tipos de organizações sociais, muitos professores e líderes estudantis foram afastados de suas atividades e, até pela violência conhecida do regime, se calaram. Nesse mesmo ano, a Universidade de Brasília – UNB foi invadida por tropas militares e seu primeiro reitor Anísio Teixeira foi destituído. A UNE (União Nacional dos Estudantes) foi colocada na clandestinidade, teve sua sede incendiada e seu presidente exilado, os estudantes ficaram sem representatividade em âmbito estadual e federal. Como justificativa, o governo dizia que estudante tem que estudar e não fazer política. Utilizando-se dessa mesma justificativa as tropas invadiram, novamente, a UNB para reprimir uma greve de estudantes e professores que protestavam contra as medidas autoritárias da reitoria.

Como a resistência foi enfraquecendo devido à repressão, os planos antes pensados pela classe hegemônica começaram a ser postos em prática, aproximando as universidades às dos Estados Unidos, com a justificativa de adequação ao padrão internacional e desenvolvimento econômico. Nasceu, assim, o primeiro acordo MEC (Ministério da Educação) – USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). Segundo Fávero (2009, p.65-66), algumas dessas propostas oficiais merecem destaque.

[...] o programa de assistência técnica estrangeira, consubstanciado por meio dos Acordos MEC-USAID, em especial o Acordo para o Planejamento do Ensino Superior no Brasil, assinado em 23 de junho de 1965, e o Convênio de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior, de 9 de maio de 1967 (EQUIPE DE ASSESSORIA AO PLANEJAMENTO DO ENSINO SUPERIOR, 1969), assim como o Relatório Atcon (1966) e Meira Mattos (1968).

Ainda, conforme o supracitado autor, embora o governo tenha criado alguns Decretos-Lei em 1966 e 1967, somente em 1968 verificou-se a configuração do que veio ser a tentativa de uma reforma universitária. Pelo Decreto nº 62.937, de 2 de julho de 1968 foi criado o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária – GTRU, o encarregado de estudar e propor as mudanças necessárias para a modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos gabaritados para o desenvolvimento do país. Do relatório apresentado pelo GTRU, Fávero (2009, p.71) destaca alguns pontos.

Entre as medidas propostas pela reforma com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema

departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos, a matrícula por disciplinas, a carreira do magistério e a institucionalização da pós-graduação.

O relatório acima mencionado deu origem à Lei nº 5.540/68, que tratava da reforma universitária e foi aprovada sem vetos pelo Congresso Nacional. A universidade reformada através da ótica “usaídiana” está, mais do que nunca, associada ao Estado tecnocrático e a serviço das classes hegemônicas. Sendo assim, orienta e decide de forma que a universidade seja capaz de fornecer trabalho qualificado, por isso também aprovou a constituição do sistema de pós-graduação. No entanto, deve-se fazer uma análise entre o que foi proclamado e o que realmente foi institucionalizado.

[...]. Sob essa ótica, exame cuidadoso da reforma revela paradoxais ambiguidades, como: ao mesmo tempo que a lei básica da reforma universitária reconhece o princípio da autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira da universidade, ela continua limitada. Essa limitação é fortemente acentuada com os atos de exceção baixados pelo governo militar, sobretudo com AI-5, de 13 de dezembro de 1968, e o Decreto-Lei nº477, de 26 de fevereiro de 1969. Com esses atos esgotou-se qualquer possibilidade de diálogo entre o governo e a comunidade acadêmica, cessando as reivindicações e manifestações no meio universitário. Mas a gravidade do que aconteceu em relação à universidade nesse período não está expressa apenas nos dispositivos legais. Está em que a universidade, como a sociedade, foi submetida a um regime de terror e de silêncio, como assinalado antes (FÁVERO, 2009, p.74).

Já, caminhando para o fim da ditadura militar e se aproximando da redemocratização do Estado, houve a eleição indireta de Tancredo Neves pelo Colégio Eleitoral, porém o mesmo é internado e passa por cirurgia, acabando por falecer no dia 21/03/1985. Toma posse seu vice José Sarney, que governou o país até 1990. Seu governo não trouxe mudanças significativas para o ensino superior do país, seguindo as orientações dos organismos internacionais de uma educação para todos, porém mais centrada no ensino fundamental e médio⁸. Nesse momento histórico se delineava um

⁸ Segundo Casassus (2001), a Conferência Mundial de Educação para Todos, que se realizou em 1990 na Tailândia, teve como: “O propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado. (...) O novo tipo de gestão deveria facilitar: 1) a abertura do sistema, terminando com sua auto referência para responder às demandas da sociedade; 2) o estabelecimento de novas alianças, abertura dos sistemas de participação e tomada de decisões a novos atores e novos aliados; 3) um vasto processo de descentralização, pondo fim ao centralismo histórico; 4) a passagem da ênfase na quantidade para a ênfase na qualidade. (p.11)

projeto através dos países hegemônico para a América Latina, com o argumento pautado na ineficiência e ingerência do Estado.

Os anos 1980 foram marcados por uma grande efervescência dos movimentos sociais depois de mais de 20 anos de ditadura militar. Em busca da garantia de direitos sociais, abriu-se um espaço de debates sobre esses direitos. Destaca-se a Constituição Federal de 1988 que incorporou reivindicações relativas ao ensino superior, porém a questão do financiamento público não fica definido como prioridade.

Nos anos 1980 e 1990, conforme Mccowan e Schendel (2015), houve sérias restrições do financiamento público às instituições de ensino superior, devido aos organismos internacionais voltarem sua atenção para o aumento do ensino primário, além do ajuste estrutural que estava em curso. A falta de recursos públicos, combinado, não por acaso, com a ascensão do neoliberalismo levou para a universidade o modelo empresarial. As universidades públicas foram incentivadas a fazer parcerias com a iniciativa privada, comercializando as atividades de pesquisa, ressignificando a missão da expansão para a geração de renda e surge a cobrança de taxas para os estudantes. O cenário pode ser descrito assim:

Paralelamente a estas mudanças em instituições públicas, tem havido um crescimento surpreendentemente rápido do setor privado, com o surgimento de uma nova geração de universidades altamente comercializadas e com fins lucrativos, ao lado de instituições filantrópicas e religiosas tradicionais. O novo cenário da educação superior nos países de alta, média e baixa renda é tanto o fruto da lógica normativa do benefício privado em vez do benefício público, quanto um motor da diminuição da esfera pública e do aumento dos retornos privados, em um círculo vicioso (MCCOWAN e SCHENDEL, 2015, p. 27).

Reformas propõem às universidades que busquem fundos próprios de financiamento em parcerias com empresas e outras instituições, ou seja, o governo “lava suas mãos” quanto a um financiamento que é de sua responsabilidade e entrega o que é público para que a iniciativa privada efetive seus interesses de mercado. Assim, a universidade vive sua contradição entre a autonomia interna e as políticas que a regem, que são externas. Chauí (2001, p. 112-113), compara a universidade a um mercado:

[...] entram felizes os consumidores, ignoram todo trabalho contido numa aula, num seminário, numa dissertação, numa tese, num artigo, num livro. Recebem os conhecimentos como se estes nascessem dos toques mágicos de varinhas de condão. E, no momento das provas, ou querem regatear os preços ou querem sair sem pagar ou abandonam o carrinho com as compras impossíveis, xingando os caixas.... É assim a universidade? Se o for, nossa produtividade será marcada pelo número

de produtos que arranjarmos nas estantes, pelo número de objetos que registramos nos caixas, pelo número de fregueses que saem contentes, pelo número de carrinhos que carregamos até os carros no estacionamento, recebendo até mesmo gorjeta para fazê-lo.

O primeiro presidente eleito diretamente, Fernando Collor de Mello, assumiu a presidência em 1990, sofrendo o *impeachment* em 1992. Com sua destituição, foi empossado presidente seu vice, Itamar Franco, que governou de 1992 até 1995 e manteve a mesma linha de governo com atos de abertura de mercado, e logo, de uma educação que atendesse aos interesses do mesmo, sem nenhuma ação relevante quanto ao ensino superior.

No processo histórico, chega à presidência da república Fernando Henrique Cardoso (FHC), que havia sido ministro da fazenda do governo de Itamar e responsável pelo Plano Real.

1.3 Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002): A Intensificação do Neoliberalismo no Brasil

Fernando Henrique Cardoso (FHC) chega à presidência da república em 1995 trazendo no seu plano de governo uma explícita defesa e implementação do neoliberalismo⁹ ao país. No seu primeiro mandato desenhou uma nova forma de Estado, não como interventor das questões sociais econômicas, mas solidificando o neoliberalismo. Esse Estado se materializou com a privatização de grandes empresas estatais, visto que o objetivo era reformar a gestão pública, o que foi chamado de Plano Diretor da Reforma do Estado. O Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), foi responsável pelo planejamento de tal reforma do Estado, criando, inclusive, o Conselho de Reforma do Estado (CRE), este tinha suas atividades subsidiadas por recursos do MARE, bem como um aporte financeiro vindo direto do BID (Banco

⁹ Segundo Negrão (1996) o neoliberalismo teve origem na obra de Friedrich Hayek escrita em 1944 “O caminho da servidão”. E possui duas vertentes: a primeira na visão ideológica original seria uma versão mais dura, que previa uma subordinação incondicional ao mercado e não permitia nenhuma intervenção do Estado na sociedade nem na economia. Vale salientar que essa vertente não foi aplicada em nenhum lugar. A segunda vertente é mais flexível e vem conseguindo ser predominante como ideologia hegemônica no mundo, orienta vários governos, principalmente dos países hegemônicos, tanto os conservadores de direita até os governantes de partidos social democratas. “Podemos dizer que essa versão mais *light* está centrada doutrinariamente na ideia de desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira na redução do tamanho e papel do Estado (Fernandes 1995). E, nesse caso, admite-se – ou mais que isso, apoia-se- intervenções estatais “para promover “reformas” que se deem nesse sentido. Uma característica dessa vertente do neoliberalismo, “realmente existente” é uma certa desqualificação da Política que rege por determinações que não aquelas da “mão invisível” e a tendência de uma forte centralização no Executivo, relegando o Legislativo, mais permeável a determinações políticas, a segundo plano. É uma versão do neoliberalismo que vem orientando o processo de globalização da economia”. (NEGRÃO, 1996, p.2).

Interamericano de Desenvolvimento), tudo isso dentro de um programa de modernização do poder executivo. Assim, “ o objetivo dessa política seria assegurar condições para bom funcionamento do mercado e garantir condições de governabilidade. ” (BRASIL, 1997, p.12).

O projeto de reforma do Estado visa substituir o antigo estatismo pelo moderno Estado regulador. O aparato regulatório existente é enorme, obsoleto, burocratizante e, em essência intervencionista, sendo necessário primeiro desregular para, a seguir, regular por novos critérios e formatos mais democráticos, menos intervencionistas e burocratizados (BRASIL, 1997, p.26).

Constata-se que as primeiras medidas foram a reforma no campo da economia, no entanto, chegaram a outros setores, sempre pautadas à premissa neoliberal, de modo que a educação não ficou fora dessas reformas/contrarreformas. Ao longo do governo FHC ocorreram muitas mudanças no ensino superior, como a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9.394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) sob a Lei nº 10.172/2001, ambos aprovados sob forte influência do governo, logo, sob os ditames dos organismos internacionais.

Faz-se necessário analisar algumas leis que permearam esse período, para avaliar as modificações ocorridas no ensino superior sob essas legislações. No caso da Carta Magna, o Art. 207 traz a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial das universidades, bem como da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Assim como a LDB, que procurou disciplinar questões em relação a esse nível de ensino com um capítulo de 15 artigos, nenhuma das legislações foi capaz de alavancar a reforma universitária, somente contrarreformas.

Uma das medidas de FHC foi a conversão das universidades federais em entidades públicas não estatais, ou seja, a educação superior passou a ser considerada um serviço que não é mais exclusivamente estatal.

O segmento privado que assumiu a autoria do extraordinário crescimento quantitativo nas décadas de sessenta e setenta, incentivado e patrocinado pelo Estado Brasileiro, deveria ser novamente estimulado de modo a propiciar a nova expansiva. O segmento federal transformou-se no vilão, dispendioso, elitista e ineficiente no diagnóstico governamental. A restrição ao acesso das camadas mais pobres ocorreu devido à imposição do modelo universitário arcaico da Reforma Universitária de 1968 que ficou atado à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão da Constituição Federal de 1988. (CARVALHO, 2015, p.76).

O governo utilizou-se desse discurso de ineficiência das universidades públicas, do gasto exorbitante que teria com elas, além da forma de organização dos cursos dessas instituições, que em sua grande maioria eram em período integral, o que inviabilizava ao trabalhador frequentar essas instituições. Essas foram umas das justificativas para fomentar a rede privada, que teria condições de flexibilizar a frequência e o currículo, através da diversificação na oferta de cursos e em horário noturno, o que facilitaria o acesso dessa camada da população antes excluída.

Atendia-se, desse modo, aos anseios das Instituições de Ensino Superior – IES privadas, bem como, às exigências dos organismos internacionais. Assim, foram criadas duas modalidades de cursos: sequenciais e tecnológicos. Segundo Carvalho (2015) os cursos sequenciais presenciais, cursos pós-médios que devem funcionar por áreas do saber, de curta duração, cuja conclusão dá direito a certificado. Essa flexibilidade, na forma de organização, bem como na grade curricular e na curta duração, chama atenção da iniciativa privada, tendo como resultado cursos baratos destinados a alunos de famílias pobres, para atender ao mercado de trabalho de forma rápida e eficiente.

Os cursos de Tecnólogo também ganharam força nesse período, sendo voltados estritamente para a profissionalização, de curta duração, não havendo necessidade da atividade de pesquisa, e atendendo aos interesses do capital. Tornam-se atraentes para as camadas populares, pois o *status* de seu diploma é equivalente ao da graduação.

A modalidade de ensino da educação a distância¹⁰ foi regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/1996, em seu Artigo 80 :

Público incentivará o desenvolvimento de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§1º A educação a distância, organizada com a abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de Educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.

§4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que

¹⁰ A educação a Distância é uma modalidade de ensino bastante discutida; percebe-se nesse breve estudo os estudiosos que a defendem acreditam que por meio dela houve a democratização do ensino superior como Fernandes (2018) e Costa (2010), e alguns estudiosos como Mancebo (2015) e Carvalho (2015) que entendem essa modalidade de ensino como uma precarização e um aligeiramento. Como a EaD não é o objeto desse estudo, não se deterá a tal discussão, no entanto, o que se pode analisar através desse breve estudo é que ela tem objetivos e enfoques diferentes dependendo se quem oferta é uma instituição pública ou uma instituição privada.

incluirá:

I-custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público.

II-concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III-reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Sua função, segundo o governo, era democratizar o acesso ao ensino superior para o público que, por motivos de trabalho em turnos diferentes e lugares distantes dos centros urbanos, das muitas donas de casa e até o público privado de liberdade, agora teria oportunidade de estudar. Inicialmente, esses cursos tiveram uma adesão mais branda nas IES, devido aos altos custos dos pacotes tecnológicos e construção dos pólos presenciais, porém, esses motivos não são mais empecilhos e essa modalidade tem um grande alcance na sociedade.

Como era de se esperar, o governo FHC, em suas políticas públicas, não via a necessidade de criação de novas instituições federais de ensino superior; pregava que a expansão deveria acontecer pelo aumento de alunos em sala e pela oferta de cursos noturnos. Bem como, pela expansão da rede privada, atendendo ao viés neoliberal do enxugamento da máquina pública e a “entrega” das instituições estatais à iniciativa privada. O Estado transformou-se em mediador do mercado educacional que se tornara competitivo. Pode-se dizer que houve a mudança de uma característica primordial da universidade, que passa de uma universidade de pesquisa para uma universidade de ensino¹¹, acatando as recomendações dos organismos internacionais.

A todo processo econômico – comercial, financeiro ou industrial- sempre corresponde um processo cultural condicionante ou consequente. E, de maneira geral, a dependência (ou heteronomia) nunca é só econômica: ela é, simultaneamente, social e cultural. Sob esse aspecto, a escola superior, estruturada e dinamicamente vinculada à organização econômica, social e política de uma sociedade dependente, concorria para estabelecer e para expandir os nexos de dependência ao nível da educação e da cultura (FLORESTAN, 1975, p.84).

Segundo McCowan y Schendel (2015, p.20), “de acordo com essa concepção, as atividades da universidade devem ter – e deve demonstrar através de indicadores

¹¹ Como alerta Florestan (1975, p. 78): “A valorização da universidade como mero centro de ensino conduz ao congestionamento das atividades docentes e ao consequente atrofiamento das atividades docentes relacionadas com a investigação e a acumulação de saber original.”

quantitativos (de preferência) – um impacto econômico e social positivo nas sociedades ao redor delas”. Essa cobrança se dá em função dos custos que a expansão universitária acarretaria e que levaram os governos a pressionar as instituições por resultados mensuráveis que justificassem o investimento, ou seja, o conhecimento deve dar conta das exigências do mercado.

Essa tendência tem sido acompanhada por um movimento paralelo dentro da educação de avaliar a qualidade já não em termos de insumos (edifícios escolares, qualificação dos professores, etc.), mas de resultados (principalmente avaliações de aprendizagem através de testes padronizados). A confluência dessas tendências levou à nova fase na mediação e na compreensão da influência da educação superior no desenvolvimento econômico e social (MCCOWAN Y SCHENDEL, 2015, p. 21).

Essas avaliações foram previstas na Constituição Federal de 1988, pois Art. 206, inciso VII, coloca que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, entre eles a garantia de padrão de qualidade; no Art. 209 quando afirma que o ensino é livre, inclusive para a iniciativa privada, desde que com autorização e avaliação da qualidade pelo poder público. Também, estão previstas na LDB 9394/1996 em seu Art. 9º, que explana: caberá à União a avaliação do rendimento escolar em todos os níveis de ensino desde que objetive a definição de prioridades e melhoria de qualidade de ensino; além de assegurar um processo nacional de avaliação das instituições de nível superior; tornando-se responsabilidade da União autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, todos os cursos das instituições que ofertam esse nível de ensino; no Art. 46 ainda afirma que todas as autorizações, reconhecimentos, bem como credenciamentos terão prazos de validade, sendo renovados somente mediante processo regular de avaliação.

Partindo de tais pressupostos:

no governo de FHC, as ações de avaliação associadas ao Paiub¹² perderam o apoio e houve a implantação do Exame Nacional de Cursos (ENC), o “provão”, instituído pela Lei nº9.131/95, e a Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação, estabelecida pelo Decreto nº2.026/96, que atingiram, nos aspectos vinculados a avaliação e financiamento, mais fortemente o setor privado. Ao tomarem conhecimento de que os alunos de um curso de determinada IES receberam uma avaliação ruim no provão, o que a instituição não foi bem na Avaliação das Condições de Oferta, os estudantes do ensino médio e seus familiares podem “fugir” dessa instituição e procurar

¹² Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras, criada no governo de Itamar Franco, sendo que o envolvimento institucional nesse programa era feito por adesão e não trazia em seu contexto nenhuma vinculação entre avaliação e financiamento.

aquelas com bons resultados (AMARAL, 2009, p.133).

Muitas instituições de ensino superior começaram a se utilizar da nota no “provão” para fazer *marketing*, tanto as privadas como algumas públicas, como se essa nota funcionasse como um *ranking* acadêmico. Outra medida do governo, que utilizou a notas do “provão” foi a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, que é uma forma de encaminhar recursos públicos para a iniciativa privada, tendo em vista que o governo de FHC não fomentou em nada a expansão das universidades públicas.

Houve, por meio da Lei nº 10.260/2001, a implantação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies), “destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva” (BRASIL, 2001a, grifos nossos). O significado da avaliação positiva ficou estabelecido na Portaria nº1.725/2001: “São considerados cursos com avaliação positiva aqueles regularmente reconhecidos, exceto quando tenham obtido exclusivamente conceitos D ou E nas três últimas avaliações realizadas pelo Exame Nacional de Cursos” (BRASIL, 2001b) (AMARAL, 2009, p.134).

Ainda, segundo Amaral (2009), também foi implantada a Lei nº 9.678/98, regulamentada pelo Decreto nº2.668/98, estabelecendo a Gratificação de Estímulo à Docência - GED, como um complemento do salário do docente. A gratificação dependia da pontuação obtida pelo docente em vários requisitos, no entanto, a maior pontuação relacionava-se à quantidade de horas-aula semanais ministradas. Um claro ataque ao tripé ensino-pesquisa-extensão, induzindo os profissionais a centrarem suas atividades no ensino, bem ao estilo neoliberal do governo em questão, utilizando-se da meritocracia para enfraquecer a organização da classe trabalhadora.

De um lado, as ruínas físicas provocadas pela queda progressiva no financiamento das universidades públicas federais, a partir dos governos da Nova República, que atinge o seu ápice, paradoxalmente, na “república dos professores” dirigida pelo Presidente-sociólogo. De outro lado, as ruínas institucionais com seu efeito mais perverso: a erosão do próprio tecido acadêmico que se esgarça progressiva e perigosamente, inclusive por sua privatização interna na captação de recursos externos compensatórios, decorrentes da erosão salarial e da queda no financiamento da pesquisa pelas agências governamentais (TRINDADE, 2001, p.20).

Como se pode analisar, a questão da autonomia universitária é interpretada sob outra ótica que as políticas de governo impõem, não mais a que a palavra grega traz, a de ser autor do *nomos*, autor da norma, da regra da lei. Assim sendo, nesse caso da universidade, significa ser regida pelas próprias regras, constituídas democraticamente,

através de órgãos representativos internos, ou seja, a palavra autonomia, desse modo, possui um sentido sócio-político. Na nova ótica imposta, a universidade perde a sua autonomia, passa a ser uma gerenciadora de receitas e despesas, de acordo com o contrato de gestão determinado pelo Estado, que pode ser renovado ou não, conforme se comportar na avaliação, como alerta Chauí, (2001, p.183).

A autonomia significa, portanto, gerenciamento empresarial da instituição e prevê que, para cumprir as metas e alcançar os indicadores impostos pelo contrato de gestão, a universidade tem “autonomia” para “captar recursos” de outras fontes, fazendo parcerias com as empresas privadas. Não só isso. Como tem explicado a Andes, o MEC tende a confundir autonomia e autarquia e, por conseguinte, a pensar a universidade pública como um órgão da administração indireta, gerador de receitas e captador de recursos externos.

De acordo com Carvalho (2015), percebe-se que as políticas de ação afirmativas não aparecem na pauta do governo FHC. Vieram à tona timidamente, somente na discussão do Plano Nacional de Educação, com propostas de compensação de deficiências formativas e, no final do seu segundo mandato com a Lei nº 10.558/2002, que criou o Programa Diversidade na Universidade, para atender a uma exigência do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID¹³ – com gerenciamento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO em função de um acordo de empréstimo. Porém, tal Lei não teve regulamentação em seu governo. No entanto, a criação do programa surge como apontamento que pode e deve se pensar a universidade sob outra ótica, como diz Florestan, (1975, p. 75).

A universidade, como a unidade fundamental de referência e de integração, compreendida em termos multifuncionais; o departamento, como unidade básica de organização do trabalho intelectual; os “institutos centrais”, como unidades intermediárias de aglutinação de campos ou de especialidades afins; a aprendizagem profissional e técnica, como uma função especializada; a pesquisa fundamental, como atividade paralela às funções docentes, mas com uma estrutura e a delimitação funcional de cada uma dessas unidades ou focos de orientação.

Ainda no governo FHC, nos anos 2000, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, a primeira instituição de nível superior a adotar um sistema de cotas em vestibulares para os cursos de graduação, através da Lei Estadual nº 3.524/00 do dia 28/12/2000 estabelecia 50% das vagas para alunos das escolas públicas cariocas.

¹³ Acordos e Empréstimos nº 1406/OC-BR, entre a república Federativa do Brasil, e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Programa Diversidade na Universidade, publicado em 18 de dezembro de 2002- Resolução DE-57/02.

Ocorreram muitas resistências em relação a essas políticas, tanto no meio político, quanto acadêmico. Em 2001, o Ministério Público Federal do Paraná entrou com recurso para garantir que a UFPR não adotasse o sistema de cotas. Dessa maneira, ao longo da dissertação analisa-se como se deu o processo de implementação das políticas públicas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior no Brasil, em especial na UTFPR - Câmpus Francisco Beltrão.

1.4 Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011): Reativação da Rede Federal de Ensino Superior e a Busca do Acesso e Permanência da Classe Trabalhadora

Em 2003, o início de um novo governo, assume o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) prometendo uma nova visão em relação ao país, e traz consigo grande número de brasileiros que acreditava nessas mudanças. Porém, embora com avanços em alguns aspectos, principalmente sociais, os governos petistas não realizaram a ruptura com o neoliberalismo dos países hegemônicos; ou seja, de certa maneira, continuaram a defender os interesses do capital, embora com tensões causadas pelos movimentos sociais e por integrantes do governo que continuaram militantes. Ainda que existam convergências entre os planos de governos de Lula e FCH é importante salientar uma política mais ampla, conforme explica Frigotto (2011, p. 240).

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

O que Lula oferece em seus governos são políticas públicas com um programa Pós-Neoliberal tendo, à princípio, como questão fundamental no ensino superior o ingresso e a permanência desse jovem que possuía uma vulnerabilidade social, pois as estatísticas traziam um número elevado de inadimplência e de evasão. A estratégia para lograr êxito nesse desafio era manter o crescimento da rede privada, porém, o que diferenciou do governo anterior foi que, simultaneamente, pretendia-se fomentar a rede pública federal. Outros aspectos das políticas implementadas por FHC foram mantidos e

de algum modo, até ampliados, como no caso as duas modalidades de cursos sequencial, o tecnológico e o incentivo à modalidade de educação a distância, até porque essas medidas tinham se tornado rentáveis e havia muita demanda interessada.

A iniciativa governamental foi no sentido de exigir do candidato a cursos sequenciais a conclusão do ensino médio ou equivalente. Essa mudança tardia foi relevante, uma vez que a brecha legal permitia o acesso indiscriminado de estudantes sem escolaridade formal a essa modalidade de ensino. Os cursos tecnológicos receberam um tratamento especial, delineado a partir de um novo olhar. Em linha diferente da gestão FHC, no governo Lula a ideia era recuperar o papel de protagonismo dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) na oferta desta modalidade de ensino (CARVALHO, 2015, p.83-84).

Uma das diferenças observadas entre as duas gestões é que o governo de Lula voltou a incentivar a rede pública de ensino superior, e em certa medida, pretendia priorizar os princípios fundamentais da autonomia universitária: ensino, pesquisa e extensão em sua indissociabilidade. Criou universidades federais, novos campi onde estas já existiam, proporcionou concurso para professores e funcionários.

Na região sudoeste do Paraná, por exemplo, foram criadas duas universidades, a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS¹⁴ – na cidade de Realeza, em 15/09/2009 e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA¹⁵ – em Foz do Iguaçu, em 20/07/2010. Também foi criado, nesse período, a UTFPR – Câmpus de Francisco Beltrão¹⁶, com início das atividades em 2008. Esse Câmpus é extensão da UTFPR que, por sua vez, originou-se do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PR, que tem como origem a Escola de Artífices, fundada em 1909. Tal instituição passou por várias transformações como em 1937 quando nominou-se Liceu Industrial do Paraná; em 1942 Escola Técnica de Curitiba; em 1959 Escola Técnica Federal do Paraná; em 1978 Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-PR e, finalmente, em 2005, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

Nessa mesma direção o governo federal lança o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI¹⁷), entre 2008 e 2012.

¹⁴ A UFFS nasce muito por causa de fortes reivindicações dos movimentos sociais da grande região da fronteira sul, tem como objetivo a integração entre os Estados do Sul do país. Tem dois Câmpus no sudoeste do Paraná, três no noroeste do Rio Grande do Sul, e um no oeste de Santa Catarina que é sua sede.

¹⁵ A UNILA tem como missão formar cidadãos aptos a viabilizar a integração latino-americana, promovendo o intercâmbio cultural, científico e educacional. Teve sua aula inaugural ministrada em 02/09/2010, pelo presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva.

¹⁶ Embora o câmpus tenha sido criado pela Portaria Ministerial nº 1.863 de 30 de novembro de 2006, seu primeiro curso Tecnologia de Alimentos, iniciou em 2008.

¹⁷ O Reuni foi instituído pelo Decreto Federal nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

A política de expansão extensiva federal no governo Lula tinha por objetivo reduzir distâncias geográficas e as desigualdades regionais na educação superior. O programa de governo materializou-se em ação concreta, à medida que as universidades federais abriram novos campi no interior dos Estados no âmbito dos projetos de expansão pactuados com o Ministério da Educação (MEC) por intermédio do Reuni. Além disso, novas universidades federais foram criadas em cidades interioranas (CARVALHO, 2015, p.86).

Conforme Mancebo (2015), o Reuni se tornou a maior política pública de expansão do ensino superior – período ao que este estudo se propõe – e foi responsável pelo aumento de 60,05% das matrículas presenciais na rede federal de 2007 até 2012. Porém, a forma como se deu a implantação e as consequências merecem uma avaliação crítica em virtude dos contratos de gestão através dos quais o programa foi implementado. Isso porque efetivaram o caráter público não-estatal das universidades e fizeram que elas fossem impelidas na busca de recursos para se manterem na iniciativa privada, desobrigando a União de manter essas instituições de forma única. Seus objetivos são:

[...] aumentar o número de estudantes de graduação nas universidades federais; aumentar o número de estudantes por professor em cada sala de aula da graduação; diversificar as modalidades dos cursos de graduação; através da flexibilização dos currículos, uso da educação a distância, da criação dos cursos de curta duração, dos ciclos (básico e profissional) e/ou bacharelados interdisciplinares; criar um novo sistema de títulos; elevar a taxa de conclusão dos cursos de graduação para 90% e estimular a mobilidade estudantil entre instituições de ensino (MANCEBO, 2015, p.152).

As universidades que aderiram a esse contrato de gestão tinham um prazo de cinco anos, tendo como benefício do governo um acréscimo de recursos limitado a 20% das despesas com pessoal. As alternativas para efetivação da proposta se basearam em recursos existentes nas universidades o que apontou para dois caminhos: o aumento significativo do trabalho do professor e o aligeiramento do ensino, o que só veio a aprofundar o processo de certificação em larga escala.

No entanto, é fato que as políticas públicas de ações afirmativas adotadas no país nos anos 2000 trouxeram uma ampliação do acesso ao ensino superior, em termos de número de instituições, que passaram a abranger o território nacional, no entanto, o acesso sozinho não garante a democratização. Buscou-se atender a grande diversidade brasileira e quem, realmente, não tinha condições de acesso à universidade fora de sua cidade ou Estado, desse modo, muitos passaram a ter oportunidade de frequentar o ensino superior perto de casa.

O desenvolvimento de uma região está diretamente ligado aos investimentos locais. O incentivo a educação, principalmente superior, leva ao local de implantação um crescimento acelerado. Esse processo rápido ocorre pela necessidade de o meio se adequar à nova realidade local, resultando no desenvolvimento por conta do aumento da demanda de docentes, técnicos e discentes no local (MEC, 2014, p.20).

O aumento significativo no número de universidades federais, de novos câmpus das universidades que já existiam, de cursos de graduação presencial, bem como, a adição de número de vagas em tais cursos acarretou o crescimento de matrículas, tanto no presencial como a distância – e tal fato também foi observado nos programas de pós-graduação. Esses dados tornaram palpável a expansão das possibilidades de cursar o ensino superior no Brasil no período de 2002 a 2014, já no Governo Dilma, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1: Panorama da Expansão Universitária

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

Fonte: CENSO/2013- Inep IN: (MEC, 2014, p.31).

A tabela traz o significativo aumento das matrículas na graduação presencial que, praticamente, dobraram, alcançando 431.804 novas matrículas, e um aumento ainda mais significativo nas matrículas da educação a distância – houve acréscimo de sete vezes mais, totalizando 71.068 novos estudantes. Tais dados corroboram que o acesso ao ensino superior, nesse período, foi viabilizado para uma parcela da população que antes não tinha essa possibilidade.

Os cursos de pós-graduação também têm suas matrículas acrescidas em quatro vezes, passando de 48.925 para 203.717, ou seja, 105.867 novas matrículas, o que vem fomentar a pesquisa no país nas diversas áreas e promover o desenvolvimento de novas tecnologias e estudos da sociedade.

A partir de 2007, pode-se dizer que o Reuni começou a dar novas perspectivas

para os acadêmicos e para os que sonhavam em se tornar acadêmicos, pois tinha como objetivo principal ampliar o acesso e a permanência, levando-os à conclusão dos cursos em nível superior. Segundo o MEC (2014, p.31), nesse período “o governo federal adotou uma série de medidas para retomar o crescimento do ensino superior público, criando condições para a expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior”. O que pode ser constatado na tabela que segue, bem como nos gráficos logo na sequência, que abrangem os governos petistas de Lula e Dilma.

Tabela 2: Expansão da Educação Superior nas Universidades Federais – Por Região

REGIÃO	IFES			CÂMPUS		
	2002	2014	% de crescimento	2002	2014	% de crescimento
NORTE	8	10	25%	24	56	133%
NORDESTE	12	18	50%	30	90	200%
SUL	6	11	83%	29	63	117%
SUDESTE	15	19	27%	46	81	76%
CENTRO-OESTE	4	5	25%	19	31	63%

Fonte: SIMEC/MEC In: (MEC, 2014, p.34).

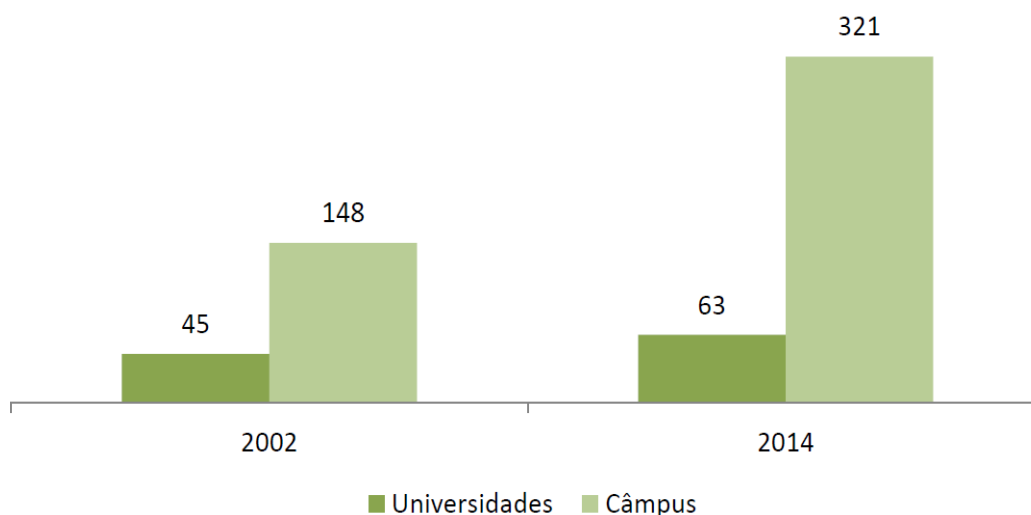
Como exposto na tabela, houve um significativo aumento tanto dos Institutos Federais de Ensino Superior (IEFS), como dos câmpus das unidades já existentes, com a intenção de possibilitar o ensino superior nas cidades do interior do país. O que, de alguma forma, pôde garantir o acesso dessas pessoas que não teriam como cursar uma graduação nas capitais ou cidades maiores, longe de suas famílias.

As regiões Norte, Nordeste e Sul tiveram um crescimento ainda mais significativo. No Norte foram somente dois novos Institutos Federais de Ensino Superior, mas em compensação já havia 24 câmpus em 2002 e passou a contar com 56 em 2014, um aumento de 133%; no Nordeste um acréscimo de 50% nas IFES: de 12 para 18 instituições e os câmpus tiveram 200% de aumento passando de 30 para 90 em 2014; a região Sul foi a que teve o maior número de novos IFES de 06 para 11 instituições, acréscimo de 83% entre 2002 até 2014, embora o número de câmpus novos tenha sido menor que as outras duas regiões: 117%, passou de 46 em 2002 para 63 em 2014.

A interiorização das instituições de ensino superior se tornou uma realidade nesse período, o que ajudou no aumento de vagas e de cursos nesse nível de ensino, ou seja,

houve mais oportunidades à maioria da população que via o sonho da graduação muito distante. Ao mesmo tempo, essa interiorização contribuiu para o desenvolvimento local das regiões tanto social, econômica e culturalmente. O que pode ser constatado no próximo gráfico.

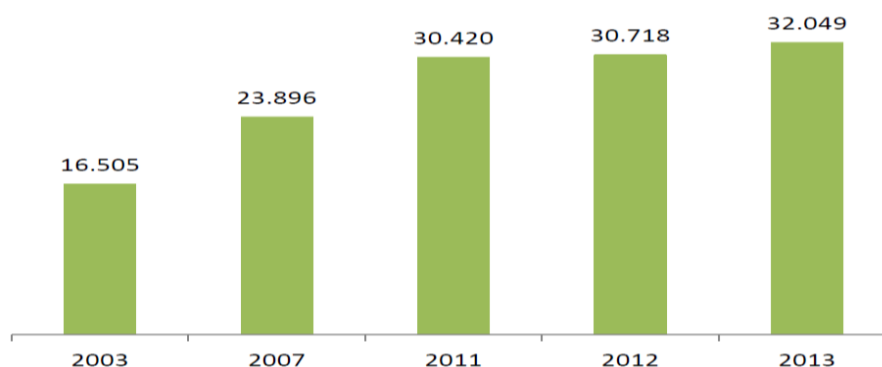
Gráfico 1: Expansão das Universidades Federais e Câmpus



Fonte: SIMEC/MEC In: (MEC, 2014, p.32).

Com o aumento de universidades e de câmpus, tornou-se maior o número de cursos, logo, aumentou o número de matrículas e, conseqüentemente, a aproximação do ensino superior a mais pessoas, o que lhes deu maiores possibilidades de escolha. As universidades tiveram um aumento de 18 instituições nesse período, como compreendido pelo Gráfico 2. O número de câmpus cresceu ainda mais, sendo 173 novas instituições.

Gráfico 2: Oferta de Cursos de Graduação

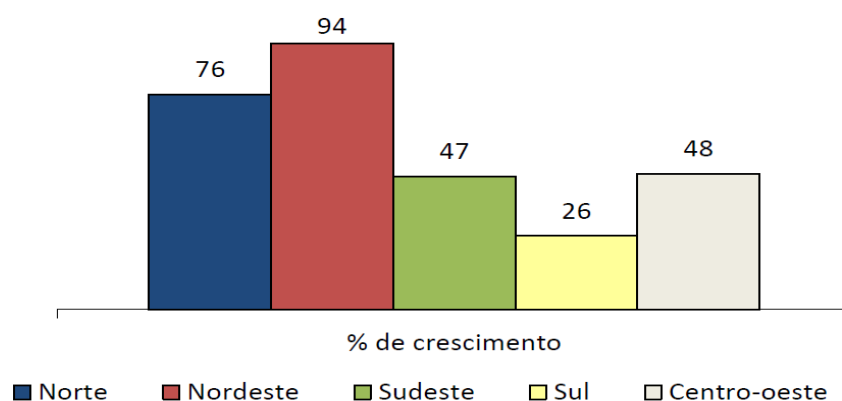


Fonte: Inep/MEC In: (MEC, 2014, p.23).

Observa-se, então, que segue um aumento expressivo da oferta de cursos de graduação entre o período de 2003 a 2011: em 2003, de 16.505 acadêmicos para em 2011, 30.420, ou seja, um aumento de cerca de 46% nesse período. De 2011 até 2013 as ofertas de cursos de graduação não tiveram uma ascensão tão significativa, sendo um acréscimo de 1.331 novas ofertas, o crescimento foi mantido, mesmo que timidamente.

No gráfico que segue verifica-se o crescimento das matrículas em todo o território nacional, com especial destaque para as regiões: Nordeste, 94% e Norte 76%, um crescimento muito significativo, levando em conta as questões econômicas e sociais dessas duas regiões.

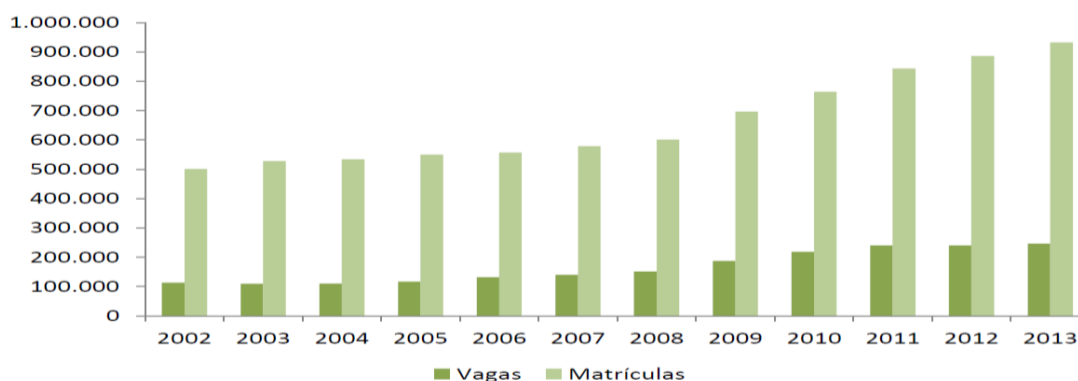
Gráfico 3: Crescimento das Matrículas nas Universidades 2003 - 2013



Fonte: Inep/MEC In: (MEC, 2014, p.21).

Vale destacar que não ocorreu somente o crescimento das matrículas, verifica-se, também, um aumento das vagas de graduações presenciais na rede federal de ensino superior, que vem em um crescente desde 2002, apresentando maior índice entre 2012 e 2013, chegando em 2013 a 900.000 matrículas. Assim, presume-se uma reação da rede federal frente ao crescimento da rede privada, e que uma das metas do REUNI está se efetivando.

Gráfico 4: Crescimento no Número das Vagas e Matrículas na Graduação Presencial nas Universidades Federais



Fonte: CENSO/Inep In: (MEC, 2014, p.33).

Embora, através dos dados apresentados a evolução da oferta e o acesso ao ensino superior seja uma realidade incontestável, não se pode perder de vista as contradições que permeiam tal processo, pois somente o acesso não é o suficiente: há necessidade de políticas públicas de assistência estudantil. Ou seja, a estruturação física das universidades, bem como, dos câmpus são uma realidade, ainda faltam políticas e concursos públicos para as várias funções necessárias e mais, que o funcionamento dessas universidades tenha qualidade.

Além do REUNI, o governo Lula continuou a democratizar o acesso ao ensino superior através de novas formas de acesso, como o ENEM, que adquiriu certa centralidade. Também foi criado o Programa Universidade para Todos – PROUNI¹⁸ dedicado a vagas nas IES privadas; o Sistema de Informação Simplificado – SISU¹⁹ que se tornou o principal mecanismo de seleção das instituições federais e, ainda, instituiu a Universidade Aberta do Brasil – UAB²⁰ e a Rede Federal de Educação Profissional²¹, unindo em uma só lei todas as instituições federais de ensino: a reestruturação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES²².

Dentre as formas de acesso a universidades, o PROUNI destina-se a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais aos estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específicas em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins

¹⁸ Criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005

¹⁹ Sistema de Seleção Unificada (SISU), é o sistema informatizado do MEC no qual as instituições de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do ENEM.

²⁰ Para ter melhor compreensão buscar Decreto nº 5.800, de 29 de dezembro de 2006.

²¹ De acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

²² A Lei nº 11.552, de 19 de novembro de 2007.

lucrativos, sendo que as bolsas parciais podem variar de 50% e 25%.

Ao analisar as medidas tomadas pelo governo, como o PROUNI, que atende muitos estudantes cursando sua graduação na rede privada, pode-se afirmar que há desobrigação da União com o ensino superior, haja vista entregar, ao mesmo tempo, recursos públicos para que a rede privada se expanda ao invés de fortalecer o ensino público e gratuito. Vale ressaltar que o PROUNI se tornou realidade também pela pressão das instituições privadas em virtude das vagas ociosas, por causa das desistências em função de muitos acadêmicos não conseguirem arcar com os custos dos cursos que frequentavam.

Integrado às ações no âmbito das políticas de inclusão, o PROUNI reserva um percentual de bolsas aos estudantes com deficiência, pretos, pardos e indígenas em todos os cursos participantes do Programa. O número de bolsas destinadas à implementação das políticas de ação afirmativas é proporcional ao percentual desta população em cada Estado, de acordo com os dados do Censo do IBGE (MEC, 2014, p.55).

No entanto, não se pode deixar de lado o fato de o programa ser mais uma possibilidade de acesso ao ensino superior para as classes menos favorecidas. Justifica-se tal afirmação, tendo em vista que muitos desses estudantes precisam trabalhar durante o dia para prover seu sustento ou, muitas vezes, ajudar no sustento da família e não têm a disponibilidade para cursos integrais como os que são realizados, em sua grande maioria, nas universidades públicas.

O Sistema de Seleção Unificada – SISU é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação – MEC, pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Ao efetuar a inscrição, o candidato deve escolher, por ordem de preferência, até duas opções entre as vagas ofertadas pelas instituições participantes do SISU. O candidato também deve definir se deseja concorrer a vagas de ampla concorrência, a vagas reservadas de acordo com a Lei nº 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 – Lei de Cotas ou a vagas destinadas às demais políticas afirmativas das instituições.

O SISU se tornou, ao longo dos últimos anos, a forma predominante de ingresso na maioria de instituições da rede federal de ensino, o que coloca o ENEM como um instrumento indispensável para o ingresso no ensino superior público. Presencia-se, dessa forma, uma quebra de paradigma em relação ao vestibular, que foi durante muito tempo a única forma de ingresso a tal nível de ensino.

Com a criação, em 2006, da UAB²³, o governo federal deu mais um passo na expansão e interiorização do ensino superior. Esse novo sistema está voltado ao desenvolvimento da educação a distância, com o intuito da interiorização dos programas de educação superior. Sua prioridade era ofertar cursos de licenciatura e formação continuada para os professores da educação básica, bem como, fomentar a modalidade de educação a distância, estabelecendo um amplo sistema nacional de educação superior à distância, em regime de colaboração da União com os Estados da federação.

Assim, o que o Ministério da Educação (MEC) a desenvolver ações para incentivar, coordenar, e principalmente financiar iniciativas da modalidade a distância é a possibilidade de democratizar o Ensino Superior. Tal fato pode ser constatado, pois o principal objetivo do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), foi criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, é a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior tendo como base o estabelecimento de parceria entre as esferas federais, estaduais e municipais de governo (COSTA, 2010, p.22).

Embora o governo Lula tenha se distanciado de ações tomadas pelo governo de FHC, em essência, não ocorreram mudanças significativas no que tange a uma real reforma do ensino superior. Ou seja, há continuidade no atendimento aos interesses dos organismos internacionais e das classes hegemônicas; entretanto não se conseguiu isolar as questões econômicas, quantitativas e qualitativas da agenda das reformas.

Destarte, pela presença no Governo de interesses vinculados também às classes trabalhadores, num claro tensionamento, houve avanços consideráveis em relação ao ensino superior, especialmente no que se refere ao acesso das classes populares a esse nível de ensino. Pode-se dizer, desse modo, que as políticas públicas adotadas por tal governo fizeram com que o ensino superior tivesse uma “nova composição” com atores que representam, realmente, a diversidade de nosso país.

Os avanços não são os almejados para uma real reforma do ensino superior, porém, o acesso e algumas políticas públicas de permanência, tornam-se muito importantes dentro dos limites que o capitalismo dependente impõe, na busca por uma universidade que atenda aos interesses da classe dos que vivem do trabalho e que atue na transformação da sociedade, baseada nas ciências e tecnologias científicas, constituindo a mola mestra das civilizações, como Florestan (1975, p.76) define.

A universidade moderna não se organiza para “pequenos números”. O

²³ Para melhor entendimento sobre a UAB sugere-se a leitura da Tese de Doutorado de Maria Luísa Furlan Costa, intitulada “Políticas Públicas Para o Ensino Superior a Distância e a Implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná” defendida em 2010/UNESP Câmpus Araraquara.

ensino superior não é mais nem um privilégio nem um “dom” intelectual. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior. [...] A expansão de um ensino superior graduado, destinado à procura de massa; e a expansão de um superior pós-graduado, destinado ao recrutamento, ao treinamento e aproveitamento dos melhores talentos, em termos de potencialidades intelectuais para a produção de saber científico ou tecnológico. A relação entre os dois setores constitui, naturalmente, uma função do grau de avanço econômico, social e cultural das comunidades nacionais.

Assim sendo, a universidade nesses moldes é uma necessidade social; a pesquisa e extensão, como instrumento de ensino, devem ser estimuladas de forma que atendam aos interesses e às necessidades nacionais, não mais ao do mercado e às grandes oligarquias. Ou seja, devem cumprir seu papel na busca de soluções para problemas cruciais da sociedade: a universidade totalmente integrada em todos os níveis sendo ensino, pesquisa e produção de conhecimentos, bem como, a socialização com a sociedade.

A consciência, pois, de que a universidade é uma instituição social, multissecular que não pode apartar-se da sociedade de sua época deve estimular as novas gerações universitárias a lutar pela reforma permanente da universidade: denunciando os anacronismos do passado e enfrentando com ousadia os desafios do novo século, mas sem renunciar à sua histórica missão pública (TRINDADE, 2001, p.26).

Na busca desses objetivos, outra forma de ingresso implementada por algumas universidades, ainda nesse governo – o estudo pontual desta dissertação – foi a questão das políticas públicas de ações afirmativas, que visavam beneficiar negros, indígenas, egressos de escolas públicas e portadores de deficiência.

A UNB foi a primeira universidade federal a adotar as políticas de ação afirmativas de cotas raciais, em 2004, seguindo os passos já traçados pela UERJ no ano de 2000, que já trabalhava com cotas sociais. Continuaram as investidas contrárias e, em 2004 a UFRJ anunciou que rejeitaria uma possível política de cotas. Ainda, o partido DEM, mesmo depois de oito anos de a UNB trabalhar com as cotas raciais, entrou com um recurso no Superior Tribunal Federal – STF contra a medida utilizando, inclusive, o argumento que as cotas raciais acentuariam o racismo na universidade e que, as pessoas beneficiadas com essas políticas sofreriam ainda mais preconceito.

Destarte, embora no Brasil desde o ano de 2000 algumas universidades tenham adotado as políticas públicas de ações afirmativas, principalmente nas universidades estaduais, houve muitos debates e conflitos entre contrários e favoráveis a essas ações. Assim sendo, a Lei que as tornou obrigatórias nas universidades federais foi sancionada

somente em 2012, já no mandato de Dilma Rousseff.

1.5 Dilma Rousseff (2011-2016): Continuação dos Programas de Expansão Universitária

No primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff houve continuidade das políticas compensatórias do governo Lula, ou seja, com um programa pós-neoliberal. Quanto ao ensino superior, esse governo seguiu a continuidade da expansão das universidades federais, com ampliação do PROUNI e do FIES garantindo os recursos públicos para que a expansão da rede privada também fosse garantida, conforme demonstrado em gráficos anteriores.

As reformas nesse nível de ensino implantadas nos governos Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2014) optaram por uma significativa expansão das universidades federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, além de criação/ampliação dos mecanismos de acesso ao ensino superior privado, como o Programa Universidade para Todos e o Programa de Financiamento Estudantil. Apesar da expansão das IES públicas e do acesso às IES privadas por meio do financiamento estatal, permaneceram, nesses dois últimos governos, os mecanismos de mercado na sua regulação (FERREIRA, 2015, p.124).

No governo de Dilma foram construídas quatro novas universidades: a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, a Universidade Federal do Cariri - UFCA, a Universidade Federal do Oeste da Bahia - UFOB e a Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA. Vale ressaltar que a expansão da rede federal tem como um dos seus objetivos impulsionar a economia local, regional e nacional, atendendo aos interesses dos organismos internacionais e ao mercado de trabalho. Sobre esse tema, Ferreira (2015, p.129) esclarece.

Tais políticas estão priorizando a oferta da educação superior, principalmente no interior do país, com o objetivo de ampliar as oportunidades de empregabilidade e dinamizar a economia local/regional para, nessa ótica, possibilitar a diminuição das desigualdades regionais e sociais, bem como potencializar a capacidade de competitividade do país.

Os exames nominados Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, o ENADE, veio para controle, ou seja, os governos se aperfeiçoaram durante esses anos com o intuito de tornar a universidade útil à sociedade a curto prazo, formando os profissionais que o mercado de trabalho precisa, trabalhando em pesquisa com parcerias

com o setor privado, visando valor econômico imediato e atendendo às pesquisas que o empresariado encomenda para as universidades em troca do financiamento.

Ainda, o supracitado autor menciona que o ensino superior assumiu, nos dois governos petistas, um enfoque de equidade social com uma articulação muito próxima da concepção de desenvolvimento econômico: dar empregabilidade à população capacitando a mão de obra. Tal governo, desse modo, apostava nas faculdades isoladas, porque elas não são obrigadas, legalmente, a realizar as atividades de pesquisa e extensão.

Em 2011 ocorreu uma reformulação do FIES, sob a Lei nº12.513/11. A grande novidade dessa nova versão foi a possibilidade de financiamento para a educação profissional e tecnológica, podendo se realizar de forma individual ou coletiva – esta última contando com a participação das empresas. Posteriormente, houve uma nova alteração, em 2014, e Lima (2015, p.40) aponta.

Outra face da política de expansão é a ampliação do FIES, para a graduação presencial e a distância e a pós-graduação *stricto sensu*, consolidando a exploração do setor privado também neste nível de ensino e em consonância com a Portaria Normativa nº 15, de 1º de julho de 2014, que expandiu o FIES para cursos de mestrado, mestrado profissional e doutorado recomendados pela CAPES.

A implantação do Programa Ciências sem Fronteiras²⁴, foi outra ação do governo de Dilma visando à fomentação e mobilidade de estudantes de graduação e pós-graduação nas instituições de ensino estrangeiras, através de bolsas de estudos.

Art. 1º Fica instituído o Programa Ciências sem Fronteiras, com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de pessoas com elevada qualificação em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica, e centros de pesquisa estrangeiros de excelências, além de atrair para o Brasil jovens talentos e pesquisadores estrangeiros de elevada qualificação, em áreas do conhecimento definidas como prioritárias (BRASIL, 2011, p.01).

Os convênios para a realização do Programa Ciências sem Fronteiras podem acontecer com entidades federais, estaduais, Distrito Federal e os municípios, bem como com instituições privadas. Funciona com a utilização de bolsas para alunos de graduação e pós-graduação, para que possam estudar e realizar pesquisas através de estágios nos centros educacionais estrangeiros, considerados de tecnologia de ponta, almejando que o Brasil, com o passar do tempo, torne-se mais competitivo em relação à tecnologia e à

²⁴ Decreto nº7.642, de 13 de dezembro de 2011- Institui o Programa Ciências sem Fronteiras.

inovação. Essa foi mais uma política de ação afirmativa em vigor no governo de Dilma Rousseff.

Como já analisado, as políticas públicas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior durante o governo Lula não contaram com o esforço político necessário para que o parlamento se envolvesse na aprovação da lei de cotas. No entanto, assinalam-se alguns eventos que significaram avanços na busca pela legitimação dessa demanda como a aprovação da Lei Federal nº 12.288, de 20/07/2010, popularmente conhecida como Estatuto da Igualdade Racial. Tal estatuto documenta, oficialmente, o país como multirracial e multiétnico e que as pessoas afrodescendentes, ao longo da história, sofreram discriminações raciais conforme orienta Junior, Daflon y Campos (2012, p.406).

Essa Lei definiu a discriminação racial e as ações afirmativas, afirmando o dever do Estado de promover a igualdade de oportunidades, bem como “a inclusão das vítimas de desigualdades étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira.” O Estatuto previu ações afirmativas de corte étnico-racial na educação, cultura, esporte lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à justiça e a outros.

Porém, o Estatuto da Igualdade Racial não trouxe nenhum programa de ações afirmativas nas universidades federais, somente em 2012 a Lei 12711/2012 e o Decreto 7824/2012 tornam as ações afirmativas em uma política pública nas universidades federais do país.

A Lei Nº12.711/2012 dispõe que, no mínimo, 50% das vagas por curso e turno devam ser reservadas para alunos que tenham cursado toda a educação básica no ensino público e que de tais vagas, 50% deve ser reservada para os alunos com renda *per capita* de 1,5 salários mínimos. Os outros 50% serão reservados para alunos pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual, conforme o Estado onde esteja localizada a instituição segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE. Ainda dispõe que as vagas não supridas pelos citados deverão ser colocadas à disposição dos alunos que cursaram ensino fundamental integralmente em escolas públicas.

Contudo, o texto da lei fala em reserva de vagas, o que não significa necessariamente ocupação de vagas, da maneira como foi redigido, o texto preserva a autonomia das universidades no que toca à organização do processo seletivo de cada universidade, o que pode resultar na não ocupação das vagas destinadas aos alunos cotistas. Isso porque outros procedimentos de avaliação, ligados ou não vestibular, podem barrar estudantes oriundos da escola pública e negros (JUNIOR, DAFLON Y CAMPOS, 2012, p.408).

Embora possa ser verificado algumas fragilidades no texto da Lei, foi um grande avanço para o acesso ao ensino superior público das classes menos favorecidas.

O Decreto 7824/2012, que regulamenta a Lei Nº 12.711/2012 trouxe, ainda, um dado diferente: que estudantes que conseguiram a conclusão do Ensino Médio através dos exames nacionais, como ENEM e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA, ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos, realizados pelos sistemas estaduais de ensino podem participar da seleção com direitos às cotas, desde que nunca tenham estudado em redes particulares de ensino.

A Lei vem regulamentar a obrigatoriedade da adoção das cotas como ações afirmativas nas universidades públicas federais e continua sendo polemizada tanto pela comunidade acadêmica quanto pela sociedade em geral. Essas polêmicas já vinham sendo discutidas há algum tempo, desde que algumas universidades haviam adotado o sistema de cotas, principalmente as cotas raciais, entretanto, também em 2012, o STF, por unanimidade, decidiu que as ações afirmativas são constitucionais e políticas necessárias para a redução das desigualdades e discriminações existentes no país.

O ministro Relator Ricardo Lewandowski, em seu voto, fala de igualdade formal e material, assim disposto na constituição.

A toda evidência, não se ateu ele, simplesmente, a proclamar o Princípio da isonomia no plano formal, mas buscou emprestar a máxima concreção a esse importante postulado, de maneira a assegurar a igualdade material ou substancial a todos os brasileiros e estrangeiros que vivem no País, levando em consideração – é claro - a diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo acidentais, além de atentar, de modo especial, para a desequiparação ocorrente no mundo dos fatos entre os distintos grupos sociais (2012, p.4).

Como bem colocado, as ações afirmativas são uma reparação aos que não tiveram acesso à universidade em sua trajetória devido às discriminações – mesmo que veladas – de cunho econômico, racial ou cultural por conta de como a história do país vem sendo escrita, tendo como prerrogativa os interesses das classes dominantes e suas orientações eurocêntricas que refletem muito pontualmente nas universidades.

Como aponta Carvalho (2013), as ações afirmativas adotadas nas IFES a partir de 2003, a adoção do PROUNI em 2005, associada à modificação introduzida pelo Fies de 2004, podem ter impactado no aumento desses estudantes na educação superior. Entre 2005 e 2010, 48% das vagas foram destinadas a negros e pardos. A desigualdade foi reduzida, em termos relativos, pois em 2003 a taxa de escolaridade líquida para os brancos

ainda era quatro vezes maior que aquela calculada para os negros. Em 2009, caiu para 2,6 vezes e percebe-se que a taxa de escolaridade líquida dos autodeclarados pardos quase duplicou em relação ao primeiro ano do mandato de Lula. Porém, esse acesso não se efetivou totalmente, e além dele, deve-se pensar na permanência e no sucesso desses universitários.

Outra ação que merece destaque no governo de Dilma Rousseff é o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. Analisando, segundo Lima (2015), as metas que falam do ensino superior verificam-se que as medidas não mudam de direção para os próximos 10 anos: o Reuni se consolida política de Estado, o FIES ganha novas áreas de atuação, inclusive, até na pós-graduação *stricto sensu*.

Em relação à Educação Superior, as metas 12, 13 e 14 tratam, respectivamente, da elevação da taxa de matrícula neste nível de ensino, da qualificação do corpo docente e da elevação do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). As estratégias para alcançar as metas do PNE estão relacionadas com as metas de expansão e reestruturação político-pedagógica do Reuni; a expansão do FIES, para a graduação e a pós-graduação, inclusive a distância; o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes); e a ampliação do Ensino a Distância/ EaD através da Universidade Aberta do Brasil/UAB (LIMA, 2015, p.39-40).

Ou seja, as estratégias para a ampliação do ensino superior que o PNE/2014 trouxe são as que já estavam sendo utilizadas nos governos petistas desde 2003. O REUNI torna-se uma política de Estado, no entanto, não se preocupa em reparar as deficiências do projeto, como por exemplo, a expansão precarizada das universidades federais por falta de recursos financeiro e de pessoal. Outro ponto relevante é a continuação do financiamento com dinheiro público para rede privada que tende a permanecer, bem como premiações como isenção fiscal aos empresários que atuam no ensino superior.

Em 2014 houve um enfraquecimento das bases do governo em todos os sentidos. Conforme Mancebo (2017), a burguesia não estava mais contente com o encaminhamento governamental, começaram os protestos de vários segmentos da sociedade, e embora Dilma tenha conseguido a reeleição em 2014, houve um desmonte da base governista no congresso, além do ajuste fiscal que desencadeou o fim do que se pode chamar de uma conciliação das classes no Brasil.

Diante da situação, um golpe parlamentar-judicial-midiático começava a tomar corpo e culminou em 31 de agosto de 2016, com o *impeachment* da presidenta da república, colocando em seu lugar Michel Temer, até então, vice-presidente, como presidente do país. Segundo Alves (2016, s.p) “o governo Temer como governo ilegítimo

aderiu em 2016 o caráter de governo de transição com uma missão suprema: reestruturar o capitalismo brasileiro de acordo com a agenda neoliberal, dando-lhe novo fôlego na América Latina para o projeto hegemônico dos EUA. ”

A atuação do seu governo reflete no corte de verbas para manutenção da expansão que as IES haviam tido nos anos anteriores e notam-se enxugamentos das funções. Ou seja, por falta de verbas acaba-se por priorizar o ensino, deixando de lado as outras atividades que fazem parte da vida da universidade, de modo que a adoção de cursos aligeirados para atender o mercado se intensifica, bem como a EaD, que no setor privado comunga dessa prerrogativa.

Além de um verdadeiro ataque aos direitos trabalhistas, adotando medidas para reduzir os custos, precarizou-se o trabalho universitário, caracterizando uma busca clara pela terceirização, ou aprofundamento da crise nas instituições públicas. A Emenda Constitucional – PEC nº 241 é um exemplo disso, congelou os valores destinados à educação, saúde e custeio da máquina pública nos próximos 20 anos, ou seja, tanto as instituições, bem como as pessoas que as constituem ficaram expostas à precarização de seu trabalho e, conseqüentemente, também a formação desses estudantes será deficitária.

No próximo capítulo pretende-se entender qual o papel das agências internacionais na implementação das políticas de ações afirmativas no Brasil, analisando a legislação vigente e histórica sobre as políticas públicas de ações afirmativas no mundo, com enfoque especial no Brasil. E, ainda, historicizando sobre como essas políticas públicas de ações afirmativas tiveram impacto na vida da classe dos que vivem do trabalho, ou se foram meros cumprimentos de acordos internacionais.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL

Neste capítulo, entender-se-á se as agências internacionais interferem ou não no desenvolvimento do país, com um enfoque especial na educação e nas políticas públicas de ações afirmativas. A importância de investigar os acordos e as próprias políticas de organismos internacionais está em analisar até que ponto o ensino superior brasileiro ainda se organiza para atender aos interesses do capital, em detrimento dos interesses da classe dos que vivem do trabalho, e a busca pela superação do modelo econômico que está posto.

Analisa-se como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, um organismo internacional bilateral, teve forte influência nas decisões das políticas públicas do país, em virtude do capitalismo dependente que está subordinado. Essa agência norte-americana, durante as décadas de 1945 até 1965, teve primazia nos acordos com o Brasil, primeiramente, com doações que, posteriormente, foram transformados em “empréstimos suaves”.

Nos anos 1980 e 1990 o Banco Mundial promoveu, através dos acordos com o governo brasileiro, os chamando Acordos MEC/USAID, uma grande ênfase na educação básica, na superação do analfabetismo. Deixa-se o ensino superior em segundo plano nesse período, e percebe-se um grande avanço da iniciativa privada, em contrapartida da estagnação do ensino superior público.

A partir da Conferência de Durban, no ano de 2001, começa-se a ter mais ênfase na reparação das desigualdades históricas, como nas relações de gênero, raciais, religiosas e econômicas. Isso fez com que os países signatários se comprometessem a desenvolver políticas públicas para promover a inclusão desses grupos no trabalho, na educação, na saúde e nas mais diversas áreas econômicas e social, desse modo, as políticas públicas de ações afirmativas ganham força e chegam à América Latina.

Assim, traça-se uma breve trajetória das políticas públicas de ações afirmativas no mundo e, posteriormente, historiciza-se sobre como se deu o processo da constituição dessas políticas no Brasil apresentando, também, as primeiras experiências ocorridas nas universidades brasileiras.

2.1 As Influências dos Organismos Internacionais no Ensino Superior Brasileiro

Como visto no capítulo anterior, uma das fortes características do capitalismo dependente – o da América Latina, bem como o do Brasil – é a sua subordinação aos organismos internacionais que ditam as regras de como precisam se organizar em áreas importantes, como a educação, a política e a questão social, entre outras. Essas indicações, por assim dizer, servem como condicionantes para os empréstimos que são concedidos, bem como a garantia de estarem entre os países aliados. Conforme Nogueira (1999, p.19):

Com bases conceituais e a política externa definidas em direção ao desenvolvimento econômico dos países “subdesenvolvidos”, emerge, nos anos 50, uma “rede” de organismos humanitários, financeiros-estatais, e de fundações privadas norte-americanas que desempenhariam duas tarefas ao mesmo tempo; uma de expansão do excedente produtivo e financeiro e a outra, de garantia da predominância ou prevalecimento das corporações norte-americanas, frente às corporações alemãs e japonesas, “promovendo” o progresso técnico-científico e o desenvolvimento econômico. Em contrapartida, criava-se internamente por sugestão externa, organismos estatais com a incumbência de coordenar internamente as doações e empréstimos externos para o desenvolvimento econômico e para a educação escolar.

A mesma autora chama a atenção que os inúmeros acordos, convênios, doações e financiamentos entre o Brasil e os países centrais, mediante entidades Bilaterais ou Multilaterais, no que se refere à educação não foram somente impostos por esses países, mas houve, também, reivindicações das elites dominantes do país, tendo como horizonte a manutenção de seus privilégios em detrimento ao desenvolvimento nacional.

Vale salientar, que os organismos internacionais foram uma resposta pós-guerra, e tiveram como primeiro passo para a sua concretização o Acordo entre as Nações Unidas e Associadas, que levou o nome de Conferência do Atlântico, ocorrida no mês de agosto de 1941, e acabou por definir a supremacia dos EUA sobre a Inglaterra; tal acordo visava ao desenvolvimento econômico mais equilibrado e multilateral. Segundo Nogueira (1999, p.27):

Os representantes dos países líderes do bloco capitalista prepararam as bases teórico-políticas, e esse processo culminou na “Conferência Monetária e Financeira das Nações Unidas”, conhecida também como “Conferência de Bertton Woods”, realizada em julho de 1944, no Estado de New Hampshire EUA.

Dessa forma, criaram corpo os organismos internacionais, dentre eles o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD em 1944); o Fundo

Monetário Internacional (FMI criado no mesmo ano) e destaca-se, ainda para fins desse estudo, o surgimento da Agência Especializada da ONU, Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL em 1948), tendo como função as questões econômicas e sociais nesses países, cuidando para que atendessem às recomendações de tais organismos. Essas organizações vêm respaldar a necessidade de interdependência entre as nações que precisavam cooperar umas com as outras. Foi essa “regra” que deu o direito de os países hegemônicos contribuírem para o desenvolvimento dos países periféricos e dependentes. Conforme Azevedo, Silva Junior e Catani (2015, p.54), “esse tipo de influência do Banco Mundial, que se frise, não deixa de ser uma espécie de circulação internacional de ideias, poderia ser chamada de uma internacionalização subordinada ou mesmo um tipo de imperialismo cultural [...]”. Também, um dos objetivos dessas organizações era fortalecer o bloco de países capitalistas frente à União Soviética, com sua ameaça de comunismo.

Havia um enorme medo do comunismo, por isso se pensava, e se agia de forma a persuadir a opinião pública em favor do panamericanismo, prevendo ações de doutrinação, esclarecendo os propósitos da aliança para o progresso e suas “boas intenções”, utilizando-se de modernas técnicas de informações.

O “Ponto IV”, Mensagem que Truman enviou ao Congresso, focalizou enfaticamente a necessidade de ajuda às economias subdesenvolvidas, para ampliar as condições de trocas econômicas entre os Estados Unidos e estes países. Para que essa troca ocorresse nessa direção, em prol da paz e da democracia, o presidente Truman priorizou o que chamou de “duas categorias” (NOGUEIRA, 1999, p.37).

As duas categorias às quais se refere Truman, no Ponto IV, são primeiramente o conhecimento técnico, científico e administrativo, considerados como necessários para o desenvolvimento da economia, bem como a prestação de auxílio para pesquisa de planejamento do desenvolvimento da economia, a longo prazo. A segunda categoria, elencada pelo presidente dos Estados Unidos, é a produção de bens como máquinas e equipamentos, assistência financeira, inclusive na criação de empresas de produção. Como se percebe, as categorias se complementam, pois, uma é necessária para criar a infraestrutura para que a outra se estabeleça.

Essas influências, ainda podem ser sentidas da mesma forma nas políticas que regem o país, visto que sob as normativas dos organismos internacionais continua-se a pensar a educação e/ou as políticas públicas sociais, pelo viés econômico. O que se tornou um condicionante histórico, conforme aponta Silva Junior (2007, p.92).

Tal quadro tem como condicionante histórico e estrutural na nossa

história recente a mudança de políticas para o setor social, do paradigma de políticas públicas de demanda social para políticas públicas de oferta, isto é, de políticas do possível determinado pelo orçamento da União definido pelas Agências multilaterais, por um governo pragmático e um legislativo fisiológico: em vez de políticas sociais, temos políticas econômicas.

No entanto, o BIRD, somente na segunda metade dos anos 50 conseguiu redimensionar sua ajuda aos países periféricos articulados à política norte-americana da “Porta Aberta”²⁵. Um organismo bilateral, que auxiliou para que os objetivos da política “Porta aberta” fossem colocados em prática foi a USAID, que teve um papel relevante no Brasil, visto que se tratava de agência americana subordinada à Administração de Cooperação Internacional, criada em 1958. Segundo Nogueira (1999, p.48),

portanto, essa Agência Bilateral constituiu-se em todas as condições jurídico-políticas e econômicas para ordenar, regular e materializar parte da retórica da “Aliança para o Progresso”, tendo todas as condições de arbitrar às doações e os empréstimos em favor aos países periféricos e efetivando um novo pacto entre os “países livres”. Dessa forma a USAID conquistou a primazia nos anos 50 e 60, frente a outros Organismos Internacionais Bilaterais e Multilaterais, ao se impor como o instrumento de interlocução mais importante entre os países doadores e os países usuários.

O campo de atuação da USAID se dá, principalmente, com os países subdesenvolvidos, contando com formas variadas desde doações contra a fome, de combate à seca, também com empréstimos para as chamadas cooperações técnicas nas áreas da educação e da saúde e, inclusive, com bolsas de estudos. No entanto, eram vinculadas à compra de excedentes agrícolas dos norte-americanos. Esse foi o enredo dos acordos firmados entre esse organismo internacional bilateral e o Brasil nos anos de 1950 e 1960.

O processo de subordinação se consagrou na “Aliança para o Progresso”, oficializada na carta de Punta Del Leste²⁶, que trazia orientações de como os países subdesenvolvidos precisavam “se comportar” em relação às condições institucionais, econômicas, financeiras, políticas e culturais para que pudessem receber a ajuda financeira e alcançar o desenvolvimento que os países hegemônicos tinham como padrão.

²⁵ Essa tinha duas funções principais: abrir as portas ao investimento, bem como, ao comércio em locais ainda não colonizados, pressionar os países subdesenvolvidos a perseguir igualdades de direitos, tanto no comércio como no setor de investimentos, visando a realização de negócios com o próprio Estados Unidos.

²⁶ Segundo Frigotto (1995, p.91), nesta carta assinada em 1961: “O próprio conceito de progresso sinaliza a concepção de desenvolvimento. Os instrumentos deste “cuidado” foram sendo construídos no período pós II Guerra- ONU, ATAN, FMI, BID, UNESCO, OIT- organismos supranacionais que, como nos aponta Noam Chomsky (1993), são os novos senhores do mundo de fato. É dentro do ideário da Carta de Punta del Leste que explicitamente se assenta à ideia de recursos humanos, de investimento em educação e treinamento – em capital humano – como fator chave de desenvolvimento”.

Para atender esses parâmetros, a educação brasileira acorda nas cooperações técnicas, bem como de assistências sociais.

[...] foi aprovado, em 1950, um programa de aperfeiçoamento para o ensino primário que, embora tenha tido seus objetivos definidos em 1957, só começou a funcionar em 1959, estendendo-se até 1964. O Programa, denominado de Brasileiro-Americano de Assistência ao Ensino Elementar - PABAAEE, foi alocado em Belo Horizonte, e em sua duração atendeu 832 professoras brasileiras, 24 paraguaias e 8 venezuelanas. [...] Os objetivos foram assim definidos: 1) introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária (dos Estados Unidos), promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores; 2) criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária; 3) selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimento da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária (NOGUEIRA, 1999, p.79).

Percebe-se que a intenção fica muito explícita: exportar para os países que possuem uma economia capitalista dependente, “receitas” de como solucionar seus problemas sociais e educacionais, tendo como horizonte atender aos interesses do capital, logo, dos países hegemônicos. Não se pensa em criar tecnologias, ou em soluções próprias para os problemas locais, o que é facultado para esses países; é tão somente desenvolver soluções já pensadas, e pensadas fora de seus territórios, por pessoas que não atendem aos interesses da grande maioria da sua população²⁷. Os acordos com a USAID previam a cooperação técnica e esse organismo trazia técnicos dos Estados Unidos para prestar a assistência, bem como concessão de bolsa de estudos para brasileiros e doação de equipamentos.

Durante todo esse período não é pensado por esses organismos, ou pelos países hegemônicos, nem tão pouco pela burguesia brasileira, em ensino superior, que tinha como forte característica a formação de lideranças, ou seja, era fortemente elitizado, visando atender aos filhos da classe burguesa. As políticas colocadas em prática eram voltadas à manutenção do *status quo*.

²⁷ Como esclarece Ball (2001, p.102): “A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e de cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moldadas através de complexos processos de influências, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (Ball, 1994) ”.

É certamente o caso em que benefícios diretos da educação superior permanecem restritos a uns poucos, em muitos países de baixa renda. Em tais circunstâncias, a educação superior pode desempenhar um papel no agravamento da desigualdade social, uma vez que pode ajudar elites para consolidar seu privilégio existente, permitindo novas oportunidades e posições de influência política econômica para si e seus descendentes (MCCOWAN Y SCHENDEL, 2015, p.35).

No período pré-golpe de 1964, havia uma tensão na sociedade brasileira devido à insatisfação com os rumos que a economia do país estava tomando. Essa insatisfação também tomava corpo em toda a América Latina, muito devido às várias crises entre os Estados Unidos e Cuba, visto como uma influência indesejada pelos Estados Unidos na região. Sendo assim, um clima favorável a golpes militares estava posto.

A conjuntura nacional econômica-política pré-golpe era bastante complexa e tensa. Havia uma disputa declarada para o controle da economia nacional, definida pelo golpe de Estado em favor das corporações multinacionais, mas com a anuência da empresa nacional, em troca do papel de parceira menor da acumulação do capital em nível doméstico. O acirramento entre essas forças sociais rompia o elo mais frágil e subordinado do tripé do “pacto populista”; os trabalhadores. As indicações de ruptura começavam a se explicitar em greves para reivindicar aumentos salariais, já que as altas taxas de inflação corroíam o poder de compra dos salários dos trabalhadores; nos levantes no campo em prol da Reforma Agrária, nas reivindicações estudantis contra a cátedra e pela ampliação ao acesso à escolaridade em todos os níveis (NOGUEIRA, 1999, p.88).

Vale destacar que, nesse período, a participação dos estudantes universitários foi muito presente tanto nos anos pré-golpe de 1964 como nos primeiros anos que o sucederam. Com três Seminários Nacionais de Reforma Universitária, o primeiro acontecido na Bahia em 1961, o segundo em Curitiba em 1962 e o terceiro em Belo Horizonte em 1963, os estudantes buscavam se organizar para requerer a necessária reforma do ensino superior brasileiro, na tentativa de resistência ao golpe militar e às leis que retiravam toda a autonomia universitária. Os três eventos colocavam sempre as necessidades da reforma universitária, porém não se distanciando de questões da reforma de bases e das políticas globais por entenderem que uma reforma universitária verdadeira só aconteceria utilizando-se dessa via.

De abril de 1964 até início de 1967, as discussões dentro do movimento estudantil se concentram, sobretudo em torno de dois pontos-chaves: a revogação dos Acordos MEC/USAID e da Lei Suplicy de Lacerda (Lei nº 4.464, de 9 de novembro de 1964), que dispõe sobre os órgãos de representação dos estudantes. Apesar da repressão, houve passeatas de protesto e reivindicação, todas marcadas por forte conteúdo político. Não podemos esquecer que o ano de 1968 se destacou pelos protestos e lutas dos jovens em vários países (FÁVERO, 2009, p.65).

Destarte, os acordos entre MEC/USAID no período de 1964 até 1968, visavam à formação com eficiência de profissionais, para que se consolidasse o capitalismo dependente, pensando uma formação predominantemente instrumental, baseada na racionalidade, que foi o perfil das universidades nas décadas de 1960 e 1970.

O momento era tenso em muitos setores da sociedade, haja vista esta não ser somente consenso, ao contrário, estava permeada de tensões que fizeram que a história se movesse, ou seja, havia sempre disputa. E os estudantes do ensino superior, através das entidades que os faziam representar, buscavam, nesse momento, se fazer ouvir, protestavam: contra o regime militar, sua política de silenciamento de opositores e as políticas econômicas e sociais que cada vez mais castigavam a classe trabalhadora. As políticas educacionais, representadas pelos acordos MEC/USAID, que privilegiavam a educação chamada de elementar, classificando de anos iniciais e ou finais do ensino fundamental, como já exposto neste trabalho, eram contestadas pelos movimentos estudantis.

Nas grandes cidades, protestos foram reprimidos, as ruas transformaram-se em praças de guerra entre estudantes e a polícia, sendo o ponto alto desse movimento uma grande passeata realizada no Rio de Janeiro em 26 de junho de 1968, que passou à história como a Passeata dos 100 mil (TEIXEIRA, 2007). As palavras de ordem dessas manifestações eram o fim da censura, da repressão e a redemocratização do país. Aderiram ao protesto não apenas intelectuais e artistas, mas também religiosos. [...] Dois meses depois, em 13 de dezembro, foi decretado o Ato Institucional nº5 (AI-5), símbolo da passagem do regime militar para a ditadura militar. Editado no governo do general Arthur da Costa e Silva [...] (VIEIRA, 2009, p.98).

A consumação do golpe militar e sua efetivação em ditadura militar, conforme Nogueira (1999), veio a beneficiar ainda mais os países hegemônicos, visto que as instituições foram organizadas de forma a atender, eficientemente, os acordos que vinham sendo firmados desde o término da 2ª guerra. As reformas internas proporcionadas pelos governos militares, tanto tributárias, como fiscais e salariais, garantiram os envios sistemáticos dos rendimentos das multinacionais para os EUA – o que vinha a estreitar as ligações, bem como a simpatia deste para com os militares. Isso proporcionou que, finalmente, aos olhos dos EUA e da elite local, se consolidasse a “política de portas abertas” no país.

Em linhas gerais, os Acordos assinados entre MEC e a USAID para a educação brasileira, a partir de 1964, contando com organismos nacionais como o Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV), a CONTAP e a SUDENE, geraram uma razoável capacidade burocrática de

administração, distribuição orçamentária definida, e organicidade política aos Acordos (NOGUEIRA, 1999, p.91).

Os acordos MEC/USAID, durante esse período, visavam somente a educação básica, deixando que o espaço universitário continuasse elitizado, restrito à classe dominante e com viés que não buscasse inovações tecnológicas, mas, sim, estudos que as universidades europeias já tivessem construído.

Os dois traços dominantes na evolução da educação superior na América Latina, na segunda metade do século XX, podem ser resumidos em massificação e privatização. O primeiro se traduz no rápido crescimento da matrícula no ensino superior, e o segundo na tendência generalizada de expansão das instituições privadas (TRINDADE, 2001, p.26).

Pode-se dizer que o olhar sobre o ensino superior se deu sob a reforma universitária de 1968, ou como também pode ser chamada, a contrarreforma de 1968. Embora, como já exposto neste estudo, existiam tensões que buscavam uma efetiva reforma, esses ímpetus foram vencidos e os interesses hegemônicos previamente acordados mais uma vez prevaleceram, ou seja, dos organismos internacionais e das elites locais. Conforme Vieira (2009, p.101), “a equipe, integrada por 11 participantes, teria 30 dias para apresentar um projeto ao governo. Por certo, os estudos resultantes do convênio MEC/USAID²⁸, assim como o Relatório Meira Mattos²⁹, foram subsídios centrais ao trabalho dessa equipe”.

Em 23 de junho de 1965, foi firmado o Acordo entre USAID e o MEC, através da Diretoria do Ensino Superior - DESU, com o representante do Brasil para a Cooperação Técnica (Ponto IV). [...] Esse Acordo teve um termo aditivo, firmado em 22/09/1965, que previa a constituição da Equipe Brasileira, composta por cinco membros, para a Assessoria à Pesquisa e ao Ensino Superior - AEPES. Esses dois Acordos, estão descritos no Relatório da EAPES, que não revela o montante financeiro da participação do MEC e da USAID (NOGUEIRA, 1999, p.94).

Esses acordos anteriores à formação do grupo de trabalho só vieram reforçar o entendimento de que os caminhos traçados até a contrarreforma de 1968 estavam pré-condicionados aos anseios dos países hegemônicos e à classe dominante do país. A

²⁸ Segundo Vieira (2009), esses acordos previam assessoria de técnicos norte-americanos que pretendiam beneficiar particularmente a pós-graduação, por meio de bolsas a professores brasileiros. Essas assessorias deram origem ao relatório Equipe de Assessoria ao Planejamento do Ensino Superior – EAPES que foi utilizada posteriormente pelo grupo de trabalho.

²⁹ Ainda segundo Vieira (2009), devido à importância estratégica dessa reforma para o governo militar, o mesmo convocou o coronel Carlos de Meira Mattos, um oficial de alta patente e vice chefe do gabinete militar do presidente Castello Branco, além de interventor em Goiás. Criado pelo Decreto nº62.024/1967, o grupo teve três meses para propor medidas emergenciais para ampliar as vagas, melhorar a eficiência e excluir possíveis obstáculos a maior produtividade.

reforma, segundo Vieira (2009), mediante a Lei Nº 5.540/68, foi apresentada como uma questão técnica, de modo que tinha como um dos seus objetivos atender ao clamor popular e, conseqüentemente, aumentar a demanda de alunos no ensino superior – atrelada a maior articulação entre a universidade e as necessidades do mercado de trabalho.

Os instrumentos de racionalização introduzidos pela reforma de 1968 contribuíram para uma reorganização das universidades, e a criação de novas instituições, de modo a absorver maior contingente de alunos. Por outro lado, a carreira docente única, o incentivo à pós-graduação de professores e ao regime de dedicação exclusiva criaram as condições necessárias à implantação de um novo modelo de ensino superior. Pretendia-se, assim, com a reforma reduzir a resistência estudantil ao regime militar e estabelecer uma articulação entre formação profissional universitária e produção de saber (VIEIRA, 2009, p.103).

Embora as reformas educacionais fossem um anseio da população, para efeitos deste estudo, principalmente a reforma do ensino superior, com essa breve historização consegue-se demonstrar que sua efetivação, por meio de estratégias hegemônicas internacionais e nacionais, privilegiou as classes dominantes e os interesses do capital. Segundo Fávero (2009, p.74), “exemplo típico dessa situação foi a criação e a manutenção das assessorias de segurança dentro das instituições universitárias para que a ‘perfeita ordem’ fosse garantida e a ‘paz’ pudesse reinar. Somente em 1985 essas assessorias foram extintas nas universidades federais”. No entanto, houve um grande aumento nas matrículas para o ensino superior, o que não deixa de ser avanço, conforme aponta Trindade (2001, p.27).

Entre 1960 e 1980, a educação superior na América Latina experimentou um forte e desigual desenvolvimento, ingressando numa nova fase de massificação da matrícula. Em 1986, ela atinge 6 milhões de estudantes e a taxa bruta de escolarização passa de 3% em 1980 para 15% em 1985. Em alguns países a taxa é superior a 20% (Argentina, Equador, Costa Rica e Venezuela); noutros fica entre 15% e 20% (Peru, Uruguai e Chile), e as taxas mais baixas, entre 10% e 20%, estão na Bolívia, Brasil, Colômbia e México.

O Relatório da Comissão de Desenvolvimento Internacional, chamado Relatório Pearson de 1971, trazia como fundamental a educação vinculada à assistência técnica, bem como a orientação sobre a preferência que devia ser dada para agências multilaterais em detrimento às bilaterais com a USAID. Ou seja, tira do foco das discussões os projetos pontuais, assevera que deve ser dado prioridade para projetos amplos e/ou programas, não mais a projetos individuais como as agências bilaterais praticavam.

A nova direção sugerida pelo Relatório, de que os Organismos Internacionais deveriam ir substituindo os projetos individuais e

específicos para programas, vai ser aceito como uma recomendação pelo BIRD, a partir da década de 80. No que se refere ao financiamento para o Setor Social e particularmente para a educação escolar brasileira, o Banco Mundial, em conjunto com a FAO/UNESCO/FUNDAÇÃO FORD, vai co-financiar o primeiro Projeto para o Setor Social, na área de educação escolar brasileira, o âmbito de ensino técnico de 2º grau, nas áreas industrial e agrícola. Esse projeto terá a duração de 1971 a 1978 (NOGUEIRA, 1999, p. 103).

Embora os organismos internacionais, bem como a burguesia local, estivessem articulados no intuito da efetivação dos interesses dos países hegemônico, ou seja, do próprio capital, a sociedade civil organizada sempre procurou resistir e buscar formas para que de alguma maneira suas necessidades fossem atendidas; apesar de que, na maioria das vezes, essas concessões eram efetivadas com o aval dos que possuíam o capital.

Assim sendo, houve a reorganização da sociedade civil brasileira no final da década de 1970, com a promulgação da Lei da Anistia, que trouxe de volta ao solo brasileiro muitos professores universitários que se encontravam exilados. Esse movimento deu origem à Associação dos Docentes – ADs – que em 1979 realizou seu primeiro encontro, nele foram tomadas algumas decisões importantes na busca de uma reforma universitária que realmente atendesse aos interesses da maioria da população brasileira. Pois, a reforma de 1968, tratou o problema da universidade brasileira como uma questão técnica, conforme indicação dos organismos internacionais, que pretendiam o aumento de matrículas, sem preocupação com a qualidade e o fortalecimento das universidades públicas.

Nos anos 1980, as discussões encaminhadas pelas ADs centravam-se cada vez mais nas questões da autonomia universitária, da democratização da universidade, do ensino público e gratuito, assim como na qualidade do ensino e da pesquisa. Com a preocupação de democratizar a universidade, os professores lançaram uma campanha nacional pela reintegração de todos os docentes e pesquisadores universitários afastados por atos de exceção no regime militar; pela extinção imediata e efetiva das assessorias de segurança e informações; pela revogação das leis de exceção, especialmente aquelas incorporadas aos regimentos internos das instituições de ensino; e pelo fim das cassações brancas (FÁVERO, 2009, p.76).

Tendo em vista, que apesar de muitos anos de “ajuda” dos organismos internacionais ao terceiro mundo, em especial ao Brasil, para esse estudo as desigualdades econômicas e sociais vinham aumentando a olhos vistos, o Banco Mundial, com seu novo

presidente McNamara³⁰ lança mão de um novo enfoque para a concessão dos empréstimos. As chamadas necessidades básicas da população mais pobre deviam ser atendidas, como as melhorias das condições de vida nas cidades, mais atenção à saúde; a erradicação do analfabetismo e a universalização da educação básica deveriam ser o horizonte a ser alcançado pelos países periféricos.

As Necessidades Básicas (NEBAS), foram discutidas e documentadas na Declaração Mundial de Educação para Todos – Conferência de Jomtien – que aconteceu na Tailândia em março de 1990, e o Brasil foi signatário. O encontro foi organizado pela UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial, uma das indicações foi a necessidade da elaboração dos planos de educação decenal, que foram implantados no Brasil. Além disso essa Declaração preconizava que segundo as NEBAS:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO,1990, art.1, p.1).

Agora, o Banco Mundial, através de estudos, entendia que uma educação de baixo custo, funcional, podia trazer a camada mais pobre da população para participar de maneira efetiva no processo de desenvolvimento. Ou seja, assim atendiam às exigências do mercado de trabalho, bem como davam condições de ser consumidor, além de

³⁰ Secretário da defesa dos Estados Unidos (1961-1968), Robert S. MacNmara surge como presidente do Banco Mundial mediante a uma crise estrutural do capitalismo, que se tornava cada vez mais palpável nos anos de 1970. Como estratégia, troca-se as ações pontuais, por ações indiretas de organismos multilaterais. Como pontua Leher (1999, p.22): MacNamara reafirmou, em 1972, o propósito de “resguardar a estabilidade do mundo ocidental”. Nesta perspectiva durante seu mandato (1968-1981), MacNamara e os demais dirigentes do Banco, abandonaram gradativamente o desenvolvimentismo e a política de substituição das importações, deslocando o binômio pobreza-segurança para o centro das preocupações; é nesse contexto que a instituição passa a atuar verdadeiramente na educação: a sua ação se torna direta e específica. O Banco se volta para programas que atendam diretamente as populações possivelmente sensíveis ao “comunismo”, por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo que promove mudanças estruturais nas economias desses países, como a transposição da “revolução verde” para o chamado terceiro mundo.

apaziguar, por assim dizer, os ânimos sociais que estavam exaltados.

Interseccionava-se e se integrava, de forma harmônica e “natural”, para a lógica do Banco, o econômico, o político e as ideias, como “estratégias para o desenvolvimento”, necessárias ao crescimento econômico dos países periféricos. Centralizava-se a preocupação política com a pobreza e, como corolário direto, à nutrição e saúde, à necessidade de ampliação escolar, o ensino profissionalizante, de saneamento básico para as grandes cidades, que sofriam com o inchaço da migração rural, etc. (NOGUEIRA, 1999, p.115).

A crise monetária, que também atingiu os países hegemônicos, só fez aumentar as exigências dos organismos internacionais para a concessão de empréstimos. Dessa forma, os países que ofereceram, primeiramente certa resistência, foram impulsionados, inclusive por sua elite dependente a quem não interessava o enfrentamento com esses organismos, a ceder a todas as exigências. Situação que levou o Banco Mundial na década de 1980, ser a entidade que defendeu os interesses dos bancos privados internacionais sem maiores problemas. No Brasil, para a educação básica esses objetivos se cumpriram em dois projetos, na década de 1980 e acabaram de se efetivar na década de 1990, dando centralidade para a educação básica na busca de sua universalização. Levando em consideração o Consenso de Washington³¹:

[...] A Carta de Jomtien, com dez artigos, definiu enfaticamente o direito de todos à educação básica, e os deveres das Nações, quanto ao cumprimento das “necessidades básicas de aprendizagem”, e se propugnou um prazo de dez anos para que os países detentores de altas taxas de analfabetismo cumprissem o dever moral de universalizar a educação básica (NOGUEIRA, 1999, p.132).

As orientações do Banco Mundial, nesse novo contexto, vêm em direção da construção de um Estado mínimo³² – também chamado de uma concepção de Estado

³¹ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital Norte Americana, funcionários desse governo, bem como, dos organismos internacionais como FMI, Banco Mundial e BIRD, e alguns economistas latino-americanos. Com o intuito de discutir como deveriam ser implementadas as reformas econômicas na América Latina. As decisões tomadas nessa reunião receberam a denominação de “Consenso de Washington”. As áreas de abrangência do Consenso foram 10: disciplina fiscal; priorização dos gastos públicos; reforma tributária; liberalização financeira; regime cambial; liberalização comercial; investimento direto estrangeiro; privatizações; desregulação; propriedade intelectual. Segundo Batista (1994, p.18): “As propostas do Consenso de Washington nas 10 áreas a que se dedicou convergem em para dois objetivos básicos: por um lado, a drástica redução do Estado e a corrosão do conceito de Nação; por outro, o máximo de abertura à importação de bens e serviços e à entrada de capitais de risco. Tudo em nome de um grande princípio: da soberania absoluta do mercado auto regulável nas relações econômicas, tanto internas quanto externas.” Ainda nessa linha de pensamento o Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial (RDM) de 1991, salienta que o Estado deve investir no capital humano, desse modo o poder constituído deve atuar na educação primária, saúde básica, nutrição, planejamento familiar e redução da pobreza.

³² Nesse novo contexto, o papel do Estado se torna cada vez mais “pequeno”, a iniciativa privada deveria ser seu maior parceiro, as questões sociais deveriam ser relegadas às organizações sociais, sua grande preocupação deveria centrar-se no crescimento econômico e na viabilização do pagamento da dívida

neoliberal, que delega muitas de suas funções para sociedade civil organizada. Como o Estado tem uma parceria muito estreita com a iniciativa privada, se ausentando do setor produtivo da sociedade, não investe no ensino superior de qualidade que proporcione a busca de novas tecnologias, de modo que se enquadra cada vez mais no capitalismo dependente que corrói a sociedade.

[...] Estes projetos específicos para a educação brasileira, contêm um teor pedagógico, e incluem também um teor de disciplinarização do Estado, sob os cânones liberalizantes, tendo como base o setor privado. Com esse conteúdo tais projetos cumprem o papel, de acordo com as condições operacionais do Banco, que caberiam aos programas setoriais. Por sua vez, estes programas, particularmente, o da educação, concretizam de forma indireta e mediatizada as condicionalidades macroeconômicas que dizem respeito à uma nova noção de Estado e à reestruturação produtiva da economia brasileira (NOGUEIRA, 1999, p.138).

Esse novo modelo de sociedade, que vinha articulado com esses projetos do Banco Mundial, associavam a assistência técnica na área educacional integrada com a reestruturação produtiva e previam um mercado de desregulamentação financeira, uma liberdade comercial sem limites, flexibilidade do trabalho, além da privatização das empresas estatais. A burguesia brasileira se contentava em participar desse movimento inerente ao próprio capitalismo, de manter a classe menos favorecida da sociedade de uma forma controlada, promovendo algumas concessões, em meio a tanta miséria.

[...] Contudo, para continuar alimentando essa crença, seria preciso repor em cada momento de grave crise econômica, a ideia de que se todos passassem pela Escola, se realizaria a “diferenciação natural”, e, portanto, justa, e os competentes seriam recompensados com o direito à ascensão social. Assim, “naturalmente”, se transfere a noção de seleção natural e justa para a seleção social entre indivíduos, suporte, nos dias de hoje, da seleção natural entre as nações que produzem a tecnologia de ponta e, conseqüentemente, as melhores condições de vida. Como contra face, as Nações que produzem matérias primas e gêneros alimentícios, de acordo com as necessidades dos países “naturalmente” avançados e ricos, impõem, com a cumplicidade da elite local, a deterioração cada vez maior das condições de vida de grande massa da população brasileira (NOGUEIRA, 1999, p. 168).

Embora a sociedade tenha essa face perversa, isso não significa que não vale a

externa. Esse Estado Mínimo se efetivou no Brasil nos governos de Collor e FHC. Conforme Frigotto (1995, p.83-84): “A ideia-força balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público (o Estado) é responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Dessa ideia-chave advém a tese do Estado *mínimo* e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação e transportes públicos, dentre outros. Tudo isso passa a ser comprado e regido pela *férrea* lógica das leis de mercado. Na realidade, a ideia de Estado *mínimo* significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital.”

pena lutar, pois a história prova que é através da contradição que ela se move e que se as transformações alcançadas podem não ser as ideais, entretanto permanecer estagnado não levará a lugar nenhum.

2.2 As Ações Afirmativas no Brasil: as Influências da Conferência de Durban

As ações afirmativas³³ tomaram fôlego nos séculos XX e XXI por todo mundo, como um instrumento de reparação para minimizar as desigualdades latentes, sejam elas, raciais, sociais, de gênero, sexuais ou econômicas. Tais ações constituem-se como políticas públicas do Estado, ou também podem ser propostas pela iniciativa privada, com o intuito de combater as situações evidenciadas de racismo e discriminação, bem como a discriminação de fundo cultural e estrutural que está enraizada na sociedade.

Um documento que tem abrangência universal e que endossa as ações afirmativas, é a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Ela provoca inovações nos termos de direitos fundamentais, como a que a condição de pessoa humana bastava para alguém ser dotado de direitos e que devia ter sua dignidade respeitada. Além de o documento garantir a adoção de parâmetros de proteção mínimos aos direitos fundamentais de forma geral, ao mesmo tempo expressa o teor das diferenças baseado na igualdade formal.

Torna-se, contudo, insuficiente tratar o indivíduo de forma genérica, geral e abstrata. Faz-se necessária especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nessa ótica determinados sujeitos de direito ou determinadas violações de direitos exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença, percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir a determinados grupos uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isso significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para sua promoção (PIOVESAN, 2005, p.46).

Na década de 1930, na Índia, e em 1960 nos EUA, as políticas públicas de ações

³³ As políticas de ação afirmativas tiveram início na Índia com o líder Mahantma Gandhi, em virtude das grandes diferenças que o sistema de organização por castas proporcionava. Gandhi chama a atenção para como essas políticas podiam ajudar a mudar esse quadro politicamente constrangedor, logrando êxito em 1935, com a aprovação do conhecido *Governamet of Índia At*, que veio garantir direitos às castas menos favorecidas.

afirmativas foram implementadas. Nos EUA as políticas de ações afirmativas foram implantadas com os governos democratas de John F. Kennedy (1961-1963) e com Lindon Jahnsen (1963-1969), como medidas compensatórias antidiscriminatórias para a educação e para o trabalho, almejando a definitiva integração dos indivíduos afrodescendentes a sua sociedade.

Mas a ação afirmativa não ficou restrita aos Estados Unidos. Experiências semelhantes ocorreram em vários países da Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, entre outros. Na Europa, as primeiras orientações nessa direção foram elaboradas em 1976, utilizando-se frequentemente a expressão “ação afirmativa positiva”. Em 1982, a “discriminação positiva” foi inserida no primeiro “Programa de Ação para a Igualdade de Oportunidades” da Comunidade Econômica Europeia (MOEHLECKE, 2002, p. 199).

Ou seja, uma política de ações afirmativas deve nascer de uma leitura das necessidades de uma parcela da população que sofreu historicamente a negação de direitos, cerceando seu acesso a prerrogativas comuns para todos, comprovados através de estudos estatísticos, estudos sociais, educacionais, econômicos e culturais, que apontem para a pertinência de reparo. Após esse diagnóstico, deve haver um planejamento do setor público responsável, juntamente com a sociedade civil organizada, a qual o grupo em questão pertence. Assim, uma política de ações afirmativas deverá ser encaminhada para a aprovação e a implementação de uma lei que os governantes devem primar por sua execução.

Num esforço de síntese e incorporando as diferentes contribuições, podemos falar em ação afirmativa como uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p.203).

No Brasil, a partir dos movimentos de redemocratização da sociedade, no período final da ditadura militar, quando os movimentos sociais estavam em efervescência, entre eles os movimentos sociais negros, bem como de outras minorias que trazem a questão de gênero e de etnia para a discussão, cobravam do governo que seria constituído uma solução para essas desigualdades tão gritantes na sociedade. Inclusive, para efeitos deste estudo, salienta-se que conforme Moehlecke (2002), o primeiro vestígio de discussão a medidas que hoje se chama de ações afirmativas ocorreu em 1968, e partiu de técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal do Trabalho, que sugeriram que a lei obrigasse as

empresas privadas a manter uma porcentagem de empregados “de cor” como uma possível solução para o problema do racismo, no entanto, essa sugestão não foi acatada.

Somente nos anos de 1980 haverá a primeira formulação de um projeto de lei nesse sentido. O então deputado federal Abdias Nascimento, em seu projeto de Lei n.1.332, de 1983, propõe uma “ação compensatória”, que estabelecerá mecanismos de compensação para afro-brasileiro após séculos de discriminação. Entre as ações figuram: reserva de 20% de vagas para mulheres negras e 20% para homens negros na seleção de candidatas ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; incorporação da imagem positiva da família afro-brasileira ao sistema de ensino e à literatura didática e paradidática, bem como introdução da história das civilizações africanas e do africano no Brasil (MOEHLECKE, 2002, p.204)

O projeto não obteve aprovação, mas nem por isso a luta parou, as reivindicações, bem como os movimentos, continuaram se organizando e buscando espaços numa sociedade que estava em luta pela redemocratização.

Foram obtidos alguns avanços na Constituição de 1988 como o que há no Artigo 7º do Título II e Capítulo II dos direitos sociais, que vieram estabelecer a proteção no mercado de trabalho da mulher mediante alguns incentivos. Também no Título III, Capítulo IV, Artigo 37, que assegura em empregos públicos uma porcentagem para portadores de deficiência.

Não se pode ignorar as influências que essas mudanças tiveram, que não foram somente resultado dos movimentos sociais organizados e em prol da população menos favorecida. Essas conquistas também foram impulsionadas pelas organizações internacionais, que se utilizaram das políticas públicas como uma forma de manter o controle do Estado sob a população. Conforme Filice (2011, p.109), “é fato que as mudanças na Constituição Federal de 1988, e nos vários tratados assinados pelos governos no Brasil, embora resultem do empoderamento de lideranças comunitárias brasileiras, têm influências das lutas antirracistas externas, podendo mesmo ser lidas como formas de controle do Estado. ”

As lutas dos movimentos populares nunca se tornam estáticas, dessa forma sempre motivaram tensões na sociedade, se não com a força desejada, de uma forma que promoveram o atendimento parcial de seus interesses. Sendo assim, pode-se destacar que:

[...] os anos de 1990 trariam algumas mudanças. Em 1995, encontramos a primeira política pública de cotas adotadas nacionalmente. Através da legislação eleitoral, foi estabelecida uma cota mínima de 30% de mulheres para as candidaturas de todos os partidos políticos. Essa ideia tem origem em uma experiência semelhante utilizada anteriormente no

partido dos trabalhadores, em 1991, e na Central Única dos Trabalhadores - CUT-, em 1993, decorrente de reivindicação e pressão do movimento feminista (MOEHLECKE, 2002, p.205).

Outra ação que tomou proporções importantes, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, evidenciou uma pressão ao poder público. Foi uma marcha de protesto e indignação contra as condições de organização excludente da sociedade, as condições subumanas de trabalho do povo negro, seu direito a todos os níveis de ensino, a exigência que se cumprisse o que estava disposto na Constituição quanto ao trabalho da mulher, pela implementação de uma Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino, concessão de bolsas para alunos de baixa renda; enfim, todas as reivindicações foram explicitadas em um documento.

O presidente da República recebe esse documento em 20 de novembro de 1995, data em que instituiu, por decreto, o Grupo de Trabalho Interministerial - GTI-, para desenvolver políticas de valorização e promoção da população negra. Em relação à discussão sobre as ações afirmativas, o grupo realizou dois seminários sobre o tema, em Salvador e Vitória, a partir dos quais elaborou 46 propostas de ações afirmativas, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto permanece muito restrito (MOEHLECKE, 2002, p.206).

Outras ações foram sendo implementadas. Em 1996, a recém-criada Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, no dia 13 de maio lançou o Programa Nacional dos Direitos Humanos – PNDH. Ela possuía como um dos seus objetivos desenvolver ações afirmativas que beneficiassem os afrodescendentes quanto ao acesso a cursos profissionalizantes, universidades e áreas de tecnologia de ponta que, além de formular políticas compensatórias, deveria apoiar a iniciativa privada que tivesse projetos de discriminação positiva.

Conforme Moehlecke (2002), ainda em 1996, no mês de junho, merece destaque o “Seminário Ações Afirmativas: estratégias antidiscriminatórias? ”. No mês seguinte foi realizado o “Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, o primeiro promovido pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), e o segundo pelo Ministério da Justiça realizado em Brasília. No entanto, na prática, as ações governamentais são tímidas, principalmente na área educacional.

Na área educacional, podemos perceber certa atenção, ainda que pontual, do Poder público no que concerne à questão racial, como

observamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, no Programa Nacional do Livro Didático e no manual superando o racismo na escola. Entretanto, até final dos anos de 1990, ações voltadas à melhoria do acesso e permanência no ensino superior estão restritas à sociedade civil. Essas atividades são desenvolvidas por movimentos sociais, como o movimento negro, por parcerias deste com empresas privadas, apenas por empresas, por entidades ligadas a igreja ou por grupos de estudantes em universidades (MOEHLECKE, 2002, p.207).

Conforme Filice (2011), o Estado, sendo ele autoritário ou democrático, ao longo da história não agiu para solucionar as crises de forma definitiva, visando atender aos interesses e às reivindicações das classes populares. Sempre tentou acomodar os interesses e os conflitos, compensar de alguma forma as reivindicações, no entanto, não fez mudanças profundas na estrutura social como forma de garantir a hegemonia das classes dominantes nacionais e internacionais.

Como formas de atuação desses movimentos sociais destacam-se as aulas de complementação, que poderiam ter forma de pré-vestibulares ou intensivos de verão para quem já era acadêmico; algumas possibilidades de auxílio financeiro como custeio de mensalidade, bolsa-auxílio, alimentação, auxílio para moradia, entre outros; flexibilização das formas de ingresso no ensino superior por cotas, taxas promocionais, processos alternativos aos vestibulares. Na esfera pública, notam-se algumas ações que tramitaram como propostas de políticas públicas de ações afirmativas, na década de 1990.

Em 1993, encontramos a proposta de Emenda Constitucional do então deputado federal Florestan Fernandes (PT/SP); em 1995, a então senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresenta os projetos de Lei n.13 e 14; no mesmo ano é encaminhado o projeto de Lei n.1.239, pelo então deputado federal Paulo Paim (PT/RS); em 1998, o deputado federal Luiz Alberto (PT/BA) apresenta os projetos de Lei n.4.567 e 4.568; e, em 1999, temos o projeto de Lei n. 298, do senador Antero Paes de Barros (PSDB) (MOEHLECKE, 2002, p.208).

As propostas tinham os mais variados enfoques, desde a criação de um fundo nacional para desenvolver as ações afirmativas, bolsas de estudos, pagamento de indenização para descendentes de escravos, proporcionalidade na presença de negros nas escolas públicas de todos os níveis, alterações nos vestibulares para ingresso no ensino superior com estabelecimento de cotas mínimas para alguns grupos.

O público alvo eram os afrodescendentes, negros, indígenas, ou seja, populações discriminadas socialmente pelo seu pertencimento étnico-racial, bem como a chamada “população carente”. A porcentagem que cada grupo teria variava, podendo em alguns projetos ser proporcionais, em outros os percentuais eram diferenciados, conforme

salienta Moehlecke (2002, p. 208). “A definição dos grupos e de sua abrangência são aspectos importantes na formulação de leis e políticas e, dependendo do nível de aplicação – se nacional, estadual ou municipal – necessitam incorporar diferenças regionais.” Como aconteceu em 2012 quando foi estabelecida a Lei de cotas para ensino superior no Brasil, processo a que se detém, posteriormente, neste trabalho.

As justificativas para tais projetos se pautavam no grande período pelo qual a escravidão esteve institucionalizada no país, no genocídio que foi praticado contra a população indígena, em situações que contribuíram e ainda contribuem para a desigualdade social, econômica e cultural que esses povos e seus descendentes sofrem na sociedade, brutalmente marcada pelo capitalismo dependente, excludente e meritocrático.

As comprovações estatísticas desses dados não possuíam compatibilidade com a ideia de igualdade, justiça e democracia expostas na Constituição. Por essas razões, o acesso à educação, considerado como um instrumento de ascensão social, permeava todos os projetos de ações afirmativas propostos por considerarem que havia uma dívida histórica do poder público para com esses segmentos da sociedade.

No âmbito do ensino superior, a primeira lei com esse perfil foi aprovada no Rio de Janeiro e entrou em vigor a partir da seleção de 2002/2003. Por meio de lei estadual, foi estabelecido que 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais sejam destinadas a alunos oriundos de escolas públicas selecionadas por meio do Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio – Sade. Essa medida deverá ser aplicada em conjunto com outra, decorrente de lei aprovada em 2002, a qual estabelece que as mesmas universidades destinem 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos. No Paraná, o governo estadual regulamentou uma lei que garante três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais a membros da comunidade indígena da região, a entrar em vigência também em 2002 (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

Os debates, bem com a efetivação de algumas políticas públicas de ações afirmativas foram intensificados a partir dos anos 2000 no Brasil, muito pelo fato de ter se tornado signatário da Conferência de Durban³⁴ em 2001, ocorrida na África do Sul. Reconheciam-se, assim, os efeitos perversos do racismo no país, bem como a necessidade de adoção de medidas que pudessem amenizar os efeitos danosos desse preconceito na sociedade.

³⁴ A III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata vem “celebrando a decisão da Assembleia Geral de proclamar o ano de 2001 como o Ano das Nações Unidas de diálogos entre as Civilizações, que enfatiza a tolerância, o respeito pela diversidade e a necessidade de buscar bases comuns entre as civilizações e no seio das civilizações, a fim de enfrentarem os desafios comuns à humanidade que ameaçam os valores partilhados, os direitos humanos universais e a luta contra o racismo: discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, através da cooperação da parceria e da inclusão;” (ONU, 2001, p.02)

Embora as lutas dos movimentos sociais negros, bem como de outros segmentos da sociedade para a implementação de políticas públicas de ações afirmativas não possam ser minimizadas, foi evidente o impulso dado pelos organismos internacionais, através da Conferência de Durban, para a implantação dessas políticas públicas. Tal preposição se torna ainda mais explícita ao se analisar o reaquecimento dessas discussões nesse período, como já citado, e algumas medidas governamentais que vieram dar fôlego às antigas discussões que culminaram na lei federal em 2012.

[...] O tema foi reaquecido em 2004 quando o Presidente Lula encaminhou ao Congresso o PL nº.3.627, que propunha a reserva de 50% das vagas nas instituições federais para egressos de escolas públicas, com percentual específico destinado a pretos, pardos, de acordo com a representação proporcional dessas etnias nas unidades da federação (BRASIL, 2004a). Na mesma ocasião, por meio da Medida Provisória nº.213, Lula criou o Programa Universidade Para Todos – PROUNI (BRASIL, 2004b). O PROUNI reserva vagas em instituições privadas para esses mesmos grupos, incluindo as pessoas com deficiências (SANTOS, 2012, p.290).

Aos poucos, verificava-se não só o Brasil, mas outros países latino-americanos também promovendo políticas públicas de ações afirmativas, tendo em vista a grande influência que as agências internacionais possuem na região, de forma a tornar palpável aos governos constituídos a realização, se não de forma integral, de uma maneira controlada, das reivindicações antigas dos movimentos sociais organizados, que sempre foram, e continuaram sendo pontos de tensão. Assim, revelavam a contradição da sociedade, questões que fazem com que a história se mova e torne possível sua transformação.

A Declaração de Durban trazia consigo orientações explícitas de como os países signatários deviam se comportar em relação ao acesso a serviços básicos como saúde, educação, moradia, energia elétrica, saneamento, medidas de controle ambiental, oportunidades de emprego, as questões dos povos negros e seus descendentes, indígenas, migrantes, refugiados, além de outras vítimas que a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata puderem fazer na sociedade. Além disso, reconhecia que essas injustiças históricas promoveram e ainda promovem pobreza, subdesenvolvimento, marginalização, exclusão social, disparidades econômicas, instabilidade e insegurança para esses grupos em especial, e são ainda mais pontuais nos países em desenvolvimento como o Brasil.

Reconhecemos a necessidade de se adotarem medidas especiais ou medidas positivas em favor das vítimas de racismo, discriminação

racial, xenofobia e intolerância correlata com o intuito de promover sua plena integração na sociedade. As medidas para uma ação efetiva, inclusive as medidas sociais, devem visar corrigir as condições que impedem o gozo dos direitos e a introdução de medidas especiais para incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais, culturais, linguísticos e religiosos em todos os setores da sociedade, colocando a todos em igualdade de condições. Dentre estas medidas devem figurar outras medidas para o alcance de representação adequada nas instituições educacionais, de moradia, nos partidos políticos, nos parlamentos, no emprego, especialmente nos serviços judiciários, na polícia, exército e outros serviços civis, os quais devem exigir reformas eleitorais, reforma agrária e campanhas para igualdade de participação (ONU. 2001, p.21-22).

Constata-se que o documento salientou várias necessidades que ainda não estão postas na sociedade brasileira, bem como, na maioria das sociedades latino-americanas. Nem toda a lei se efetivou, por isso não se pode abandonar a luta quando as reivindicações se estabeleceram na legislação, por vezes, esse torna-se o começo de um caminho árduo até sua efetivação.

A constatação sinaliza, juntamente com as outras legislações apresentadas, a necessidade que determinados grupos da sociedade precisam de um olhar mais atento do poder público, inclusive promovendo aportes legais para que as necessidades sejam atendidas. Atendendo a essa perspectiva, embora o poder público ainda não tivesse uma lei que orientasse a adoção dessas políticas, algumas instituições, primeiramente estaduais e posteriormente federais, protagonizaram a adoção de políticas públicas de ações afirmativas, fazendo uso de sua autonomia universitária e, em outros casos, por meio de leis estaduais, especialmente a partir de 2002.

2.3 Primeiras Experiências com Políticas Públicas de Ações Afirmativas para Ingresso no Ensino Superior nas Universidades Brasileiras

Esse debate já estava presente na sociedade brasileira durante vários momentos e, também, algumas ações do Estado em relação às políticas de cotas já tinham sido contempladas na legislação, como já exposto anteriormente. Atendendo a essa perspectiva, embora o poder público federal ainda não tivesse uma lei que orientasse a adoção dessas políticas, algumas instituições primeiramente estaduais e posteriormente federais protagonizaram a adoção de políticas públicas de ações afirmativas, fazendo uso de sua autonomia universitária, e em outros casos por meio de leis estaduais.

Assim, a partir de 2002 essas ações chegaram efetivamente ao ensino superior, através da reserva de vagas para, primeiramente alunos egressos de escola pública e

posteriormente com vagas raciais. Cada universidade, a seu modo, algumas com um intenso debate interno, outras para acatar as determinações oficiais, fizeram das políticas públicas de ações afirmativas uma realidade no país, na forma de acesso ao ensino superior desde 2002.

De maneira singular e aos poucos as medidas de ações afirmativas nas IES passaram a se concretizar. Desde então, um número significativo de IES passou a adotar algum tipo de PAA, seja por força de leis dos respectivos sistemas, o que poderíamos caracterizar como tendo sido de fora para dentro, seja por meio de iniciativas gestadas pelas próprias IES, embasadas na autonomia universitária. No que se refere ao ensino superior privado, o Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi uma importante PAA adotada pelo Governo Federal em 2004. O PROUNI destina bolsas em IES privadas para estudantes de baixa renda, negros indígenas e pessoas com deficiências (SANTOS, 2012, p.293).

Com o intuito de entender minimamente tais processos, destaca-se como se deu a implementação do sistema de cotas em cada universidade pioneira do país. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, segundo Santos (2012), foi tomada de assalto pelas leis estaduais que instituíam as cotas: Lei nº.3.524/2000, nº. 3708/2001, nº4.061/2003 e posteriormente a Lei nº.5.346/2008. Elas vieram em seu conjunto garantir vagas a alunos oriundos de escolas públicas (20%), negros (20%), deficientes, filhos de policiais militares e agentes penitenciários mortos em serviços (5%). Ressalta-se que os filhos de policiais militares e agentes penitenciários mortos em serviço foram inclusos na versão da Lei em 2008.

O Estado do Rio de Janeiro, por força da lei das cotas, trouxe à tona para a universidade antigos debates como o processo de seleção de alunos, a democratização do ensino superior, a autonomia universitária e a questão do mérito acadêmico. As inquietações invadiram a universidade mobilizando várias instâncias, a fim de viabilizar o processo seletivo, o que culminou na realização de alguns seminários.

Os eventos contaram com a participação da comunidade da Uerj, de representantes dos movimentos sociais e estudantis, do governo estadual, entre outros. A Reitoria criou uma comissão para organizar propostas de suporte acadêmico e financeiro para atender os beneficiários da política. Essa comissão foi instituída por representantes de diversos setores da UERJ e por pessoas indicadas pela Educafro e pelo Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC) (SANTOS, 2012, p.295).

Ainda, segundo Santos (2012), das propostas da Comissão resultou um Programa de Apoio ao Estudante que, entre outras decisões, deliberou a entrega de *tickets* de

transporte e alimentação para os alunos cotistas, porém, não tomou nenhuma iniciativa quanto a outra preocupação: as possíveis deficiências acadêmicas que, se supunha, os cotistas teriam. Algumas questões, dentre elas a inconstitucionalidade da Lei de Cotas, transpuseram os muros da universidade e as incumbências da comissão e do Programa. Isso porque alguns alunos que não conseguiram entrar na universidade com notas iguais ou superiores aos cotistas, entraram na justiça por se sentirem prejudicados, bem como algumas instituições públicas e representantes legislativos.

Essa polêmica não ficou circunscrita aos muros das universidades, a inconformidade com o Sistema de Cotas motivou o deputado estadual Flávio Bolsonaro, do Partido Popular (PP), a protocolar no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro duas ações de inconstitucionalidade (Adin) contra as cotas, que tramitaram no judiciário por longo tempo (MACHADO, 2004, p.153). A ordem dos Advogados do Brasil (OAB), seção do Rio de Janeiro, também questionou a constitucionalidade das cotas [...] (SANTOS, 2012, p.295).

Na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), instituição de ensino superior também afetada pela legislação estadual do Rio de Janeiro, não ocorreu mobilização na mesma proporção ocorrida na UERJ. Porém, também havia um clima de desconforto, tendo em vista que nesse Estado as políticas de cotas foram implantadas, apesar da grande luta encampada pelo movimento negro, de forma vertical. Ou seja, de fora para dentro das universidades, sem a devida participação da comunidade acadêmica e comunidade em geral, o que despertou debate acerca da legitimidade das políticas de ações afirmativas.

Na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, o caminho foi inverso ao percorrido no Rio de Janeiro, pois a universidade já gestava o desejo das ações afirmativas, de forma que se antecipou ao governo estadual e, por vontade própria, usando de sua autonomia universitária através de seus fóruns decisórios internos, aprovou seu plano de ações afirmativas para alunos oriundos de escola pública e afrodescendentes no ano de 2002. Vale dizer que, conforme Santos (2012), a comunidade universitária da UNEB era permeada por militantes de movimentos sociais negros, bem como movimentos de outros segmentos sociais, professores que tinham como objeto de seus estudos a questão afro-brasileira e a discriminação racial, de forma que o assunto já possuía certa visibilidade acadêmica. Segundo Santos (2012, p.298), “em 2003, a UNEB era dirigida pela Reitora Ivete Alves do Sacramento, uma negra, militante histórica do movimento social negro, que não mediu esforços para conduzir o processo na IES. ”

Inclusive, essa universidade foi a responsável pela análise do projeto em tramitação na Câmara de Salvador. Nesse sentido, percebe-se a grande diferença entre as

implementações até então elencadas, pois em Salvador a participação de diversos setores sociais foi muito significativa, assim as críticas, sugestões e possíveis alterações foram discutidas antes da implementação da lei, o que proporcionou um processo mais tranquilo, inclusive nas vias judiciais.

Já, a Universidade de Brasília - UNB foi a primeira universidade federal a adotar os sistemas de cotas e desde o princípio trabalhou com cotas raciais. O processo dessa universidade transcorreu de modo semelhante ao da Bahia. Em 2003, no gozo de sua autonomia, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE aprovou o que foi intitulado de Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, com seus três eixos norteadores. Nos cursos de graduação, 20% das vagas seriam reservadas a candidatos negros; em parceria com a Fundação Nacional do Índio – FUNAI admitiria indígenas; e houve o fortalecimento do apoio às escolas públicas.

No entanto, o pioneirismo da UNB não é dessa data, visto que, já em 1999, impulsionados do que ficou conhecido como “Caso Ari”, teve grande repercussão e fomentou a questão da necessidade das ações afirmativas como política pública no seio dessa universidade. Pode-se dizer que foi uma resposta política do professor José Jorge de Carvalho e da professora Rita Segato ao “Caso Ari”, como pontuado brevemente.

A apresentação de uma proposta de cotas para negros na UnB em 1999 foi uma resposta política que Rita Segato e eu demos a um caso de conflito racial ocorrido no Departamento de Antropologia da UnB, conhecido já nacionalmente como “Caso Ari”, que diz respeito a Arivaldo Lima Alves, o primeiro aluno negro a entrar no nosso doutorado após 20 anos de existência programa. Logo no primeiro semestre do curso foi reprovado em uma matéria obrigatória em circunstâncias inaceitáveis e a reprovação colocou-o na iminência de perder imediatamente o curso de doutorado. Arivaldo Alves lutou mais de dois anos por uma revisão justa de sua nota. E após um processo de extremo desgaste (dele e também nosso: Rita Segato era coordenadora da Pós-Graduação e foi demitida sumariamente do cargo ao posicionar-se do lado de Arivaldo Alves; eu era seu orientador e sofri hostilidade por defendê-lo diante da maioria esmagadora dos colegas) conseguiu levar o seu caso até o Cepe da UnB, que reconheceu a injustiça cometida e forçou o Departamento de Antropologia a mudar a sua nota e aprová-lo na disciplina, o que lhe permitiu permanecer no programa e terminar o doutorado (CARVALHO, 2005, p.239-240).

Segundo Santos (2012), esse debate pode ser considerado ainda mais antigo; visto que em 1985 foi abordado em uma reunião com Edna Ronald, que veio depois a representar o Brasil na Conferência de Durban (2001). Também esses debates levavam a constituição do Coletivo de Estudantes Negros – ENEGRESER e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro – NEAB. Sendo assim, é notável que o sistema de cotas adotados na UNB

foi referência ao que culminou na Lei Federal nº. 12.711 de 2012.

A criação do sistema de cotas da UNB foi a primeira entre as instituições federais de ensino superior. A UNB foi responsável por dar início a um processo que vem se expandindo gradualmente em todas as regiões do Brasil e que culminou com a aprovação da Lei 12.711 de 2012. Segundo Cesar (2004), o sistema de reserva de vagas da UNB foi gestado a partir de um planejamento interno, respaldado na autonomia universitária prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN, Lei nº 9.394/96 (SANTOS, 2012, p.300).

São situações que levam a crer que quando o processo de implantação ou constituição da política é respaldado pela participação de toda a comunidade universitária, bem como, dos movimentos sociais que representam a sociedade civil, o processo se torna menos conflituoso; as questões e conflitos mais internos se dão no processo, possuindo mais eficácia, porque se parte de um ponto próximo de compreensão, buscando soluções na mesma direção.

A experiência vivida na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS traz consigo um diferencial na questão das ações afirmativas: é pioneira na reserva de vagas para a população indígena. Porém, o processo de implantação no Mato Grosso do Sul partiu de fora para dentro da universidade, através das leis estaduais. A primeira Lei nº. 2.599, de 26 de dezembro de 2002 e a segunda Lei nº.2.605, de 6 de janeiro de 2003, primeiramente as cotas para os indígenas depois as cotas para negros. A universidade foi pega de surpresa pela legislação, e pelo curto prazo de adaptação – 90 dias foi o tempo estipulado pelo então Governador José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT) para que se adequasse à lei. O processo ocorreu, porém, demorando o dobro do tempo estipulado.

Na UEMS, a regulamentação dessas leis foi antecipada de uma série de eventos, entre os quais reuniões da CE, como os coordenadores de curso e dos conselhos superiores: de Ensino, Pesquisa e Extensão e Universitário; fóruns de discussões; audiências públicas; seminários; palestras etc. Todo esse processo contou com a participação, além da comunidade universitária, de representantes do movimento negro, lideranças indígenas, Conselho Estadual do Direito do Negro; Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR); deputado Pedro Kemp (SANTOS, 2012, p.302-303).

Por esse amplo debate com a sociedade, um ponto relevante foi levantado nessas discussões: a questão da necessidade de implementação de um programa de assistência estudantil visando à permanência dos cotistas, bem como seu sucesso no ensino superior. Para buscar êxito na solução dessas preocupações, de acordo com Santos (2012), foram criados alguns programas, como o Afroatituide, Uniafro, bem como um Núcleo de

Estudos Afro-Brasileiros – NEAB.

Embora o foco principal da Conferência de Durban tenha sido os negros e afrodescendentes, seguido posteriormente pelos indígenas, no Brasil verifica-se que as políticas públicas de ações afirmativas tomaram outro foco: a questão de renda e de alunos oriundos da escola pública. Essa tendência pode ser observada, já em 2002, quando no Rio de Janeiro as Leis estaduais trabalharam com cotas para negros (20%) e cotas para estudantes de escolas públicas (25%), logo depois fundindo as duas exigências, de modo que alerta Silva (2015, p.5).

Primeiro: a ação afirmativa assumiu a forma de cotas e foi estabelecida logo após a conferência. Segundo: as cotas raciais foram rapidamente combinadas com as cotas socioeconômicas. Essa junção de cotas raciais e socioeconômicas serviu como modelo federal de ações afirmativas que se tornou obrigatório a partir de 2012 (Lei nº12. 711/2012).

Por essas ações compreende-se que a implementação dessas políticas foi entendida no meio universitário, bem como em algumas organizações sociais, baseando-se no entendimento que a exclusão dos negros, afrodescendentes e indígenas do ensino superior se dá, também, através de um problema socioeconômico, entendendo-se à vinculação de raça com classe. Devido às grandes desigualdades entre as classes sociais que o capitalismo dependente proporciona, logo, a exclusão de renda acarreta outras formas de desatendimento como de educação, de emprego e de cultura, entre outros.

O argumento mistura inclusão social, reparação e diversidade como justificativa para as ações afirmativas. Os negros são excluídos porque são negros, não apenas porque são pobres, e, portanto, há um aspecto particular que deve ser abordado por políticas sociais. A justificativa é a de que os negros são mais excluídos do que os brancos por serem discriminados, independentemente de sua origem social (SILVA, 2015, p.6).

Há na sociedade, e no meio universitário não é diferente, um certo receio de se debater ou até mesmo promover legislações baseadas no conceito de raça. Não é por acaso que as ações afirmativas tomaram no país o contorno primeiramente socioeconômico, secundarizando a questão racial. Segundo Grisa (2009, p.35), deve-se considerar “as diferenças fundamentais entre os dois conceitos, quais sejam: classe advém de uma contradição contatual jurídica de trabalho que extrai a mais-valia do seu produtor, o trabalhador, e raça é fruto de uma relação não jurídica, um exercício de soberania para além do direito”. Muito devido ao mito da Democracia Racial, que maquiou os conflitos raciais durante a história e mesmo que o Estado tenha reconhecido, sendo signatário em tratados internacionais como a Conferência de Durban, que o Brasil é um país racista e

esse fato acarreta a essa população privações históricas de direitos. É ainda muito difícil o Estado dar voz jurídica para a questão racial através de políticas públicas, sendo mais fácil a implementação de políticas de recorte social.

Um dos propósitos centrais das ações afirmativas que orientam a demanda construídas pelos movimentos sociais que lutaram por tais políticas é o da diversidade racial na universidade. Todavia, essa demanda não foi colocada em primeiro plano, não se tornou critério fundamental, visto que o primeiro é pré-requisito é o de ter estudado a maioria dos anos de escolaridade em escola pública (GRISA, 2009, p.35).

A população negra tem sua identidade revigorada pelo acesso à universidade e a universidade, por sua vez, tende a ficar mais “rica” com a presença desses grupos que, até então, não tiveram acesso ao ensino superior. Ainda, contribui para a construção de um espaço plural, tal como deve ser a universidade, além de reduzir as desigualdades de classe. Conforme Silva (2015, p.7), “em parte, a sustentabilidade das ações afirmativas depende da abertura da universidade pública brasileira para a diversidade sem perder de vista sua centralidade na construção de conhecimento de ponta e formação de profissionais de excelência”.

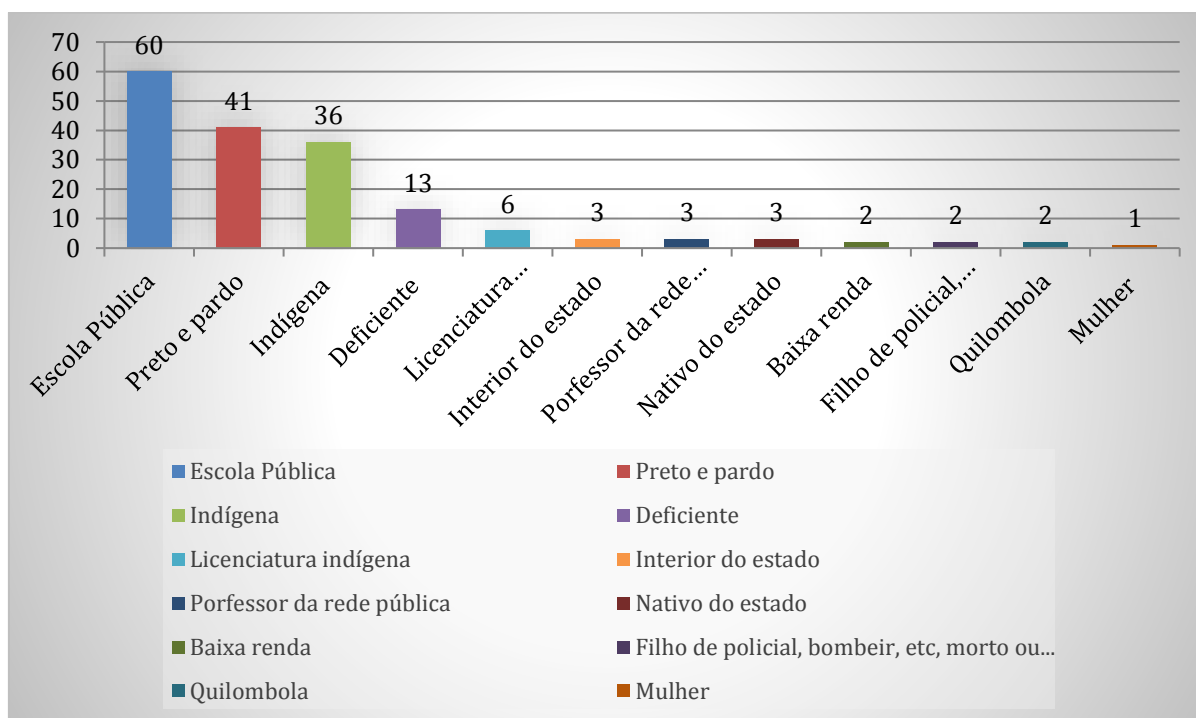
A importância da presença de todas as etnias na universidade é constada inclusive pelo Ministro do STF Luiz Fux, quando do seu voto na Arguição de Descumprimento do Preceito Fundamental – ADPF 186, sobre a constitucionalidade das cotas raciais. Por entender a universidade como não apenas formadora de profissionais, mas também de dirigentes da sociedade, que servem de referência para seus pares.

A diversidade do corpo discente constitui, ainda, elemento desejável de um fecundo ambiente universitário. A experiência dos alunos no decorrer do curso de graduação é muito mais valiosa em existindo o contato com pessoas de diferentes origens, culturas, etnias e classes sociais. O papel da universidade não é apenas o de qualificar futuros profissionais, e sim também o de construir o nicho no qual serão inculcados valores na formação de seres humanos, sendo certo que a Carta Magna determina a “valorização da diversidade étnica e regional” (art.215, § 3º, V) (BRASIL, 2012, p.112).

Tendo essa diversidade como foco, no caso brasileiro observa-se a predominância das cotas sociais em função das grandes desigualdades econômicas e sociais. E, na sua grande maioria, estão combinadas com as cotas raciais: deficientes físicos e quilombolas entre outras, como se observa no gráfico abaixo a grande gama de beneficiários. Há, ainda, uma vantagem substancial para os egressos da escola pública, seguida dos negros

(formados por pretos e pardos). Essa grande variedade de combinações entre as cotas só vem atestar a grande desigualdade e diversidade do país, sendo necessárias políticas públicas que garantam o acesso e a permanência dos que, historicamente, têm sido excluídos dos bancos universitários, como se pode observar no Gráfico 5:

Gráfico 5: Número de Universidades (N=70) de acordo com o Tipo de Beneficiário das suas Respectivas Ações Afirmativas



Fonte: Gráfico produzido pela autora a partir de dados de DALFON, Verônica Toste. JUNIOR, João Feres. CAMPOS, Luiz Augusto. (2013, p.310).

Ainda, segundo Dalfon, Junior e Campos (2013, p. 310), também pode ser constatado que a preferência pelos egressos da escola pública ocorre dado o aspecto estrutural da educação pública brasileira, que é muito deficiente no ensino básico, diferentemente do ensino superior público, que é de melhor qualidade. Conforme os autores, “essa situação nega aos estudantes pobres oportunidades educacionais, uma vez que a educação básica pública não os prepara para a competição intensa com as classes média e alta por um lugar na educação superior pública de qualidade”.

O que precisa ser assinalado nessa questão é que em países como a Índia e os Estados Unidos, onde foram implementadas políticas de ações afirmativas de duas formas diferentes: com critérios de classe e critérios de raça/casta/etnia, pôde-se verificar que quando a opção foi puramente por critérios de classe e/ou renda as populações de etnias discriminadas historicamente não tiveram sucesso no acesso, sendo diminuído

visivelmente. Quando a opção foi trabalhar com as cotas utilizando as questões étnico-raciais, deu-se mais visibilidade a esses grupos, desestabilizando as elites constituídas nas universidades, atingindo de forma mais eficaz o objetivo de trazer a diversidade para dentro do ensino superior.

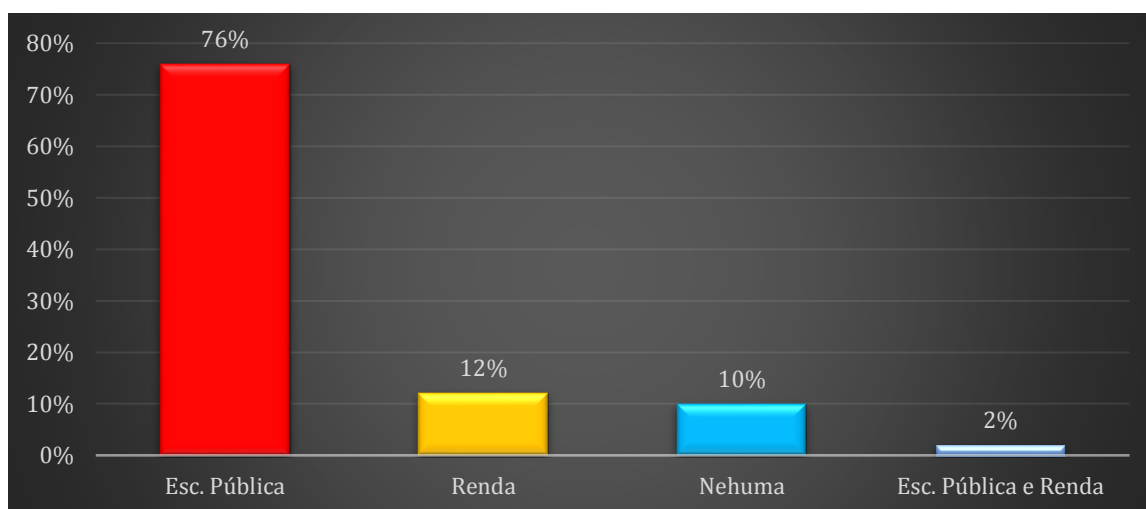
Entretanto, a Lei nº. 12.711/2012 tem aspectos que tornam frágeis a garantia do ingresso efetivo dessas minorias ao ensino superior.

O artigo 2º versa ainda que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas (...) serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em promoção 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 Estatística (IBGE)”. No caso do não preenchimento das vagas segundo o critério cor, elas devem ser redistribuídas entre os estudantes egressos de ensino médio em instituições públicas de ensino (JUNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p.408).

Dessa forma, não está garantida que a porcentagem, primeiramente reservada para negros e indígenas, sejam ocupadas pelos mesmos, pois dependendo da organização da universidade e resultados da seleção, poderá ficar com um candidato que não possui tais características.

As universidades brasileiras, de forma geral, optaram por combinar as duas modalidades, visando contemplar ambos os grupos, o que alguns autores chamam de medida conciliatória. O gráfico a seguir, esclarece como estão divididas as combinações entre raça/etnia e carência econômica.

Gráfico 6: Distribuição Relativa das Universidades (N=40), segundo o Critério de Corte Socioeconômico Aplicado às Ações Afirmativas Raciais



Fonte: Gráfico produzido pela autora a partir de dados de DALFON, Verônica Toste. JUNIOR, João Feres. CAMPOS, Luiz Augusto. (2013, p.313).

Percebe-se que a grande maioria, ou seja, 76% das universidades exigem que os estudantes selecionados pelas cotas raciais sejam egressos das escolas públicas, o que funciona com um indicativo de carência econômica. Outras 12% exigem comprovante de baixa renda, 10% somente para egressos da escola pública.

As ações afirmativas podem ser encontradas em todo território nacional, e somente na região Norte o percentual de universidades que contam com esse benefício está abaixo de 50%. Também, nota-se que as políticas tendem a atender, na maioria das vezes, as especificidades regionais. O Nordeste é a região que possuiu maior diversidade quanto aos diferentes grupos atendidos, o que revela que essas instituições entendem que existem vários grupos que precisam de uma legislação específica.

As tabelas a seguir (3 e 4) auxiliam a compreender melhor esse panorama:

Tabela 3: Distribuição das Universidades com Ações Afirmativas, segundo a Região

REGIÃO	UNIVERSIDADES		
	Total	Com ação afirmativa	
Norte	14	5	36%
Nordeste	27	22	82%
Centro-Oeste	7	7	100%
Sudeste	28	23	82%
Sul	20	13	65%

Fonte: DALFON, Verônica Toste. JUNIOR, João Feres. CAMPOS, Luiz Augusto. (2013, p.317).

Embora o Nordeste tenha um número maior de tipificações para as ações afirmativas, a concentração no maior número de instituições se dá quanto aos egressos de escola pública, negros e indígenas. Embora haja superioridade para os egressos de escola pública, nas regiões Nordeste, Sudeste e Sul a questão dos negros e dos indígenas também alcançou um número significativo de instituições. Isso demonstra o trabalho dos movimentos sociais que representam esses grupos, bem como o amadurecimento das discussões acadêmicas em torno das políticas de ações afirmativas.

Tabela 4: Número de Programas de Ações Afirmativas (N=70), segundo o Tipo de Beneficiário e a Região da Universidade

BENEFICIÁRIOS DAS UNIVERSIDADES	REGIÃO				
	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sul
Escola pública	4	20	4	23	9
Negro	3	12	6	13	7
Indígena	4	7	5	10	10
Deficiente	1	3	1	5	3
Licenciatura indígena	1	1	2	1	1
Nativo do estado	1	2	-	-	-
Professor da rede pública	-	1	-	2	-
Interior do estado	-	3	-	-	-
Quilombola	-	2	-	-	-
Filho de policial etc.	-	-	-	2	-
Baixa renda	-	-	-	-	2
Mulher	-	1	-	-	-

Fonte: DALFON, Verônica Toste. JUNIOR, João Feres. CAMPOS, Luiz Augusto. (2013, p.317).

Conforme visto nas tabelas acima, embora o maior debate na sociedade centre-se na questão racial, as políticas de ação afirmativas presentes no meio universitário são muito abrangentes e o número de programas para negros e para indígenas se aproxima muito (41 e 63 respectivamente). Como apresentado anteriormente, as ações afirmativas nas universidades tendem a atender as peculiaridades locais, principalmente na questão indígena. Outra informação que as tabelas trazem é o fato de sempre que as políticas de ação afirmativas raciais sejam aplicadas nas universidades estão acompanhadas de outra política complementar e, na maioria das vezes, essa política complementar é social.

Como já exposto, a lei que regulamentou a questão das ações afirmativas nas universidades federais foi a Lei Nº. 12.711, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff em 2012, depois de um longo período de polêmicas sobre a constitucionalidade dessas políticas. Tais polêmicas foram dissipadas, pelo menos legalmente, depois que no mesmo ano de 2012 a Suprema Corte, através do Ministro Relator Ricardo Lewandowski, por unanimidade atestou a constitucionalidade dessas ações, decisão posta no ADPF 186/DF, que foi proposta pelo Democratas (DEM), alegando inconstitucionalidade dessas políticas públicas de ações afirmativas de cotas raciais adotadas na UNB. Embora somente em 20 de outubro de 2014 tenha sido publicado o acórdão³⁵ da referida decisão, mesmo com a grande repercussão do caso, a publicação da notícia pelo STF já indicou um novo “precedente” para as políticas de ação afirmativas de cotas raciais, quando por unanimidade e as considerou constitucionais. Conforme André Lázaro (2014, p. 3).

³⁵ Denominação do julgamento proferido pelos tribunais.

A decisão do STF, a mais elevada instância do mundo jurídico brasileiro, assume, como explicitam Maunés e Almeida, o caráter de “precedente”, ou seja: “nela, são estabelecidos parâmetros que serão utilizados para a decisão de casos futuros, que possam ser relacionados à decisão paradigma. Isso significa que o precedente assume um caráter prospectivo, não apenas decidindo o litígio que foi levado ao Judiciário, mas tendo a capacidade de incidir sobre outros conflitos”.

Essa decisão é considerada como uma decisão paradigmática, ou seja, que pode ser utilizada não apenas referente ao assunto em pauta em tal litígio, mas que tem capacidade de incidir sobre outros possíveis litígios sob o mesmo paradigma. Assim sendo, qualquer outro órgão do Poder judiciário e da Administração Pública devem seguir a decisão do STF, caso contrário, correm o risco de sua decisão ser cassada pelo próprio STF.

Os argumentos utilizados pelos magistrados que sustentam a decisão são quatro: argumentos sobre igualdade material; argumentos sobre reconhecimento e diversidade; argumentos sobre o uso do fenótipo como critério de avaliação; argumentos sobre a proporcionalidade das políticas de cotas³⁶.

A regulamentação da referida Lei foi atestada pelo Decreto nº. 7.824 e pela Portaria MEC nº 18, ambos de 11 de outubro de 2012, com o percentual de reserva de vagas e demais exigências já explicitadas no primeiro capítulo dessa dissertação. Importante salientar, conforme Santos (22, p.306), que “as instituições deverão implantar as cotas em 2013 e atingir o percentual de 50% das vagas reservadas até o ano de 2016, sendo que cada ano deverá ser colocado no mínimo o percentual de 12,5%”.

A lei preserva a autonomia das universidades quanto à organização do processo de reserva de vagas, sendo assim, outros instrumentos de avaliação, tendo ou não ligação com os vestibulares podem, no final da seleção, dificultar a entrada de candidatos oriundos da escola pública, bem como, de recortes raciais. Um exemplo disso pode ser citado a nota de corte que é utilizada por algumas universidades.

Dados da UENF (Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro) mostram que nos anos em que vigorou a sistema antigo, 2003 e 2004, entraram respectivamente 40 e 60 alunos não-brancos- aproximadamente 11% do total de ingressantes. A sobreposição de critérios que passou a operar no ano seguinte derrubou esse número para 19. A média de alunos não-brancos que ingressaram sob o novo regime de 2005 a 2009 é ainda menor- 13-, o que representa poucos 3% do total de ingressantes (JÚNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p.409)

Como previsto na Lei, será necessário um acompanhamento dessa política,

³⁶ Para maior entendimento dos argumentos consultar: Maunés, Antonio Moreira. Almeida, Thaiana Bitti de Oliveira. A decisão do STF na ADPF 186: Cotas no Ensino Superior. (2014).

para avaliar se ela está cumprindo seu propósito de garantir o acesso ao ensino superior à população, até então excluída; bem como, pensar na questão da permanência e sucesso desses acadêmicos para que essa inclusão se efetive. O caminho é longo e no país dão-se os primeiros passos na busca da democratização do ensino superior de qualidade.

Não podemos deixar de ressaltar que a Lei representa uma conquista na perspectiva da democratização do acesso ao ensino superior público. O que não significa que, por si só, as cotas sejam capazes de responder a todas as mazelas educacionais brasileiras. Outras medidas deverão ser tomadas visando à democratização do sistema como um todo. A qualificação da educação básica pública, em particular do ensino médio, se impõe imperativa. A luta e o combate a todo tipo de discriminação, melhoria na distribuição da renda, entre outros, são mecanismos indispensáveis à promoção da verdadeira inclusão (SANTOS, 2012, p.306).

Adiante, analisa-se a implementação das políticas públicas de ações afirmativas na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – (UTFPR) - Câmpus de Francisco Beltrão.

CAPÍTULO III

A IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UTFPR - CÂMPUS DE FRANCISCO BELTRÃO

Neste capítulo analisar-se-á o processo de implementação das políticas públicas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior na UTFPR - Câmpus de Francisco Beltrão. Para tanto, utiliza-se a pesquisa quali-quantitativa, como já mencionado anteriormente, buscando nas entrevistas semiestruturadas a compreensão dos servidores que estão executando a lei na universidade, demonstrando como as decisões, que tomam corpo nas legislações, são colocadas em prática e como afetam a vida cotidiana das pessoas que fazem a universidade. Os dados quantitativos foram buscados no site oficial da instituição, bem como nos Relatórios de Gestão do Exercício, além de editais da UTFPR e demais normativas legais que norteiam a efetivação de tais políticas. Também, utilizamos dados da Dissertação de Kleber Rodrigo Durat (2015) – A Contradição das Classes Sociais Presente no Ensino Superior: Considerações sobre a Assistência Estudantil – que trata dessa temática no Câmpus de Francisco Beltrão.

As entrevistas³⁷ foram realizadas com sete servidores ligados de alguma forma ao processo de implementação, alguns desde o início, outros que se inseriram devido a sua chegada na instituição e considerou-se, também, os cargos e/ou funções que exercem. Cinco desses entrevistados trabalham diretamente na UTFPR - Câmpus de Francisco Beltrão, um deles no Câmpus da UTFPR em Curitiba e um que esteve na UTFPR no início desse processo, em 2009 e permaneceu até 2013. A realização desta última entrevista mencionada é justificada pela pessoa entrevistada ter participação no início da formulação do Departamento de Educação devido a adesão ao REUNI, entendendo que essa foi uma das ações que deu início às políticas públicas de ações afirmativas nessa universidade. As entrevistas foram realizadas *in loco*, exceto com o funcionário de Curitiba que, devido a distância e agenda, foi realizada através de e-mail.

Primeiramente, apresentou-se breve histórico da UTFPR, em seguida destacou-se a chegada da política de ações afirmativas na instituição e como elas foram implementadas no Câmpus de Francisco Beltrão. Na continuidade, são apresentados os números da desistência e o desafio da permanência enfrentado, além dos dados apresentados nos gráficos, o estudo feito por Czerniaski (2013) que sinaliza os motivos

³⁷ Os profissionais entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando espontaneamente em colaborar com a pesquisa.

que levaram os inscritos a não efetuarem a matrícula, isso na tentativa de traçar alternativas para superação desse desafio.

Uma outra política pública que auxilia muito para a permanência dos acadêmicos são as assistências estudantis que também são abordadas nesse capítulo, traçando um paralelo entre elas e as políticas públicas de ações afirmativas. Finaliza-se o capítulo trazendo alguns pontos dos limites e avanços que essas políticas trouxeram para a UTFPR - Câmpus de Francisco Beltrão.

3.1 Breve Histórico da UTFPR³⁸: Câmpus de Francisco Beltrão

A UTFPR é uma das universidades federais criadas pelos governos de Lula e Dilma. Embora pareça recente, sua história ultrapassa mais de cem anos, remontando ao período que ainda não trabalhava com o ensino superior. Inicialmente, no ano de 1910, sua função era ensinar a adolescentes pobres um ofício, como alfaiataria, sapataria, marcenaria e serralheria. Visando, ao final do período de quatro anos, que esses adolescentes fossem capazes de exercer plenamente sua profissão.

No início de 1930, com a industrialização que se tornara uma realidade no país, fez-se necessário rever a formação desses jovens para que atendessem aos interesses dos industriais da época. Dessa forma, a escola não estava mais restrita aos alunos da capital paranaense, já cogitava receber jovens do interior do estado para oferecer qualificação profissional.

Em 1942, sua denominação foi alterada para Escola Técnica de Curitiba passando, também, a atender o que na época chama-se de segundo grau (qualificação + escolaridade). Oferecia dois ciclos: um de ensino industrial básico, artesanal e aprendizagem, e o segundo ligado ao técnico e ao pedagógico.

O período no país era de efervescência nas capitais. A industrialização estava presente nas principais cidades, acirrando e complexificando os processos políticos e sociais. A questão social era tratada como caso de polícia e deveria ser combatida com violência e trabalho. Esses fenômenos estruturais foram levados em consideração e principalmente influenciados pelos grandes industriais da época, que exigiam uma reformulação do método de aprendizagem no início dos anos 1930. Dessa forma, criou-se a Rede Federal de Ensino Industrial (DURAT, p.87).

Posteriormente, a escola foi escolhida como Centro de Pesquisa e Treinamento de

³⁸ As informações sobre a UTFPR contidas no texto, foram retiradas dos Relatórios de Gestão de Exercício dos anos de 2008 até o ano de 2016, bem como da página institucional.

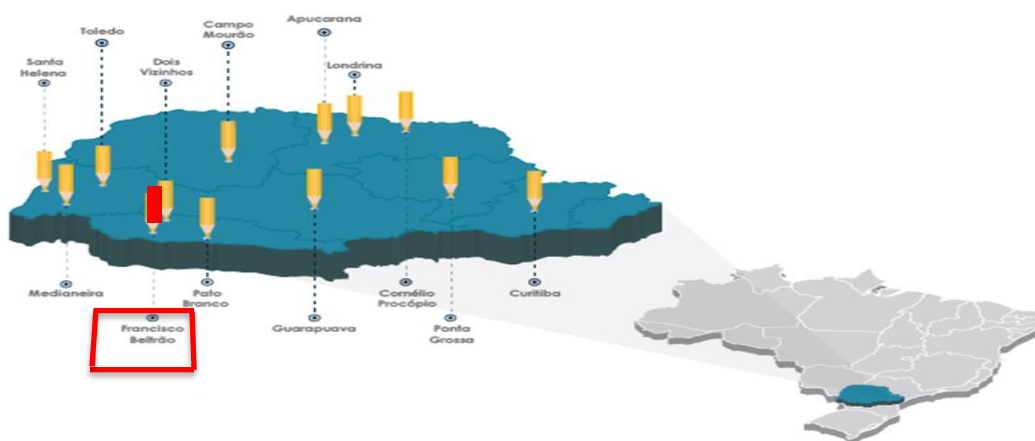
Professores, sendo responsável por treinar os profissionais para que depois pudessem transmitir esse conhecimento de educação no modelo industrial. Com a promulgação da Lei nº3.552/1950, transformou-se em Escola Técnica Federal do Paraná. Devido à grande visibilidade que possuía em todo país, foi autorizada a ministrar cursos superiores de curta duração, pelo Decreto-Lei nº 547/1969. Dez anos mais tarde se tornou Centro de Educação Tecnológica do Paraná – CEFET-PR.

É importante destacar o contexto social, político e econômico vivenciado pelo país na década de 1970, em plena efervescência dos mandos da ditadura militar brasileira. A busca pela racionalização e a burocratização dos processos implementados pelo governo militar, aliada ao histórico da então Escola Técnica Federal do Paraná em desenvolver cursos na área da tecnologia e das engenharias, mostrou-se produtiva para o governo, que não mediu esforços para o investimento da instituição (DURAT, p.89)

A partir de 1990, começou a expansão do CEFET/PR para o interior do Estado, até que em 2005 a comunidade pleiteou o título de universidade. Devido ao seu histórico de desenvolvimento sempre voltado à tecnologia, bem como os cursos de engenharias, passou a denominar-se Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR e as descentralizações foram elevadas a câmpus.

A UTFPR é uma instituição multicampi, atualmente conta com 13 campi que abrangem diversas regiões do estado. No entanto, cada câmpus tem seus cursos planejados de acordo com as necessidades regionais, sendo cursos técnicos, de graduação e pós-graduação. No gráfico que segue, estão apontadas as cidades onde se localizam os câmpus.

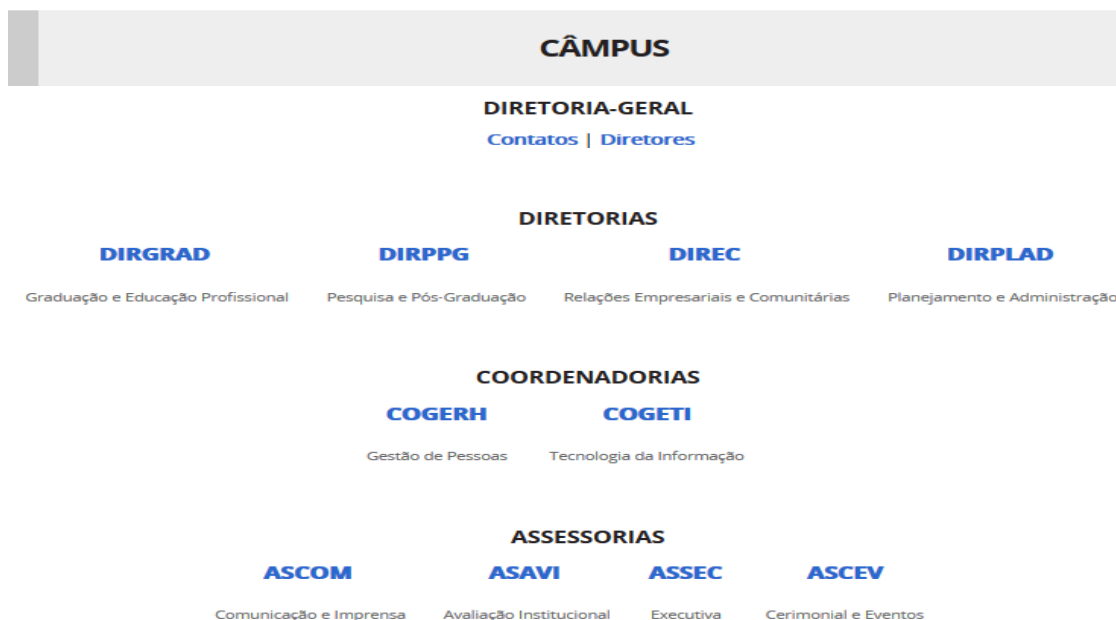
Gráfico 7: Distribuição dos Câmpus da UTFPR pelas Regiões do Estado



Fonte: Site UTFPR.

Cada câmpus conta com a mesma estruturação, segue as decisões e normativas do Câmpus Central de Curitiba. As decisões são tomadas também através de comissões formadas por funcionários de todos os câmpus envolvidos. Cada um, conta com a estrutura a seguir, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8: Estrutura de Cada Câmpus UTFPR



Fonte: Site UTFPR.

O Câmpus de Francisco Beltrão foi incorporado à UTFPR em 2008 e são oferecidos cursos de graduação e pós-graduação.

O Câmpus pertencente à Universidade Tecnológica Federal do Paraná ocupa o espaço onde anteriormente existia a Fundação Cultural, Educacional e Tecnológica de Francisco Beltrão- TEXCEL, um centro educacional na área de tecnologia mantido pela Prefeitura Municipal. Em 30 de novembro de 2006 sua gestão foi transferida para a UTFPR, formalizando o Câmpus Francisco Beltrão, que iniciaria suas atividades em 14 de janeiro de 2008 (LEITE, 2010, p.150).

O Câmpus de Francisco Beltrão iniciou seus trabalhos com o curso de Tecnologia de Alimentos, que foi escolhido para ser o primeiro a ser ofertado, devido à presença significativa de indústrias alimentícias na região, posteriormente foi substituído por Engenharia de Alimentos; em 2009 o Curso de Engenharia Ambiental; no segundo semestre de 2011 o Curso de Licenciatura em Informática e, hoje, também conta com o Curso de Engenharia Química. Nos anos de 2008 e 2009 a seleção dos acadêmicos se deu por meio de vestibular. Em 2008 aderiu ao Reuni e desde 2010 seleciona alunos para a

graduação através do Sistema de Seleção Unificada – SISU. O Câmpus está localizado na Zona Rural do município, mais precisamente na Linha Santa Bárbara.

Mapa 1: O Mapa do Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão:



Fonte: Google Maps, acessado em 23 jul. 2019.

A UTFPR – Francisco Beltrão, conta com um anfiteatro, uma biblioteca, o restaurante universitário, várias salas de aula e laboratórios equipados para atendimento dos cursos oferecidos, diversas salas para atendimento administrativo e um centro de convivência para os acadêmicos.

Quanto às políticas de ação afirmativa, atende à Lei nº12.711/12 e alterações, são destinadas 50% das vagas de cada curso aos candidatos que tenham cursado e concluído todas as séries do Ensino Médio regular ou equivalente (técnico, formação docente e educação de jovens e adultos – EJA) em escolas públicas brasileiras. Ainda, atende aos que tenham concluído com base nos resultados do ENCCEJA ou exames de certificação de competência ou de avaliação realizados pelos sistemas estaduais de ensino. Para concorrer a essas vagas o candidato não pode ter recebido bolsa de estudo em escola particular, nem ter cursado nenhuma série do Ensino Médio nessas instituições.

Assim, como os demais campi, em Francisco Beltrão, foram implementadas as políticas de ações afirmativas voltadas à rede federal de ensino superior público.

3.2 Implantação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas na UTFPR – Câmpus de Francisco Beltrão (2008-2012): Políticas Afirmativas Próprias de Ingresso

A UTFPR aderiu ao REUNI em 2007, que é uma ação afirmativa do governo federal regulamentada pelo Decreto N° 6.096, de 24 de abril de 2007, e tem por objetivo:

Art.1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo maior aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais.

Com adesão ao programa do governo federal, a UTFPR pretendia aumentar os cursos de graduação ofertados em seus campi, aumentar as matrículas e ofertar mais cursos noturnos para atender a população que precisasse trabalhar durante o dia. Também pretendia aumentar o número de servidores, tanto professores como de técnicos administrativos e expandir, fisicamente, a universidade com reformas, ampliação e novas edificações, para atender com qualidade a nova demanda de acadêmicos. Realidade que foi vivenciada no Câmpus de Francisco Beltrão desde o início de seu funcionamento.

Uma meta importante que o REUNI trouxe foi de repensar o processo de ensino aprendizagem nas universidades. A UTFPR buscou atender a essa demanda a partir da implementação de um Departamento de Educação, processo que no Câmpus Francisco Beltrão começou em 2009-2010. Ainda se discutia a ampliação dos programas de assistência estudantil, tão importantes para a permanência e sucesso desses acadêmicos.

O Decreto 6.096, no seu Art. 3º, prevê a destinação de verba para as universidades viabilizarem a reestruturação mediante a apresentação dos respectivos planos dessa reestruturação.

Na proposta de adesão ao REUNI, ficam claros as dimensões e os avanços quantitativos que a Instituição almeja superar: de 24 cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado e licenciatura, ofertados em 2007, a proposta prevê, ao final do Plano, um total de 56 cursos, com as matrículas projetadas passando de 6.868 para 24.743 e as matrículas projetadas em cursos noturnos, de 135 para 4.781 em 2012. Na pós-graduação, está prevista inicialmente a implantação de dez programas de mestrado e um de doutorado, totalizando, ao final do Plano, quatorze mestrados e dois doutorados (UTFPR, 2007, p.11).

Na busca para saber se essas metas foram atingidas, analisou-se o Relatório de Gestão ano de 2012, disponível na página da instituição e se constatou que as metas foram cumpridas, sendo que no ano em questão (2012), a UTFPR contava com 97 cursos; 32.743 matrículas; 25 programas de mestrado; 5 programas de doutorado.

Embora, não se tenha conseguido encontrar o dado numérico de matrículas nos cursos noturnos o relatório afirma que “este documento retrata as conquistas e desafios da UTFPR, particularmente as ações decorrentes da implantação do projeto REUNI, o qual foi cumprido na integralidade o que foi pactuado para 2012 e reflete um momento especial da Instituição que é crescer com qualidade” (UTFPR, 2012, p.32).

Em setembro de 2007 a UTFPR, através da Pró- Reitoria de Graduação e Educação Profissional, divulga a Deliberação N° 12/2007, de 14 de setembro, que determina a utilização de um sistema de cotas para os cursos de educação profissional, técnica de ensino médio e graduação. Os departamentos que estavam envolvidos na criação dessa deliberação foram a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD), o Departamento de Processos Seletivos (DEPPS), a Assessoria de Assistência Estudantil (ASSAE) e as Coordenações de Cursos.

Foram disponibilizadas 50% das vagas nos processos de seleção (vestibular), em todos os cursos de todas as modalidades oferecidas pela instituição para alunos oriundos exclusivamente de escolas públicas. Assim, a universidade já mostra que estava em sintonia com as políticas de ações afirmativas, propondo através de seus colegiados uma moção de cotas para ingresso nos cursos de graduação e cursos técnicos.

Desse modo, os alunos ingressantes em 2008, já gozavam de um tipo de ação afirmativa, tendo em vista, segundo a Deliberação, os objetivos de democratizar ainda mais o acesso a todos os níveis de ensino das populações em situação de desvantagem social. Além disso, buscava atender a Constituição Federal que prevê a formação de políticas e programas que interfiram positivamente na erradicação da pobreza e redução das desigualdades.

Outra novidade da referida Deliberação era a possibilidade de utilização da nota do ENEM, desde que o candidato tivesse feito essa opção no momento da inscrição. Sendo a nota do exame transformada em pontuação, equivalendo proporcionalmente ao número máximo de pontos possíveis nas provas de conhecimentos gerais, assim, segundo a Deliberação nº12/2007: “§3º- Caso a pontuação obtida no ENEM seja superior, será feita a média aritmética entre esta pontuação e as provas de conhecimentos gerais. A média resultante será somada à pontuação das provas de conhecimentos específicos e determinará o score final do candidato. ”

O Câmpus Francisco Beltrão já iniciou suas atividades com a seleção através de vestibular com as cotas para alunos de escola pública sendo efetivada. No ano de 2008 a instituição teve 113 inscritos: 87 optaram pelas cotas de egressos de escola públicas e somente 26 pela ampla concorrência.

Relevante salientar que essa decisão de trabalhar com ações afirmativas é muito importante, no entanto, as entrevistas revelaram a diferença de outras universidades que gestaram através de suas lideranças internas suas legislações sobre as cotas, na UTFPR foi uma decisão que partiu da Reitoria. Mesmo assim, mostra que a Universidade estava, desde então, em sintonia com o movimento de várias outras instituições de ensino superior que já tinham feito essa opção.

No ano de 2009/2010 começaram a chegar no Câmpus Francisco Beltrão os profissionais pedagogos, assistentes sociais, psicólogos que compuseram o Departamento de Educação – DEPED – e um dos setores da Diretoria de Graduação e Educação Profissional - DIRGRAD sendo responsável por propor melhorias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

É constituído pelo Núcleo de Acompanhamento Psicopedagógico e Assistência Estudantil – NUAPE e pelo Núcleo de Ensino – NUENS. O NUAPE é responsável pelo acompanhamento do desempenho dos acadêmicos, pelo atendimento psicopedagógico e execução de programas de assistência estudantil. O NUENS, de acordo com a Deliberação nº 10/2009 de 25/09/2009 do CONUI, executa a política de qualificação e capacitação (formação continuada) do docente; dá apoio didático e pedagógico aos docentes da UTFPR; propõe e executa ações relacionadas aos programas de formação pedagógica.

A presença desses profissionais se torna decisiva quando se pensa no sucesso desses novos acadêmicos que chegam à universidade, através das políticas de ações afirmativas. Pois, são esses profissionais que começam a refletir sobre as ações voltadas para esse novo público. Além disso, discutem questões que já estavam presentes no meio acadêmico, mas tinham sua importância minimizada, como a questão de evasão e reprovação. Além, do DEPED ter outra incumbência, a de pensar ações de articulação com a comunidade e o Ensino Básico.

Articulação da Universidade com a educação básica por intermédio do futuro Núcleo de Educação que terá as seguintes atribuições: gestão do Programa Especial de Formação de Professores; capacitação pedagógica dos docentes; coordenação pedagógica dos cursos de licenciatura; e articulação com as instituições de educação básica conveniadas com a UTFPR (UTFPR, 2007, p.13).

A organização desse departamento, bem como dos núcleos de atendimentos, se davam de forma coletiva, e com um certo tensionamento entre os profissionais e a reitoria da universidade. Isso, em função de os profissionais se colocarem na defesa das

discussões sobre esse novo público que chegava na instituição, a questão do processo de ensino e aprendizagem, da reprovação e evasão.

Mesmo elitizado ocorre o problema da reprovação, ela ocorre há anos, pois é essa a percepção de que acender a um nível intelectual é para poucos. Não interessa se é “bem-nascido”, se não é. Essa problemática não está posta somente em função disso, talvez a gente não compreendesse isso naquele momento, porque vimos muitos alunos chegando com um capital cultural mais restrito. A gente fazia o acolhimento aos acadêmicos no ingresso, na matrícula, as famílias vinham junto e tinham medo até de cumprimentar, pessoas extremamente humildes. Eram as primeiras pessoas das famílias a fazer faculdade (Entrevistado 2).

Outro entrevistado destaca o apoio a políticas afirmativas, mas alerta para a necessidade de maior investimento. Conforme Entrevistado 1 (2018): “acreditamos nas políticas, mas precisamos de mais condições, a luta é permanente por essas condições. Não queremos que seja retirada a política, queremos que a diversidade entre no Câmpus, mas precisamos de mais apoio do governo”. Ou seja, a universidade tem um novo público, apresenta-se mais diversa e mais inclusiva, menos elitizada, mas são necessárias ações governamentais para dar continuidade a esse processo.

Então, pode-se dizer que a política pública do REUNI trouxe a oportunidade de as universidades federais terem esses profissionais para fazer essas discussões promover ações e proporcionar a esses novos acadêmicos se sentirem acolhidos nesse ambiente que, até então, não lhes pertencia. Também os professores que permaneceram na instituição puderam, com o auxílio desses mesmos profissionais, discutir suas atuações em sala de aula, tentar compreender o perfil desse novo alunado, traçar estratégias para alcançar o maior número de estudantes. Porém, esse processo não foi tranquilo, simples e nem obteve consenso, pois uma universidade não muda no “toque de uma vara de condão”, conforme Entrevistado 2 (2018).

Começamos a discutir essas questões, relação ensino e aprendizagem, esses dois pólos são conectados, eu só ensino se alguém aprende. Isso começou a desestabilizar muitos professores que estavam na UTF nessa época que chegamos. Digamos assim, herdeiros da tradição do CEFET, uma escola técnica e elitizada, que via na meritocracia a régua de medida. Ou seja, se você não se esforça, se você chega à universidade sem o capital cultural adequado, nós não podemos fazer nada. Entendemos, no departamento, que a questão da repetência, da evasão, tem muito a ver com o não aprender.

No entanto, uma meta do REUNI é o aumento do número de alunos por professor, chegando a 18 alunos. Nesse ponto percebe-se uma contradição, pois ao mesmo tempo

que o programa traz à universidade uma equipe multiprofissional para auxiliar tanto os alunos como os professores, aumenta o número de alunos em sala de aula, isso sem o aumento de docentes para alavancar esse atendimento de qualidade que se espera das universidades federais.

Prioriza-se o ensino em detrimento à pesquisa e à extensão, que estando juntos, são o tripé da instituição universitária. Não possuindo os três, a mesma disponibilidade de tempo e financiamento, o ensino de qualidade pode ficar comprometido, podendo a graduação se tornar um instrumento somente de preparação para o mercado de trabalho, não atendendo à produção de conhecimento e novas tecnologias.

Dentre as metas estabelecidas pelo REUNI, encontra-se, ainda, a que remete a um prazo de cinco anos para as IFES atingirem ampliação da taxa de conclusão nos cursos de graduação, devendo alcançar a média de 90% de titulação e a que determina o aumento de quase 100% do número de alunos por professor na graduação, atingindo a média de 18 alunos por docente. Dessas metas, pode-se destacar que a tendência será de precarização das condições de trabalho e de ensino. Os professores, com o aumento de alunos por turma, deverão se concentrar na tarefa de repassar conhecimentos e os alunos de reproduzi-los nas avaliações que, por seu turno, deverão ser flexibilizadas para o alcance das metas de titulação (LÉDA e MANCEBO, 2009, p. 57).

Ou seja, como todo processo social, o REUNI é uma política permeada por contradições, que precisa ser tensionada pelos que atuam no ambiente universitário, bem como por toda a sociedade, para que apesar de suas limitações atenda aos anseios e às necessidades dos que vivem do trabalho. Pois, é inegável que a interiorização das universidades federais auxiliou o acesso ao ensino superior das camadas populares, e isso é um avanço para a sociedade.

Outra novidade na seleção de 2009/2010 na UTFPR foi a adesão ao SISU. A partir de 2010 essa foi a única forma de ingressos em todos os campi nos cursos de graduação. O Câmpus de Francisco Beltrão como participante de todo esse processo teve, em 2010, suas primeiras turmas selecionadas pelo SISU. Esse processo estava sendo preparado desde o segundo semestre de 2009, pois demandou preenchimentos de informações da universidade e dos cursos no sistema do MEC para possibilitar a efetivação da seleção nesse novo formato.

O SISU é mais uma política de ação afirmativa, pois abre a possibilidade de o candidato concorrer a qualquer vaga, em qualquer instituição de ensino superior federal que faça parte do sistema. No entanto, é necessário analisar as dificuldades desses candidatos na locomoção para as universidades a fim de matrículas, o fato de ter que se manter até conseguir uma possível bolsa de auxílio, além de estarem longe de suas

famílias, das suas regiões, ou seja, fala-se de um país continental, onde as diferenças regionais podem ser muito significativas. Os servidores entrevistados colocam suas preocupações sobre o aperfeiçoamento das informações sobre o SISU para os alunos de ensino médio e, conforme entrevistado 7:

o SISU é um modelo que proporciona ao candidato concorrer a uma vaga em qualquer lugar do país. Assim, nem sempre ele consegue fixar o olhar para um lugar, uma instituição. Então fica difícil até tirar dúvidas, entrar em contato antes do processo. Isso se tornou uma preocupação de nós, universidade, agora estamos organizando formas de levar a informação sobre o SISU lá na escola de ensino médio. Capacitar professores para entender como funciona o SISU, como funcionam as ações afirmativas, para esclarecer os alunos no período das inscrições.

É necessário o trabalho, as discussões para que toda a comunidade possa conhecer essas políticas públicas. Através do conhecimento será possível desconstruir essa resistência às políticas públicas de ações afirmativas, se não em sua totalidade, ao menos, para aquelas pessoas que estão dispostas a conhecer para depois fazer sua análise. Tendo em vista que essa resistência ocorre inclusive entre os educadores.

Encontramos, também, o testemunho consistente da resistência, por parte de gestores e educadores, à implantação dessa política de ensino. No balanço, fica evidente que a resistência nasce do desconhecimento. Quando há boa-fé, a resistência se quebra conforme se conhece o assunto. Por isso, torna-se imprescindível aprofundar os estudos e as discussões junto aos educadores para superar a resistência por meio de informações consistentes e fundamentadas (NASCIMENTO, p.112, 2013).

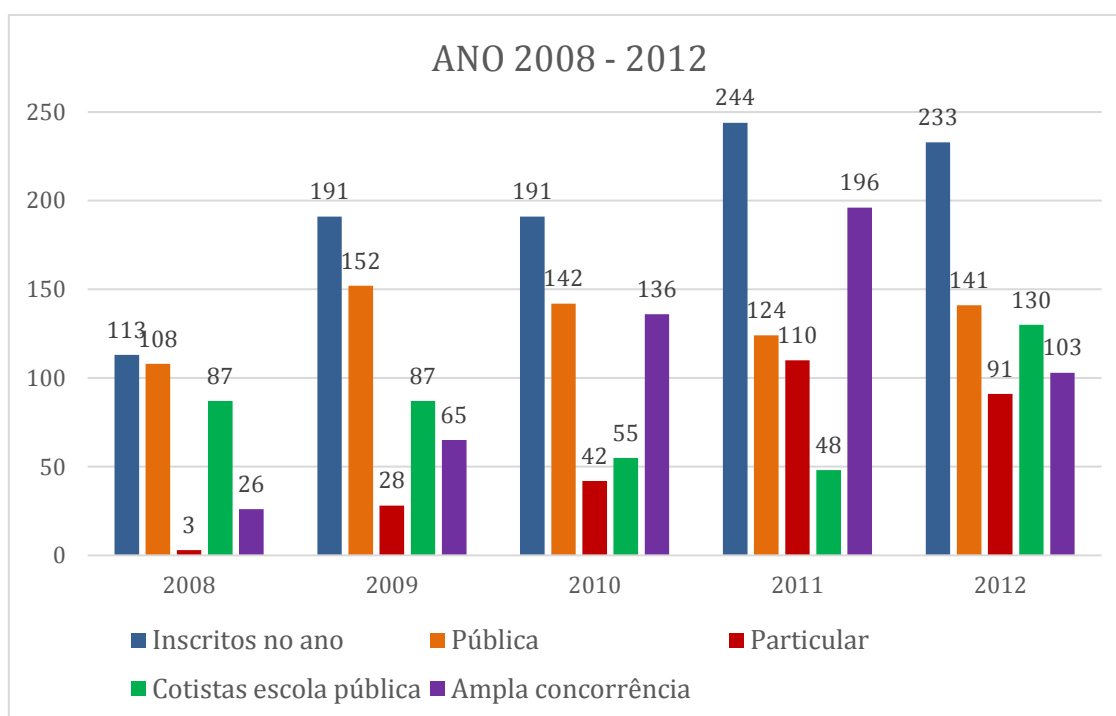
Observou-se, através dos dados fornecidos pela instituição, que houve um aumento de inscritos nos cinco anos que a política de cotas da UTFPR esteve em vigor, juntamente com as ações implementadas referente ao REUNI, sendo que em 2008 foram 113 inscritos; 191 inscritos em 2009 e em 2010; em 2011 foram 244 e em 2012 caíram as inscrições para 233.

Números que apontam que no decorrer dos cinco anos, houve um aumento do número de inscritos, somente entre 2011 e 2012 que houve uma diminuição de 9 inscritos, o que não chega ser relevante. Ou seja, a política de acesso, embora com algumas limitações, vem se efetivando. E isso é muito importante, conforme explica a Entrevistado 2 (2018).

Mas, entendendo que o acesso a um produto cultural, você começa a aprender as coisas de uma forma cada vez mais didática, mais científica, menos fantástica. Conseguindo entender a relação das coisas, a forma como perceber o mundo, e a forma de se relacionar com o mundo se altera. Então, essa alteração, esse impacto na vida das pessoas, ele é fundamental.

Para procurar entender como se deu esse processo de ingresso na UTFPR Francisco Beltrão, no gráfico a seguir, os dados que englobam as questões de inscritos, alunos de escolas públicas e particulares, cotistas, ampla concorrência.

Gráfico 9: Inscritos de Escolas Públicas e Particulares, Cotistas e Ampla Concorrência



Fonte: Autora com dados fornecidos pela UTFPR, 2018.

Como colocado anteriormente houve um aumento considerável de matrículas nesses cinco anos, o que para um Câmpus pequeno e em construção, é muito significativo.

Um dado que chamou a atenção é que o número de inscritos declarados estudantes de escola pública é significativamente superior aos oriundos de escolas particulares. No entanto, quando se verificam os cotistas, ou seja, os que optaram por concorrer as vagas reservadas para egressos de escola pública, esses números são inferiores aos que optaram pela ampla concorrência, nos anos de 2009, 2010 e 2011. Os dois anos que o número de cotistas de escola pública é superior aos inscritos da ampla concorrência são os anos de 2008 e 2012.

Essa situação, pode ser reflexo de um desconhecimento da legislação visto que alguns alunos, quando se deparam com as inscrições do SISU não compreendem bem o edital, como deveriam preencher a inscrição. Mas também, se percebe na sociedade um tabu em relação às cotas, que presume que uma pessoa inscrita por cotas é menos capaz. Em função dessas dificuldades, a universidade tem pensando e executado algumas ações junto à comunidade, principalmente nas escolas de ensino médio, com o intuito de divulgar, esclarecer dúvidas quanto ao processo do SISU e às políticas de ações afirmativas.

Estamos pensando, agora, em formas de levar essa informação do SISU lá na escola de ensino médio. A ideia é levar a informação lá para o professor, para que ele possa, pelo menos fomentar no aluno que existem coisas diferentes. Que as ações afirmativas não fiquem só âmbito do processo de seleção. Mas que a informação chegue no aluno, que é o principal foco, digamos assim. Temos essas políticas muito limitadas a um edital, isso é triste, porque muitas vezes a informação não chega em que precisa (Entrevistado 7, 2018).

Essa dificuldade não é só de Francisco Beltrão, há outros estudos dizendo que embora as políticas de ações afirmativas estejam presentes no ensino superior no Brasil desde 2000, ainda há muitas pessoas, inclusive no meio universitário que desconhecem seu funcionamento. Conforme, Machado (2013, p.20):

As medidas anteriormente mencionadas fazem parte da mudança que será em curso na sociedade brasileira nas últimas décadas. O processo de adoção de políticas de ações afirmativas no Brasil deve ser descrito e analisado, posto que a legislação em vigor, bem como as medidas adotadas pelas universidades, faz parte de uma história recente relativa à mudança do Estado e da sociedade brasileira contemporânea.

O que só vem fortalecer a compreensão que as atividades já desenvolvidas pela UTFPR de Francisco Beltrão, em relação à aproximação da comunidade visando o fortalecimento da universidade é o caminho adequado a ser percorrido.

Destaca-se que nesse primeiro momento, em que as cotas eram políticas da própria universidade, um elemento fundamental foi a organização do DEPED e as ações desenvolvidas com a sociedade da microrregião de Francisco Beltrão, através das escolas de ensino médio, trazendo pessoas indicadas pelas escolas, como lideranças, para conhecer a universidade e o funcionamento do SISU e demais políticas de ações afirmativas de ingresso. Outro ponto considerado muito importante foi o acolhimento

desses alunos e suas famílias realizado no Câmpus, através de esclarecimentos feitos a pais e alunos.

Como dificuldades no início das atividades no Câmpus de Francisco Beltrão, pode-se destacar a questão de estar localizado na zona rural, não estar assistido por transporte público, estar distante de opções para as refeições, de moradia próximos e não possuir restaurante universitário. Além de o número de funcionários entre professores e administrativos não serem suficientes para a demanda.

3.3 As Políticas Públicas de Ações Afirmativas na UTFPR - Câmpus de Francisco Beltrão: Lei Federal Nº 12.711/2012

No ano de 2012 o STF declarou as ações afirmativas constitucionais, logo depois a Presidenta Dilma sancionou a Lei nº 12.711/2012, que torna a reserva de vagas nas instituições federais para pretos, pardos, indígenas, escola pública, com as variações de renda entre as categorias, como mencionado nesse trabalho.

A UTFPR adere a nova legislação, deixando para trás sua política própria de cotas para alunos de escola pública, e passa a trabalhar com as categorias postas pela nova lei. Sendo, Categoria 1- cotista, oriundo de família com renda comprovada, igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* e não se declarou preto, pardo ou indígena; categoria 2- cotista, oriundo de família com renda comprovada, igual ou inferior a 1,5 salários mínimos *per capita* e autodeclarado preto, pardo ou indígena; Categoria 3- cotista independente da renda e que não é autodeclarado preto, pardo ou indígena; Categoria 4- cotista independente da renda, autodeclarado preto, pardo ou indígena.

No primeiro ano trabalhando com a implantação da Lei federal, os entrevistados ressaltam que uma das dificuldades encontradas foi a questão de como proceder com o recebimento da documentação exigida para a comprovação da renda, por exemplo, que documentos deveriam ser solicitados, como fazer a análise, entre outras questões. Em relação aos inscritos como pretos, pardos ou indígenas, a política instaurada na UTFPR foi a auto declaração, sem a necessidade de comprovação por documentação, fotos.

Em meio às dúvidas de como proceder, a universidade decidiu trabalhar com comissões para fazer a análise das documentações, principalmente no que se refere à renda. Tendo em vista, que o restante da documentação como ensino público, ou a declaração de preto, pardo e indígena ficou sob a responsabilidade do Departamento de Registros Acadêmicos – DERAC.

As dificuldades geram uma necessidade dessas comissões, então vejo mais como uma salvaguarda, nós precisamos para atender a Lei, aceitar pessoas prioritariamente com renda de até um salário e meio per capita, como nós vamos fazer essa análise? Então, precisamos capacitar pessoas, por isso formamos grupos que chamamos de comissão de análise de renda. Capacitamos essas pessoas, trabalhamos o processo e a cada fim de processo, que é semestral, nossa matrícula é semestral, enxergamos os acertos, os erros e como melhorar o processo (Entrevistado 1, 2018).

O processo no início foi truncado, segundo os entrevistados, havia muitas dúvidas, não era clara a forma de implementação. Cada universidade podia construir seu processo, não houve capacitação antes da chegada da legislação, foi preciso construir a forma de caminhar juntos, embora a UTFPR seja formada por 13 campi, cada um tem sua especificidade.

Aqui em Francisco Beltrão, nós que trabalhávamos juntos, tínhamos claro a questão de que faríamos o possível para dar o acesso, não fugir do que estava normatizado, mas também, não ficar fixado naquilo, de forma a impedir o acesso. É muito burocrático, precisou de paciência e disposição para conduzir o processo (Entrevistado 2, 2018).

A comissão foi formada por pessoas da DERAC, do DEPED, pessoas ligadas aos cursos, mas antes da análise foi necessário estudar a Lei. Segundo os entrevistados, o pensamento era desburocratizar o processo ao máximo possível para fazer com que a legislação cumprisse seu papel, que é dar o acesso do aluno ao ensino superior. O fato de todos que fazem parte dessa comissão também terem outras atividades no Câmpus, dificultou o trabalho dado ao acúmulo de funções.

Não existiu, nunca, nenhum treinamento para nós de como fazer o auxílio estudantil; eu tenho experiência, mas ele é um processo diferente das cotas. Então a gente ia lá fazer a análise de tudo, da renda, mas nunca existiu treinamento para isso, sabe? Além disso, todos que fazem parte da comissão têm outros afazeres, e às vezes, não têm interesse. E para mim é uma coisa de responsabilidade, entrar na universidade, um dinheiro público, é muito coisa envolvida (Entrevistado 3, 2018).

Com a chegada da Lei Federal o número de categorias aumentou, e logo o trabalho em cada câmpus também, de modo que foi necessário muito empenho das pessoas envolvidas, bem como das gestões para que o processo se desenvolvesse de forma satisfatória. Entendendo aqui como satisfatória, que realmente os estudantes pretendidos pela lei chegassem até o ensino superior. E o processo, embora a legislação seja a mesma para os 13 campi, ele acontece conforme a peculiaridades de cada espaço, como aponta a Entrevistado 2 (2018).

Aqui tivemos esse entendimento, na época o Diretor de Graduação solicitou às pessoas para compor essa comissão: são membros da secretaria, do departamento de educação e pessoas dos cursos. Essa comissão de ingresso que iria analisar os pedidos e, depois de composta, sentou e estudou a Lei. O pensamento sobre as cotas não era harmônico dentro da comissão, mas depois de longas discussões as coisas começaram a andar no sentido de trabalhar pelo acesso, não pelo entrave da burocracia. Analisando que a Lei não teria tanta efetividade se não trabalhasse por ensinar como funcionava, para que os candidatos compreendessem o disposto nos editais.

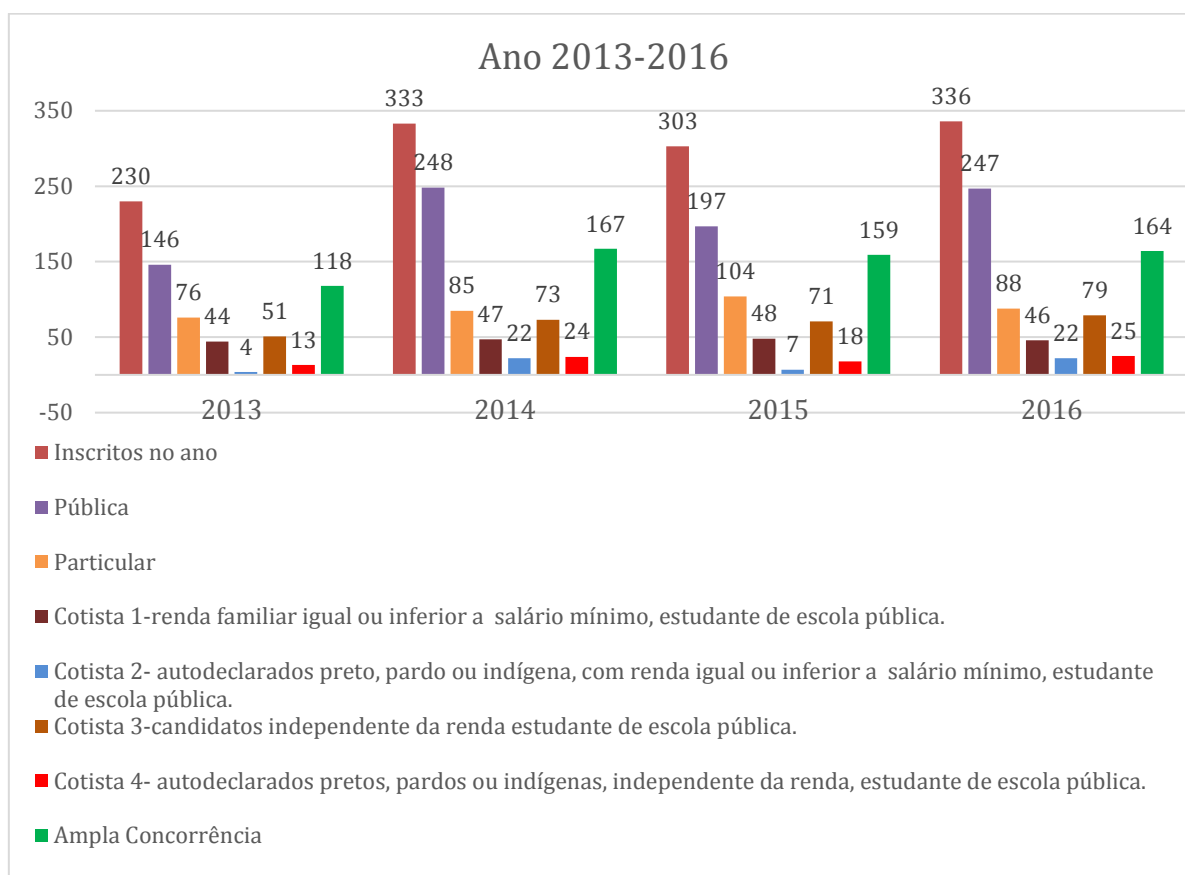
Analisando as legislações, bem como as entrevistas, consegue-se verificar que a legislação pode até vir de fora da universidade, ou de instâncias superiores dela, mas é no câmpus que as ações se concretizam, e este tem de se adequar para dar conta das legislações sem um aviso prévio, sem uma capacitação antecipada, de modo que as ações vão ser organizando conforme as demandas vão surgindo.

Para 2019, a UTFPR já organizou a comissão que trabalhará com autodeclarados pretos, pardos e indígenas, pois desde o início da implantação da Lei, exige somente a autodeclaração, sem passar por banca específica. Segundo o Entrevistado 1 (2018), em função de algumas situações que ocorreram em outras universidades, como candidato de pele clara e olhos azuis terem sido aprovados pelas cotas raciais, ou em outro caso, aconteceu de inscrição de irmãos gêmeos, sendo que um deles entrou pelas cotas raciais e o outro não, houve a necessidade de organizar uma comissão de acesso.

Assim sendo, pensa-se em criar na UTFPR uma comissão de acesso como já existe em outras instituições de ensino superior, inclusive na Universidade Federal do Paraná (UFPR), pioneira na organização da implantação das ações. Essa é uma pretensão que o Câmpus de Francisco Beltrão, bem como de toda a UTFPR para 2019 e anos subsequentes. Ainda como apontado pelo Entrevistado 1 (2018), “devido a essas polêmicas na mídia, o Ministério Público chegou a solicitar uma listagem com fotografia do crachá de cada um desses alunos, para fazerem uma avaliação fenotípica do candidato. Em nosso Câmpus não tivemos maiores problemas, o Ministério ficou satisfeito com a respostas”.

A seguir, apresenta-se o Gráfico 10 com as informações pertinentes ao recorte temporal de 2013 até 2016 no que se refere ao número de inscritos, egressos de escolas públicas e particulares, cotistas das várias categorias e ampla concorrência.

Gráfico 10: Inscritos Egressos de Escolas Pública e Particulares, Cotistas e Ampla Concorrência



Fonte: a Autora com dados fornecidos pela UTFPR em 2018.

Mesmo que o recorte temporal do Gráfico 10 aponte um período que corresponde a quatro anos, e do gráfico 9 um de cinco anos, percebe-se que houve um aumento significativo de matrículas no último gráfico. Isso, de modo que os dados mostram que a partir de 2014 o número de inscritos no Câmpus não baixou de 300, percentual não alcançado em nenhum ano anterior. O que demonstra que a referida universidade vem se afirmando como uma possibilidade para os novos candidatos a graduações em nossa região. Embora, ainda tenham que ser pensadas formas de trazer um público considerável, que em idade universitária, não frequenta esse nível de ensino. Considera-se que houve uma evolução significativa os anos estudados, pois, em 2008 havia 113 inscritos e em 2016 336 inscritos, além do aumento no número cursos no Câmpus.

A questão das cotas e suas variáveis trazem dados interessantes, quando se observam os cotistas negros, pardos ou indígenas que eram somente quatro em 2013 e, em 2016, chegam a 22. Nota-se que a Lei, mesmo que lentamente, está trazendo pessoas que até então estavam excluídas ao meio universitário. O mesmo aconteceu com os

cotistas pretos, pardos e ou indígenas, independente da renda: em todos os anos houve um aumento de candidatos chegando, em 2016, com 25 inscritos.

Quando se procede a análise nas duas categorias de escola pública, sem o recorte racial, também se constata que há um aumento de candidatos pois, na categoria de egressos de escola pública com a renda igual ou inferior a 1,5 salários mínimos há um número constante entre 44 e 48 inscritos nos quatro anos. Quanto aos inscritos egressos de escola pública, independentemente da renda, verifica-se que os números tiveram um aumento de 2013 para 2014, e depois se mantiveram estáveis até 2016.

Embora a ampla concorrência nos anos de 2013 até 2015 tenha um número ligeiramente superior às categorias de cotas, esses números foram superados em 2016. E a diferença dos anos anteriores não passou de 15 inscritos. O que sinaliza que as discussões e a visibilidade sobre as políticas públicas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior, podem estar chegando aos verdadeiros destinatários e de forma mais efetiva.

Outro marco importante, é que no ano de 2016 finalizou o prazo para as instituições federais acatarem a Lei Nº 12.711 por completo, embora ainda haja muita luta pela sua efetivação no que diz respeito à permanência e ao sucesso desses estudantes. Assim, na sociedade capitalista é necessário estar sempre atento, pois a lei, por si só, não garante que o benefício chegue ao público destinado, de modo que é necessário fiscalizar, acompanhar e tencionar as relações políticas e sociais para que se tenha sucesso.

Embora esta pesquisa tenha o recorte temporal até 2016, os entrevistados trouxeram a importância da mudança que ocorreu na Lei federal no ano de 2017 e por esse motivo acredita-se ser pertinente abordar tal questão.

O ano de 2017 trouxe mais um desafio às universidades e aos institutos federais: a inclusão na Lei dos portadores de deficiência (PCDs), através da Portaria Normativa Nº9, de 5 de maio de 2017. As universidades e os institutos federais que ainda se encontravam na busca de soluções para as dificuldades da implementação da Lei de 2012, deparam-se com mais essa meta.

Art.3º II- proporção no total de vagas no mínimo igual à soma de pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas de instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência (BRASIL, 2017).

Assim, os entrevistados salientaram a dificuldade de se trabalhar a entrada das pessoas com deficiência na universidade, isso pelas várias especificidades que esses acadêmicos trazem consigo, bem como, pela falta de pessoas capacitadas para atendê-los na universidade. Relatam que no Câmpus estudado, o primeiro acadêmico a chegar nas vagas de Portadores de Deficiência – PCD, foi um surdo, a instituição tinha em seu quadro de funcionários um intérprete que acompanhava uma professora surda, para facilitar a comunicação dentro do Câmpus e também nas aulas que a professora ministra em libras. Esse primeiro aluno foi acompanhado pelo intérprete e teve bom aproveitamento e boa adaptação.

No entanto, a Lei prevê que as vagas sejam garantidas em todas as seleções e como esse processo ocorre duas vezes no ano, pois, a universidade funciona com matrículas semestrais, à medida que mais candidatos surdos forem sendo matriculados esse único intérprete não será suficiente para atender a demanda. Isso sem falar nas várias especificidades que os demais portadores de deficiência irão, aos poucos, trazendo para dentro das universidades e institutos, como explana o Entrevistado 7 (2018).

Os alunos com deficiência, esses, a gente tem uma dificuldade muito maior, porque a partir do momento que foram criadas as categorias, foi assegurado o direito de entrada na universidade. Mas não foi de forma alguma implementada por parte do governo, por parte do Ministério da Educação (MEC), a contrapartida que precisamos nas universidades. Recebemos o aluno e não temos o profissional capacitado adequadamente para que aquele aluno tenha o aproveitamento desejado.

No ano de 2018, segundo os entrevistados o foco foi a constituição da comissão para avaliação dos candidatos PCDs, de forma a consubstanciar as dificuldades encontradas nesse novo desafio. Como a avaliação da documentação que garante o ingresso desses candidatos, como laudos, avaliações psicológicas, neurológicas e médicas, entre outras que sejam pertinentes em cada caso, bem como, o acompanhamento pedagógico e de acolhimento desses acadêmicos e de suas famílias, pois geralmente os acompanham, pelo menos na sua chegada a universidade, são ações, inclusive essa última, a cargo de DEPED, através do NUAPE.

Em um desses acompanhamentos a pedagoga da instituição chegou a conclusão, depois do estudo de caso, que seria necessário um escriba, pela dificuldade motora que tinha determinado aluno. Sendo assim, foi encaminhado à Reitoria de Graduação a solicitação do profissional e ela encaminhou para o MEC a solicitação da vaga. No entanto, até o momento não foi liberada a vaga e, conforme a Entrevistado 5 (2018):

Enquanto isso os professores estão adaptando os materiais das aulas, fotocopiando (...) porque essa tem dificuldade motora. Devido à demora do retorno da solicitação a instituição criou um edital para a monitoria de apoio ao PCD, que foi a maneira emergencial para atender esses acadêmicos no momento. Durante todo o semestre foram feitas reuniões com os professores para traçar estratégias, bem como acompanhamento para ajudá-la na adaptação.

Ou seja, mais uma vez a lei é posta sem as reais condições para que seja implantada e a universidade busca soluções dentro da própria instituição, já que o mesmo governo que sanciona a lei não prevê o suporte para a sua efetivação. E, à medida que esses sujeitos chegam é que as soluções são encontradas, mesmo que de forma paliativa, já que as universidades públicas não têm autonomia para a contratação de profissionais.

Outra preocupação trazida pelos entrevistados é quanto à forma dessas novas contratações, pois as necessidades de cada PCD são muito específicas e, portanto, o profissional indicado para uma determinada situação não é o mesmo de outra situação. O que acarreta uma necessidade por tempo determinado, e esse tipo de contratação, até então, não é legislada no serviço público.

São alguns desafios que, quando da efetivação da Lei, à chegada na universidade os problemas são vivenciados e precisam ser resolvidos, e isso só será possível com o auxílio do poder público. Pois, por maior que seja a boa vontade dos envolvidos no processo de implementação, não será o suficiente. São necessários recursos financeiros e profissionais para que sejam sanadas tais questões.

No contraponto desses avanços está a questão da desistência, ou seja, esses estudantes precisam das condições necessárias para que eles terminem sua graduação com sucesso.

3.4 A Implementação das Políticas Públicas de Ações Afirmativas e o Desafio da Permanência

Um das questões que caracterizam o processo de implementação das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal Tecnológica do Paraná – Câmpus de Francisco Beltrão, e que ao mesmo tempo que se implementa uma política de acesso ao ensino superior público às classes trabalhadores, o Câmpus, de maneira geral, conta com um número significativo de desistências. Primeiramente trabalha-se números absolutos de inscritos, posteriormente analisam-se os números em cotistas e não cotistas. Compreende-se que nos dois casos é algo que tem preocupado os entrevistados e que,

pelas entrevistas, também atinge esse público, conforme o exposto pelo Entrevistado 7 (2018).

As ações afirmativas têm um resultado positivo dentro da UTFPR, isso é claro. O processo precisa ser revisado constantemente, ser aprimorado. O principal foco, agora, acredito que seja na formação e na informação: chegar até esses alunos que precisam dessas políticas. Precisa-se gerar demanda, infelizmente é necessário ter demanda para suprir as vagas, caso contrário a política é colocada de lado, vai ser descartada. Pois, se olharmos para as vagas que sobraram poderíamos entender que as políticas afirmativas já cumpriram seu papel. Porque afinal de contas, se universalizou o ensino superior, todos têm acesso, inclusive estão sobrando vagas. Mas a gente tem uma realidade diferente, onde eventualmente sobram algumas vagas, tendo um público gigante que não entrou no ensino superior. Então, como a gente faz para trazer os alunos que precisam estar aqui?

De fato, se observados os dados gerais da UTFPR, Câmpus de Francisco Beltrão, há um número preocupante em relação às vagas ociosas, conforme pode ser observado no gráfico abaixo referente ao período de 2008 a 2012. Ressalta-se que os dados apresentados nos gráficos, no que se refere a desistências referem-se a números absolutos no Câmpus, de todos os inscritos.

Gráfico 11: Inscritos e Desistentes dos Anos de 2008-2012



Fonte: Autora com dados fornecidos pela UTFPR, 2018.

Na análise do gráfico verifica-se que a porcentagem de desistência entre esses cinco anos oscila entre 50% em 2008 (sendo o menor índice) e 62% em 2011/2012 (maior índice). Ou seja, esses números são muito elevados para passarem despercebidos, embora

as variantes sejam muitas e precisam ser estudadas para se traçar estratégias de combate ao alto índice de desistência.

O sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário. Tais condições são geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos: gestores, docentes, funcionários e colegas que possibilitem a efetiva inserção desses estudantes na vida universitária (HERINGER, p.82, 2013).

Apresenta-se, a seguir, o gráfico que compreende os anos de 2013 até 2016, período que as universidades federais tinham para adaptação à Lei das Cotas, legislação estudada pontualmente nessa dissertação.

Gráfico 12: Inscritos e Desistentes dos Anos de 2013-2016



Fonte: Autora com dados fornecidos pela UTFPR, 2018.

No ano de 2013 ainda houve desistência muito significativa que chegou a 57%, sendo esse o primeiro ano da implementação da Lei federal de Cotas, com o agravante de um período logo de greve dos servidores. No entanto, no ano de 2014 essa porcentagem cai para 45%, percentual que é mantido em 2015 e, em 2016 chega a 39%. Mesmo que a partir de 2014 tenha ocorrido diminuição gradativa no número de desistências, não parece ainda satisfatória. No entanto, mostra que a diversificação de auxílios e algumas ações que foram ao longo do tempo implementadas no Câmpus trouxeram resultados positivos. Não os índices desejados, mas o princípio de uma longa caminhada.

Depois da análise das desistências com números absolutos, passa-se aos dados de cotistas e não cotistas separadamente, com a intenção de saber quais as diferenças encontradas entre essas categorias que a Lei tipificou dentro da universidade.

Tabela 5: Desistentes não Cotistas e Cotistas

Ano	Não Cotista	Cotista	Ano	Não Cotista	Cotista
2008	73%	54%	2013	48%	66%
2009	49%	50%	2014	47%	44%
2010	60%	47%	2015	49%	45%
2011	65%	43%	2016	43%	36%
2012	67%	56%			

Fonte: Autora com dados fornecidos pela UTFPR, 2018.

Através dos dados expostos na Tabela 5, fica visível que a diferença no que tange à desistência entre cotistas e não cotistas apresenta variação significativa, principalmente entre 2008 a 2012. No ano de 2011 é mais significativa, chegando a 22 pontos de diferença e, no ano de 2008, a 19 pontos, pró-cotistas. A diferença é favorável aos não cotistas somente em 2013 com 18 pontos de diferença, ressaltando novamente que o longo período de greve³⁹ dificultou a permanência dos cotistas ainda mais.

No entanto, o problema das desistências nos cursos ofertados pela UTFPR não é algo novo e que se apresentou com o advento das políticas de cotas, é algo que está presente desde o início desses cursos de ensino superior. Praticamente cerca de 50% dos cursos ofertados na instituição UTFPR são de engenharias, cursos que apontam os maiores índices de reprovação nas disciplinas das áreas exatas. Além dessa dificuldade, existem outras variáveis (distância de casa, dificuldades de aprendizagem, dificuldades financeiras, defasagem advindas do ensino fundamental e ensino médio, metodologia utilizadas pelos professores), que precisam ser estudadas para se propor estratégias para superação desse problema.

³⁹ Os servidores das instituições federais começaram a greve no dia 17/05/2012, organizados pelo Sindicato dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes), suas principais reivindicações eram a reestruturação do plano de carreira dos docentes e o reajuste salarial, houve apoio dos estudantes e técnicos administrativos. Foi uma greve com adesão muito significativa chegando as 56 instituições de um total de 59 que existiam no país. Atrelado as reivindicações já citadas também houve protestos pela melhoria do ensino superior de forma geral. Os docentes da UTFPR aderiram à greve desde seu início, o calendário acadêmico foi suspenso no dia 29/06/2012, o Câmpus de Francisco Beltrão suspendeu a paralização no dia 17/09/2012. O calendário acadêmico de 2012 foi concluído somente em 2013.

A questão de como se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula no ensino superior tem sido objeto de alguns estudos do meio acadêmico e várias situações são colocadas como possíveis causas desse insucesso. Mesmo esse não sendo o foco desta pesquisa, entende-se que é importante citar e refletir brevemente.

Para os pesquisadores, a alteração na forma de acesso ao ensino superior, com o vestibular unificado, contribui para a atual situação de ensino de cálculo, uma vez que os calouros “passaram a chegar ao curso de Engenharia sem todos os conhecimentos de matemática com que era costume chegarem” (SOARES DE MELLO E FERANADES, 2001, p.09). Isso se torna um obstáculo aos professores de Cálculo I, uma vez que os mesmos precisam retomar conteúdo dos ensinamentos fundamental e médio antes de iniciarem efetivamente o curso (ZARPELON, 2016, p.36).

Analisando esses argumentos, remete-se à discussão já realizada nesta dissertação: o fato da elitização do ensino superior no país. Como o meio universitário não está preparado para trabalhar com esse novo público que chega à universidade através das políticas de ações afirmativas. Ainda, em alguns casos, se pensa o ensino superior para poucos, com uma aprendizagem “acima da média”, não como um direito de todos.

Mas o Plano Nacional de Engenharia (Pro-Engenharia): Desenvolvimento Brasileiro – Vencendo Desafios da Década 2011-2020 (Janeiro de 2011), trouxe um dado que refuta os que pressupõem que o número alto de desistências se dá em função das cotas, pois informa que nos primeiros anos de graduação em engenharia a média de desistência é de 55%, tanto nas instituições públicas como nas privadas.

Outros estudos levantam outras variáveis, como as citadas por Garsella (2013).

A pesquisadora analisou as repercussões das práticas pedagógicas adotadas por docentes da disciplina no processo de ensino-aprendizagem e na vida acadêmica e pessoal dos alunos. Amparada nos resultados de seu estudo, concluiu que as formas de estruturação e organização da disciplina- planejada e desenvolvida de forma rígida e inflexível-são fortes componentes que dificultam a aprendizagem dos alunos ingressantes. Além disso, argumenta que a qualidade da mediação desenvolvida pelo professor em sala de aula também é um fator evidenciado e que contribui para o aproveitamento insatisfatório de boa parte dos alunos (ZARPALON, 2016, p.40)

Essa variável trazida pelas duas autoras, estão em consonância com os encaminhamentos dados pela equipe multiprofissional da UTFPR – Câmpus de Francisco Beltrão, que procura alternativas para superar as dificuldades de aprendizagem dos

acadêmicos, bem como, novas metodologias para os professores que busquem também superá-las e avançar no combate à desistência e à reprovação.

Sendo assim, essa é a uma questão que precisa ser pensada, discutida na busca de possíveis soluções para a questão de desistência e de evasão no ensino superior. No entanto, não é a política pública de ações afirmativas de ingresso que vai trazer essa resposta. Pois, de fato como o exposto na Lei, sua preocupação é com o acesso desses estudantes. No entanto, os legisladores não podem fechar os olhos para o fato de que quando se traz para o meio universitário as classes menos favorecidas social/econômica/culturalmente, há de se pensar outras políticas que complementem as de acesso. E se os legisladores, por si só não tomam as providências cabíveis, cabe à sociedade acadêmica e a outros vários agentes sociais, fazer a tensão necessária para que essas políticas de permanência se efetivem.

O desafio da manutenção dos estudantes cotistas no ensino universitário brasileiro não é, por óbvio, um problema para ser resolvido pelas políticas de cotas, entretanto, deve aludir aos formuladores de políticas como um desafio a ser estudado e como demanda já eminente, já que os cotistas são em sua grande maioria oriundos de classes sociais marginalizadas historicamente, e ainda hoje discriminadas no contexto social brasileiro, quer seja pela cor da pele, ou pela condição social/econômica/ cultural (CZERNIASKI, 2014, p.65).

Para ajudar a entender os possíveis motivos dessas desistências, traz-se o estudo intitulado – Políticas Públicas de Democratização do Ensino Superior: um estudo sobre a Ocupação das Vagas nos Cursos de Graduação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus de Francisco Beltrão, realizado em 2013. Czerniaski (2013), aponta alguns dos motivos que levam os candidatos a não realizar a matrícula nos cursos de graduação da UTFPR Câmpus de Francisco Beltrão. A Tabela 6 ilustra algumas questões que fazem com que os candidatos não venham fazer sua graduação nesse Câmpus da UTFPR.

Tabela 6: Motivos Pelos Quais o Candidato Optou em não Efetuar a Matrícula.

Motivo pelo qual o entrevistado não efetuou sua matrícula	Percentagem de entrevistados que apontaram determinado motivo
Questões financeiras	15%
Ingresso em outra universidade perto de casa	14%
Não havia terminado o ensino médio e se inscreveu somente para testar seu conhecimento	13%
Ingresso em outra universidade	11%

Bolsa PROUNI	9%
Distância	7%
Por querer cursar outro curso	7%
Optou pelo trabalho/dificuldade em conciliar trabalho/família/estudo	5%
Dificuldade de transporte até o câmpus	3%
Não respondeu	3%
Distância do câmpus para a cidade	2%
A família não permitiu a saída de casa	2%
Não conhecia a cidade/não queria estudar em Francisco Beltrão	2%
Curto período de tempo entre o resultado e a matrícula	2%
Falta de informação sobre o município e sobre os programas assistenciais da universidade	2%
O curso era 2ª opção	2%

Fonte: CZERNIASKI, 2013, p.84.

A tabela aponta a questão financeira como sendo a maior dificuldade para que esses candidatos não efetivem sua matrícula na universidade, seguido com apenas 1% de diferença o fato de terem conseguido uma vaga em uma universidade mais próxima de sua residência; depois alunos que não concluíram ensino médio; que queriam testar os conhecimentos e a possibilidade do ingresso no ensino superior; seguido do ingresso em outra universidade.

Os dois primeiros motivos da tabela: a questão financeira e a universidade mais próxima de casa, trazem questões já colocadas nesta pesquisa, e são dificuldades que a forma de seleção através do SISU pode acarretar. O mesmo acontece com a terceira alternativa mais citadas pelos candidatos, pois esse sistema de seleção abre até duas opções para os candidatos, em todo o território nacional, que podem ser alteradas no decorrer do processo.

Tais dificuldades apresentadas por CZERNIASKI (2013), são reforçadas nas entrevistas:

Nas primeiras chamadas do SISU, quase 50% das pessoas vêm de fora, as notas mais altas são a sua grande maioria de pessoas externas à nossa microrregião. Recebemos pessoas, por exemplo, da Bahia que vêm para cá e vão embora antes do mais alto frio do inverno, as questões climáticas, não se adaptam. Muita gente vem e antes do fim do semestre volta, porque não consegue ficar longe dos pais, uma ligação muito forte com a família. São variáveis que o Câmpus não consegue trabalhar. Em contrapartida, verificamos onde podemos agir, uma das possibilidades é a dificuldade financeira para se manter. Já tivemos pessoas que foram embora porque entre o tempo de ingressar e fazer o

processo de seleção para receber bolsa são pelo menos 3 meses, e não têm condições de se manter por esse período, sem receber o auxílio. Nesse sentido trabalhamos para minimizar esse tempo, mas ainda assim, sempre que é recurso público não depende totalmente do Câmpus (Entrevistado 1, 2018).

Frente ao alto número de desistências, constatou-se pelas entrevistas que na UTFPR Câmpus Francisco Beltrão, os profissionais estão comprometidos com a permanência geral dos estudantes e com o sucesso da implantação da Lei de Cotas, promovem ações para que sejam, se não sanada, minimizadas as dificuldades encontradas pelos estudantes e pela própria instituição é o que explica o Entrevistado 1 (2018).

Programas de apoio são criados em diversas áreas, criando atividades culturais, como por exemplo, o trabalho com o teatro, é uma atividade gratuita, o aluno também não recebe, participa desenvolvendo ações culturais, isso é importante para a permanência. É um viés para segurar o aluno na instituição, não é só acadêmico, não é só o valor financeiro, para que ele se sustente, não é só isso, ele precisa do social, precisa do cultural. (...) A universidade recebe a todos de portas abertas e precisa, dentro de suas possibilidades, fazer esse grupo heterogêneo trabalhar de forma harmônica, em conjunto.

Como ações de cunho pedagógico também criaram turmas extras com professores diferenciados, entendendo que a mudança de metodologia, de encaminhamento pedagógico pode fazer diferença na aprendizagem, algumas inclusive no período noturno; auxílio de outros alunos que têm mais facilidade com a disciplina; horários específicos que os professores ficam à disposição na universidade e os acadêmicos com dificuldade naquela disciplina podem procura-lo em turno contrário de suas atividades curriculares; experiência com metodologia a distância para verificar a viabilidade de mais esse instrumento.

Por sua vez, nas atividades culturais, vistas pelos profissionais como muito importante para que os acadêmicos se sintam parte da universidade, disponibiliza a instituição: na área de música há uma orquestra, com aula de técnica vocal e instrumentos específicos; aulas de teatro, projetos de protagonismo estudantil. Todas essas ações são gratuitas. Na área de línguas conta com aulas de inglês e francês. Soma-se a isso, aulas de literatura e atividades atléticas que estão sendo implementadas mais recentemente.

Além disso, também se destacam, ações voltadas à assistência estudantil e que são fundamentais para a permanência dos estudantes cotistas.

3.5 Assistência Estudantil na UTFPR e as Ações Afirmativas

Embora a política pública de ações afirmativas de assistência estudantil não seja o foco central deste trabalho, acredita-se na importância de analisar, mesmo que brevemente, a questão da assistência estudantil, por entender que essas políticas são de suma importância para que os estudantes beneficiados pelas cotas de ingresso ao ensino superior consigam permanecer e ter sucesso nessa nova etapa.

O ensino superior brasileiro sempre foi reservado à elite, logo, o poder público não via a necessidade de pensar em assistência estudantil, tendo em vista que os jovens vindos da burguesia podem dedicar tempo exclusivo para estudar, sem se preocupar com o próprio sustento, ou em ajudar no sustento de suas famílias. No entanto, quando os jovens da classe trabalhadora chegam a esse nível de ensino é necessário promover ações que visem sua permanência e sucesso.

Mesmo que esse jovem não precise ajudar no sustento de sua família, muitas vezes, a família não consegue prover o sustento dos que permanecem na residência e mais do acadêmico que está em outra cidade, ou até outra região do país. Porém, não se pode acreditar que a luta pela assistência estudantil seja algo recente, que se apresentou apenas com a efetivação da Lei Federal Nº12.711/2012, essa luta vem de muito tempo

Em seus estudos, Durat (2015), Palavezini (2014) e Imperatori (2017), concordam que a assistência estudantil tem seu início no Brasil entre 1928 e 1930, a primeira data se refere à inauguração da Casa do Estudante Brasileiro em Paris, e a segunda ao governo de Getúlio Vargas que, através da Reforma Francisco Campos, propôs medidas que vinham beneficiar os estudantes de universidades com bolsas de estudos que visavam dar amparo os estudantes com menos condições econômicas. Foi no governo de Vargas que a Casa do Estudante, no Brasil, fundada em 1929 por um grupo de universitários cariocas, começou a receber auxílio em forma de doação do governo federal em 1931. Essa seria a primeira fase da assistência estudantil brasileira que durou até a década de 1980, período da redemocratização do país.

A segunda fase apontada pelos autores, chega em 1987 com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis – FONAPRACE, até a criação do Reuni (2007). O FONAPRACE apresentou ao governo federal, em 2004, uma proposta de um plano nacional de assistência estudantil para alunos de graduação de instituições federais de ensino superior, fruto de uma pesquisa do perfil socioeconômico dos estudantes universitários brasileiros. Conforme Palavezini (p.92, 2014), “esse estudo aponta fatores que seriam fundamentais para a garantia de condições justas de

permanência na graduação: a) permanência; b) desempenho acadêmico; c) cultura, lazer e esporte; e) assuntos da juventude”.

A universidade, por sua vez, não estava preparada para essa nova demanda com necessidades diferentes dos estudantes que costumava receber, dessa forma, foi reconfigurado seu papel social, que também passou a ter a função de formar essa mão de obra para atender as necessidades específicas do mercado. Segundo Durat (p.96, 2015), “junto a esse processo de mercantilização do ensino imposto pelo capital, os estudantes exigiam melhorias universitárias, pois pesava a necessidade de estruturas essenciais básicas que o estudante, filho da classe trabalhadora, não tinha condições de se manter. ”

Na organização da sociedade capitalista, nesse contexto em que o jovem, filho da classe trabalhadora tem que vender sua força de trabalho para promover sua subsistência, ações do Estado para promover sua permanência e sucesso no ensino superior são primordiais, pois o acesso por si só não dará conta de todo esse processo.

A educação superior brasileira foi historicamente edificada sob a perspectiva burguesa, privilegiando determinada classe em detrimento a outra. Somente se a intervenção estatal ofertar ensino público e tiver projetos de assistência é que a grande maioria dos alunos da classe trabalhadora conseguirão também frequentar o ensino superior (DURAT, p.92, 2015).

Mais recentemente algumas legislações fizeram com que a assistência estudantil tivesse progressos nos últimos anos. A primeira delas e o Plano Nacional de Educação – PNE, 2001 a 2010, que incorporou a questão da assistência estudantil graças as tensões que o FONAPRACE promoveu, através da carta elaborada no ano de 2000 com o título “Assistência Estudantil: uma questão de investimento”. Ela levantava as necessidades dos estudantes do ensino superior: moradia, alimentação, manutenção e trabalho, meios de transporte, saúde, acesso à biblioteca, à cultura e ao lazer, ao domínio de línguas, à informática, e à organização e participação em movimentos sociais. Ou seja, mais uma vez as discussões deixam claro que somente o acesso não é suficiente, são necessários mecanismos que viabilizem a permanência e a conclusão do que iniciam os cursos de graduação.

O plano traçou quatro linhas estratégicas de ação voltadas a atender: a permanência dos estudantes, o desempenho acadêmico, o acesso à cultura, ao lazer e ao esporte e, ainda, assuntos da juventude, sendo normatizado pelo MEC por meio da Portaria nº 39/2007 e denominado Programa de Assistência Estudantil (PNAES), logo após a promulgação do Decreto nº 6096/2007, que instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (DURAT, p.102, 2015).

O PNAES veio para dar o suporte às universidades federais que haviam aderido ao REUNI, e precisavam cumprir as metas impostas pelo programa, bem como o fato de essas instituições terem mudado a forma de ingresso do tradicional vestibular para a seleção pelo SISU. Através dessa nova forma de seleção abriu-se a possibilidade de o estudante se candidatar a uma vaga em qualquer região do país, sem ter a necessidade de sair de casa para realizar a seleção. No entanto, essa facilidade também tem seu ônus, o fato que depois de selecionado, esse acadêmico precisa se manter financeiramente, e emocionalmente, longe de sua família.

É nesse contexto histórico que a UTFPR Câmpus Francisco Beltrão começa seu funcionamento que, como já foi dito, teve sua autorização de funcionamento em 2006, mas só começou efetivamente as atividades em 2008, quando já vigorava uma política de cotas na instituição.

Inicialmente, uma das questões que interferiram nesse processo de implementação do Câmpus foi sua localização – na zona rural do município – e a não disponibilização de transporte público para acesso ao local, questão que era agravada pela não existência de restaurante universitário, conforme colocado por um entrevistado.

Não tinha nenhuma estrutura por perto, você não tinha moradia próxima, não tinha transporte, não tinha alimentação. No começo, aqui no Câmpus, as pessoas levavam marmita, aluno, professor, todo mundo, porque não tinha restaurante universitário, não tinha onde comprar nada. Você passava o dia inteiro lá, tinha que levar de manhã a comida por dia todo (Entrevistado 2, 2018).

A UTFPR começou seu trabalho com assistência estudantil regimentalmente a partir do ano de 2008, mas, com adesão ao REUNI que essas ações tomaram impulso na instituição, demandando uma nova estruturação para atender às metas assumidas com a adesão ao programa de reestruturação, já pensando nas questões de evasão, repetência e ocupação das vagas ociosas.

No ano de 2010 o Decreto Nº 7.234, de 19 de julho, dispõe sobre o PNAES que tem como finalidade fazer a ampliação das condições de permanência dos acadêmicos no ensino superior público. Seus objetivos são:

- I- Democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II- Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III- reduzir as taxas de retenção e evasão; e

IV-Contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (BRASIL, 2010).

As universidades têm autonomia para realizar seu planejamento de assistência estudantil, pois nem a Portaria do MEC, nem o Decreto da Presidência da República versam sobre esse planejamento e, sim, deixam claro que as instituições federais deverão traçar estratégias que atendam suas especificidades e que estas devem estar articuladas com o ensino, pesquisa e extensão, que atendam às necessidades de seus acadêmicos.

Os dois documentos trazem áreas nas quais essas assistências devem ser desenvolvidas, na Portaria Nº 39/2007 são: “I- moradia estudantil, II- alimentação; III- transporte; IV- assistência à saúde; V- inclusão digital; VI- cultura; VII- esporte; VIII- creche; e IX- apoio pedagógico. ” (BRASIL, 2007). O Decreto nº 7.234/2010 acresce mais um item: “X- acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação. ” (BRASIL, 2010).

Outro ponto relevante que o Decreto traz, mais especificado do que a Portaria, é quanto à renda dos acadêmicos contemplados com a assistência estudantil. Enquanto a Portaria fala que a seleção deverá ocorrer por critérios socioeconômicos, sem exclusão dos demais requisitos que cada instituição acreditar ser pertinente, o Decreto faz um recorte socioeconômico mais específico.

Art. 5º Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior (BRASIL, 2010).

Nesse contexto a UTFPR, desde 2008, ano do início das atividades acadêmicas *no locus* desta pesquisa, optou por atender com os recursos recebidos do governo federal, ou seja, seus estudantes através de bolsas. Esse auxílio inicialmente recebeu o nome de Bolsa Permanência, e foi pensado para auxiliar financeiramente os estudantes nos gastos para se manter na universidade, com a pretensão de diminuir os índices de retenção e evasão.

A Bolsa Permanência era concedida conforme editais específicos, lançados semestralmente, em que os estudantes se inscreviam e apresentavam documentação comprobatória de sua situação socioeconômica. Mediante avaliação da sua renda per capita (estipulada na época pela gestão da reitoria em 1,5 salário mínimo nacional), o estudante recebia, durante 05 meses, o valor de R\$150,00 depositados

em conta bancária, como forma de atendimento às suas necessidades (DURAT, 2015, p.105).

Dessa maneira, o Câmpus passa a efetivar ações para auxiliar os estudantes a permanecerem na graduação, procurando estruturar-se para que da melhor forma possível atendesse a demanda que chegava, além de buscar a expansão necessária para a manutenção do Câmpus, tendo em vista que sua estrutura ficava muito aquém dos eixos estipulados pelo MEC.

Em os outros eixos estipulados pelo MEC, constata-se que o Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão não atendia a praticamente nenhum dos quesitos. Não havia o Restaurante Universitário – RU; nenhum tipo de transporte coletivo até o Câmpus; não havia atendimento médico e nem odontológico; a inclusão digital estava no início; estavam se constituindo as ações culturais e esportivas; o apoio pedagógico também não estava estruturado, somente começou depois da chegada dos pedagogos, psicólogos, ou seja, a partir de 2009; a questões de acessibilidade também ainda não estava estruturada, sendo que em 2009 se instituiu o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – NAPNE. Como se pode perceber, o caminho era longo, pois a universidade não conseguia atender minimamente às ações que a legislação apontava como necessária.

No Câmpus de Francisco Beltrão, inicialmente, se trabalhava somente com a Bolsa Permanência, com recursos oriundos do PNE. A Instituição recebia o recurso e distribuía entre os campi, através de edital próprio e os alunos se inscreviam nas instituições que pertenciam, mas concorriam com todos os campi da instituição.

Esse recurso não era extensivo, ou seja, nem todos que pleiteavam o recurso eram contemplados, era um recurso único, e o acadêmico precisava se organizar para custear o maior número de despesas possíveis, para se manter na universidade. Como se verifica no Quadro 2, o valor da bolsa permanência foi aumentando no decorrer dos anos, em função do REUNI e do PNAES.

Quadro 2: Evolução da Bolsa Permanência da UTFPR no Período de 2008 - 2012

Período	Quantidade de meses da Bolsa	Valor pago por mês
2008/2	05 meses	R\$ 150,00
2009/1	05 meses	R\$ 150,00
2009/2	05 meses	R\$ 150,00

2010/1	05 meses	R\$ 150,00
2010/2	05 meses	R\$ 150,00
2011/1	05 meses	R\$ 350,00
2011/2	05 meses	R\$ 350,00
2012/1	05 meses	R\$ 350,00
2012/2	05 meses	R\$ 350,00

Fonte: DURAT, p.107, 2015.

Analisando os valores repassados aos acadêmicos durante o período, percebe-se o quanto era difícil para um filho da classe trabalhadora se manter na universidade.

Ainda, conforme os entrevistados, embora a questão financeira seja muito importante, não é a única para que esse estudante permaneça. Há a questão da distância de seus familiares, as dificuldades de adaptação à vida acadêmica, questões de defasagem de aprendizagem, bem como para os que vêm de outras regiões do país as questões climáticas e de costumes, entre outras.

O processo de inscrição e avaliação da documentação entregues pelos acadêmicos, desde então, é realizada a cada estudante no seu câmpus. Como já exposto, a UTFPR optou por trabalhar com comissões para realizar essas análises. Inclusive, os entrevistados salientaram que essa é a primeira comissão formada e que tem um caminho sólido construído com muito trabalho e intensos debates, durante todos esses anos. Durat (2015, p. 108) salienta:

De 2008 a 2010, as avaliações de concessão de auxílio no Câmpus de Francisco Beltrão foram realizadas por técnicos vinculados à Diretoria de Graduação e Educação Profissional (DIRGRAD). Inicialmente, esse trabalho foi coordenado por uma pedagoga e depois por uma técnica em assuntos educacionais, que realizaram a verificação documental apresentada pelos estudantes e, a partir dessas informações, calcularam o rendimento familiar dos estudantes, que não poderia ultrapassar 1,5 salários mínimos nacional.

Na formação dessas comissões, os entrevistados ressaltam a importância da chegada dos profissionais da pedagogia, do serviço social e de psicologia no Câmpus da UTFPR. Fato também que decorreu da adesão ao REUNI, e que a constituição do DEPED foi decisiva para a implementação das ações afirmativas.

O processo de dava através de edital, é institucional, os documentos exigidos, os critérios foram sendo discutidos pelos assistentes sociais, em reuniões em Curitiba, que eram rotineiras naquela época. A

comissão foi vendo o que era mais adequado, tendo em vista que queríamos dar acesso a quem de fato precisava. Fomos discutindo a questão da vulnerabilidade, como às vezes você tem uma renda maior, no entanto, tem situação de doença na família, não tem casa própria, enfim uma série de situações (Entrevistada 2, 2018).

A UTFPR tinha o auxílio financeiro destinado aos estudantes denominado de Bolsa Permanência, de 2008 até 2013. No entanto, o Portaria nº 389/2013 MEC, veio a orientar sobre a criação da Bolsa Permanência do MEC. Logo a instituição passou a denominar seus auxílios financeiros de Auxílios Estudantis.

Tabela 7: Números de Contemplados com a Bolsa Permanência da UTFPR

Ano	Número de contemplados
2008	05
2009	47
2010	101
2011	49
2012	57

Fonte: Autora com dados coletados no Relatório de Gestão da UTFPR.

Embora essa bolsa permanência não seja ideal, é de suma importância na constituição do Câmpus, para já, no início de suas atividades o acadêmico poder contar com algum tipo de assistência. Sendo que, conforme Palavezini (2014, p.94-95):

Portanto, a política de assistência estudantil tem a incumbência de mobilizar recursos (financeiros e proposições de ações) de forma a garantir não apenas o acesso, mas a permanência dos estudantes para quem as condições socioeconômicas têm sido historicamente desfavoráveis. Somente assim, a questão socioeconômica deixará de ser um impeditivo na trajetória educacional e, apesar da condição financeira desfavorável, os estudantes passarão a ter igual acesso ao conhecimento produzido e sistematizado pelas instituições de ensino superior. Compreender a assistência estudantil como parte da política educacional significa, assegurar um componente inclusivo para a educação, cujo acesso pode e deve se estender igualmente a todos os segmentos sociais.

A partir de 2013, a assistência estudantil da UTFPR passou a contemplar quatro modalidades: auxílio alimentação, auxílio básico, auxílio moradia e auxílio instalação. Ao que parece, começam a ser executados os auxílios tendo em vista as várias necessidades dos acadêmicos. Os estudantes podem acumular mais de uma modalidade de auxílio, desde a alimentação que pode ser somente o almoço, almoço e jantar ou as

duas refeições. É importante salientar, que no ano de 2013 foi consolidada a construção do Restaurante Universitário no Câmpus - FB, o que facilitou muito não só a vida dos acadêmicos, bem como de todos que frequentam a instituição diariamente, em função da distância da cidade, logo, de locais próprios para se alimentar.

Quadro 3: Auxílio Estudantil por Modalidade de 2013-2016: Número de Acadêmicos Contemplados.

Ano	Alimentação	Básico	Moradia	Instalação
2013	106	83	40	14
2014	309	213	132	18
2015	251	184	128	21
2016	92	107	90	16

Fonte: Autor com dados coletados nos Relatório de Gestão da UTFPR.

A diversificação dos auxílios faz com que um maior número de acadêmicos seja contemplado e possam organizar suas vidas para permanecerem e terem sucesso na vida universitária, conforme foi apresentado no gráfico¹². Com certeza, há limitações das universidades para adequar as ações de assistência estudantil às legislações vigentes, bem como às necessidades dos acadêmicos, mas é inegável que nos últimos anos houve progressos.

Cabe reafirmar que se faz necessário discutir constantemente o papel das instituições e do investimento na assistência aos estudantes, em relação às demandas existentes e aos problemas econômicos que assolam o país na atualidade. É inegável que as universidades brasileiras encontram limites para se adequar aos contornos normativos existentes e efetivar a política de assistência estudantil. Questões como burocracia, recursos financeiros, na maioria das vezes, insuficientes em relação às demandas existentes e carência de recursos humanos (profissionais especializados para o planejamento e a execução das ações) são algumas das limitações encontradas pelos gestores na efetivação dessa política (PALAVEZINI, p. 96, 2014).

A questão do compromisso social que a universidade possui, e reiterada pelos entrevistados, que trouxeram as dificuldades encontradas para fazer com que os estudantes permaneçam no Câmpus - FB e concluam sua graduação. Mas, por muitas vezes, os empecilhos vão além do que a instituição pode resolver, como a distância da família e as diferenças culturais.

Temos que ficar com isso bem claro, a Lei garante a você a oportunidade de acesso, a Lei é de acesso, não de permanência, não prevê política pedagógica nenhuma, nem nenhuma forma social. A instituição vai se organizando conforme a demanda vai chegando. Porque temos compromisso social, que a Lei não tem. Ela apresenta

somente o acesso, você vem, entrou, agora é por sua conta. E a instituição sabe que não é assim, pela sua prática, sabe que precisa de programas de apoio (Entrevistado 1, 2018).

Dessa forma, a instituição, foi organizando ações pedagógicas, de parcerias como a que possui com a prefeitura do município, que fornece o transporte para os acadêmicos, o planejamento das ações nas reuniões em Curitiba que reúne os 13 Campis da UTFPR, o aprimoramento dos processos de avaliação da documentação, tanto para a distribuição do auxílio estudantil, como para a realização das matrículas, que nos últimos anos passou a ter uma etapa chamada de pré-matrícula, visando a orientação prévia para que o aluno consiga organizar a documentação necessária.

Como exposto anteriormente, a partir de 2013 a UTFPR passou a contar com a Bolsa Permanência do MEC, mais uma forma de auxílio financeiro aos acadêmicos. No quadro a seguir consta os anos e o número de alunos contemplados com tal bolsa.

Quadro 4: Alunos Contemplados pela Bolsa Permanência MEC nos Anos de 2013 - 2016 (com valor de R\$ 400,00)

Ano	Quantidade de alunos contemplados
2013	01
2014	18
2015	98
2016	69

Fonte: Autora com dados coletados no Relatório de Gestão da UTFPR.

O número de contemplados não é grande, mas nos anos de 2015 e 2016 atingiu um número mais significativo, tendo em vista se tratar de um Câmpus pequeno. No entanto, há uma descontinuidade nos valores repassados.

Por isso, é importante considerar o pressuposto da assistência estudantil de que fatores socioeconômicos interferem na trajetória dos estudantes nos seus cursos de graduação, gerando inclusive abandono escolar. Isso é um avanço ao se compreender que o desempenho acadêmico não é resultado do binômio capacidade-oportunidade, mas que inclui outros elementos, tais como a situação socioeconômica expressa por moradia, alimentação, transporte, entre outros (IMPERATORI, p.298, 2017).

Sendo assim, é um território de disputa e são necessárias constantes buscas de formas para garantir a esses estudantes a permanência e o sucesso no ensino superior. A UTFPR- Câmpus de Francisco Beltrão, através dos funcionários envolvidos na linha de frente desse processo de implementação das políticas públicas de ações afirmativas, tem buscado atender a esse propósito.

Embora a UTFPR trabalhe com as cotas para o ingresso desde 2008, as políticas de assistência estudantil, no princípio, não tinham uma ligação direta que garantisse que os cotistas seriam contemplados. Os alunos cotistas que entravam com renda inferior ou de até 1,5 salários mínimos, para concorrer aos auxílios estudantis tinham que encaminhar novamente toda a documentação e participar na concorrência pela bolsa em pé de igualdade com todos os outros candidatos.

Como colocado pelos entrevistados e constado nos editais da instituição que tratam da assistência estudantil, esse processo foi se modificando e se construindo, a partir da análise dos erros e da busca pelo acerto. Através de reuniões com todos os campi da universidade, com os profissionais que trabalham nas comissões que avaliam a documentação, e por assim dizer, estão na universidade, na linha de frente da implementação.

Então, foi um processo lento, até construir o edital como está hoje. No ano de 2015 foi incorporada a tabela chamada de Pontuação para Cálculo do Índice de Vulnerabilidade do candidato⁴⁰. Nessa tabela tenta-se chegar o mais próximo possível da realidade socioeconômica e cultural do acadêmico, para realmente garantir que esses recursos cheguem a quem realmente mais precisa. E nessa tabela a questão das cotas para o ingresso são levadas em conta, ou seja, os cotistas possuem uma pontuação diferenciada, como coloca o Entrevistado 3 (2018).

A questão das ações afirmativas é levada em conta, nos últimos editais, através da tabela do índice de vulnerabilidade, ela não é coisa antiga. Há muitas mudanças nas declarações, no tipo de documentação, todo ano tem alterações. Para tentar melhorar, facilitar nosso trabalho, também facilita a leitura para o aluno, porque o edital é muito minucioso, vai sendo construído, é muita coisa. Te digo que a questão do auxílio estudantil dentro do Departamento de Educação, e mesmo da UTFPR, é uma das coisas mais discutidas. Os assistentes sociais se reúnem todos os anos, duas, três vezes ao ano, levando as demandas, para que o processo se aprimore.

Embora a pontuação em relação aos ingressantes pelas cotas tenha demorado um pouco para constar no edital do auxílio estudantil, a UTFPR, bem como, outras instituições do estado, não ficaram de braços cruzados esperando isso acontecer. Pois, o

⁴⁰ A referida tabela está disponível nos editais de seleção de assistência estudantil da UTFPR. Os critérios abordados na tabela são esses: renda familiar per capita; categoria cotista/não cotista; outras bolsas (Monitoria, PIBID, PIBIC, Estágio, BPM e outras; com que o estudante reside; número de integrantes da família, outro familiar cursando graduação; graduação anterior do estudante; condição de permanência na residência (estudante); condições de permanência na residência (família =); condições de saúde do estudante; condições de saúde da família do estudante; distância; forma de deslocamento e local de moradia do estudante; situações atípicas da família.

entendimento de que esses acadêmicos precisam de ajuda, não só financeira, mas também social, cultural, para que se sintam pertencentes a esse novo espaço faz parte do cotidiano da universidade. Como colocando pelo Entrevistado 1, (2018), “segurar o aluno na instituição, não é só valor financeiro, para que ele se sustente. Não é só isso, ele precisa do social, precisa do cultural”.

Nesse sentido que a UTFPR conta, desde 2009, com o Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa - PIBIC-AF, um programa da Fundação Araucária – Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná. Trata-se de um programa que disponibiliza bolsas para pesquisas para acadêmicos do ensino superior público do Paraná, que tiveram seu acesso garantido pelas políticas públicas de ações afirmativas. Com ações de implementação de políticas de inclusão social articulado com produção e difusão do conhecimento científico, auxílio na permanência e no sucesso dos cotistas do ensino superior.

A adoção de um sistema de reserva de vagas, ou política de cotas, para alunos oriundos de escolas públicas e/ou para estudantes negros não resolve, em si, a questão social, já que a permanência e o sucesso desses estudantes no sistema de cotas na universidade está relacionado ao perfil socioeconômico deles. Daí a importância de apoio a esses estudantes, de maneira a não somente proporcionar ajuda material mas também envolvê-los, de forma mais ampla possível, em atividades de formação voltadas para questões sociais (FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA, p.1, 2009).

Os projetos desenvolvidos precisam ter um retorno social, os bolsistas serão contemplados com 12 meses de bolsa com valor de R\$ 300,00 mensais, e para serem selecionados, além de serem obrigatoriamente cotistas, deverá ser levado em conta a questão socioeconômica e seu nível de carência. Assim, no Quadro 5, observa-se o número de acadêmicos contemplados por essa ação, no Câmpus de Francisco Beltrão.

Quadro 5: Programa de Apoio a Ações Afirmativas para Inclusão Social em Atividades de Pesquisa (PIBIC-AF)

Ano	Quantidade de alunos contemplados
2009-2010	08
2010-2011	07
2011-2012	08
2012-2013	05
2013-2014	02
2014-2015	05
2015-2016	04
2016-2017	03

Fonte: Autora com dados coletados no Relatório de Gestão da UTFPR.

Os objetivos que a UTFPR tem ao fazer adesão a esse Programa são:

- Contribuir para a formação de recursos humanos para a pesquisa e a extensão universitária.
- Contribuir de forma decisiva para reduzir o tempo de titulação dos alunos nos cursos de mestrado e doutorado.
- Contribuir para que diminuam as disparidades regionais na distribuição da competência científica no Brasil, em particular no Estado do Paraná.
- Proporcionar a concessão de bolsas para estudantes universitários que ingressaram na UTFPR pelo sistema de quotas institucionais para alunos oriundos de escola pública, visando estimular a inclusão dos mesmos em atividades de pesquisa, desenvolvimento tecnológico e extensão universitária direcionadas a temas de interesse social (UTFPR, 2009).

Analisando o número de bolsas concedidas e seu valor, pode-se dizer que não é tão significativo, no entanto, faz-se necessário ter a compreensão das dificuldades que permeiam o processo da implantação das ações afirmativas em uma sociedade capitalista e dependente. Ou seja, não é interessante um processo de apropriação dos conhecimentos científicos pela classe trabalhadora de forma completa, mas, sim, de forma fragmentada, atendendo somente ao capital, não à transformação social. Logo, todo o progresso no sentido de dar oportunidade para esses acadêmicos de se sentirem parte dessa universidade e produzir conhecimento é sempre uma vitória.

O levantamento da literatura mostra que não se trata de uma política consolidada, mas que se situa em um campo de disputa e que está passando por um processo de legitimação, principalmente após sua regulamentação pela Portaria Normativa n. 39/2007 e pelo Decreto n. 7.234/2010. Nesse marco legal, a assistência estudantil é reconhecida como estratégia de combate às desigualdades sociais, ampliação e democratização das condições de acesso e permanência no ensino superior público federal, com uma definição bastante ampliada (IMPERATORI, 2017, p.298).

Embora a legislação seja uma grande aliada, a luta continua, faz-se necessário superar vários desafios que estão postos como a limitação e descontinuidade de recursos, que só está normatizado para as instituições públicas e federais, de modo que há várias outras esferas que precisam ser contempladas, que o critério de renda é limitado, tendo em vista que não é só esse dado que expressa a vulnerabilidade social dos alunos.

Esses auxílios foram se constituindo ao logo dos anos, com recursos advindos do REUNI, do PENAES e de ações da própria universidade, pois, além do financeiro, há as questões pedagógicas e culturais, conforme Entrevistada 2 (2018). “A partir de 2013, foram sendo criadas outras modalidades de bolsas, a de instalação, por exemplo, foi

criado o Restaurante Universitário (RU), a bolsa permanência, mais políticas de financiamento. Aqui no Câmpus criamos o atendimento pedagógico e psicológico.”

Assim, percebe-se que há um longo caminho que ainda precisa ser percorrido, mas o importante que já foram dados os primeiros passos, pois a assistência estudantil é muito importante para a permanência dos estudantes cotistas e de seu sucesso. A política de acesso está se efetivando, no entanto, as políticas de permanência também precisam caminhar juntas.

3.6 Políticas Públicas de Ações Afirmativas: Avanços e Limites na UTFPR - Câmpus de Francisco Beltrão

Desenvolver políticas públicas não é tarefa fácil em um país como o Brasil, pois as políticas de governo são passageiras, de cunho eleitoreiro e de desvios de verbas, entre outras mazelas que se apresentam diariamente na política brasileira. Para que uma política pública seja criada e se fortaleça o suficiente para permanecer é preciso pensar em recursos, só de boa vontade as ações não se concretizam. Há necessidade de recursos humanos qualificados para analisar qual é a melhor forma de implementação, quais são as prioridades, além de que, falta estrutura física apropriada para que as ações se desenvolvam.

Enfim, precisa-se de condições adequadas, pois são raras as exceções, como aponta Felice (2011, p.147). “Com isso afirma-se que não basta formular ‘boas políticas’, é preciso implementá-las de forma mais articulada dentro do cenário diverso nacional, com financiamentos, mas também acompanhando as resistências e preconceitos, se interpõe na efetivação com qualidade.”

Entende-se as políticas públicas como uma ação que o Estado legisla, mas que são necessidades que nascem do contexto social, das lutas da sociedade organizada em prol do atendimento de uma necessidade coletiva. Sendo assim, é fundamental que ações estatais realizem intervenção na realidade social e econômica, para que essas necessidades sejam sanadas.

Para promover essas políticas cabe à sociedade civil organizada tensionar as relações sociais de modo a alcançar seus objetivos, visto que em uma sociedade capitalista nem sempre os objetivos são alcançados na sua totalidade, mas toda conquista é uma vitória, e não se pode esquecer de que sempre se trabalha em um território de disputa. Conforme Filice (2011, p.114), “assim, as políticas públicas tornam-se o canal de

negociação e evidenciaram o germinar da cultura política brasileira rumo a consolidação do projeto de sociedade democrática. ”

Sobre as políticas públicas de ações afirmativas, nesse contexto, analisam-se quais foram os avanços e as limitações de tais políticas na UTFPR - Câmpus de Francisco Beltrão. Os entrevistados foram unânimes em ressaltar o quanto esse processo está sendo valoroso para a instituição, como ela foi amadurecendo e se tornando mais acolhedora e mais diversa, ao longo do processo.

Sabendo-se que o referido Câmpus começa seus trabalhos já com as questões das cotas inseridas no processo de seleção, pois em 2008 a UTFPR já começou sua política própria de cotas para alunos de escola pública, logo em 2009 o processo seletivo passou a ser realizado pelo SISU, o que trouxe para a instituição uma diversidade muito maior. Na sequência histórica a Lei Federal nº 12.711/2012, depois em 2017 o Decreto nº 9.034, de 20 de abril que alterou a Lei de 2012, colocando a obrigatoriedade da reserva de vagas para pessoas com deficiências. Logo, o processo histórico da constituição do Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão é permeado de busca de alternativas para se adequar à legislação e ao público que foi se diversificado e trazendo novas demandas que precisavam ser atendidas, aponta o Entrevistado 1 (2018).

A Lei fez a universidade se repensar, se reestruturar, levando em conta vários aspectos, fisicamente, inclusive. Tínhamos herdado uma estrutura antiga, sem nenhum tipo de acessibilidade, já na primeira obra no Câmpus pensamos até em salas de aulas novas, laboratórios no térreo, mas havendo andar superior, esses estão equipados com elevadores. Sabendo-se das políticas de ações afirmativas já solicitamos obras totalmente adaptadas na questão física. Uma das questões pedagógicas foi a chegada dos alunos surdos, estamos ofertando curso de libras para capacitar os servidores e também para os alunos.

A Lei, segundo os entrevistados, trouxe avanços para a instituição, fez com que um público que antes não tinha acesso, chegasse ao ensino superior. Nesse Câmpus, a grande diferença é que o maior número de ingressantes por cotas são os de escola pública de uma forma geral, e essa característica é vista positivamente, porque, no entendimento dos agentes públicos envolvidos no processo, faz com que diminua a elitização desse nível de ensino. Finalmente, os filhos das classes trabalhadora chegando à universidade, concluindo suas graduações, com sucesso.

Acredito que as políticas de ações afirmativas são positivas, você pode propiciar à sociedade que um candidato que sempre estudou em escola pública possa entrar na universidade pública, é sempre positivo. Ainda que o processo tenha suas fragilidades, e que ao longo do tempo você tenha que ir aprimorando, mas é positivo, sim. A pluralidade de cultura

que pode ser percebida em nosso Câmpus é notória, você recebe candidatos do Brasil inteiro (Entrevistado 4, 2018).

O REUNI trouxe, com a reestruturação do ensino superior federal, a possibilidade do acesso para essa população ao ensino superior público, juntamente com o ENEM e SISU que possibilitaram uma ruptura com os exames vestibulares que tradicionalmente eram usados para o ingresso nesse nível de ensino. Essas políticas de ações afirmativas, juntamente com a Lei de Cotas, trouxeram ao ensino superior uma nova realidade.

Trouxemos mais gente, que não olhava para a instituição como uma possibilidade. Tivemos mais acesso de negros, de indígenas, mais acesso de gente de baixa renda, filhos de agricultores, pessoas que olhavam para universidade não com a possibilidade de sair daquela vida, mas como possibilidade de voltar para aquele lugar e requalificar, voltar e trabalhar na sua propriedade (Entrevistado 2, 2018).

O Câmpus de Francisco Beltrão, herdou como todos os novos câmpus da UTFPR, uma tradição dos CEFETs, que eram instituições muito elitizadas, com processo rigorosíssimo para o ingresso, que procurava selecionar os melhores alunos em seu nível de ensino. Não foi fácil para os profissionais vindos dessas tradições, por assim dizer, incorporarem a nova demanda de acadêmicos que chegaram com as políticas públicas de ações afirmativas, um novo público, que exigia novas ações, novo jeito de fazer o ensino superior.

Assim, para dar conta desse processo de mudança de metodologias, de mudança de expectativas quanto ao aluno que estava chegando, houve uma caminhada longa para as pessoas que compõem a instituição. Porque a Lei chega para dar o acesso, não traz consigo uma fórmula de como fazer isso dar certo. Os profissionais envolvidos nesse processo precisaram se adaptar, correr para dar conta de toda essa diversidade que chegou na instituição.

O REUNI, com o Plano de Reestruturação da UTFPR, trouxe consigo uma ajuda de grande valia para efetivação dessas políticas, a contratação em todos os câmpus de pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, médicos, enfermeiros que formaram as equipes multidisciplinares. Como diz o entrevistado 2 (2018), “acredito que o acerto do REUNI para que a política desse certo foi a criação das equipes multidisciplinares, elas foram fundamentais para a implementação das políticas, tanto de ingresso, quanto as políticas de afirmativas de financiamento estudantil”. Esse grupo multidisciplinar vem para os Câmpus para dar suporte, tanto para os docentes como para os discentes e para que essa adaptação tenha um resultado positivo.

Por meio do Plano de Reestruturação adotado, a instituição buscou equipar os núcleos com profissionais especializados nas áreas de pedagogia, psicologia, serviço social, medicina, enfermagem, além de técnicos educacionais das mais diversas áreas da licenciatura. Esse grupo multiprofissional imprimiu uma compreensão para as questões acadêmicas, tendo em vista que as múltiplas expressões da realidade se mostravam cada vez mais presentes, principalmente com a adoção do Sistema de Seleção Unificada (SISU), a partir de 2010 (DURAT, 2015, p.91).

Esses profissionais formaram os núcleos do DEPED, o NUENS (responsável pelas ações voltadas para os docentes) e o NUAPE (responsável pelas ações desenvolvidas para os discentes), isso ocorrendo entre 2009 e 2010. Depois desse período não houve aumento na demanda de funcionários no Câmpus, no entanto, a demanda de trabalho tem aumentado.

Não temos expertise em todos os assuntos, mas sempre que aparece uma demanda, investimos muito do que nós temos de força de trabalho para criar condições de atender de forma correta. A política de ações afirmativas fez com que a universidade ficasse mais diversa, tentando fazer o melhor dentro de suas limitações. Por exemplo, temos uma força de trabalho que não mudou ao longo desse período e tivemos demandas de trabalho que apareceram devido a Lei. Tivemos que tentar superar, usamos o que tínhamos de força de trabalho, tentamos sim nos capacitar, se recriar, se construir. Então acho que a Lei, nos coloca numa condição de avanço, mas esse avanço não se dá por conta própria. Porque não apareciam os candidatos, não tínhamos a demanda, a Lei facilita a chegada, então pode-se dizer que a Lei acertou, trouxe as pessoas para a universidade. Obviamente o Câmpus precisa aprender a tratar da melhor forma essas novas situações para que o aluno tenha sucesso na graduação (Entrevistado 1, 2018).

Há uma boa vontade dos profissionais envolvidos em realizar o possível para que a efetivação da política se dê de forma satisfatória, há várias estratégias que já foram mencionadas neste trabalho sobre ações que o Câmpus promoveu. No entanto, é necessário que o poder público faça uma previsão orçamentária para a implementação dessas políticas. Pois, só de boa vontade elas não serão efetivadas de forma satisfatória, é necessário investimento em estrutura, profissionais e em políticas de assistência estudantil.

Outro avanço que o REUNI propiciou e que os entrevistados também pontuaram foi a questão dos benefícios na interiorização das instituições de ensino superior. Citam-se dois benefícios pontuais para as regiões que tiveram essas novas instituições incorporadas em seus municípios, um deles é a possibilidade de os estudantes estarem cursando ensino superior em universidades públicas perto de suas residências, sem o deslocamento para grandes capitais, como afirma o Entrevistado 2 (2018).

Então, não tenho a menor dúvida, que o processo de interiorização foi fundamental para que a gente tenha esses câmpus mais próximos das famílias. Talvez, das políticas de acesso no Brasil nos últimos anos, acho que a mais significativa foi a interiorização. Isso movimenta a região, você cria oportunidade de emprego, de desenvolvimento, de qualificação, para toda uma região.

O outro benefício se refere ao desenvolvimento socioeconômico e cultural que essas instituições proporcionam aos municípios, alavancando a economia local, além de proporcionar pesquisas científicas relacionadas a problemas regionais. Isso faz com que esses jovens permaneçam nas suas cidades, transformando suas realidades e promovendo o desenvolvimento delas.

A microrregião de Francisco Beltrão não contava com instituições públicas de ensino superior até 1998, quando foi criado o CEFET em Pato Branco, que veio a tornar-se UTFPR em 2005. No ano 2000 chegou em Francisco Beltrão a UNIOESTE, depois, em 2005, foi a vez da UTFPR em Dois Vizinhos, em 2008 a UTFPR em Francisco Beltrão e a UFFS em Realeza em 2009. Foram criados também os Institutos Federais em Coronel Vivida e de Barracão. Ampliou-se, portanto, a possibilidade de acesso ao ensino superior público. Isso vai movimentando a região, abrindo oportunidade de emprego, de desenvolvimento, qualificação.

O impacto positivo na região é muito grande, tanto em termos de dinheiro injetado diretamente na economia, quanto para o desenvolvimento dessa região. Das políticas de acesso, a mais significativa foi a interiorização, e aí é claro que tanto as políticas de cotas, os programas de bolsas para fomentar a permanência, todas elas são fundamentais. Porque se elas não tivessem acontecido, talvez a interiorização tivesse fracassado. Pois, poderíamos não ter público dentro delas, porque sabemos que a população é bastante empobrecida material e culturalmente (Entrevistado 2, 2018).

Esse processo de interiorização veio atender aos anseios da população, dos movimentos sociais organizados, mas também por força da política adotada pelo MEC durante esse período, que visava a inclusão de um maior número de estudantes no ensino superior para atender a meta definida em 2001, de possuir 30% das pessoas de 18 a 24 anos matriculadas nesse nível de ensino. E a combinação da interiorização, com as políticas de cotas, as políticas de assistência estudantil contribuíram para o aumento de matrículas.

Em síntese, pode-se dizer que os últimos dez anos representaram um divisor de águas para o crescente processo de inclusão, de democratização do câmpus e de interiorização das universidades

públicas. Como analisado até aqui, foi um processo resultante tanto das demandas das duas décadas anteriores pela mudança no acesso ao ensino superior, quanto da ação direta do MEC, dos gestores e reitores das universidades (PAIVA, p.58, 2013).

Esses novos acadêmicos trouxeram para o meio universitário, suas necessidades, sua cultura, novas perspectivas de pesquisas, novos entendimentos de mundo, enfim está sendo necessário repensar a universidade, seus propósitos sociais, políticos, culturais. Esse ambiente, até então elitizado, tem novas cores, novos clamores, novos valores. Se faz necessário que os profissionais que ali trabalham se repensem, se reorganizem e essa tarefa não é algo fácil, não é um processo dado. É um “caminho que se faz caminhando,” aos poucos, com formação, e se percebe que é isso que está sendo realizado no Câmpus da UTFPR de Francisco Beltrão.

Houve uma mudança grande no perfil dos alunos, uma coisa que a gente não se preocupava muito em fazer, por exemplo, eram ações em relação a consciência negra, eram feitas coisas muito simples. Muito porque eram pouquíssimos alunos negros que existiam dentro da universidade, os negros não estavam aqui. Hoje há muitos, claro que chega ainda, nem perto do número de pessoas com a pele mais clara. Mas hoje a gente sente a necessidade, inclusive por relatos deles, que sofrem preconceito até aqui dentro da universidade, de professores. Então começou a acender uma luzinha de alerta, porque esse é um público que está aqui na universidade agora, no nosso caso não é um público tão grande, mas antes eles não estavam aqui, antes das cotas (Entrevistado 3, 2018).

E perceber, essas diferenças e ter a predisposição de aprender a trabalhar com elas, saber que esses acadêmicos podem vir com dificuldades em relação a conteúdos, tendo em vista a tradição em cursos de engenharias que possuem muitos cálculos, por exemplo, podem inclusive terem sido ótimos alunos de ensino médio, mas não conseguem atender às expectativas dos professores no meio acadêmico. Então, é necessário repensar o processo de ensino aprendizagem, rever metodologias, procurar soluções. O Câmpus tem um projeto de dicas e técnicas de estudo, que visa ajudar esses alunos a se planejar, se organizar para estudar, mostrar que é uma etapa diferente do ensino médio e que agora vai precisar dar conta disso.

São trabalhadas atividades de monitorias, com turmas extras de apoio, independente se ele tiver outra condição além de ser de escola pública, a gente consegue trazer ele e suprir sua necessidade, ofertando ações pedagógicas. Temos por exemplo, professor que faz revisão de conteúdo de ensino médio, fora do horário das aulas, atividades extras no caso, apoio para aquilo que ele não aprendeu na aula, apoio de aluno monitor, que auxilia na sala de aula, mais aquele momento que o professor disponibiliza semanalmente fora do horário. Ou seja, temos

várias ações de cunho de ensino e aprendizagem, pedagógicas disponíveis para os alunos (Entrevistado 1, 2018).

Há um trabalho específico para anteder às necessidades dos acadêmicos no que tange ao processo de ensino e aprendizagem, mesmo porque o Câmpus trabalha com os PCDs, autistas, surdos que necessitam de um planejamento individualizados de todos os envolvidos. No entanto, segundo os entrevistados, todos, a partir de diagnóstico realizado, têm condições cognitivas de concluir seus cursos, podendo necessitar de um tempo maior, mas todos têm condições de concluir com sucesso.

Um limite das políticas públicas de ações afirmativas de acesso ao ensino superior identificadas pelos entrevistados é a questão do número de profissionais disponíveis na instituição. Caso ocorra uma entrada de vários alunos, com necessidades diferenciadas, não será o suficiente para atender às demandas. Isso já aconteceu no Câmpus em relação aos surdos, à aluna que necessita de escriba, aos alunos autodeclarados pretos ou pardos, mesmo que na categoria de negros não se propicie um atendimento específico na instituição. Como coloca o Entrevistado 1 (2018), “havendo uma demanda em todas as áreas o nosso corpo técnico, servidores, vai ser limitado, então, quando você pede sobre limite, se for chamado a atuar nas diversas frentes, aí teremos uma dificuldade de pessoal, com certeza”.

Isso é uma realidade em um Câmpus pequeno, como é o caso de Francisco Beltrão, então, se pode pensar o quanto isso é imperativo em câmpus maiores, que recebem uma demanda muito maior de alunos. São necessários recursos para adquirir materiais didáticos, para suprir necessidades de contratações, mesmo que temporárias para atendimento as deficiências, como intérpretes aos alunos surdos e até aos alunos cegos, cadeirantes, autistas, ou outros atendimentos específicos.

O serviço público não prevê contratos temporários; a universidade não tem autonomia de contratação, só o MEC pode fazer isso. Mas as políticas de ações afirmativas trouxeram essas demandas de uma forma muito latente, emergenciais, logo precisam ser pensadas soluções a nível estatal, porque sozinhas as universidades não darão conta, mesmo que haja boa vontade por parte de seus profissionais. São necessários recursos, é necessário comprometimento do poder público com essas políticas legisladas. Cabe à sociedade organizada tensionar para que isso aconteça, pois não se pode esquecer que se vive em um espaço de disputa e que a sanção de uma Lei não é o suficiente para que ela se estabeleça.

No jogo de forças e interesses, o Estado recua, adapta-se, reformula-se como resposta efetiva aos conflitos declarados. E, embora as investidas contra a desigualdade de renda sejam tímidas, como demonstram vários gestores proativos e, por vezes, os gestores sensíveis, tem se delineado uma noção de cultura política que pressiona por maior distribuição de recursos financeiros e pela revisão dos conteúdos curriculares como condição essencial para novas relações democráticas no país (FILICE, p.313, 2011).

Outra dificuldade encontrada é a questão da permanência atrelada às dificuldades financeiras dos alunos. A forma de seleção de ingresso pelo SISU abriu espaço para que o estudante pudesse pleitear uma vaga em qualquer instituição federal do país, isso é ótimo. Mas, há um ônus, como um estudante do Norte do Brasil, baixa renda, vai fazer para se manter aqui, em Francisco Beltrão, até fazer todo o trâmite legal da assistência estudantil, que é um processo muito burocrático? Ou seja, a distribuição de vagas por si só não é o suficiente, são necessárias políticas de permanência, com previsão orçamentária, que dê conta de pensar nas dificuldades de um país de território continental como é o Brasil.

Uma outra dificuldade são os processos burocratizados, para que você acesse uma vaga das cotas, para que você consiga o financiamento, a escassez de recursos, ou muitas vezes a ausência dele, são também um limite. Porque tudo isso que eu falei, de como nós se estruturamos, de como fomos criando institucionalidade, não foi um processo dado, foi muito tensionamento, muita disputa para se chegar onde estamos (Entrevistada 2, 2018).

Uma das soluções que os entrevistados supõem como possíveis seria a vinculação dos cotistas de baixa renda à assistência estudantil, tendo em vista que a matrícula é presencial, que esse candidato tem que se deslocar de sua residência para realizá-la e precisa de recursos para isso. Muitas vezes, dependendo do lugar onde o aluno mora, ele não consegue se manter até o processo de assistência estudantil ser concluído, tendo em vista que pode demorar até três meses. Como salienta o Entrevistado 4 (2018), “porque, de repente, um candidato que tem renda inferior a um e meio salário mínimo, que é lá do Nordeste, ou do Norte. Para ele vir até aqui, fazer a matrícula, porque nossa matrícula é presencial, apresentar a documentação, isso gera um gasto que talvez ele não tenha, então isso pode sim ser um limitador.” Na mesma perspectiva:

As políticas de permanência e de assistência estudantil são parte fundamental dessa estratégia de expansão. Elas são direito de todos os estudantes, principalmente daqueles que ingressaram através das ações afirmativas e talvez tenham necessidades específicas. Para que percorram uma trajetória de sucesso no ensino superior, recursos

financeiros devem estar disponíveis através de programas de bolsas e auxílios, além de outras ações. Os programas de iniciação científica, extensão, monitoria e iniciação à docência são fundamentais para ampliar a oferta de atividades a esses estudantes (HERINGER, p.93, 2013).

Embora no recorte histórico de década de 2003 até 2016 tenham ocorridos avanços na democratização do ensino superior, muito em relação ao acesso, mas também com políticas que pensam a permanência e a assistência estudantil, esse é um processo que tem de ser pensado a longo prazo. Pois, não se muda de uma hora para outra, anos de elitização e atendimento somente aos interesses da burguesia, e as políticas de ações afirmativas são um instrumento para realizar essa transformação. No entanto, é necessário ter claro que a luta é permanente para dar garantias para que esses estudantes que chegaram ao ensino superior tenham permanência e sucesso.

Um dos entrevistados falou da importância da troca de experiências que está sendo possibilitada depois da formação do Fórum Nacional de Acesso ao Ensino Superior – FNAES, que teve seu segundo encontro em 2018, em Curitiba. Nesse fórum são apresentadas as ações desenvolvidas por todas as universidades, quais são suas maiores dificuldades e quais são seus projetos futuros em relação às políticas públicas de ações afirmativas.

O fórum foi importante para perceber que, embora cada instituição tenha sua caminhada, umas estando mais avançadas nessas políticas, outras se estruturando, mas todas entendem a importância das políticas públicas de ações afirmativas. Analisam que está na hora de o Estado dar sua contrapartida no sentido da implementação das políticas, mas que o caminho trilhado é muito valoroso e não veem possibilidade de retroceder.

Acredito na política afirmativa, sim, acho que ela foi muito assertiva quando trouxe inclusive os números do IBGE para determinar o quantitativo de vagas, é fabuloso isso. Em contrapartida acredito também que a necessidade do governo em trazer o apoio, não só garantir o acesso. É necessária uma ação a mais, de capacitação que fosse, que o ministério da educação aparecesse para conhecer a realidade, qualquer ação que fosse, porque nenhuma ação é fácil de fazer. A Lei foi escrita, e as ações não vieram do MEC, foram desenvolvidas em cada universidade, cada uma a seu jeito, dentro do seu contexto, por isso a grande importância desse grande fórum que foi criado (Entrevistado 1, 2018).

No entanto, embora as dificuldades que o processo de implementação trouxe ele é considerado positivo por todos que fazem a instituição. Afirmam que a Lei veio para fazer a universidade olhar para todos os lados, rever seu papel social, veio ao encontro e não de encontro com a nova universidade, mais plural, menos elitizada, mais a cara da

população brasileira como um todo e não só uma parte dela. “Fomos abraçados com uma legislação que nos apoiou, aplicando uma reserva de vagas e esse público, e segundo estudos, eles têm ficado na universidade”. (Entrevistado 1, 2018). Ou seja, está se fazendo uma possível mudança da história do ensino superior brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de pesquisa que estruturou essa dissertação, foi analisar como foram implementadas as políticas públicas de ações afirmativas na UTFPR – Câmpus Francisco Beltrão. Partindo desse objetivo, analisaram-se como aconteceram as reformas e contrarreformas do ensino superior brasileiro no período de 1995 a 2016, procurando entender qual o papel das agências internacionais nas reformas e contrarreformas desse nível de ensino, além da sua influência nas políticas públicas de ações afirmativas. Isso ficou mais perceptível quando se estudou histórico e a atualidade das políticas públicas de ações afirmativas.

A análise histórica realizada traz a questão da dependência aos países hegemônicos como um dos fios condutores da história do Brasil e, por conseguinte da constituição do ensino superior brasileiro. Sempre um território de disputa entre os interesses das classes dominantes e os interesses dos que vivem do trabalho, visto que a luta pelo acesso ao ensino superior é muito antiga antes das lutas pelas cotas, já existia a luta pelo acesso da classe trabalhadora como um todo, isso porque os movimentos sociais sempre estiveram presentes fazendo o tensionamento necessário.

À primeira vista pode parecer que os interesses burgueses sempre ganharam a disputa, entretanto, o percurso analisado mostra que os trabalhadores organizados, através de seus movimentos, sempre estão unidos em prol das suas necessidades e de seus direitos. Isto pode ser observado quando, ao mesmo tempo que a Lei de Cotas atende às indicações dos organismos internacionais, também responde às reivindicações dos trabalhadores. O período analisado mostra a obtenção de alguns avanços, como o acesso das classes populares ao ensino superior, fato que se tornou uma realidade. Mesmo que esse processo tenha suas limitações, que precisam ser trabalhadas, o avanço desse acesso se fez real na análise dos números.

As políticas públicas de ações afirmativas de ingresso no ensino superior são uma conquista, pleiteadas há muitos anos em todo território da América Latina, bem como no Brasil. Dessa forma, sua conquista, embora esteja permeada por indicações dos organismos internacionais, não pode ser minimizada. Isso porque esses movimentos

continuam fazendo a resistência e buscando a melhoria da política, bem como sua expansão, mesmo depois que a legislação esteja posta.

O movimento pelas políticas de ações afirmativas para ingresso no ensino superior no Brasil teve seu início nas universidades estaduais, posteriormente nas universidades federais, algumas com políticas próprias gestadas pelos atores dentro delas, outras por força de leis estaduais, chamadas de fora para dentro das universidades.

A revisão bibliográfica mostrou como o processo gestado nas próprias instituições foi mais tranquilo e menos tenso pelo fato das várias discussões e disputas já terem acontecido antes do processo de implementação. O processo que ocorreu de modo inverso nas instituições que tiveram que se adaptar as legislações estaduais, umas com maior intensidade outras com discussões mais acaloradas, mas nelas o processo em si se tornou mais tumultuado.

Dessa forma, fica evidente a importância de debates, estudos e estatísticas para derrubar os mitos e construir uma discussão de qualidade, pautada em conhecimento, pois dessa forma muitas barreiras podem ser transpostas, e isso provoca a construção de uma universidade mais plural, mais parecida com o país continental no qual vivemos.

Ao chegar *no lócus* da pesquisa, identificaram-se dois momentos da implementação de políticas públicas de acesso ao ensino superior na UTFPR – Francisco Beltrão. O primeiro demarcado pelo período de 2008 até 2012, período que coincidiu com a constituição do Câmpus, foi o de atendimento por cotas para os alunos egressos de escola pública, através de uma deliberação da própria universidade, o que se chama, neste trabalho, de política própria. Esse período foi muito importante e muito trabalhoso para todos os agentes envolvidos no processo, pois ao mesmo tempo que tinham de constituir esse espaço como um novo Câmpus da UTFPR, tinham que trabalhar a questão das cotas de escola pública, que era algo que acabara de ser iniciado em toda a instituição. De modo que a formação do DEPED foi um ponto muito relevante para que o processo de implementação tivesse sucesso, tanto pelo trabalho de acolhimento realizado com os novos alunos, como pelo auxílio didático pedagógico que pôde ser, aos poucos, implementado juntos aos professores para que compreendessem e se reorganizassem para as novas demandas da instituição.

O segundo, o período de 2013 até 2016, período em que a UTFPR deixou para trás sua política própria de cotas e se incorporou totalmente à Lei Federal Nº 12.711/2012. Esse novo período foi marcado, segundo os entrevistados, por um intenso aprendizado, em busca da melhor forma de atender a legislação, bem como garantir que o acesso da classe trabalhadora fosse garantido. Pode-se destacar, também nesse período, a

organização das comissões de ingresso para a avaliação de renda, a organização de várias ações tanto pedagógicas como culturais e estruturais, já elencadas neste trabalho, para melhor atender aos acadêmicos. Destaca-se que no Câmpus estudado esse processo foi vivenciado desde sua criação, ou seja, como se constituiu tendo como uma possibilidade de ingresso as cotas.

Em ambos os períodos, pode-se analisar a importância da assistência estudantil para a efetivação das políticas públicas de ações afirmativas de acesso: a diversificação das bolsas de auxílio, no decorrer dos anos estudados; a variedade de projetos e bolsa de iniciação científica que os alunos tiveram acesso e as mudanças na estrutura física do Câmpus, como restaurante universitário, novas salas de aula, laboratórios e centro de convivência. Isso fez com que o Câmpus se firmasse como uma possibilidade real para os candidatos a cursar ensino superior, bem como tem ajudado aos novos acadêmicos a permanecerem e concluírem suas graduações.

Entretanto, uma das dificuldades na implementação das políticas públicas de ações afirmativas é a falta de apoio por parte do governo federal, através do MEC, órgão que deveria trabalhar em parceria com a universidade na implementação da Lei. Os relatos são claros quanto à ausência desse órgão na solução das dificuldades enfrentadas pela universidade na implementação da Lei.

Assim sendo, as soluções são gestadas pelos profissionais que atuam diretamente nas instituições de ensino utilizando os recursos humanos que já pertencem ao seu quadro de funcionários ou recorrendo a editais de monitoria. Tal fato é, sim, uma limitação para a efetivação da legislação, pois o legislador precisa se comprometer com o ônus da implementação do que é legislado para que as ações tenham sucesso.

As entrevistas, bem como as bibliografias consultadas trouxeram a necessidade de que o governo federal se comprometa, através de verba de custeio, com: assistência estudantil e contratação de profissionais, e a sociedade também precisa estar sempre em alerta para garantir o tensionamento necessário para que isso aconteça.

Na UTFPR – Câmpus de Francisco Beltrão, constatou-se que há o comprometimento dos profissionais envolvidos, pois como elencado no Capítulo III, a instituição realiza várias ações para superar as dificuldades encontradas com a implementação das políticas públicas de ações afirmativas, tanto de ingresso como de permanência e sucesso desses acadêmicos. Ou seja, o papel da instituição, através de seus servidores está sendo realizado, está faltando o poder constituído fazer sua parte quanto a efetivação da Lei que ele mesmo promulgou.

Essas ações do Estado estão sendo cobradas pelas universidades conforme o relato do entrevistado 1 (2018), que esteve presente no Fórum de Acesso ao Ensino Superior (FNAES) em 2018, oportunidade em que foi elaborada uma carta para ser enviada ao MEC cobrando que o ministério se faça presente nas discussões e na busca de soluções para a efetivação da Lei de Cotas.

Acredita-se que esse seja o caminho, ou seja, a organização coletiva pressionando o poder público para que destine orçamento à continuidade da expansão universitária, bem como para o atendimento aos acadêmicos que já estão na universidade através de sua política de acesso. Isso porque o acesso, por si só não é o suficiente, como se verificou na questão da evasão e repetência, pois é uma realidade na universidade e é necessário que as políticas de assistência estudantil sejam fomentadas. Tendo em vista que esse novo público vem, em sua grande maioria, uma condição socioeconômica desprivilegiada, e essa condição de vulnerabilidade vem da condição de exploração da classe trabalhadora imposta pela organização da sociedade capitalista e dependente, com uma desigualdade sócio/econômica/cultural alarmante.

As políticas de acesso já se estabeleceram, no entanto, elas clamam por políticas de permanência, que ajudem esses novos universitários a permanecerem e terem sucesso na sua vida acadêmica. As entrevistas e os dados apresentados tornam muito pertinente a questão da assistência estudantil financeira, mas não somente dela. As instituições precisam de profissionais para atender essas novas necessidades, precisa-se de espaço físico adequado, precisa-se de comprometimento do poder público com a efetivação dessas políticas, com seu financiamento, pois só de boa vontade as ações não se sustentam.

De modo que a democratização do ensino superior público não se efetiva somente com políticas de acesso, é necessário que elas sejam acompanhadas de medidas efetivas que garantam a permanência e que haja e possibilidades concretas para que os estudantes concluam sua graduação com qualidade.

A história mostra que a expansão do ensino superior vem ao encontro dos anseios da população, bem como do mercado de trabalho que precisa de mão de obra qualificada. No entanto, a classe trabalhadora precisa saber reverter esse interesse a seu favor, utilizando-se dessa oportunidade para realizar a transformação da sociedade em que vive. Ainda, que deva aproveitar da universidade não só o diploma, mas utilizar-se do conhecimento para mudar a forma de ver o mundo, de agir sobre ele.

E quando foram colocados os avanços que os profissionais puderam verificar no Câmpus de Francisco Beltrão depois da chegada dos cotista, ficou explícita a

transformação do conceito de universidade, visto que o acesso ao ensino superior não é mais um privilégio para poucos, para pessoas acima da média, agora se pensa a universidade para todos. E o que os profissionais ainda trouxeram foi uma incansável busca por soluções, alternativas para tornam tal acesso uma realidade.

Destarte, não se consegue mais vislumbrar retrocesso, embora o momento político não pareça favorável. Percebe-se que olhares estão voltados para a frente, em busca de novos horizontes, mesmo sabendo que o caminho não vai ser fácil.

O estudo apresentado, suscita possíveis futuras pesquisas, que chegassem aos beneficiados por essa política pública de ações afirmativas, bem como aos professores que trabalham em sala de aulas com esse novo público. Analisar como esse processo está sendo vivenciado por eles, quais as conquistas e desafios que enfrentam nessa nova fase do ensino superior brasileiro. Enfim, uma pesquisa nunca se encerra em si mesma, leva-nos a novas buscas a fim de novos conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. O golpe de 2016 no contexto da crise do capitalismo neoliberal. 2016. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/06/08/o-golpe-de-2016-no-contexto-da-crise-do-capitalismo-neoliberal/>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

AMARAL, Nelson Cardoso. Expansão-avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira. IN: MANCEBO, Deise et al (organizadores). **Reformas do Ensino Superior: Cenários Passados e Contradições do Presente**. São Paulo: Xamã, 2009, p. 113-150.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. SILVA JUNIOR, João dos Reis. CATANI, Afrânio Mendes. A Internacionalização da Educação Superior em Diálogos: circulação de ideias, bem público e imperialismo cultural. IN: JUNIOR, João dos Reis et al, organizadores. **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p.49-67.

BALL, Stephen J. **Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação**. Revista Currículo sem Fronteiras. V. 1, n 2. Jul/dez 2001. p.99-116. <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf> Acessado: 28 jun. 2019

BATISTA, Paulo Nogueira. **O Consenso de Washington: a Visão Neoliberal dos Problemas Latino-Americanos**. Programa Educativo Dívida Externa- PEDEX-CADerno Dívida Externa, nº6, set. 1994. <http://www.consultapopular.org.br/sites/default/files/consenso%20de%20washington.pdf> > Acessado: 28 set. 2019.

BOGDAN, Robert C. BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Introdução a Teoria dos Métodos**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Adpf nº 186. Democratas-DEM. Relator: Min Ricardo Lewandowski. Brasília, DF, 26 de abril de 2012. **Arguição de Descompressão de Preceito Fundamental 186**. Brasília, 20 out. 2014. p. 1-233. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>>. Acessado: 20 ago. 2018.

_____. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio ao Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm > Acessado: 30 abr. 2018.

_____. Decreto nº7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Assistência Estudantil – PNAES. <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm > Acessado: 25 jun. 2018.

_____. MEC. Portaria Normativa nº9, de 05 de maio de 2017. Altera a Portaria do MEC nº18, de 11 de outubro de 2012, e a Portaria Normativa MEC nº21, de 5 de novembro de 2012, e dá outras providências. 2f. <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20200505/do1-2017-05-08-portaria-normativa-n-9-de-5-de-maio-de-2017-20200490 > Acessado: 24 out. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política de expansão da educação superior nos governos democráticos brasileiros (1995-2013). In: SOUZA, José Vieira de, Org. **Expansão e Avaliação da Educação Superior Brasileira: formatos, desafios, e novas configurações**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço. 2015, p.73-93.

CARVALHO, José Jorge. **Usos e abuso da Antropologia em um Contexto de Tensão Racial: o Caso das Cotas para Negros na UNB**. Revista Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, ano 11, nº23, jan./jun., 2005, p.237-242. <<http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>> Acessado 30 jun. 2018.

CASASSUS, Juan. **A Reforma Educacional na América Latina no Contexto de Globalização**. Tradução: Luiz Pontual. Cadernos de Pesquisa, nº114, nov. 2001. P.7-28. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>> Acessado: 27 set. 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora: UNESP, 2001.

COSTA, Maria Luísa Furlan. **Políticas públicas para o ensino superior e a implementação do sistema Universidade Aberta no Brasil no estado do Paraná**. 2010. 186f. Tese (Doutorado em educação escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – Câmpus Araraquara. Araraquara. São Paulo.2014.

CZERNIASKI, Lizandra Felippi. **Políticas públicas de democratização do ensino superior: um estudo sobre a ocupação das vagas nos cursos de graduação na Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus de Francisco Beltrão**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) – Universidade Estadual de Maringá. Departamento de Ciências Sociais. Maringá. 2014.

DAFLON, Verônica Toste. JÚNIOR, João Feres. CAMPOS, Luiz Augusto. **Ações Afirmativas Raciais no Ensino Superior Público Brasileiro: Um Panorama Analítico**. Cadernos de Pesquisa, v.43,nº148, jan./abr., 2013, p.302-327.

< <http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/15.pdf>> Acessado 30 jul. 2018.

DURAT, Kleber Rodrigo. **A contradição das classes sociais presente no ensino superior: considerações sobre a assistência estudantil**. 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Câmpus de Toledo. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. 2015.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Quarenta Anos da Reforma Universitária: Significado, Questões e desafios. IN: MANCEBO, Deise et al (organizadores). **Reformas do Ensino Superior: Cenários Passados e Contradições do Presente**. São Paulo: Xamã, 2009, p.63-91.

FERNANDES, Adriano Hidalgo. **A política de cotas e o desempenho dos candidatos cotistas no concurso vestibular para o curso de pedagogia a distância da Universidade Estadual de Maringá ano de 2015**. 2018. 179f. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Estadual de Maringá- Centro de ciências humanas, letras e artes. 2018

FERREIRA, Suely. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. Revista Educação UNISINOS, v.19, n.1, jan./abril, 2015, p. 122-131. <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2015.191.11/4578>
Acessado: 15 mai. 2018.

FILICE, Renísia Cristina Garcia. **Raça e classe na gestão da educação básica brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

FLORESTAN, Fernandes. **Universidade Brasileira: Reforma ou Revolução**. São Paulo: Alfa Omega, 1975.

_____. **Capitalismo Dependente e Classes Sociais na América Latina**.4ªed. São Paulo: Global, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Organizadora). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2ª ed. Aumentada. São Paulo: Cortez, 1991, p.70-90.

_____. **Os Circuitos da História e o Balanço da Educação no Brasil na Primeira Década do Século XXI**. Revista Brasileira de Educação, v.16, jan./abr., 2011, p. 235-274. < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>> Acessado 20 mai. 2018.

_____. Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. IN: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis/RJ. Vozes, 2005, p.77-107.

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA. Apoio ao desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná. **Programa de apoio a ações afirmativas para a inclusão social em atividades de pesquisa e extensão universitária 2009**. Curitiba, 2009. 5f. <<http://www.fappr.pr.gov.br/arquivos/File/chamadas2009/CP07-2009.pdf>> Acessado 30 de jun. 2019.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel a Política e o Estado Moderno. Trad. Luiz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.do Professor e seus Impactos nos alunos. 2013, s/n. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas. 2013.

GRAZELLA, Fabiana Aurora Colombo. A Disciplinas de Cálculo I: Análise de Relações entre Práticas Pedagógicas

GRISA, Gregório Durlo. **As ações afirmativas na UFRGS: Uma análise do processo de implantação**. 2009. 96f. Dissertação (Mestrado e Educação) – Universidade Federal do rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2009.

HERINGER, Rosana. O próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. IN: PAIVA, Angela Randolpho, (org.). **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.74-99.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. **A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira**. Revista Serviço Social e Sociedade (online), São Paulo, n.129, maio/ago. 2017, p.285-303. <<http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0285.pdf>> Acessado: 30 abril 2019.

JUNIOR, João Feres. DAFLON, Verônica Toste. CAMPOS, Luiz Augusto. **Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma**. Revista de Ciências Humanas. Viçosa MG, V.12, n.2, jul/dez. 2012, p.399-414. <<http://flacso.org.br/files/2016/10/a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-ra%C3%A7a-e-racismo.pdf>> Acessado: 20 mai. 2018.

LÁZARO, André. Editorial. IN: **Políticas afirmativas de acesso à educação superior fundamentos jurídicos e experiências de implementação**. Rio de Janeiro: Flacso. Cadernos do GEA, n. 5, jan.-jun., 2014. p.3. http://flacso.org.br/files/2015/09/Caderno_GEA_N5.pdf Acessado: 26 jul. 2018.

LÉDA, Denise Bessa. MANCEBO, Deise. **REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente**. Revista Educação & Realidade, v.34, n.1, 2009, p-49-64. <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8457> Acessado: 30 Jan. 2019.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política educacional do banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Revista Outubro, n.2, ed.3, 1999, p. 19-30. <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro->

[Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf](#) Acessado: jan. 2019.

LEITE, José Carlos. (Org.). **UTFPR: uma história de 100 anos**. 2ª ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2010.

LIMA, Kátia. **Plano nacional de educação 2014-2024: nova fase do privatismo e da certificação em larga escala**. ANDS- SN, fev. 2015, p.32-43. <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1011061562.pdf> Acessado: 15 out. 2018.

MACHADO, Elielma Ayres. Dentro da Lei: as políticas de ação afirmativa nas universidades. IN: PAIVA, Angela Randolpho, (org.). **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.18-39.

MANCEBO, Deise. Políticas de Educação Superior no Brasil. IN: JUNIOR, João dos Reis et al, organizadores. **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p.141-161.

_____. **Crise Político-Econômica no Brasil: Breve Análise da Educação Superior**. Revista Educação e Sociedade. V.38, nº141, p.875-892, out-dez, 2017.

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017176927.pdf>>

Acessado: 20 fev. 2018.

MCCOWAN, Tristan. SCHENDEL, Rebeca. A mudança do papel da universidade e seu impacto na sociedade em países de baixa renda. IN: JUNIOR, João dos Reis et al, organizadores. **Educação Superior: internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas**. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015, p. 19-48.

MEC. A democratização e Expansão do Ensino Superior no País 2003-2014. 2014.

<portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2014/16762-balancosocial-sesu-2003-2014>

Acessado: 15 abr. 2018.

_____. Portaria nº389 de 9 de maio de 2013. Cria o programa de bolsa permanência e dá outras providências. < <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file> > Acessado: 25 jan. 2019.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: História e Debates no Brasil. Cadernos de Pesquisa, n.117, novembro, 2002, p.197-217. < <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>> Acessado: 18 abr. 2018.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sankofa: a política da boa esperança. IN: PAIVA, Angela Randolpho, (org.). **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.100-115.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O Governo FHC e o Neoliberalismo. Revista Lutas sociais, nº11, 1996. < <http://revistaspuccsp.br/index.php/Is/article/view/18809>> Acessado: 19 ago. 2018.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **Ajuda externa para a Educação Brasileira: da USAID ao Banco Mundial**. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à Razão Dualista: o Ornitorrinco**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial Sobre Educação para Todos**. Tailândia. 1990. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos->

[conferencia-de-jomtien-1990](#) Acessado: 30 ago. 2018.

ONU. **Declaração e Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** 2001. <<https://www.oas.org/dil/port/2001>> Acessado: 30 abr. 2018.

PAIVA, Angela Randolpho. Políticas públicas, mudanças e desafios no acesso ao ensino superior. IN: PAIVA, Angela Randolpho, (org.). **Ação Afirmativa em Questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França.** 1ª ed., Rio de Janeiro: Pallas, 2013, p.40-73.

PALAVEZZINI, Juliana. **Os programas de assistência estudantil no ensino superior no Brasil – A experiência da UTFPR- DV.** 2014. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel. 2014.

PARECER STF, **Ricardo Lewandowski,** 2012. <<http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>> Acessado: 20 fev. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Ações Afirmativas da Perspectiva dos Direitos Humanos.** Cadernos de Pesquisa, v.33, nº124, jan./abr., 2005, p.43-55. <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>> Acessado: 20 abr. 2018.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **DECRETO Nº 7824/2012.** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/D7824.html> Acessado: 20 abr. 2017.

_____. **LEI 12.711/2012.** 2012. <<https://www.ufmg.br/sisu/wp-content/uploads/2014/04/lei-12711-2012rv.pdf>> Acessado: 20 fev. 2017.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Itinerário das Ações Afirmativas no Ensino Superior Público Brasileiro: dos Ecos de Durban à Lei das Cotas.** Revista de C. Humanas, Viçosa, v.12, nº2, jul./dez., 2012, p.289-317.

<<http://www.cch.ufv.br/revista/pdfs/vol12/artigo1vol12-2.pdf>> Acessado: 15 mar. 2018.

SADER, Emir. **A Construção da Hegemonia Pós-Neoliberal.** IN: SADER, Emir (Organizador). 10 Anos de Governos Pós-Neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil. 2013, p.135-143.

SAVIANI, Demerval. **A expansão do ensino superior no Brasil: Mudanças e continuidades.** Revista Poiesis Pedagógicas, v.8, nº2, ago./dez. 2010, p.4-17. <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>> Acessado: jan.2019.

SILVA, Graziela Moraes. **O Debate Sobre Ações Afirmativas no Ensino Superior no Brasil e na África do Sul.** Cadernos GEA, n.7, jan./jun., 2015, p.5-7.

<http://flacso.org.br/files/2016/06/caderno_gea_n7_digitalfinal.pdf> Acessado: 20 jan. 2018.

SILVA JUNIOR, João do Reis. Reforma Universitária a Nova Forma Histórica das Esferas Públicas e Privadas no Início do Século XXI. IN: ORSO, Paulino José (org). **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007, p.87-120.

TEIXEIRA, Anísio. **Uma perspectiva da educação superior no Brasil.** *Revista a Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Brasília, v.50, n.111, jul./set. 1968. p.21-82. <<http://www.bvanisoteixeira.ufba.br/artigos/perspectiva.html>>. Acessado em: 20 nov. 2017.

TRINDADE, Héglio. As Metáforas da Crise: da “Universidade em Ruínas” às

“Universidades na Penumbra” na América Latina. IN: GENTILI, Pablo (org). **Universidades na Penumbra: Neoliberalismo e Reestruturação Universitária**. São Paulo: Cortez, 2001, p.13-43.

UTFPR. **Programa de Apoio Ações Afirmativas Para a Inclusão Social em Atividades de Pesquisa e Extensão Universitária 2009**. Disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/proppg/editais/acoes-afirmativas/programa-de-apoio-a-acoes-afirmativas-para-inclusao-social-em-atividades-de-pesquisa-e-extensao-universitaria>. Acesso em: 29 jun. 2019.

_____. Deliberação Nº 12/2007, de 14 de setembro de 2007. Delibera sobre vagas nos cursos regulares de educação profissional técnica de nível médio e graduações da UTFPR. 4f. 2007. <http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/couni/portarias/2007_deliberacoes/2007_del012_vagas > Acessado: 19 nov. 2018.

_____. Deliberação nº 10/2009 de 25 de setembro de 2009. Aprovar os Regimentos dos Campi da UTFPR. < <http://portal.utfpr.edu.br/cursos/departamentos-academicos/apucarana/departamento-academico-de-fisica/documentos/institucionais/regimento-dos-campi/view> > Acessado: 25 maio 2018.

_____. Plano de Reestruturação Expansão da UTFPR – REUNI. Dez. 2007. Curitiba. 2007.

_____. Relatório de Gestão do Exercício de 2012. Curitiba, mar. 2013. < <http://portal.utfpr.edu.br/documentos/reitoria/documentos-institucionais/prestacao-de-contas/2012-relatorio-de-gestao> > Acessado: 25 dez. 2018.

VIERA, Sofia Lerche. Reformas Universitária: ecos de 1968. IN: **Reformas do Ensino Superior: Cenários Passados e Contradições do Presente**. MANCIBO, Deise et al (orgs). São Paulo: Xamã, 2009, p.93-112.

ZARPELON, Edinéia. **Análise do Desempenho de Alunos Calouros de Engenharia nas Disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral I: um Estudo de Caso na UTFPR**. 2016, 117f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Ponta Grossa. 2016.