

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA DO ROSARIO DE FATIMA FORTES BRAGA

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE SIGNIFICADOS DE POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA ACESSO DO ESTUDANTE AUTODECLARADO NEGRO NOS CURSOS DE MEDICINA E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFMA.

São Luís – MA
2020

MARIA DO ROSARIO DE FATIMA FORTES BRAGA

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE SIGNIFICADOS DE POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA ACESSO DO ESTUDANTE AUTODECLARADO NEGRO NOS CURSOS DE MEDICINA E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lucinete Marques Lima

Linha de Pesquisa: História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana.

Grupo de Pesquisa: Política, Gestão Educacional e Formação Humana.

São Luís – MA

2020

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Braga, Maria do Rosario de Fatima Fortes.

Ações afirmativas na Educação Superior : análise de significados de políticas e ações institucionais para acesso do estudante autodeclarado negro nos cursos de medicina e licenciatura em matemática na UFMA / Maria do Rosario de Fatima Fortes Braga. - 2020.

141 f.

Orientador(a): Lucinete Marques Lima.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020.

1. Ações Afirmativas. 2. Autodeclarados negros. 3. Educação Superior. 4. Permanência e Sucesso acadêmico. 5. Políticas Públicas. I. Lima, Lucinete Marques. II. Título.

MARIA DO ROSARIO DE FATIMA FORTES BRAGA

AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: ANÁLISE DE SIGNIFICADOS DE POLÍTICAS E AÇÕES INSTITUCIONAIS PARA ACESSO DO ESTUDANTE AUTODECLARADO NEGRO NOS CURSOS DE MEDICINA E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA UFMA.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lucinete Marques Lima – PPGE/UFMA
(Orientadora)

Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (PPGE/UFMA)
(Membro Interno)

Profa. Dra. Sanny Fernanda Nunes Rodrigues (UEMA)
(Membro Externo)

Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini (PPGE/UFMA)
(Membro Suplente)

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.
(Paulo Freire)

Não poderia deixar de dedicar este trabalho a minha mãe Maria Madalena Pacheco Fortes Braga e ao meu pai Jose Mercedes Braga que não mediram esforços para abrir caminhos e criar possibilidades que garantissem a minha educação e de todos os meus irmãos num período difícil nos idos da década de 1960.

Também, não poderia deixar de dedicar este trabalho a minha amada filha Ana Carolina Fortes Braga Villa, ao meu neto Benjamin Fortes Braga Villa e ao meu genro Ricardo Tadeu Villa que com generosidade, amor e compreensão corroboraram para o sucesso de mais uma etapa de vida.

AGRADECIMENTOS

Por toda ajuda prestada no percurso do trabalho, agradeço:

Primeiramente, ao empenho de minha mãe que, mesmo residindo num pequeno município do estado do Maranhão com oferta somente dos primeiros níveis de escolaridade e distante dos locais com possibilidades de uma instrução completa, não desistiu de acalentar o sonho de ter seus filhos seguindo uma carreira profissional em estudos superiores. Mesmo sem compreender os significados dos rituais acadêmicos dos cursos de graduação, com passado de oferta exclusiva na capital do Estado e em instituições públicas, o ingresso se tornava um sonho quase impossível, dado a seletividade alta e os vários desafios a serem enfrentados. O maior deles, sem nenhuma dúvida, era deixar de conviver com seus filhos, por acreditar no poder dos estudos para garantir a formação profissional, depositando a confiança e a esperança de uma vida digna. Minha mãe sempre foi uma mulher à frente do seu tempo e, apesar de não ter tido oportunidade de continuar seus estudos, preencheu essa lacuna com muito trabalho para garantir o sustento de seus filhos e, assim, ver a realização de seus sonhos: acompanhando seus filhos ascendendo à formação superior. Hoje, concluo, aos 63 anos, a dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, sentindo-me agradecida por viver e vencer esse grande desafio.

À Universidade Federal do Maranhão que, além do incentivo, forneceu subsídios para que eu elaborasse esse trabalho.

À minha orientadora Profa. Dra. Lucinete Marques Lima pela confiança que me foi depositada ao me escolher como orientanda para desenvolver a temática da pesquisa, possibilitando-me ampliar o acesso ao conhecimento científico inter-relacionando às minhas vivências profissionais;

Aos professores e professoras do Programa de Pós-graduação/Mestrado em Educação que muitos contribuíram para a minha formação científica, em especial Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini, Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima e Prof. Dr. Samuel Luis Velazquez Castellanos.

Aos membros da banca de exame de qualificação dessa dissertação Prof. Dr. Ângelo Rodrigo Bianchini, Profa. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima e Profa. Lucinete Marques Lima, pelas contribuições que enriqueceram na reestruturação das seções e tópicos.

À ex-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA, Profa. Dra. Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho que coordenou o programa no período de 2017 a 2019, e os servidores da Secretaria do citado programa;

Aos professores e professoras da Universidade Federal do Maranhão que contribuíram de uma maneira significativa na realização e efetivação desta pesquisa: Profa. Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris, Profa. Dra. Conceição de Maria Belfort de Carvalho, Profa. Dra. Marcia Antônia Guedes Molina, Profa. Dra. Maria do Carmo Lacerda Barbosa e Prof. Dr. João de Deus Mendes da Silva.

Aos meus colegas da 18ª turma do mestrado e ao meu Grupo de Pesquisa/Educação Superior, em especial Alana Sousa e Silva e Marilea de Jesus Mentos Everton Pinho que, durante o percurso ao longo de dois anos, compartilhamos produções acadêmicas e defendemos em eventos científicos locais e regionais;

Direciono, especialmente, meus agradecimentos à minha família (Mãe, Filha, Neto e Genro) e, aos meus amigos Cidinalva Neris, Conceição Belfort, Marcia Molina, Carminha e João de Deus que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e incentivando na realização deste trabalho, no que traduzo em eterna gratidão.

A todos meus irmãos e irmãs, em especial Jones Braga e Concita Braga, pelo apoio dado nesse longo período de ausência do convívio familiar;

Aos meus amigos de diversos espaços sociais que de forma direta ou indireta, contribuíram para realização deste trabalho, em especial minhas amigas Naudimar de Jesus Campos Freire e Maria do Socorro Araújo, desde os tempos da Escola Normal Liceu Maranhense, que incansavelmente me incentivaram a continuar enfrentando os grandes obstáculos vividos nesses últimos dois anos.

Por fim, agradeço ao meu Deus, ao Nosso Senhor Jesus Cristo e a Virgem Maria, Mãe Santíssima, que nos momentos de angústia me deram forças no enfrentamento desses desafios.

Acalentada também no propósito de agradecimento, cito o “Tratado de Gratidão”, de São Tomás de Aquino: *“Fico obrigado perante vós. Fico vinculado perante vós. Fico-vos comprometido a um diálogo. É esse diálogo, enfim, que quero e é nesse preciso sentido que dizemos: “Muito Obrigado”*.

Toda a educação, no momento, não parece motivo de alegria, mas de tristeza. Depois, no entanto, produz naqueles que assim foram exercitados um fruto de paz e de justiça.

(Hebreus 12:11)

RESUMO

Esta pesquisa trata das ações afirmativas como políticas públicas compensatórias e reparadoras de injustiça social na inclusão da população negra na Educação Superior. Tem por objetivo analisar a forma de expressão das políticas de ação afirmativa da Lei nº 12.711/2012 na base normativa, estratégias e programas desenvolvidos na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e seus significados para estudantes autodeclarados negros nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática. Integra-se à linha de pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMA. Utiliza-se da modalidade descritivo-analítica, com uso de pesquisa bibliográfica e documental, questionário *online* e análise quantitativa e qualitativa. Parte do pressuposto de que a formalização das políticas de ação afirmativa resulta de lutas sociais e acordos internacionais, justificando-se pela história de racismo na sociedade brasileira e exclusão social do negro e requerendo ação do Estado na redução de desigualdades sociais. O estudo reconhece que a Lei nº 12.711/2012 contribui para uma nova composição social da Educação Superior com a inclusão de representatividade de categorias sociais, anteriormente não visível em alguns cursos com alto prestígio profissional e salários ou simbolicamente valorizados. Na pesquisa bibliográfica e documental, utilizaram-se várias fontes, entre elas: pesquisas locais, artigos de diferentes periódicos publicados no portal *Scientific Eletronic Library On-line* (SCIELO); teses e dissertações do portal da Capes, legislação vigente e base de dados disponibilizados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). As análises influenciaram-se pelo pensamento de Gentili (2009), Lindgren (2002) Romanelli (1997), Ghiraldelli Jr (2001), Nagle (2001), Saviani (2007), Heringer (1999), Gomes (2008 -2010), Netto (1998), Moehleck (2002), Fávero (2006), Dias Sobrinho (2005/2010), Piovesan (2008), Sguissardi (2006), dentre outros. O lócus da pesquisa é a Universidade Federal do Maranhão com foco em dois cursos de graduação - Medicina e Licenciatura em Matemática, selecionando-se cotistas autodeclarados negros ingressantes em 2013 como informantes. Com base neste estudo, pode-se dizer que as políticas de ação afirmativa na Instituição acompanham o movimento nacional da base normativa e dos programas oficiais, não se percebendo uma apropriação inovadora, considerando especificidades locais, e apresentam-se como positivas por favorecer a inclusão da representatividade de categorias sociais vulneráveis em cursos de graduação de maior prestígio profissional nas hierarquias sociais. No entanto, ocorre uma diferenciação de renda e capital cultural familiar na composição social dos estudantes de Medicina e Licenciatura em Matemática com implicações na trajetória acadêmica (ingresso, retenção, abandono (evasão e/ou recusa de matrícula), conclusão do curso) e no acesso aos programas de assistência e permanência estudantil. Por último, concorda-se com os autores defensores de que as políticas de ações afirmativas terão significados se forem acompanhadas de outras políticas sociais.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Educação Superior. Ações Afirmativas. Autodeclarados negros. Permanência e Sucesso acadêmico.

ABSTRACT

This research deals with affirmative actions as compensatory and reparative public policies for social injustice in the inclusion of black population in Higher Education. It aims to analyze the form of expression of the affirmative action policies of the Law No. 12.711 / 2012 on the normative basis, strategies and programs developed at The Federal University of Maranhão (UFMA) and their meanings for self-declared black students in the undergraduate courses of Medicine and Mathematics. It is part of the line of research History, Educational Policies, Work and Human Training of the Graduate Program in Education / UFMA. It uses the descriptive-analytical modality, using bibliographic and documentary research, *online* questionnaire and quantitative and qualitative analysis. It starts from the assumption that the formalization of affirmative action policies results from social struggles and international agreements, justified by the history of racism in Brazilian society and the social exclusion of black people and requiring State action to reduce social inequalities. The study recognizes that the Law No. 12.711 / 2012 contributes to a new social composition of Higher Education with the inclusion of representativeness of social categories, previously not visible in some courses with high professional prestige and salaries or symbolically valued. In the bibliographic and documentary research, several sources were used, among them: local research, articles from different journals published on the Scientific Electronic Library *Online* (SCIELO); theses and dissertations from the Capes portal, current legislation and database available in the Integrated System of Academic Activities Management (SIGAA) and in the National Institute of Educational Studies and Research (INEP). The analyses were influenced by the thought of Gentili (2009), Lindgren (2002) Romanelli (1997), Ghiraldelli Jr (2001), Nagle (2001), Saviani (2007), Heringer (1999), Gomes (2008 -2010), Netto (1998), Moehlecke (2002), Fávero (2006), Dias Sobrinho (2005/2010), Piovesan (2008), Sguissardi (2006), among others. The locus of the research is the Federal University of Maranhão with a focus on two undergraduate courses - Medicine and Mathematics Degree, selecting black quota self-declared students entering in 2013 as informants. Based on this study, we can say affirmative action policies in the Institution follow the national movement of the normative basis and official programs, not perceiving an innovative appropriation, considering local specificities, and are presented as positive for favoring inclusion the representativeness of vulnerable social categories in undergraduate courses of greater professional prestige in social hierarchies. However, there is a differentiation of income and family cultural capital in the social composition of students of Medicine and Mathematics with implications for the academic trajectory (entry, retention, dropout – evasion and/or refusal of enrollment, course conclusion) and in the access to assistance and permanence programs. Finally, it is agreed with the defending authors that affirmative action policies will have meaning if they are accompanied by other social policies.

Keywords: Public Policies. Higher Education. Affirmative Actions. Self-declared blacks. Permanence and academic success.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Delineamento teórico-metodológico.....	23
Quadro 2 - Políticas e Programas de Assistência Estudantil	101
Quadro 3 - Alternativas para permanência nos cursos de graduação	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrícula no ensino superior no marco inicial das décadas de 1960 a 1990.....	40
Tabela 2 - Instituições de Educação Superior no início e fim do governo FHC.....	47
Tabela 3 - Distribuição de universidades, cursos e matrículas por natureza administrativa no marco inicial e final do governo Lula.....	49
Tabela 4 - Evolução do crescimento de instituições de ensino superior por natureza administrativa e de matrículas no Brasil, Nordeste e Maranhão no período inicial e final de governos em 1995 a 2017.....	52
Tabela 5 - Distribuição de matrícula na Educação Superior por raça/cor.....	79
Tabela 6 - Expansão dos Cursos de graduação presencial por Campus/Ano da UFMA, no período de 2003 a 2008.....	84
Tabela 7 - Expansão de vagas ofertadas, ingressantes, matrículas, concluintes e taxa de graduação no período de 2008 – 2018.....	85
Tabela 8 - Respostas da questão 19 referentes às questões respondidas pelos estudantes de Medicina.....	117
Tabela 9 - Respostas da questão 19 referentes às questões respondidas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática.....	119
Tabela 10 - Respostas da questão 20 referentes às questões respondidas pelos estudantes de Medicina.....	120
Tabela 11 - Respostas da questão 20 referentes às questões respondidas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática	121

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de evasão de vagas ofertadas para Ampla Concorrência e Sistema de Cotas/Negro no Campus São Luís- no período de 2010 – 2018.....	89
Gráfico 2 - Vagas ofertadas na categoria Ampla Concorrência e Sistema de Cotas/Autodeclarados Negros nos Cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática.....	103
Gráfico 3 - Ingressantes na categoria Ampla Concorrência e Sistema de Cotas/Autodeclarados Negros nos Cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática no perfil de “Até um salário e meio” e no perfil “Independente de Renda”.....	105
Gráfico 4 - Estado situacional do curso de Medicina nas categorias de ampla concorrência e autodeclarados negros no perfil de “até um salário e meio e no perfil “independente de renda”.....	107
Gráfico 5 - Programas de Permanência e Assistência estudantil acessados pelos estudantes do curso de Medicina no ano de 2013.....	107
Gráfico 6 - Estado situacional do curso de Matemática na categoria Sistema de Cotas/Negros e Ampla Concorrência.....	108
Gráfico 7 - Mudança do curso de licenciatura em Matemática para os cursos de bacharelado.....	110

LISTA DE SIGLAS

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação
UFMA - Universidade Federal do Maranhão
PROEN - Pró-Reitoria de Ensino
PROAES - Pró-Reitoria de Assistência Estudantil
ONU - Organização das Nações Unidas
CF - Constituição Federal
LDBN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UNB - Universidade Nacional de Brasília
MEC - Ministério da Educação
SISU - Sistema de Seleção Unificado
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
PROUNI - Programa Universidade para Todos
IFES - Instituições Federais de Ensino Superior
PSG - Programa de Seleção Gradual
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PNAES - Programa Nacional de Assistência Estudantil
SCIELO - *Scientific Eletronic Library On-line*
CAPES - Coordenadoria Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PPI - Projeto Pedagógico Institucional
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IES - Instituições de Ensino Superior
TIC - Tecnologia de Informação e Comunicação
CFE - Conselho Federal de Educação
FIES - Fundo de Financiamento de Estudante do Ensino Superior
FHC - Fernando Henrique Cardoso
LULA - Luis Inácio Lula da Silva
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UAB - Universidade Aberta do Brasil

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

EAD - Educação a Distância

PDE - Plano de Desenvolvimento de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PCNS - Parâmetros Curriculares Nacionais

FCP - Fundação Cultural dos Palmares

SEPPIR - Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

PNEDH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SOMACS - Sociedade Maranhense de Cultura Superior

FCMMA - Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão

CNE - Conselho Nacional de Educação

CES - Câmara de Educação Superior

SUS - Sistema Único de Saúde

SESU - Secretaria de Educação Superior

CONSUN - Conselho Universitário

CONSEPE - Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão

CD - Conselho de Diretor

PROSAÚDE - Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

PPPGI - Pró-reitoria de Pesquisa, pós-graduação e inovação

PROEC - Pró-reitoria de Extensão Cultura e Empreendedorismo

PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional

PPGM - Programa de Pós-Graduação em Matemática/ Mestrado Acadêmico,

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O DIREITO AO ACESSO.....	25
2.1 Uma retrospectiva histórica até a metade da década de 1980.....	27
2.2 A Expansão da Educação Superior pós Constituição de 1988	41
3. AS LUTAS E AS CONQUISTAS FORMAIS POR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO	57
3.1 As lutas sociais por direitos e ações afirmativas.....	58
3.2 As políticas de ação afirmativa no Brasil e a educação superior	65
4. POLÍTICAS E PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTODECLARADOS NEGROS EM MEDICINA E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA	81
4.1 A UFMA e os Cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática do Campus de São Luís...	82
4.2 Políticas e Programas institucionais de Assistência Estudantil.....	97
4.3 O fluxo acadêmico de ingressantes nos cursos de Medicina e Licenciatura Matemática	104
4.4 Os significados das políticas e ações institucionais para acesso à educação superior na visão de autodeclarados negros dos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática.	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES.....	137

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa História, Políticas Educacionais, Trabalho e Formação Humana do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA) e versa sobre a temática “Ações Afirmativas na Educação Superior: análise de significados de políticas e ações institucionais para ingresso, permanência e sucesso acadêmico do estudante autodeclarado negro em cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática na UFMA”.

Para situar o objeto de estudo, o ponto de partida foi o interesse da pesquisadora em aprofundar conhecimentos sobre tema relacionado à sua vivência profissional, na Universidade Federal do Maranhão, lócus da pesquisa, especialmente nas Pró-reitoria de Ensino (PROEN) e na Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), que lhe permitiu construir análises e experiências na aproximação com os problemas e políticas de ingresso, permanência e sucesso acadêmico e com as demandas e ações de apoio assistencial ao estudante. Muitas dúvidas e inquietações colocavam-se sobre expansão e democratização do acesso à educação superior e entre elas, a pertinência da inclusão de categorias raciais e sociais neste nível de ensino. Desse modo, esta dissertação do Mestrado em Educação, focalizou o tema “Ações Afirmativas na Educação Superior”, especificando o estudo em dois cursos da UFMA com a expectativa de apropriação teórico-metodológica do objeto e, assim, sistematizar um conhecimento mais aprofundado e explicativo que valorizasse as lutas dos movimentos sociais por políticas inclusivas, as conquistas formais na educação superior no Brasil e as repercussões em instituição universitária específica.

No percurso histórico da Educação Superior no Brasil, registra-se um tratamento desigual dispensado à população negra, indo de encontro ao discurso ideológico apregoado nacionalmente em relação ao país ser uma democracia racial. Em contrário, registram-se manifestações de racismo no Brasil e no mundo que motivaram e continuam estimulando os movimentos de resistência negra que lutam por medidas de justiça e equidade social. Aqui, entende-se o racismo como uma ideologia que concebe uma hierarquia racial, socializando uma consciência sobre a superioridade de brancos sobre os negros concebidos como seres inferiores.

Os movimentos negros contra o racismo e a luta pelo reconhecimento de seus direitos humanos motivaram compromissos internacionais e políticas públicas e/ou ações nacionais e institucionais em diferentes tempos históricos. No âmbito internacional, lembra-se a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, promovida pela Organização das Nações Unidas, em 1965 (ONU, 1965), que por meio de Resolução compromete os Estados membros com medidas nacionais e cooperativas para combater a

discriminação e o racismo. Nessa perspectiva, a Convenção define o conceito de discriminação racial como forma de separar ou diferenciar com base em raça, cor e etnias que anule ou crie hierarquias sociais no plano de direitos humanos e liberdades essenciais e, ainda aponta que medidas protetoras de equidade de direitos é discriminação racial positiva, legitimando a possibilidade de políticas de ação afirmativa.

Posteriormente, em 2001, convocada pela ONU, realizou-se a III Conferência Mundial sobre Racismo e a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerância Correlata, na cidade de Durban (África do Sul), resultando na aprovação de um documento com o título de Declaração e Programa de Ação (ONU, 2001), com ênfase na cultura da paz e em uma sociedade inclusiva e igualitária que respeite a diversidade social, contrapondo-se às discriminações negativas de raça, cor, etnias, nacionalidade, gênero e sexualidade, língua, religião, condição social e ideias (ALVES, 2002).

No âmbito nacional, o Brasil foi e tem sido palco de resistências contra a escravatura e o racismo, manifesto por preconceitos e discriminações de cor, e de lutas em prol do reconhecimento e respeito da identidade negra e de seus direitos humanos. Desde a década de 1980, numa conexão com os movimentos e acordos internacionais, essas lutas se ampliaram e incluíram o reconhecimento e o direito ao gênero e orientação sexual, bem como o combate e superação de todas as formas de desigualdade ou hierarquizações sociais. Tal pressão política de segmentos humanos organizados (grupos sociais, acadêmicos e científicos) contribuiu para conquistas formais no âmbito legal com a aprovação e promulgação da Constituição Federal de 1988, que no artigo 3º, inciso IV, define como um dos objetivos nacionais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Em decorrência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), aprovada em 1996, e com as inclusões legais posteriores, apresenta algumas regulações específicas: a) sustenta como princípio da educação a igualdade de condições para acesso e permanência na escola; b) indica a necessidade de inclusão da diversidade cultural na base curricular nacional comum; c) reconhece no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra em 20 de novembro (BRASIL, 2003); d) torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003; 2008).

Desse modo, entende-se que aqui as políticas e ações afirmativas no campo educacional iniciaram-se com as pressões dos movimentos sociais e análises científicas que confrontavam dados estatísticos da população, quantificando a presença de diferentes categorias sociais e as suas sub-representações em diferentes etapas e níveis de escolarização, tornando-se mais evidentes no acesso à Educação Superior. No ponto de partida, registram-se experiências de

implantação de sistemas de cotas raciais e/ou sociais em algumas universidades, a exemplo da UERJ, da UFBA, da UNB, da UFMA e outras.

No percurso histórico da educação brasileira, da Colônia até aos dias de hoje, o país apresenta um desenvolvimento histórico lento com contradições ou negações de direitos, ora com registro de avanços ora de retrocessos, predominando ainda um processo de elitização, especialmente em áreas de conhecimento de maior prestígio na hierarquia social. No entanto, houve avanços nas últimas décadas com a mobilização dos movimentos sociais do século XX e, entre estes, a conquista de políticas de ações afirmativas.

Na Educação Superior, as políticas de ações afirmativas assumem a função estratégica na garantia do direito ao acesso a esse nível de ensino por segmentos sociais historicamente excluídos. Contudo, essa temática carece de amplas discussões e produção de conhecimento na sociedade brasileira numa perspectiva de compreender se a possibilidade de ingresso significa permanência e sucesso acadêmico. Essa lacuna estimulou a escolha do tema investigativo desta dissertação e as delimitações realizadas ao longo deste estudo.

Desse modo, há o reconhecimento de que as políticas públicas representam conquistas de movimentos sociais que, diante dos desafios econômicos, sociais e culturais provocaram e continuam provocando o Estado a formular medidas que venham ao encontro de suas demandas reivindicatórias. No processo de formulação, merece destaque a participação do Movimento Negro Unificado na luta contra o racismo e discriminação, bem como em prol de políticas de ações afirmativas. Ademais, as mudanças recentes ocorridas na educação brasileira também expressam influências de acordos e convenções internacionais e das atuais tendências do capitalismo, com ênfase para a produtividade, o modelo gerencial de organização, a competitividade internacional e o desenvolvimento econômico, científico e tecnológico.

As políticas públicas são decisões assumidas pelo Estado como síntese de interesses de diversos atores sociais e institucionais, tais como instituições públicas e privadas, organizações sociais e agentes especializados, sendo responsabilidade do Estado à implantação, à manutenção e à regulação, incluindo-se nelas as políticas sociais, a exemplo da educacional (KÖFLING, 2001). Desse modo, as reformas educacionais nas últimas décadas resultam dos “protagonismos instáveis”, assumidos pelo Estado, mercado ou sociedade civil organizada no embate da prevalência do interesse público ou privado (AFONSO, 2010).

Nesse sentido, cumpre destacar o papel do Estado e das organizações de grupos culturais e étnico-raciais, segmentos sociais populares e associações científicas na formulação, implementação e avaliação de políticas educacionais que vêm promovendo o direito à Educação Superior, a exemplo de medidas reparatórias do acesso, permanência e sucesso acadêmico de

segmentos excluídos historicamente desse direito. Assim, as ações afirmativas são entendidas como política de inclusão educacional, no entanto é preciso avançar para reduzir as desigualdades existentes no ingresso e permanência na diversidade de cursos, posicionados diferentemente na hierarquia de prestígio social, bem como, superar dificuldades encontradas no percurso formativo decorrentes de ausência de outras políticas públicas.

Em relação ao ingresso na Educação Superior, registra-se a conquista da Lei nº 10.558/2002, regulamentado pelo Decreto nº 4.876/2003, que criou o Programa Diversidade na Universidade/MEC, por meio do qual se realizaram cursinhos preparatórios para ingresso de afrodescendentes nas instituições universitárias. Posteriormente, instituiu-se, em 2010, um mecanismo de seleção, centralizado no âmbito do MEC, denominado Sistema de Seleção Unificado (SISU) por meio da Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010, e ajustado no ano seguinte pela Portaria Normativa nº 13 de 8 de junho de 2011, tendo como referência os resultados das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Com esse propósito, a Portaria MEC/INEP Nº 109/2009 desenvolve uma nova sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, aferindo o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Com a articulação do SISU com os resultados do ENEM, desenvolve-se uma nova política nacional de acesso a vagas em cursos nas instituições federais de ensino, também adotado na obtenção de vagas para o Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Posteriormente, o Sistema de Seleção Unificada (SISU) articulou-se com as políticas de ação afirmativa a partir da Lei nº 12.711/2012 que regulamentou o ingresso em cursos nas instituições federais (universidades, instituições de ensino superior e de ensino técnico de nível médio), instituindo formalmente a obrigatoriedade do sistema de cotas. A Portaria Normativa nº 21/2012 regulamentou a seleção de estudantes para ocupação de vagas em cursos de graduação, disponibilizadas pelas instituições públicas e gratuitas de ensino superior. Para atender os dispositivos das políticas nacional, coube as instituições de ensino superior por meio de seus conselhos superiores, instituir normativas para reestruturação do sistema de ingresso aos cursos de graduação.

Os critérios estabelecidos pela Lei nº 12.711/2012 determinaram que as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) reservassem 50% das vagas nos cursos e turnos para ingresso de estudantes oriundos de ensino médio cursado integralmente em escola pública, e destas 50% destinadas para aqueles provenientes de famílias com renda per capita igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos, considerando ainda os autodeclarados pretos, pardos e indígena,

bem como pessoas com deficiência, em conformidade com presença desses segmentos na população registrada no último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2002).

Especificamente, na UFMA, desde 2007, instituiu-se uma cota racial com a reserva de vagas para negros. Nesse ano, havia ainda duas modalidades de ingresso: Processo Seletivo Gradual (PSG), com provas em cada ano do ensino médio, com 30% de vagas por curso e o Vestibular com o restante de 70% das vagas. Essas vagas do Vestibular eram distribuídas da seguinte forma: 50% para a categoria universal, 25% para negros e 25% para egresso de ensino médio integralmente em escola pública. No entanto, esse ingresso teve um ajustamento no ingresso de 2008 com o término do Processo Seletivo Gradual e em 2009 fez opção pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU), sob a coordenação do Ministério de Educação (MEC).

Com o advento da Lei nº 12.711/2012, tornaram-se obrigatórias as políticas de ação afirmativa com o ingresso por cotas, tendo repercussões nas políticas e ações da UFMA. No entanto, tem-se a percepção de que tais ações afirmativas apresentam limites na sua formatação e implementação, tendo em vista o perfil socioeconômico e cultural do ingressante que demanda mudanças na política de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil na perspectiva da permanência e sucesso acadêmico no percurso regular da formação superior. Esses fatos impõem a necessidade de adequação da política estabelecida pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), quanto à ampliação do acesso aos programas e/ou ações institucionais como medidas indutoras de atenção aos estudantes numa perspectiva de direito, minimizando o risco de evasão, repetência e abandono de curso (BRASIL, 2012).

Essa situação produz desafios no âmbito institucional e podem desenvolver significados diferenciados em cursos de graduação, ambiguidades e até mesmo efeitos contraditórios para a política da Educação Superior, o que justifica o aprofundamento de estudos sobre essa questão na singularidade de uma universidade.

Nessa direção, aponta-se para a necessidade de uma análise das políticas de ação afirmativa e seu desenvolvimento na Universidade Federal do Maranhão, focalizando o equilíbrio entre o acesso, permanência e sucesso acadêmico dos estudantes ingressantes pelo sistema de cotas. Considerando a abrangência do tema, a diversidade de critérios de cotas na Lei nº 12.711/2012 e as especificidades dos cursos de graduação, optou-se por delimitar o estudo em dois cursos de graduação posicionados diferentemente na hierarquia de prestígio social (Medicina e Licenciatura em Matemática) e com foco no ingresso, permanência e sucesso acadêmico da categoria dos autodeclarados negros (BRASIL, 2012).

O intento da pesquisa é, portanto, abordar a temática de ação afirmativa como políticas públicas compensatórias, enquanto medidas reparadoras de inclusão do segmento social negro que historicamente foi alijado do direito ao acesso à Educação Superior pública, que em sua grande maioria ainda sofre com a discriminação em contextos econômico, político, cultural e social do País. Para tanto, este estudo pretende esclarecer: As políticas de cotas têm contribuído para o ingresso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes autodeclarados negros, ingressantes no ano de 2013 e, como se materializam na base normativa, programas ou ações da UFMA e seus significados nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática?

No percurso de busca de respostas para esse questionamento, algumas questões norteadoras serviram de base para delinear os rumos da investigação. *A priori*, consideram-se as principais:

- a) Como se objetivam a permanência no percurso formativo e sucesso acadêmico do estudante autodeclarado negro na UFMA, ingressante do ano de 2013?
- b) Como se configuram as políticas institucionais (base normativa, programas e ações) direcionadas para o ingresso, permanência e sucesso acadêmico do estudante autodeclarado negro na Educação Superior?
- c) Com que frequência ocorre a inclusão do estudante autodeclarado negro em programas de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil no âmbito institucional?
- d) Que significados são atribuídos às políticas de ações afirmativas por estudantes ou egressos autodeclarados negros?

Pontua-se que o objetivo geral do trabalho é analisar a forma de expressão das políticas de ação afirmativa da Lei nº 12.711/2012 (BRASIL, 2012) na base normativa, programas e ações da UFMA e seus significados em curso de Medicina e Licenciatura em Matemática. Esse objetivo desdobra-se em outros específicos, ou seja:

- a) descrever o fluxo acadêmico do estudante autodeclarado negro, ingressante no ano de 2013, por categoria de ativo, matriculado, transferido, trancamento, mudança de curso, abandono e diplomação;
- b) identificar a base normativa, programas e ações institucionais relacionados ao ingresso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes autodeclarados negros nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática;
- c) verificar a percepção do estudante autodeclarado negro sobre os significados de programas institucionais relacionados à permanência e sucesso acadêmico;

d) discutir significados atribuídos às políticas de ação afirmativa da Lei 12.711/2012 pelos estudantes autodeclarados negros (BRASIL, 2012).

Destarte, para uma melhor compreensão do objeto do estudo, foi realizada uma revisão sistemática em produções acadêmicas que abordam o tema ações afirmativas em diversas perspectivas. Como exemplo desse corpus documental, buscou-se: dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA; artigos de diferentes periódicos publicados no portal *Scientific Eletronic Library On-line* (SCIELO); teses e dissertações do portal da Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os autores que embasam as análises são: Gentili (2009), Lindgren (2002) Romanelli (1997), Ghiraldelli Jr (2001), Nagle (2001), Saviani (2007), Heringer (1999), Gomes (2008 -2010), Netto, José Paulo (1998), Moehlecke (2002), Fávero (2006), Dias Sobrinho (2005/2010), Piovesan (2008), Sguissardi (2009), dentre outros autores. Para referenciar a pesquisa documental utilizou-se da legislação nacional e da própria instituição citadas no decorrer do trabalho, bem como outros textos institucionais.

No levantamento das produções acadêmicas, dispostas nos citados bancos de dados, constata-se que o estudo das ações afirmativas assume relevância em diversos campos do conhecimento. No entanto, as discussões têm priorizado as ações afirmativas enquanto políticas de acesso à Educação Superior pública, sem, contudo, ater-se à importância que essas políticas têm em contextos sociais, regionais e locais e que carecem de análises das implicações decorrentes do percurso formativo que tenha a inclusão como estratégia de permanência e sucesso acadêmico do estudante autodeclarado negro.

Em razão desses questionamentos, o lócus desta pesquisa é uma universidade federal, subordinada à Lei nº 12.711/2012 e às demais políticas nacionais, situada em uma unidade federada com presença significativa do segmento autodeclarados negro na sua população para apreender a forma de expressão das políticas de cota e seus significados no ingresso, permanência e sucesso acadêmico em dois cursos de graduação - Curso de Medicina e Curso de Licenciatura em Matemática (BRASIL, 2012).

A investigação focalizará os ingressantes no ano de 2013 em seu percurso formativo que se autodeclararam negro, na categoria Escola Pública, em suas respectivas subcategorias: a) com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e b) os independentes da renda.

Dessa forma, poder-se-á também relacionar renda com permanência e sucesso nos dois cursos de graduação, considerando as variáveis (matriculado, cancelamento, retenção, abandono e/ou recusa de matrícula e conclusão).

A pesquisa está ancorada em uma modalidade descritivo-analítica, com uso de pesquisa bibliográfica e documental, questionário *online* e entrevista, análise quantitativa e qualitativa. Tem o objetivo de relacionar evidências empíricas e teorias na busca de interpretação do problema de pesquisa e concretização dos objetivos. Inicialmente, os estudos bibliográficos permitem a clareza da demarcação do objeto de pesquisa e a elaboração do referencial teórico de análise e indicativo de possíveis generalizações do conhecimento produzido, bem como de seus limites.

A pesquisa documental está centrada em fontes primárias como os documentos legais e institucionais (leis, decretos e normativas gerais, estatuto e regimentos internos, Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Político Institucional - PPI, Projeto Pedagógico de Curso - PPC, relatórios do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA, emitido em 21.10.2019), entre outros; e em fontes secundárias (dados estatísticos institucionais ou Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP). Essas informações contribuirão para esclarecer os propósitos desta pesquisa.

Na perspectiva de apreender a percepção dos sujeitos dos cursos pesquisados sobre as políticas de ação afirmativa, sua relação e significados com o ingresso, permanência e sucesso, primeiramente, fez-se um levantamento nos dados disponibilizados no SIGAA, no mês de setembro de 2019, sobre a situação acadêmica de estudantes autodeclarados negros ingressantes em 2013, nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática. Para compreender a movimentação acadêmica desses estudantes, considerou-se as Normas Regulamentadoras dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), aprovadas pela Resolução nº 1.175-CONSEPE/2014.

Em seguida, foi encaminhado um questionário *online* para totalidade de 56 estudantes, dos quais 34 do curso de Medicina e 22 do curso de Licenciatura em Matemática, ingressantes em 2013. Deste contingente, por ser um questionário *online*, ocorreu baixa devolução, sendo 8 do curso de Medicina e 9 do curso de Licenciatura em Matemática. Posteriormente, buscou-se aprofundar as informações coletadas nos instrumentos utilizados em entrevista por telefone com os sujeitos da pesquisa. Esses instrumentos permitiram apreender a percepção desses sujeitos sobre programas de ações afirmativas, sua relação e significados para o acesso com garantia da permanência e sucesso acadêmico. No entanto, foi possível, a partir da análise compreender a importância das políticas de cotas para o acesso à educação superior. Os dados produzidos estão apresentados na forma de tabelas e gráficos.

Na análise de dados foram utilizados procedimentos quantitativos e qualitativos. A análise quantitativa centrada em informações e em dados estatísticos levantados no

SIGAA/UFMA, INEP/MEC e outros sistemas e, nas respostas do questionário *online* aplicado aos estudantes autodeclarados negros ingressantes em 2013 nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática, que se encontram, atualmente, em situação de matriculado, mudança de curso, evasão, retenção e de egresso. O confronto de informações dos dois cursos de graduação permite apreender uma movimentação acadêmica diferenciada nos dois cursos estudados, provavelmente provocada pela interação de vários motivos, tais como o posicionamento de cada um na hierarquia de prestígio social, questões socioeconômicas e também problemas de natureza pedagógica.

A análise qualitativa pautou-se em estudos bibliográficos, em documentos (normas, projetos, programas e outros) e resposta discursiva nos instrumentos, permitindo apreender relações implícitas e interpretar o problema definido na pesquisa. Em síntese, apresenta-se o delineamento teórico – metodológico da pesquisa.

Quadro 1 - Delineamento teórico-metodológico

Problema	Objetivo geral	Metodologia/ Instrumentos
As políticas de cotas têm contribuído para o ingresso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes autodeclarados negros, ingressantes no ano de 2013 e como se materializam na base normativa, programas e ações da UFMA e seus significados nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática?	Analisar a forma de expressão das políticas de ação afirmativa da Lei nº 12.711/2012 na base normativa, programas e ações da UFMA e seus significados em curso de Medicina e Licenciatura em Matemática.	Pesquisa Bibliográfica e Documental Análise Descritiva Analítica
Questões norteadoras	Objetivos específicos	Metodologia/ Instrumentos
Como se objetivam a permanência no percurso formativo e sucesso acadêmico do estudante autodeclarado negro na UFMA, ingressante do ano de 2013?	Descrever o fluxo acadêmico do estudante autodeclarado negro, ingressante no ano de 2013, por categoria de ativo, matriculado, transferido, trancamento, mudança de curso, abandono e diplomação;	Levantamento, organização e análise de informações em relatórios do SIGAA e do Censo da Educação Superior (INEP/MEC).
Como se configuram as políticas institucionais (base normativa, programas e ações) direcionadas para o ingresso, permanência e sucesso acadêmico da categoria de autodeclarados negros na Educação Superior?	Identificar base normativa, programas e ações institucionais relacionados ao ingresso, permanência e sucesso acadêmico de estudantes autodeclarados negros nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática;	Análise qualitativa e quantitativa de documentos. Análise quantitativa e qualitativa do questionário <i>online</i>
Com que frequência ocorre a inclusão do negro em programas de ensino, pesquisa, extensão e assistência estudantil no âmbito institucional?	Verificar a representação do estudante autodeclarado negro em programas institucionais relacionados à permanência e sucesso acadêmico.	Análise qualitativa e quantitativa de dados levantados em relatórios do SIGAA e do Censo da Educação Superior (INEP/MEC).
Que significados são atribuídos às políticas de ações afirmativas por estudantes ou egressos autodeclarados negros?	Discutir significados atribuídos às políticas de ação afirmativa da Lei 12.711/2012 pelos estudantes autodeclarados negros.	Questionário <i>online</i> Análise quantitativa e qualitativa

Elaborado pela autora

A presente pesquisa estrutura-se em cinco seções e três delas dividem-se em tópicos. A primeira seção, no formato “Introdução”, apresenta a problemática no âmbito nacional, situando-a na instituição universitária lócus da pesquisa, fazendo-se o recorte do tema em um problema de pesquisa com seus objetivos, seguindo-se da descrição do percurso metodológico e da organização do texto.

A segunda seção versa sobre “A Educação Superior no Brasil e o Direito ao Acesso”, abordando dois tópicos, no primeiro tópico far-se-á uma retrospectiva histórica até a metade da década de 1980, pontuando o processo de elitização, a exclusão educacional e o direito ao acesso à Educação Superior e o segundo tópico focaliza a expansão da Educação Superior pós Constituição de 1988 com ênfase nas lutas, nas conquistas e no debate público da ampliação do ingresso de segmentos sociais anteriormente excluídos.

Com o título “As lutas e as conquistas formais por políticas de ação afirmativa na educação”, a terceira seção subdivide-se em dois tópicos. Um deles indica as lutas e conquistas parciais do direito à educação, pontuando as influências de movimentos sociais e da comunidade científica, bem como de acordos internacionais e o outro tópico enfatiza as políticas de ação afirmativa na Educação Superior no Brasil.

A quarta seção trata sobre “Políticas, e Programas de Ação afirmativa na UFMA para a inclusão de estudantes autodeclarados negros em Medicina e Licenciatura da Matemática”, relacionando-se à pesquisa na instituição universitária. Esta se constitui de quatro tópicos, incluindo-se: a caracterização da UFMA e dos cursos selecionados como lócus da pesquisa; os programas e ações institucionais de ação afirmativa para a inclusão de estudantes autodeclarados negros nesses cursos destacados; o fluxo acadêmico de estudantes autodeclarados negros desses cursos ingressantes em 2013, no intervalo de 2013 a 2018 e, por último, os indicativos de significados das políticas de ação afirmativa na permanência e sucesso acadêmico de estudantes e/ou egressos autodeclarados negros em Medicina e Licenciatura em Matemática. Esta seção inclui as análises do fluxo acadêmico e os significados das políticas e ações institucionais de ações afirmativas. Por último, seguem-se as considerações finais, abordando os principais pontos em debate no texto, contendo a síntese dos resultados e as descobertas da pesquisa.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL E O DIREITO AO ACESSO

A Educação é uma área ampla e complexa com implicações em compromissos internacionais e nacionais na proteção do direito fundamental da pessoa humana. Assim, tem foco privilegiado em acordos, declarações e tratados internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), da Declaração Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (1965), da Convenção contra a Discriminação em Educação (1960) e da Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998), cujos princípios e propósitos inscrevem-se na Constituição Federal Brasileira (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDN-1996) e outros instrumentos normativos (BRASIL, 1988; 1996).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos desenvolveu-se a expectativa de que os Estados Membros da ONU adotassem políticas públicas e legislações nacionais como parâmetros normativos da garantia de direitos fundamentais. Nos três primeiros artigos, essa Declaração proclama a liberdade, a igualdade e a fraternidade como princípios fundamentais dos direitos humanos e preconiza que todos os seres humanos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal. Também, o direito à Educação é preconizado no §1º do artigo 26 como um direito essencialmente de natureza estatal, gratuito e obrigatório, ou seja,

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

Tal Declaração proclama que todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, à igual proteção da lei e que todos têm direito à proteção igual contra qualquer discriminação e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Na mesma direção de reconhecimento de direitos, o art.1º da Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial preconiza que:

A discriminação entre seres humanos em razão da raça, cor ou origem étnica é uma ofensa à dignidade humana e será condenado como uma negação dos princípios da Carta das Nações Unidas, como uma violação dos direitos humanos e liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, como um obstáculo às relações amigáveis e pacíficas entre as nações e como um fato capaz de perturbar a paz e a segurança entre os povos.

Outro instrumento normativo em defesa dos direitos humanos é a Convenção contra Discriminação em Educação, que em seu artigo 7º declara,

Os Estados Membros se comprometem a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial e promover o entendimento, a

tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, assim como propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, da Declaração das Nações Unidas Sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção.

Passando à discussão no campo da Educação Superior, a Conferência Mundial sobre Educação Superior (1998) propõe como principais postulados: as políticas de acesso ao Ensino Superior à responsabilidade do Estado, o apoio à pesquisa e a responsabilidade social. Enfatiza ainda, que a educação se constitui um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz e, assim, deve ser acessível a todos no decorrer da vida. Essa Conferência no art. 3º ratifica o §1 do artigo 26 da Declaração Universal de Direitos Humanos, que preconiza:

A admissão à Educação Superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam o acesso à educação, e pode ser desenvolvida na perspectiva de uma educação continuada no decorrer da vida, em qualquer idade, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Como consequência, para o acesso à Educação Superior não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

O ideário expresso nos artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais são regidos pelos princípios gerais da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência no tocante à promoção de uma vida digna para todos os habitantes do planeta, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, fortuna, nascimento ou em qualquer outra situação.

Essa posição reafirma a importância da garantia desses direitos estabelecidos nos acordos e instrumentos normativos, no entanto, os Estados Membros deparam-se constantemente com entraves decorrentes de fatores socioeconômicos e políticos que impedem a eficácia da aplicação desses direitos. Para Gentili (2009, p. 1060), “esses direitos desfrutem uma potência declarativa bem mais contundente que sua eficácia política para contribuir com a organização da vida dos povos, suas relações e conflitos”.

Na perspectiva de problematizar o reconhecimento do direito humano, a seção aborda no primeiro tópico o percurso histórico da Educação Superior no Brasil até a metade da década de 1980, acentuando a elitização, a exclusão educacional e o direito ao acesso a cursos de graduação, destacando-se as lutas históricas pela democratização de acesso à Educação Superior. No segundo tópico, faz uma análise do movimento expansionista registrado com

avanços e retrocessos na conquista de direitos ao acesso desse bem público pós Constituição de 1988.

Aqui, não se tem a pretensão de esgotar a análise dos fatores socioeconômicos e políticos decorrentes de determinados fatos históricos, mas, sim, registrar a evolução desse percurso marcado pelas desigualdades do direito ao acesso à educação e pela dicotomia oferta pública e oferta privada. Em suma, considera-se relevante relembrar a história de uma Educação Superior elitista que se redireciona para um processo de massificação, reproduzindo em uma estratificação educacional as desigualdades das classes sociais na sociedade.

2.1. Uma retrospectiva histórica até a metade da década de 1980

Neste tópico descreve-se a trajetória histórica da educação brasileira, a partir do período jesuítico até meado da década de 80 do século XX, enfatizando as inflexões e os desdobramentos dos efeitos causados pela colonização portuguesa nos ideais e ações da sociedade brasileira quanto ao direito ao acesso à educação.

Aponta-se que o Brasil foi submetido a diversas formas de governo em seus três períodos históricos: Colônia (1500-1822), Império (1822 -1889) e República (1889 até os dias atuais). Tais formas de governo ocasionaram diversas fases de mudanças de caráter estruturais e ideológicas decorrentes de fatos econômicos, políticos e culturais.

Desde os primórdios da colonização portuguesa, a educação brasileira foi construída pelos jesuítas com forte tendência elitista e excludente. No entanto, o trabalho educativo dos jesuítas não fora suficiente para a criação do Ensino Superior no Brasil. Para Sguissardi (2006, p.1020), a ideia de universidade no Brasil sempre foi negada aos Jesuítas pela Coroa portuguesa.

No período colonial, entre os anos 1554 a 1759, as principais escolas de instrução elementar foram fundadas por religiosos ligados aos padres jesuítas, com uma forte tendência elitista e excludente. Conforme Romanelli (2012, p. 35 e 36), a educação dada pelos jesuítas foi

[...] transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar.

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 26) considera que a “história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada desse primeiro grupo de jesuítas”. Indo mais além, Saviani, enfatiza que “a história da educação brasileira registra desde tempos remotos uma evolução marcada por desigualdades” (2007, p.441).

De certo modo, os jesuítas conduziram a educação brasileira com objetivo de atender aos interesses comerciais da coroa portuguesa. A educação do período jesuítico era regida por um modelo educacional desenvolvido em duas fases distintas: a primeira correspondia ao período de adaptação e construção do trabalho de catequese e conversão do índio aos costumes dos brancos; e a segunda fase compreendia um período de grande desenvolvimento e de consolidação do projeto educacional. Neto e Maciel (2008, p.173) asseveram que o projeto de educação dos jesuítas correspondia aos interesses da coroa portuguesa de colonização e povoamento da colônia brasileira, para tanto, eles tinham relativa autonomia.

Com a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas houve transferência do comando da educação para o Estado e a destruição do único sistema de ensino existente no país. Para Piletti e Piletti (2010, p. 169), o ensino do Brasil “estava reduzido a pouco mais que nada, em parte como consequência do desmantelamento do sistema jesuítico, sem que nada de similar fosse organizado em seu lugar”. Desse modo, a reforma educacional pombalina constituiu-se em marco na historiografia da Educação Brasileira, centrada nas relações econômicas anglo-portuguesa. Na análise de Sodré (1994), a Reforma Pombalina não criou uma estrutura nova, restringindo-se a prescrições gerais, tornando o ensino fragmentado e disperso. Por sua vez, Niskier (2001, p.34) considera que a reforma pombalina foi a primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil, pois,

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou, levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os Franciscanos e os Carmelitas.

Na visão de Ghiraldelli (2009 p. 13), a educação escolar no período político do Brasil - Colônia passou por três fases:

A de predomínio dos jesuítas; a das reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, principalmente a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil e de Portugal em 1759; e a época de D. João VI, então rei de Portugal, quando trouxe a Corte para o Brasil (1808-1821) e o país foi sede do Império Português.

No contexto do século XVIII e início do século XIX, a Universidade do Brasil foi a Universidade de Coimbra. Para Teixeira (1988; 2000), a Universidade de Coimbra teve sua

importância na formação da elite brasileira e da nacionalidade brasileira. O autor acentua que não se podiam distinguir os brasileiros dos portugueses, quando membros da classe dominante, e por essa razão “o brasileiro da Universidade de Coimbra não era um estrangeiro, mas, um português nascido no Brasil, que poderia mesmo se fazer professor da universidade” (TEIXEIRA, 1988, p.65).

Até o século XIX, a coroa portuguesa não tinha interesse na criação de instituições de Ensino Superior, especialmente universidades, pelo fato do Brasil ser uma colônia para fins de exploração. Muitos brasileiros, pertencentes à elite, iam à Portugal para a conclusão de alguns cursos superiores, após a conclusão dos estudos nos reais colégios dos jesuítas no Brasil. Assim, a Educação Superior no Brasil teve seu início tardio, sendo uma exceção na história da educação da América Latina, pois, enquanto a Espanha já expandia universidades em suas colônias ao tempo da independência, “Portugal, fora dos colégios reais dos jesuítas, deixou o Ensino Superior brasileiro limitado às universidades da Metrópole Coimbra e Évora”, (TEIXEIRA, 1999, p. 29).

No entanto, houve tentativa de oferta de estudos superiores no século XVII. Nessa direção, Azevedo (2006) relata a tentativa malsucedida da Câmara da Bahia em 1671, em conseguir a equiparação do colégio local ao de Évora. Com esta medida, “se fecharam todas as perspectivas para a criação no Brasil Colonial de cursos superiores destinados à preparação para as profissões liberais” (p.532-533). A preocupação de Portugal concentrava-se na implantação de um modelo de escola autônoma que formasse carreiras liberais, como advogados, engenheiros e médicos para atender às necessidades governamentais e da elite local.

Em 1808, com a chegada da Família Real no Brasil e dada a intenção de Dom João VI em fazer da Província do Rio de Janeiro sede da Corte do reino português, houve a necessidade de dotar a colônia de uma infraestrutura para a permanência da família real e da aristocracia. Tais medidas motivaram as reformas do ensino brasileiro, que incluíram: criação de cursos, tanto profissionalizantes e em nível superior; implantação do Curso de Cirurgia na Bahia e do Curso de Cirurgia e Anatomia no Rio de Janeiro, bem como Academia Real Militar, com o Curso de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais.

Azevedo (1963, p.563) acrescenta que tais feitos relacionavam, quase exclusivamente, à Bahia e ao Rio de Janeiro. Apesar disso,

Eles representaram um momento importante no qual foram lançados, por D. João VI, as bases de numerosas instituições nacionais de cultura e educação, tais como o Museu Real, o Jardim Botânico, a Escola Nacional de Belas Artes e a Biblioteca Pública Nacional. É fato também que o Ensino Superior representava a maior preocupação, ficando os demais níveis abandonados à própria sorte.

Fávero (2006, p.20) assegura que “no ano da transmigração da Família Real para o Brasil foi criado, por Decreto de 18 de fevereiro de 1808, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em 5 de novembro do mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica”. Vale registrar que apesar dessas escolas terem sido fundamentais para a instituição do Ensino Superior no Brasil, no entanto, não foram suficientes para incentivar a criação da Universidade Brasileira.

Mesmo diante das grandes mudanças introduzidas por D. Joao VI, a Educação Brasileira continuou a ser mantida como um privilégio de alguns membros das elites, com o objetivo de formar uma casta dirigente brasileira. Na visão Ghiraldelli Junior (2008, p. 29) ao que tange ao campo do Ensino Superior afirma,

Quem quisesse uma boa escola deveria se deslocar para os cursos jurídicos de São Paulo e Olinda. Quem desejasse seguir a carreira médica deveria se contentar com a Bahia e o Rio de Janeiro. A engenharia estava restrita, de certo modo, à Escola Politécnica do Rio de Janeiro. Havia ainda os cursos militares do Rio Grande do Sul, do Rio de Janeiro e de Fortaleza. Existia também o curso da Marinha, no Rio de Janeiro. O Rio de Janeiro detinha, ainda, escola para o ensino artístico e mais seis seminários para o ensino religioso. Não existia uma política integrada entre o governo central e o que se fazia nas províncias, o que nutria não só um caráter heterogêneo para a educação brasileira da época como também mostrava, para qualquer viajante, uma imensa alteração de qualidade da educação quando este fosse caminhando de província para província.

Helena Sampaio (1991) afirma que o modelo de formação profissional desse período teve sua origem influenciada em dois fatores: o pragmatismo, que orientava o projeto de modernização de Portugal e o modelo napoleônico, que separava o ensino da pesquisa científica. Prosseguindo a autora enfatiza (p. 2) que, "no Brasil, a criação de instituições de Ensino Superior segundo este modelo buscava formar quadros profissionais para a administração dos negócios do Estado e para a descoberta de novas riquezas".

Com a proclamação da Independência em 1822, foi outorgada a Constituição do Império de 1824, que dentre outras atribuições, assegurava a reorganização do Sistema Educacional Brasileiro, embora o tema educação tenha registro somente em um tópico específico que estabelecia o princípio da liberdade de ensino e uma instrução primária gratuita a todos os cidadãos. Gondra & Schueler (2008, p.92) enfatizam que, em 1827, no Brasil Reino independente, surgiram outras leis educacionais, a exemplo da,

Lei de Criação dos Cursos Jurídicos em São Paulo (SP) e Olinda (PE) e da lei sobre a Instrução Primária. No que se refere à Instrução Superior, esse tema é decomposto no registro que recobre a Faculdade de Direito de Recife e de São Paulo. Os cursos profissionais de Medicina, Direito, Engenharia, Minas e Agronomia pareceriam mais pragmáticos e suscetíveis de serem criados na ex-Colônia, à qual faltariam as bases para os cursos de certo modo mais amplos e desinteressados da universidade.

No período de 1808 a 1889, as Escolas de Medicina, Engenharia e Direito constituíram-se pioneiras para a formação do sistema de Ensino Superior brasileiro. Sampaio (1991, p. 3) assevera que esse sistema, “se desenvolve lentamente, voltado para o ensino que dava direito a uma pequena elite de ocupar posições privilegiadas no mercado de trabalho e assegurar prestígio social”.

Observa-se que poucas foram as iniciativas concretas dos Governos Imperiais no campo do Ensino Superior, limitando-se apenas à manutenção das instituições existentes e à sua regulamentação. Destaca-se, no entanto, que no período do governo de D. Pedro I foram instituídos os Cursos Jurídicos e a Escola de Minas em Ouro Preto. Em 1832, os cursos destinados à formação médica foram transformados em academias e posteriormente houve equiparação em instituições, evidenciando a importância que esses cursos tiveram para a consolidação do Primeiro Reinado. Também, cursos de formação médica foram incluídos na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro e na Faculdade de Medicina da Bahia.

Esse período foi marcado pela exclusão social, o que dificultava o acesso à Educação Superior por segmentos sociais vulneráveis, dada a oferta reduzida de cursos superiores e a concentração em regiões geograficamente distantes, o que tornava difícil, além do acesso, o deslocamento e a manutenção dos que pretendiam ingressar nesse nível de ensino e, assim, era restrito àqueles que pertenciam às elevadas classes sociais.

Assim, as políticas educacionais do Brasil Império garantiram a continuidade da tradição aristocrática do período colonial e mantiveram seu caráter elitista e excludente. No entanto, tais reformas não foram capazes de instaurar a universidade no país. Para Sguissardi (2004), a ideia de universidade no Brasil jamais se efetivou durante o Império.

Em 1838, no Brasil Imperial, foi criado o Colégio Pedro II como um modelo de ensino secundário para fins de uma instituição preparatória ao Ensino Superior. Segundo Gondra & Schueler (2008, p. 92), “ao tratar da instrução primária e secundária o ministro [então secretário dos Negócios do Império] faz destacando pontos relativos à instrução primária, escola normal e Imperial Colégio Pedro II, curso noturno para o sexo feminino e os exames gerais de preparatórios”. O tema específico educação comparece em meio a um vasto conjunto de questões postas pelo chefe do poder local, portanto, não constituía uma prioridade aos mandantes da época, e a oferta se dava exclusivamente aos que pertenciam às altas classes sociais.

No entanto, Almeida (1989, p. 122) registra que, desde a chegada da Família Real no Brasil, a elite nacional sonhava com a criação de uma Universidade. Porém, com o processo de

independência e a consolidação inicial do governo imperial, a ideia só recobrou ânimo em 1834. Em 1835, surgiu a ideia de reunir no Rio de Janeiro as Faculdades de Direito e Medicina, complementadas por um curso de Matemática, e assim iniciar uma Universidade.

Como a política de Portugal era dificultar a criação de universidades no Brasil – Colônia, o Ensino Superior não era uma prioridade e a oferta se resumia em experiências isoladas e fragmentadas dos colégios Jesuítas. No período colonial e monárquico, a intenção da instituição de universidades brasileiras sofreu interferência negativa por parte de Portugal, em função da política adotada desde a sua colonização, mas, também, parte de brasileiros corroboravam com a ideia de não ser necessária uma instituição de ensino superior no país, uma vez que era mais adequada para as elites a realização de seus estudos superiores nos países europeus, a exemplo da França e Portugal. Nesse sentido, Moacyr (1937, p. 580-581) enfatiza que,

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja da parte de brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores.

Alguns avanços ocorreram na oferta do ensino superior no século XIX. Segundo Gondra e Schueler (2008), esse movimento ocorreu no meio de disputas e tensões e relacionado ao projeto nacional e constituição do Estado brasileiro. Também, eles asseguram que “a educação ingressará definitivamente na agenda das preocupações sociais, sendo objeto de soluções variadas para atender a uma população heterogênea que precisava ser minimamente educada e disciplinada”. (p. 11).

Com a Proclamação da República foi instituída a Primeira Constituição Republicana (1891) que põe fim o período do Império e estabelece como princípio, a inviolabilidade dos direitos a liberdade, a segurança individual e a propriedade, e como ideário assume uma construção de uma nação plural e livre que garantisse os direitos dos cidadãos e dentre eles, o direito à educação. O artigo 72, § 6º, determina que: “o ensino será leigo, laico sem interferência da Igreja ministrado nos estabelecimentos públicos”. O ideário republicano era construir um projeto para um novo Brasil a partir de uma federação democrática que favorecesse a convivência entre os brasileiros, o progresso econômico e a independência cultural. Para Piletti e Piletti (2010, p. 62), as motivações desse período originaram em várias frentes,

Os educadores que participavam dos embates e discussões nutriam um grande entusiasmo pela educação: acreditavam que através dela poderiam modificar a própria sociedade. Por isso, em primeiro lugar, seria necessário montar um moderno e eficiente sistema de educação, em que caberia ao Governo Federal a responsabilidade fundamental. Seria preciso acabar de vez com a situação vigente até o final da

Primeira República, em que o Governo Federal se mantinha praticamente omissos em face dos graves problemas educacionais.

Longos foram os caminhos percorridos para a instituição de Universidade em terras brasileiras, do período Colonial até a Primeira República. Para Teixeira (1988, p.66), essa recusa se dava ao fato de que

Se deve admitir que a identificação da cultura colonial com a cultura portuguesa e o longo hábito a que nos submeteu a Metrópole de somente contar com a Universidade de Coimbra, levaram-nos a uma atitude de prudência a não nos julgarmos em condições de poder manter a universidade.

Teixeira (1988, p. 65) ainda assegura que “na Primeira República do Brasil o Ensino Superior foi efetivamente institucionalizado e consolidado, apenas com base nos interesses políticos e econômicos da elite”.

Por isso, Sguissardi (2004) afirma que a Primeira República, assim como o Império, apesar dos muitos projetos e do grande entusiasmo, também, não conseguiu efetivar a “ideia de universidade no Brasil”.

Após longos séculos foi criada a primeira Universidade Brasileira, embora num processo tardio, em decorrência de diversos fatores políticos e econômicos. No entanto, Fávero pondera que, alguns desses impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Para tanto, assevera (2006, p.19),

Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento.

Um dos motivos que levou a implantação da primeira Universidade Brasileira deveu-se basicamente às necessidades das elites locais, que foram impedidas, após o bloqueio continental da Europa, de cursar as universidades europeias.

No período de 1843 a 1920, apesar de sucessivos processos de reorganização, fragmentação e aglutinação do conjunto de instituições de ensino superior existentes, todas as tentativas de implantação de instituições universitárias não foram exitosas. Somente, a partir de 1920, a ideia foi se consolidando para a criação da primeira universidade brasileira, resultando na Universidade do Rio de Janeiro, que se converteria mais tarde em Universidade do Brasil e, posteriormente, em Universidade Federal do Rio de Janeiro, formada pela união dos cursos superiores existentes na Escola Politécnica, na Faculdade de Medicina e na Faculdade de Direito.

Apesar da evidência de que a Primeira República empreendeu reformas que tornaram possível uma expansão do Ensino Superior, no entanto, as iniciativas desenvolveram-se de

forma restrita aos limites impostos pela sociedade dual e elitista da época. Para Durham (2005, p. 193), o período da Primeira República, que compreendeu de 1889 a 1930, “caracterizou-se pela descentralização do sistema educacional, uma vez que surgiram, ao lado das escolas federais, as de natureza pública (estaduais ou municipais) e as privadas”.

No período de 1889 a 1918, foram criadas 56 novas escolas superiores, com a maioria de iniciativa privada, com caráter confessional. Santos e Cerqueira (2009, p. 3) afirmam que:

Proclamada a República, a Carta Magna permitiu a descentralização do Ensino Superior e assim o aparecimento de novas instituições tanto as de caráter público como as de iniciativa privada. Esse novo momento no cenário educacional, permitiu pela primeira vez a criação de estabelecimentos confessionais no país.

Os anos 1920 até os anos 1945 do século XX representam um período caracterizado como era da redemocratização do país, constituindo-se como um momento complexo da vida brasileira, marcado pela crise do sistema oligárquico tradicional, que implicou um movimento de transferência do foco de poder dos governos estaduais para o âmbito nacional. Por um lado, decorreu da própria ampliação das funções do Estado e, por outro, da incipiente industrialização do país. A década de 1920 para o Brasil representa um processo de transição econômica e social desencadeado pela a crise 1929 e a Revolução de 1930.

Na década de 1920, houve o movimento de modernização do ensino em função da industrialização do país, com a diversificação do Sistema do Ensino Superior, que perdura até os dias atuais. Nagle (2001, p.168/169) aponta que o Decreto 14.572/1920 cria a Universidade do Rio de Janeiro com o objetivo de “estimular a cultura das ciências, estreitar entre os professores os laços de solidariedade intelectual e moral e aperfeiçoar os métodos de ensino”.

De forma semelhante, Saviani (2009) assevera que a década de 1920 foi de grande tensão, de grande agitação e de crise de hegemonia das oligarquias até então dominantes.

A década de 1930 foi marcada por uma ditadura populista com controle político de Getúlio Vargas, representando o fim da política dos governadores que, além de atender aos interesses de setores heterogêneos da elite, aliava-se às elites de Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Paraíba e ao setor militar, enfraquecendo o poderio político do estado de São Paulo.

As demandas de vários setores da sociedade e suas pressões pelo direito à educação levaram o ministro Francisco Campos a defender a importância das contribuições do ensino técnico e superior no país e, sobretudo, a criação de Universidades como espaço de desenvolvimento de altos estudos científicos. Em 1931, aconteceu a Reforma Francisco Campos, considerada a primeira reforma educacional que favoreceu a criação de uma estrutura orgânica para a criação da Universidade Brasileira. Tal reforma não resultou em inovações no

sistema educacional, pois o governo não nutria interesse pela implantação e/ou na consolidação de um projeto universitário, em razão da falta de disposição dos próprios dirigentes nacionais, considerando que concepções do tempo dos colonizadores ainda persistiam na continuidade de uma política nacional para a educação.

A Constituição de 1934 não obteve êxito em seus propósitos, pois Getúlio Vargas, através do golpe militar, criou um novo regime denominado de “Estado Novo”, e elaborou uma nova Constituição escrita por Francisco Campos. Ghiraldelli Jr. (2008, p. 78) assevera que:

A constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público.

De forma semelhante, Ferreira Jr. (2010, p. 65) afirma que,

A Reforma Francisco Campos tornou o ensino secundário ainda mais elitista, pois sua organização em dois ciclos, fundamental e complementar, somente reforçava a velha tradição bacharelesca das classes dominantes. [...]. Assim, é claro, o ensino secundário era restrito aos jovens que tinham origem social nas classes dominantes.

Na mesma direção, Cury (2008, p. 207) afirma que “a Constituição de 1937, período denominado como Estado Novo, expressa nos seus artigos 125, 127 e 129, respectivamente, uma explícita visão organicista, hierárquica e elitista da educação e da sociedade”. Continuando, Cury (2008, p. 213) assegura que, a desigualdade marca o ensino no país e configura-se na presença permanente dos “atingidos pela privação”. Afirma ainda Cury (2008, p. 214), que o direito à educação escolar, em geral sujeitos pertencentes às “classes menos favorecidas”, significa um duplo dualismo,

A escola pública é voltada para os que não conseguem entrar em escola particular, a qual, por sua vez – extensão da família -, deve ser subsidiada pelo Estado, formando as “elites condutoras”. E a escola pública, voltada para as “classes menos favorecidas”, tem na educação primário-profissional o seu lugar natural “de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais”.

Na década de 1950 a 1960, sob o impacto do populismo, o Ensino Superior no Brasil foi submetido a um forte período de expansão, resultando no crescimento de universidades existentes no país, ou seja, passando de 5 em 1945 para 37 em 1964. Observou-se uma evolução no crescimento de matrículas de quase 500%, passando de 200 mil para 1,4 milhão, revelando um crescimento de instituições de iniciativas privadas. Representado um crescimento a mais de 800% em relação às instituições de iniciativas públicas.

Para Rossato (2005, p.144), a “efetiva expansão do ensino superior no Brasil se deu somente a partir de 1945, chegando ao final da década de 1950 com vinte e uma (21) universidades e mais de cem (100) instituições de Ensino Superior”.

O período de 1960 a 1980 foi considerado marcante para a criação de universidades federais e para o crescimento de universidades privadas. Nesse período ocorreu uma grande evolução da Educação Superior, obedecendo à lógica privatista do sistema de ensino e impactando fortemente na realidade, em função dos desafios decorrentes do processo de expansão, qualidade e democratização. Para Sguissardi (2006, p.1028), o Sistema de Ensino do Brasil teve uma evolução crescente e atualmente apresenta “o maior índice de privatização na América Latina e está entre os cinco países com maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de Instituições de Ensino Superior (IES) e o percentual de matrículas”.

De forma semelhante, Souza (2001, p.17) assevera que o processo denominado “democratização de oportunidades educacionais no Ensino Superior confundiu-se com a mera e atropelada massificação de matrículas, com todo o cortejo de inconveniências, pelas quais, ainda hoje, se paga um alto preço”.

Vale destacar que, entre 1950 a 1960, o movimento estudantil se fez visível nos debates políticos do país em prol da reforma do sistema educacional brasileiro. No período do governo militar inaugura-se a fase tecnicista da educação articulada com a política desenvolvimentista adotada pelo Brasil dependente do capital externo. O governo militar pretendia preliminarmente suprimir a movimentação estudantil e derrotar a mobilização, para posteriormente promover a grande reforma educacional. Com as novas forças do poder central, o governo não teve interesse em promover grandes mudanças na Educação Superior. Sguissardi (2004, p. 39) ensina:

Não iriam promover uma mudança radical nas tendências modernizantes da Educação Superior que vinham marcando a política de Educação Superior durante os governos nacional-reformistas. Como observa Martins (1988, p.13) o que mudava era o sentido histórico a determinar os fins dessa modernização. Liquidado o populismo, perde-se o seu vínculo com o desenvolvimentismo de um certo capitalismo “autônomo”, de “coloração nacionalista”. Agora, a Educação Superior, modernizada, seria um instrumento a mais a contribuir para a consolidação do projeto de desenvolvimento “associado e dependente” dos centros hegemônicos do capitalismo internacional. A “racionalização e a eficiência” defendidas ao final do regime anterior e, então, por diversas consultorias, comissões e grupos de trabalho (Relatórios Atcon, da Eapes/MEC-Usaid e do GT Reforma Universitária), além dos Decretos n.º 53/66 e 252/67, iriam constituir o conceito essencial da Lei n.º 5.540/68 e ajudar a prover a segurança do novo modelo de crescimento.

Em uma conjuntura de efervescência política foi aprovada a Lei 4.024/1961 que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1961), estabelecendo em seu

art. 67 que “o Ensino Superior será ministrado em estabelecimentos agrupados ou não em universidades, com a cooperação de institutos de pesquisa e centros de treinamento profissional”. No entanto, após a aprovação da lei, pouco se alterou a estrutura vigente do sistema de educação no Brasil, mantendo o predomínio do setor privado e, por conseguinte, a desigualdade social no acesso ao Ensino Superior. Para os autores Santos & Cerqueira (2009, p.5), a citada lei “estabelece mecanismos de controle da expansão do Ensino Superior e do conteúdo a ser trabalhado”.

No período do governo militar foi aprovada a Constituição Federal de 1967. No artigo 168 afirma que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana”. Destaca-se que § 1º afirma que o ensino será ministrado nos diferentes graus pelos Poderes Públicos e, no § 2º que “o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudos”. No § 3º, Inciso III, prescreve que “o ensino oficial ulterior ao primário será, igualmente, gratuito para quantos, demonstrando efetivo aproveitamento, provarem falta ou insuficiência de recursos”, destacando que o Poder Público poderá substituir o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, mas exigindo o posterior reembolso no caso de ensino superior, mediante possibilidades nacionais. No entanto, o artigo 169 afirma que o sistema federal terá apenas o “caráter supletivo”, de certa forma desobrigando da garantia de direitos educacionais. Desse modo, constitucionalmente, a educação superior tinha caráter privatista.

Para Saviani (1997, p.19), a citada Constituição conciliou os dois projetos de educação, ou seja, “garantiu à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deveria ser ministrado aos seus filhos e estabeleceu o que ensino era obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”.

O governo militar, em subjugo aos interesses do capital internacional e entendendo haver necessidade de profissionalizar a população brasileira, instituiu a Lei 5540/68, que aprovou a Reforma do Ensino Superior (BRASIL, 1968), com a finalidade de ditar normas de organização e funcionamento e sua articulação com a escola média, modificando significativamente a estrutura universitária brasileira. Em seu art. 2º estabeleceu que “o Ensino Superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, apenas excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”.

Para Saviani (2001, p. 21), o projeto que deu origem a Lei nº 5.540/1968 objetivava a “eficiência, modernização e flexibilidade administrativa da Universidade Brasileira, em vista, a formação de recursos de alto nível para o desenvolvimento do país”.

A citada reforma foi norteada por dois princípios: um, no controle político das universidades públicas brasileiras e, o outro, na formação de mão de obra para o mercado do trabalho. Para tanto, foi instituído um modelo único de Instituição de Ensino Superior, no qual a pesquisa deveria inserir-se no cotidiano acadêmico e a extensão com uma função implícita e de via única, restrita à oferta de oportunidades aos estudantes em programas extensionistas como transferência de resultados à sociedade.

Para Santos & Cerqueira (2009, p. 5), essa reforma de 1968 se propôs a,

Extinção da cátedra; fim da autonomia das faculdades; criação de institutos, faculdades e/ou escolas; introdução do sistema de créditos; ciclo básico antes da formação profissional; garantia da representação discente e docente; ingresso contínuo por carreiras e currículos mínimos fixados pelo MEC e não a flexibilização.

Ao se observar a evolução da educação superior no Brasil, percebe-se a grande influência norte-americana, com impacto, principalmente, na Reforma Universitária de 1968. Desse modo, a partir dessa reforma, conforme estudos de vários autores (NETTO, 1998; SAVIANI, 2001; SGUISSARDI, 2006; CARVALHO, 2013), o ensino superior no Brasil tem predominância da oferta pelo setor privado.

Inicialmente, o setor privado era composto, majoritariamente, de instituições de Ensino Superior (IES) confessionais e comunitárias. Para Carvalho (2013, p. 761), o sistema de ensino não "previa juridicamente a existência de empresas educacionais, portanto, todas foram denominadas como instituições sem fins lucrativos, sendo beneficiadas pela renúncia fiscal dos impostos sobre a renda, o patrimônio e os serviços, bem como, pelo acesso a recursos federais”.

Destaca-se que, durante o período de 1945 a 1964, foi ampliado o número de universidades públicas, em comparação a períodos anteriores nos quais foram criadas apenas três. Sampaio (2000, p. 70-71) assevera que nesse período “o processo de criação continuou a desenvolver-se de forma lenta, no entanto, esse momento foi caracterizado pela formação da rede de universidades federais, resultando na criação de 18 universidades públicas e 10 privadas de maioria confessional católica e presbiteriana”. Tais medidas provocaram mudanças na organização das universidades brasileiras, as quais possibilitaram o aumento das matrículas, principalmente em instituições de iniciativa privada.

No período dos governos militares (1964-1985), o quadro da Educação Superior se configurava numa progressiva e acelerada privatização e mercantilização, submetidas ao grande

capital e com o início do processo de especulação de um negócio lucrativo. Para José Paulo Netto, (1998, p. 62), a política educacional da ditadura militar para o Ensino Superior:

Não se submeteu à orientação dos interesses do grande capital apenas contendo o acesso à graduação e reduzindo a alocação de recursos públicos, liberados para investimentos em áreas mais prioritárias para os monopólios: transformou, pela primeira vez na história brasileira, o Ensino Superior num setor para investimentos capitalistas privados extremamente rentáveis - a Educação Superior, sob a autocracia burguesa, transformou-se num “grande negócio”.

Esse período corresponde à primeira fase de expansão do ensino superior (1964 a 1980), com influência da política adotada pelo governo militar que ocasionou profundas mudanças na educação brasileira, e, de tal forma, incidiu numa intensa privatização, sobretudo, no que se refere ao aumento do número de Instituições de Ensino Superior (IES) e a um expressivo aumento de matrículas. Exemplificando, Martins (2009, p. 23) afirma que “entre 1965 e 1980, as matrículas do setor privado saltaram de 142 mil para 885 mil alunos, passando nesse período, de 44% do total das matrículas para 64%”.

Esse percurso histórico da Educação Superior Brasileira no governo militar foi marcado pela privatização, elitismo e exclusão. Fato evidenciado pelos projetos e iniciativas de um ensino voltado para as elites e pelas barreiras de exclusão da maior parte da população brasileira que, historicamente, mantém-se à margem do direito ao acesso à Educação Superior. Apesar de diversas reformas ocorridas no sistema de ensino, Saviani (2007, p. 441) alerta para o fato de que “do ponto de vista educacional, evidencia-se que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é a sua capacidade de excluir”, movimento este que se percebe ao analisar dados educacionais de diferentes momentos históricos.

A Reforma Universitária de 1968 e as políticas públicas elaboradas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) são fundamentais para explicar a escalada privatista do Ensino Superior na atualidade. No período de 1960 a 2002, aprofunda-se o processo de privatização da Educação Superior brasileira, evidenciando o crescimento das matrículas em cursos de graduação, mas, ocorrendo de forma distinta entre as redes pública e privada. Assim, o Brasil continua sendo um dos países mais privatizados e mercantilizados da América Latina. Nas últimas décadas do século XX, o Brasil promoveu uma grande expansão nas matrículas de graduação no setor privado.

Nessa esteira, Pinto (2004, pp. 729-730) enfatiza:

Assim, é que, enquanto, no mesmo período, as matrículas na rede privada cresceram 59 vezes, na rede pública o aumento foi de 20 vezes. O resultado deste processo é que se em 1960 o setor privado respondia por 44% das matrículas de graduação, em 2002, essa participação passou para 70%, tornando o Brasil um dos países com mais elevado grau de privatização desse nível de ensino. Basta dizer que a participação do setor

privado nas matrículas no Brasil é quase três vezes maior que a média dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Continuando, Pinto (2004, p. 729-730) assevera que esse processo, em especial, ocorreu “nos últimos 40 anos, o país apresentou uma grande expansão nas matrículas de graduação [...] de tal forma que de 1960 a 2002 as matrículas cresceram 37 vezes. Cabe ressaltar, contudo, que este aumento se deu de forma distinta entre as redes pública e privada”.

Sendo assim, registra-se que o crescimento não correu de forma equitativa entre o setor público e o privado, prevalecendo o crescimento de matrículas em instituições privadas em decorrência de diversos fatores econômicos e, sobretudo, pela flexibilidade das legislações do Conselho Federal de Educação e da Lei no 5.540/1968 que viabilizou a criação de cursos superiores de curta duração. Em seu artigo 23, § 1º, essa Lei estabeleceu que “serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”, com vistas à formação rápida e técnica ao mercado de trabalho (BRASIL, 1968).

Nas últimas décadas do século XX (1960 a 1990), houve mudanças significativas na oferta da Educação Superior no Brasil. No entanto, a crescente evolução ocorreu basicamente na ocupação de vagas ofertadas no setor privado, o que pode ser identificada na base do Censo da Educação Superior, a partir de dados demonstrados na Tabela 1.

Tabela 1 - Matrícula no ensino superior no marco inicial das décadas de 1960 a 1990

Ano	Pública		Privada		Total
	Matrículas	Total %	Matrículas	Total %	
1960	59.624	58,6	47.067	41,4	101.691
1970	210.613	49,5	214.865	50,5	425.47
1980	492.232	35,7	885.054	64,3	1.377.286
1990	578.625	37,6	961.455	62,4	1.540.080

Fonte: MEC/INEP. Elaborada pela autora

Os dados acima revelam que, a partir da década de 1970, o processo de privatização da Educação Superior foi fortemente intensificado com as mudanças introduzidas nas políticas do Estado Brasileiro, predominando a lógica privatista da oferta do ensino superior, marcada sem precedentes na demanda e na oferta de cursos de graduação vinculadas à valorização do saber acadêmico pelo mercado de trabalho e do crescimento da importância da pesquisa acadêmica. Na década de 1960, havia quase 2/3 das matrículas do ensino superior na rede pública e 1/3 na rede privada. Após três décadas houve uma inversão nessa relação, um pouco mais de 1/3 das matrículas ocorreram na rede pública e 2/3 na rede privada. Essas evidências corroboram o pensamento de Netto (1998), Souza (2001), Pinto (2004), Sguissardi (2006) e vários outros

autores citados anteriormente, que acentuam a elitização da oferta pela via de instituições privadas.

A prevalência da oferta por instituições privadas aprofunda desigualdades regionais e entre classes sociais, produzindo exclusões educacionais de segmentos sociais sem poder de compra no mercado educacional. Nessa direção, Cury (2008, p. 9) preconiza: a “produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal”.

Desse modo, entende-se que a lógica privatista predomina no processo de redemocratização do país com os governos civis pós Constituição de 1988, apesar da formalização de compromissos com a garantia ou ampliação de direitos sociais no âmbito legal e registro de medidas de expansão de vagas e interiorização da educação superior no século seguinte.

Além disso, também, percebe-se que o processo de expansão do acesso à Educação Superior no Brasil, iniciado nas instituições públicas, no século seguinte, ocorre pela ampliação do número de vagas sem, contudo, preocupar-se na mesma proporção, com a garantia das condições de permanência e sucesso acadêmico de segmentos sociais historicamente excluídos. Essa abordagem encontra ressonância na afirmação do Ministério da Educação de que “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2005, p. 3). Esse movimento será discutido no texto seguinte.

Em síntese, o contexto histórico da Educação Superior no Brasil mostra os grandes desafios enfrentados, sobretudo, em relação às desigualdades regionais no que se refere à ampliação e maior equidade nas condições de acesso ao ensino superior; à distribuição desigual de renda e à baixa escolaridade média da população; aos recursos limitados para o ensino e pesquisa e às dificuldades em garantir condições para a permanência e sucesso do estudante; à empregabilidade dos formandos e egressos; à relevância social dos programas de estímulo à pesquisa científica e tecnológica e à formação permanente de docentes, entre outros.

2.2 A Expansão da Educação Superior pós Constituição de 1988

À priori, descreve-se um breve histórico da expansão da Educação Superior Brasileira, situando nas últimas décadas do século XX e, posteriormente, destaca-se os amplos processos de mudanças políticas demandados para o século XXI. Desde o movimento da Constituinte, o

país tem sido marcado por lutas sociais em prol da garantia de direitos sociais na contramão dos avanços da doutrina neoliberal¹ no contexto mundial da reestruturação do capitalismo².

Nas três últimas décadas, os programas reformistas do Governo Federal enfrentaram barreiras políticas e econômicas que provocam avanços e retrocessos nas políticas educacionais com implicações na expansão da Educação Superior. Com a abertura política e a redemocratização do país, as transformações foram paulatinamente acontecendo no contexto educacional brasileiro e vem decisivamente contribuindo para a reconfiguração da Educação Superior. Esse movimento sinaliza para novos modelos de formação com diversificação institucional e de cursos.

Em relação à primeira década, Lima (2011) analisa que o período de transição de governo militar para o civil ocorreu numa conjuntura de crise econômica e tensões políticas e sociais, com continuidade do ajustamento do Estado aos interesses do Capital, mas, também, por lutas sociais com o fortalecimento de sindicatos e outras formas de organização da sociedade civil em prol da consolidação de instituições públicas e reconhecimento de direitos educacionais. Assim, afirma:

Com o confronto de forças sociais para direcionar o processo de abertura democrática e a instabilidade política do momento histórico, a educação superior desenvolve-se com ambiguidades, predominando a lógica de mercado, mas, também, inscrevendo-se direitos e princípios no âmbito normativo. Muitas vezes, esses direitos e princípios legais são esvaziados de sentido político nas medidas operacionais. (LIMA, 2011, p. 97).

Nesse processo, destacam-se fatos importantes que marcaram essa fase democrática do Estado Brasileiro, primeiramente, a eleição direta para a presidência da república e, em seguida, a promulgação da Constituição Federal de 1988. Com abertura política e a redemocratização do país ocorreram debates públicos e propostas encaminhadas por movimentos sociais em favor da organização do Estado brasileiro e garantias de desenvolvimento e de políticas sociais.

De forma geral, o texto original da Constituição de 1988 estabelece a educação como um “direito de todos e dever do Estado” (art. 205), mas a oferta faz-se com a colaboração da

¹ Doutrina Neoliberal desenvolve-se com base na crítica do intervencionismo do Estado e na ineficiência dos serviços públicos como obstáculo ao desenvolvimento econômico, defendendo a desregulamentação e força reguladora e liberdade do mercado. (HÖFLING apud LIMA, 2011).

² Reestruturação do capitalismo decorre da crise do capital, iniciada nos anos 70 do século XX, já estudada por vários autores, conforme LIMA (2016) que apontaram mudanças no âmbito econômico, político e cultural. Ou seja, no âmbito econômico, configura-se o modelo de acumulação flexível que assimila novas tecnologias avançadas, altera a estrutura do mercado de trabalho e do processo de gestão, flexibiliza a atividade produtiva e aprofunda a mundialização econômica. Esse processo transforma as relações de trabalho e tem implicações o perfil do trabalhador e o modelo de sua formação, influenciando nova formatação de Estado e reformas de políticas educacionais. Essas transformações têm influenciado reformas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil (MATOS; LIMA, 2016).

sociedade, admitindo a participação da iniciativa privada. Também, afirma como os princípios do ensino:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;
- VI - Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988).

Posteriormente, o Inciso V sofre modificações por outras legislações de Emenda Constitucional (nº 19/1998; nº 53/2006) e acrescentam-se um Inciso VIII e um Parágrafo Único sobre Piso Salarial de Profissionais de Educação e prazos para Plano de Carreira com a Emenda nº 53/2006.

No texto original da Constituição de 1988 (art. 208), o dever do Estado com o direito educacional limitava-se: à garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, estendendo-se às pessoas que não tiveram acesso à escola em idade própria; à ampliação progressiva do Ensino Médio gratuito; ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiências, bem como a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas; oferta de ensino noturno regular; ao acesso a níveis superiores de ensino por critérios meritocráticos; programas de assistência estudantil no Ensino Fundamental. Nesse texto legal, o Ensino Médio não era obrigatório e a Educação Superior era meritocrática, altamente seletiva, elitista e não garantida amplamente pela via de oferta em instituições públicas. Além disso, o texto constitucional distribui responsabilidades entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para a garantia da educação pública e gratuita em um regime de colaboração.

Assim, a Educação Superior constitucionalmente é um direito fundamental, mas não tem oferta obrigatória e gratuita, portanto, encontra-se na dependência do setor privado a ampliação da oferta. Posteriormente, na década seguinte é aprovada a Lei nº 9.394/96 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e outros dispositivos normativos (BRASIL, 1996).

A referida Lei estabelece, em seu art. 45, que “a Educação Superior será ministrada em Instituições de Ensino Superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. (BRASIL, 1996). No artigo 11, a União tem competência para elaborar do Plano Nacional de Educação, desenvolver funções executivas no seu sistema de ensino e

redistributivas e supletivas no apoio aos estados, municípios e Distrito Federal, definir diretrizes curriculares e assegurar sistema de avaliação, entre outras atribuições.

Em relação à Educação Superior, a LDB de 1996 diversificou cursos e programas, a saber: a) cursos sequenciais de diferentes níveis de abrangência; b) de graduação; c) de pós-graduação; d) e de extensão. (art. 44). Também, a Lei reconhece a diversidade institucional no artigo 45.

Assim, as mudanças definidas na LDB de 1996 e a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso exigem das universidades o redimensionamento de suas diretrizes, estratégias e normativas, com o propósito de ajustamento às novas direções adotadas pelo governo federal e, dentre elas, as que se referem à expansão, através da privatização do ensino, do uso da modalidade à distância e da restrição de recursos orçamentários e financeiros para as universidades públicas federais. Registra-se a grande liberdade na organização dos cursos e na estrutura do ensino superior garantida pela LDB, no entanto, em grande parte favoreceu as instituições privadas.

No ano seguinte, foi aprovado o Decreto nº 2.207, em 15 de abril de 1997 que, entre os dispositivos, incluiu a classificação de tipos institucionais a partir dos critérios natureza jurídica e organização acadêmica. Quanto à natureza jurídica, distingue as públicas e privadas. Em relação à organização acadêmica apresenta cinco tipos diferenciados no grau de autonomia, corpo docente, ensino, pesquisa, extensão e infraestrutura ou seja: universidade, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores. Para Borges (2012, p.124), dentre as Instituições de Ensino Superior (IES), “somente as universidades terão obrigação constitucional de promover a associação de atividades de ensino, pesquisa e de extensão”.

A reforma da educação superior do governo FHC teve por base uma política de expansão do acesso e democratização no nível do ensino superior. No entanto, a citada reforma omitiu a privatização interna das universidades públicas e mercantilização da educação superior por meio das instituições de iniciadas privadas. Para Lima (2007, p.144), “a diversificação das IES e dos cursos ocorreu por meio de estratégias diferenciadas, entre elas, o uso das TIC (Tecnologia da Informação e da Comunicação) via educação superior à distância, teve especial importância pela aparência de modernização, democratização e de adequação da educação escolar à nova ordem mundial”.

Catani & Oliveira (2001, p.184) afirmam que, desde 1995, a diversificação institucional e de cursos contribuiu para o “crescimento do Ensino Superior no Brasil pela via rede privada, estimulando a criação de centros universitários, pequenas faculdades, implantação de cursos

sequenciais, isto é, cursos superiores de curta duração, e cursos de “mestrados profissionalizantes autofinanciáveis”.

Nesse sentido, percebe-se que houve uma segunda fase da expansão da Educação Superior na década de 1990, precisamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002), período de intensivas reformas no aparelho do Estado e nas políticas sociais, incluindo a Educação Superior. Houve grandes reformulações orientadas para a diversificação institucional e de fontes de financiamento privado em decorrência das medidas reformistas do governo FHC, inseridas no contexto da agenda neoliberal do Estado, privilegiando a oferta de vagas na Educação Superior em instituições privadas em detrimento das instituições públicas.

Para Severino (2008, p. 74-75), essa dupla tendência mostra,

A força do modelo de instituição isolada frente ao modelo universitário propriamente dito, e o peso da opção privatizante no setor educacional. Depois de esperar séculos para que se inicie no país a criação de uma experiência de Ensino Superior minimamente sistematizada, que só começa na terceira década do século passado, essa experiência vai se instalar e desenvolver-se predominantemente sob essas duas configurações.

No governo FHC, na perspectiva de responder à demanda crescente da oferta de vagas do Ensino Superior, foi aberto o sistema de ensino para organizações não-governamentais e setor privado. Esse fato ocasionou um desenfreado processo de privatização com transferência da produção de bens e serviços para o mercado, provocando a descentralização da esfera federal para as esferas estaduais e locais. Nesse período, observou-se que houve um crescimento substancial de Instituições de Ensino Superior (IES), marcado pela quase duplicação do número de IES privadas, representando um resultado na escalada privatista, com o aumento quantitativo, passando de 894 para 1.637 instituições.

Em termos de acesso à universidade, o Programa de Crédito Educativo (transformado posteriormente no Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES, ainda em vigor), foi a maior iniciativa do governo em direção a abertura do ensino superior privado. Tal programa era viabilizado pelos recursos públicos com financiamento de bolsas de estudos em instituições privadas.

Assim, a expansão assume uma dimensão para além da ampliação do número de matrículas, de instituições de ensino superior, do número de cursos e dos tipos de cursos ofertados pelas instituições de ensino. Os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam que a expansão das Instituições de Ensino Superior ocorrida, desde 1998, sofreu a predominância no crescimento de instituições privadas.

Em contrapartida, a expansão de instituições públicas ensino, na década de 1991 a 2001, tiveram um movimento oposto, ou seja, houve uma diminuição do quantitativo de 222 para 183 instituições públicas, equivalendo ao decréscimo na ordem de 17,6 %. Por outro lado, no período de 1995 até 2001, ocorreu um decréscimo de 12,86% na rede pública, registrando um pequeno aumento em 2002, em instituições estaduais e municipais. Em outros termos, se em 1995 o número de IES públicas representava 23,5% do total e as privadas 76,5%; em 2001 passou a representar 11,9% e 88,1%, respectivamente.

No Governo de FHC, as políticas públicas fizeram parte de estratégias definidas pelos organismos internacionais para os países da América Latina, estruturadas em torno dos eixos da privatização, descentralização e focalização que, em função das políticas neoliberais adotadas, promoveram uma aceleração da expansão da Educação Superior na iniciativa privada, por compreender que a instituição privada poderia ofertar a Educação Superior com maior eficiência e eficácia. Em decorrência do extenso mercado em pleno desenvolvimento, a educação passou a ser entendida como uma mercadoria e, portanto, sujeita a privatização e, com essa lógica de um setor em potencial lucrativo, foi estabelecida a parceria pública-privada, na concepção de que o setor público, em função do número restrito de vagas ofertadas na rede de ensino, não dava conta em absorver as demandas da população por acesso ao ensino superior.

A partir dos anos 1990 e início dos anos 2000, ficou visível a percepção de diferentes forças sociais que se mobilizaram por mudanças no sistema educacional brasileiro sobre o caráter injusto do acesso à Educação Superior no Brasil. Para Heringer (2018, p.9), nesse período, em função da expansão da educação básica e do maior número de matrículas no ensino médio, houve um maior “estoque” de jovens concluintes do ensino médio que poderiam potencialmente ingressar na Educação Superior.

No percurso de oito anos de governo de FHC, houve uma proliferação de instituições privadas de ensino com uma grande expansão de matrículas e a oferta reduzida de matrículas nas instituições públicas. Nesse período, registrou-se um intenso processo de expansão da Educação Superior no Brasil, com um crescimento um pouco mais de 83% no número de instituições. Uma marca desse crescimento foi o sucateamento do ensino superior público com decréscimo no número de instituições públicas, com fechamento de cerca mais de 8% das instituições existentes a época e o crescimento, nas privadas de mais de 110%. Já em relação às matrículas, houve um aumento de um pouco mais de 50% na rede pública e de quase 130% na rede privada.

Em síntese, na Tabela 2 demonstra-se conforme os dados do MEC/INEP, o crescimento de instituições por dependência administrativa e de matrículas na Educação Superior no Brasil,

Tabela 2 - Instituições de Educação Superior no início e fim do governo FHC

Ano	Instituições			Matrículas		
	Brasil	Públicas	Privadas	Brasil	Públicas	Privadas
1995	894	210	684	1.759.703	700.540	1.059.163
2002	1.637	195	1.442	3.479.913	1.051.655	2.428.258
1995-2002*	83.1%	-8,57%	110.8%	97,75%	50,12%	129,26%

Fonte: elaborada pela autora com base nos dados do MEC/INEP

* Percentual de crescimento no período 1995 a 2002.

No entanto, a responsabilização do Estado pela oferta educacional pública defendida pela Conferência Mundial da Educação Superior, promovida pela UNESCO, em 1998, teve efeito essencial no Brasil, pois serviu de base para a elaboração da política da Educação Superior pelo Ministério da Educação, no período de 2003 a 2014. Em 2003, o governo Lula defendia a atuação do Estado Brasileiro como indutor do crescimento econômico em articulação com as políticas de redução das desigualdades sociais, no entanto, apesar ter melhorado os índices de pobreza, o país continuou entre os países mais desiguais do mundo. A desigualdade social é expressa na exclusão da maioria da população brasileira dos direitos sociais e, dentre eles, o direito a Educação Superior (UNESCO, 1998).

A política de expansão da Educação Superior do governo Lula (2003 a 2010) teve início por meio da diversificação e interiorização dos cursos superiores e com a multiplicação dos campi das universidades federais. Esse processo impactou fortemente a sociedade brasileira por representar uma evolução marcante do número de instituições públicas criadas e constituir-se um grande avanço na Educação Superior do país. Soares (2013, p.5) assevera que,

De 45 instituições passou para 59, representando um aumento de 31%, além da expansão de 148 campi para 274 campi/unidades, com um crescimento de 85%". Prossegue o autor que a interiorização das novas universidades e dos campi que proporcionou uma elevação no número de municípios atendidos correspondendo de 114 para 272, com um crescimento de 138%.

Essa política de expansão de instituições públicas federais do governo Lula foi relevante, resultando na criação de novas universidades e novos campi, privilegiando em sua maioria, a interiorização nas regiões Norte, Nordeste e Sul, com impacto positivo no enfrentamento das desigualdades regionais. Portanto, contribuiu para combater o desequilíbrio regional ao criar as condições de ingresso em cursos de graduação para os egressos da rede de educação básica em regiões distantes dos centros urbanos, ampliando a inclusão educacional e favorecendo a continuidade de estudos.

A partir de 2003, o processo de expansão da educação superior do governo Lula não rompeu com a abertura à iniciativa privada e nem com a diversificação institucional e de cursos, no entanto foi articulado ao discurso de democratização da educação superior pública gratuita e de qualidade. Esse Governo encaminhou um conjunto de políticas e programas que objetivava a ampliação do acesso da população excluída deste nível de ensino. A expansão da Rede Pública de Ensino Superior Federal se deu por meio de diversos programas, a exemplo: Programa Expandir (2006), que iniciou o processo de expansão das universidades federais, visando à interiorização; criação da Universidade Aberta do Brasil (2006), que objetivou expandir e interiorizar a oferta de cursos na Educação Superior; ampliação da Rede Federal de Educação Tecnológica Profissional; Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras (REUNI- 2007) e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES- 2010).

Para Carvalho (2014, p. 241), o processo de expansão da educação superior não alcançou o propósito do governo Lula, em função de alguns entraves como:

Agenda governamental destinada à expansão da Educação Superior do governo Lula não foi implementada em sua totalidade, em decorrência de inúmeras resistências dos atores governamentais, sobretudo do Ministério da Fazenda na direção de contenção de gastos públicos e dos atores sociais.

Apesar disso, os dados coletados na base estatística do MEC/ INEP apontam a expansão ocorrida no período do Governo Lula. Em 2003, o Brasil contava com 1.859 Instituições de Ensino Superior, sendo 207 públicas e 1.652 privadas, com o total de 3.887.022 matrículas nas instituições de ensino superior, sendo no setor público 1.136.370 e no setor privado 2.750.652. Dentre elas, 163 são universidades, das quais 79 públicas e 84 privadas. Do setor público, 44 pertencem ao sistema federal, 31 estaduais e 4 municipais, com um total de 985.465 matrículas de graduação, distribuídas 527.719 no sistema federal, 404.821 no sistema estadual e 52.925 no municipal. No setor privado, 84 são universidades com o total de 1.290.816 matrículas de graduação. Ao confrontar os dados do início e final do governo (2003 – 2010), constata-se um percentual de crescimento maior de universidades públicas (27,85%) do que de universidades privadas (5,95%). Consequentemente, ampliou-se nas universidades públicas o número de cursos em 51,77% e o número de matrículas (29,17%), bem como em menor proporção nas universidades privadas cresceu o número de cursos (49,17%) e o número de matrículas (19,07%).

Em síntese, a Tabela 3 mostra o percentual da expansão das universidades, cursos e matrículas por dependência administrativa ocorrido nos dois mandatos do Governo Lula (2003-2010).

Tabela 3 - Distribuição de universidades, cursos e matrículas por natureza administrativa no marco inicial e final do governo Lula.

Período	Universidades			Cursos			Matrículas		
	Públicas	Privadas	Total	Públicos	Privados	Total	Públicas	Privadas	Total
2003	79	84	163	4.920	4.476	9.396	985.465	1.290.816	2.276.282
2010	101	89	190	7.467	6.677	14.144	1.272.971	1.537.003	2.809.972
2003-2010 % *	27,85	5,95	16,56	51,77	49,17	50,53	29,17	19,07	23,45

Fonte: INEP/MEC- Tabela elaborada pela autora

* Percentual de crescimento entre 2003 a 2010.

Para garantir a expansão do acesso à Educação Superior, o governo Lula criou programas, tanto para o setor público como para o setor privado. No âmbito público foi instituído o Programa de Apoio a Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU). No setor privado, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). A autorização para a oferta da Educação a Distância (EAD) foi concedida às instituições tanto públicas como privadas.

O REUNI é um programa de grande repercussão político-social que possibilitou a expansão das instituições públicas federais de ensino em todas as regiões do Brasil. Para Saviani (2009, p.5) é um “grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”. O REUNI é citado no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2001, p. 27) como “instrumento que permite expandir e defender a universidade pública, além de oferecer uma expansão democrática do acesso ao Ensino Superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública”. O REUNI surge como amplos propósitos, como anunciado no documento oficial (BRASIL, MEC, 2007, p.27).

Recomposto o patamar de financiamento condizente com a oferta de matrículas, era preciso oferecer às instituições condições para que pudessem repensar sua estrutura acadêmica e seu desenho institucional. O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) tem como fim imediato o aumento das vagas de ingresso e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação. O desdobramento necessário dessa democratização é a necessidade de uma política nacional de assistência estudantil que, inclusive, dê sustentação à adoção de políticas afirmativas.

Em 2007, com o REUNI, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ampliaram de modo significativo o quantitativo de vagas existentes nos cursos de graduação, criaram novos cursos e promoveram os processos de expansão e de interiorização em áreas estratégicas, chegando a regiões remotas marcadas historicamente por desigualdades regionais.

No Governo Lula (2003 – 2010), foi ampliado de modo significativo o número de universidades federais que passou de 45 para 59, representando um crescimento de 31%. Houve também aumento do número de campi/unidades acadêmicas que passou de 148 para 274, um crescimento de 85%. A interiorização das universidades e dos campi proporcionou a elevação do número de municípios atendidos que passou de 114 para 272, com um crescimento de 138%. O mapa da localização do INEP/MEC mostra o cenário da expansão dos campi no interior do estado de cada região. O total de 321 novos campi existente está assim distribuído: 31 na região Centro-Oeste; 89 na região Nordeste; 57 na região Norte; 81 na região Sudeste; e 63 na região Sul.

Apesar do crescimento dos programas de ampliação e de interiorização da rede pública de ensino superior, implementadas pelo Governo Lula que possibilitaram aumento de vagas e de ingressantes, as políticas de acesso e de assistência estudantil não acompanharam de modo associado a trajetória dos estudantes no interior dos cursos, havendo evidências de dados preocupantes no que se referem à redução no índice de diplomação e de conclusão dos cursos de graduação. Para os autores Dourado e Oliveira (1999, p. 9 e 10),

Igualdade de acesso e/ou universalização do ensino, em todos os níveis, e a qualidade de ensino e/ou universalização da qualidade aparecem como antíteses. Parece ser impossível ampliar vagas e oferecer condições de permanência na escola e na universidade, com o mesmo nível de qualidade e eficiência, em função da diversidade e condições existentes.

O governo Lula defendia como princípio a atuação do Estado Brasileiro como indutor do crescimento econômico em articulação com as políticas de redução das desigualdades sociais, por compreender que a desigualdade social expressa a exclusão da maioria da população brasileira dos direitos sociais e, dentre eles, o direito à Educação Superior.

Nessa perspectiva, a expansão da Educação Superior fundamentou-se nos princípios da democratização e da inclusão, de modo a contribuir para o desenvolvimento de políticas e programas que favorecessem a diminuição das assimetrias regionais existentes no país. Assim, a interiorização, a integração e a regionalização da Educação Superior assumiram características marcantes que possibilitaram a distribuição de novas universidades e de novos campi em regiões distantes no interior do Brasil, promovendo a redução da desigualdade histórica, quanto à oferta de vagas em cursos de graduação em regiões desassistidas,

principalmente as do Norte e Nordeste. O mote do governo Lula foi para além da ampliação do quantitativo de vagas existentes nos cursos de graduação, mas, se fundamentou na criação de novos cursos e de novas instituições em áreas estratégicas que possibilitou o acesso da população de regiões remotas marcadas historicamente por desigualdades regionais.

O Governo Dilma Rousseff manteve a ampliação dos programas do governo Lula. Com a continuidade do Sistema de Seleção Unificada (SISU), criado ainda no governo anterior e articulado com os resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), favorecendo a mobilidade estudantil e, um aumento significativo de candidatos inscritos nesse exame nacional, correspondendo um recorde de mais nove milhões de inscritos em 2014. Nesse caminho, numa perspectiva de inclusão social, foi aprovada a Lei nº 12.711/2012, denominada de “Lei de Cotas”, que estabelece no seu art. 1º que “as instituições federais de educação superior, vinculadas ao Ministério da Educação, reservarão em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”. Ainda, acrescenta no Parágrafo Único que para o “preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita” (BRASIL, 2012).

Paradoxalmente, os governos petistas (Lula 2003 – 2010 e Dilma 2011 – 2016), aprofundaram as ações no âmbito da educação superior, dando continuidade ao processo de contrarreforma da educação com ênfase na política privatista, com o discurso da reparação da desigualdade educacional da população excluída da educação brasileira por meio da democratização do acesso ao ensino superior.

No período de 1995 a 2017, com base nos dados demonstrados na tabela 4, ocorreu uma expressiva expansão do ensino superior brasileiro no período entre 2003 e 2017. No cenário nacional, houve um crescimento significativo de matrículas que passaram de 4 milhões para 8,3 milhões e, desse contingente, 75% em instituições privadas, de acordo com os dados do (INEP/MEC, 2018). Certamente, a expansão tem sua marca significativa, tanto pelas diversidades e desigualdades regionais, como pela heterogeneidade dos diferentes momentos ocorridos na organização do sistema educacional brasileiro, principalmente, os relacionados ao modelo institucional adotado no país com predomínio de traços de natureza privada de sua dependência administrativa e de tipo de instituição isolada.

Na tabela abaixo, evidencia-se a evolução do crescimento de instituições públicas e privadas por categoria administrativa no Brasil e Nordeste e das matrículas nos períodos dos governos FHC (1994 – 2002); LULA (2003 – 2010), DILMA (2011 – 2015) e TEMER (2016-2018).

Tabela 4 - Evolução do crescimento de instituições de ensino superior por natureza administrativa e de matrículas no Brasil, Nordeste e Maranhão no período inicial e final de governos em 1995 a 2017.

G O V E R N O	A N O	Instituições de Ensino						Matrículas					
		Brasil			Nordeste			Nordeste			Maranhão		
		Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
FHC	1995	210	684	894	38	54	92	227.027	42.427	269.454	16.711	2.351	19.062
	2002	195	1442	1637	51	205	256	316.645	225.764	542.409	29.592	15.629	45.221
	% *	-7,14	110,82	83,11	34,21	279,63	178,26	39,47	432,12	101,30	77,08	564,78	137,23
LULA	2003	207	1652	1859	52	252	304	339.536	285.156	624.692	34.607	24.158	58.765
	2010	278	2100	2378	64	369	433	438.090	614.071	1.052.161	34.228	52.738	86.966
	% *	34,30	27,12	27,92	23,08	46,43	42,43	29,03	115,35	68,43	-1,10	118,30	47,99
DILMA	2011	284	2081	2365	63	369	432	471.209	667.749	1.138.958	37.104	57.120	94.224
	2014	298	2070	2368	67	385	452	527.984	850.936	1.378.920	48.988	73.294	122.282
	2015	295	2069	2364	66	390	456	539.359	894.047	1.433.406	49.980	79.650	129.630
	% *	3,87	-0,58	-0,04	4,76	5,69	5,56	14,46	33,89	25,85	34,70	39,44	37,58
TEMER	2016	296	2111	2407	66	414	480	546.473	897.895	1.444.368	51.152	84.521	135.673
	2017	296	2152	2448	66	451	517	546.760	900.488	1.447.248	55.325	91.706	147.031
	% *	0,00	1,94	1,70	0,00	8,94	7,71	0,05	0,29	0,20	8,16	8,50	8,37

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados do Inep/MEC (1995 a 2017).

* Percentual de crescimento do período inicial e final.

Em síntese, mostra-se que a expansão da oferta de matrículas na Educação Superior no período de 1995 a 2017 foi marcada pela escalada privatista. As instituições privadas tiveram uma taxa de crescimento de 60,2% em 1995, com crescimento em 2017 para 74,9%. No período de 1995 a 2017, no cômputo nacional, o percentual de crescimento foi de 40,95%, sendo no setor público federal 91,23% e no privado 173,83%. Nesse mesmo período, no cômputo da região Nordeste, o crescimento foi de 123,08%, sendo no setor público federal de 73,68 e no setor privado de 735,19%.

Para Heringer (2018, p. 8), mesmo com o expressivo avanço no processo de expansão da Educação Superior no país, ainda,

[...] não conseguiu atingir as metas de expansão previstas no Plano Nacional de Educação (PNE- 2001), que assumiu o compromisso de atingir 30% de jovens na faixa etária de 18 a 24 anos em 2011, atingindo apenas em 2017 o percentual de 19,7% dos jovens nesta faixa etária matriculados na Educação Superior.

Os dados do Censo da Educação Superior (INEP/MEC, 2018) revelam a realidade da evolução do crescimento das instituições de Ensino Superior no Brasil (IES), mesmo com a grande expansão atingida em 2017, com 2.448 IES, das quais, 199 universidades, 189 centros universitários e 2020 faculdades. Essa realidade mostra um crescimento acelerado das instituições de natureza privada.

O contínuo movimento de crescimento desordenado da oferta da Educação Superior na perspectiva privatista, do ponto de vista educacional, perde de vista o princípio básico da formação superior. A qualidade da Educação Superior está associada a diversos aspectos, dentre eles, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão; o desempenho acadêmico dos estudantes, a garantia de condições para a continuidade dos estudos e conclusão de cursos, a gestão democrática da instituição e a titulação *stricto sensu* do corpo docente. Para Sguissardi (2015, p. 871), a democratização ou massificação mercantil da educação superior em seu processo de expansão em curso não se explica por si mesmo.

As autoras Castro Araújo & Lima Silva (2014, pp.123, 124) chamam à atenção para a permanência do desafio de ampliação do acesso a esse nível de ensino e para o enfrentamento da Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014 – 2024) que propõe a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% das novas matrículas para o segmento público.

Desse modo, a Educação Superior Pública, apesar de diversos obstáculos enfrentados ao longo do seu percurso, a exemplo de cortes no orçamento, atrasos na liberação no repasse de verbas, é ainda considerada significativa na efetivação de direitos, tais como, a garantia de condições para o acesso, permanência e sucesso acadêmico, com possibilidades e limites na formação do sujeito para vida em sociedade e sua emancipação.

Nesse sentido, as políticas de democratização de acesso à Educação Superior requerem, além da ampliação do acesso ao sistema de ensino, a garantia de outros direitos básicos para a população excluída do processo educacional. Para isso, é fundamental maior participação estatal na promoção de políticas públicas de assistência estudantil, infraestrutura adequada, recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento dos cursos, articulação com outros níveis de ensino, entre outras ações que garantam as condições para o acesso à formação que ultrapasse as tendências mercadológicas.

Além disso, não se pode esquecer que o acesso à educação superior também se relaciona com a estratificação social e com a qualidade da educação básica. Especificamente, em relação à escolarização obrigatória, Zago (2006, p.232) analisa que um dos maiores problemas enfrentados pelos os estudantes residem na qualidade do ensino público do qual dependem para prosseguir sua escolaridade, e que a ampliação do número de vagas nas etapas de ensino fundamental e médio não eliminou os problemas relacionados à qualidade do ensino.

De forma semelhante, Oliveira (2000, p. 92) enfatiza que em breve,

Todos terão oito anos de escolarização, mas nem todos terão acesso aos mesmos níveis de conhecimento. Muitos, nem mesmo a patamares mínimos. Elimina-se, assim, a exclusão da escola, não a exclusão do acesso ao conhecimento, criando-se condições historicamente novas para demandas por qualidade de ensino.

Para os autores (ZAGO, 2006; OLIVEIRA, 2000; GENTILI, 2009), os efeitos da exclusão podem ocorrer no processo de ingresso na educação superior, em razão da falta de conhecimento da área escolhida, sobretudo, nas primeiras fases do curso de graduação. Isto porque o cenário da desigualdade está visível do ingresso à permanência do estudante em cursos superiores. No entanto, a desigualdade não deve ser considerada somente pelas condições socioeconômicas, mas, também, pela complexidade do cotidiano acadêmico, que requer a ressignificação do estudante para apreensão das demandas científicas e, com isso, pode provocar efeitos relacionados tanto pela natureza do curso como pela seletividade da porta de entrada, que varia de acordo com o status social do público no processo de escolha da área do conhecimento, podendo levar logo no início à desistência do curso escolhido.

Nessa perspectiva, entende-se que a democratização precisa ser claramente delimitada, pois a simples expansão de vagas para ingresso no sistema de Educação Superior é insuficiente para promover a universalização do direito à educação e a garantia de possibilidades para a contenção da exclusão educacional. Para Gentili (2009), a exclusão no campo educacional constitui uma relação social e um processo historicamente construído e não um simples estado ou situação vivida em uma determinada estrutura institucional ou da sociedade. O autor enfatiza que a negação do direito à educação não ocorre somente pelo não ingresso do indivíduo em instituições de ensino, mas também pela promoção de um acesso restrito que limita o efetivo usufruto de uma educação de qualidade. Assim, Gentili (p. 1062) assevera que:

Os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar.

Continuando, Gentili (2009, p. 1062), ao referir-se a inclusão educacional, afirma ser essa parte de:

Um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão. Portanto, a ampliação do acesso a determinado direito, bem como avanços nas lutas contra segregação representam importantes conquistas populares, mas não indicam necessariamente o fim dos processos de exclusão.

A Educação Superior no Brasil foi pensada desde a sua implementação para atender a uma pequena parcela da população brasileira, pertencente às elevadas classes sociais. Fato que se estende por séculos, o que requer a melhoria do sistema de ensino superior para que de tal forma possa possibilitar condições para o ingresso de forma equitativa de todos os sujeitos advindos da escola básica, sem privilegiar o acesso daqueles da rede privada em detrimento da pública.

Para Sguissardi (2015, p. 869-870), o que sobressai ao longo das últimas décadas:

É o esforço – mediante as supracitadas políticas focais e uma legislação permissiva quanto à natureza comercial das organizações e instituições educacionais – visando à expansão quantitativa, não importando muito ou quase nada se essa expansão se dá como usufruto de um direito público ou se apenas como compra de um serviço, produto comercial ou mercadoria.

Nas últimas décadas, a expansão se dá pelo crescimento acelerado de instituições de ensino de natureza privada, representando um aumento elevado do número de matrículas no setor privado de quase 500%, em relação ao setor público. Para Sguissardi (2015, p.871), a educação no Brasil “vive um intenso processo de transformação de um direito ou serviço público em serviço comercial ou mercadoria, isto é, que esse não seria um processo de democratização, mas de massificação mercantil”.

Em suma, a expansão do ensino superior do século XX também foi marcada pelo pensamento elitista e excludente, pensada e materializada no crescimento do setor privado com fortes incentivos do Estado Brasileiro por meio de isenções fiscais. Constata-se que o aumento do número de Instituições de Ensino Superior decorre de diversas forças políticas com o objetivo de suprir a demanda crescente da população para o acesso à Educação Superior. Essas discrepâncias estão presentes em dados oficiais do MEC/INEP que revelam o crescimento desenfreado do setor privado, favorecido em decorrência das políticas pós LDB de 1996. No entanto, nos governos petistas (Lula e Dilma), ocorre um movimento de massificação desse nível de ensino com registro de aumento da oferta por instituições públicas e parcerias com instituições privadas por meio do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Na próxima seção, alguns aspectos relativos às políticas focalizadas atuais para o acesso à Educação Superior no Brasil serão discutidos, pontuando o processo histórico das lutas de movimentos sociais por direitos, acordos internacionais e conquistas normativas e programáticas. Especificamente, focalizam-se as conquistas de acesso à educação superior por meio de políticas de ação afirmativa, com ênfase na Lei de Cotas de 2012 (BRASIL, 2012).

3. AS LUTAS E AS CONQUISTAS FORMAIS POR POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO

Nesta seção aborda-se o processo de constituição de políticas de ação afirmativa na Educação Superior brasileira, na perspectiva de compreender as suas configurações e reconfigurações em prol do acesso ao direito à educação pela população negra, com o reconhecimento das lutas do Movimento Negro e das conquistas formais por meio da base normativa e suas implicações no debate público e nas ações institucionais.

Munanga (1996) assegura que mesmo após a abolição os negros ainda levaram por muitos anos o estigma da escravidão. A condição de desigualdade social imposta aos negros prevaleceu com a Lei nº 3.353, aprovada em 1888. Assim, afirma:

A Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, que deu por extinta a escravidão, não trouxe para os ex- escravos negros e seus descendentes a plena cidadania. Após a abolição, das senzalas, as populações negras partiram para as margens. Isso ocorre tanto no sentido físico quanto social. O processo de enfavelamento urbano, a partir daí se agigantou. [...]. De um lado a desvalorização profissional representada pelo aviltamento salarial, de outro, um aspecto mais grave porque de ordem psicológico, o estigma secular de ter sido escravo por tanto tempo - cerca de três séculos e meio (idem, p.115).

A presença de atitudes racistas, preconceituosas e discriminatórias está ainda enraizada na história do Brasil, desde o período colonial, apesar das lutas e resistências de diversos movimentos organizados de negros e conquistas formais no âmbito nacional, de natureza punitiva ou direcionada para o acesso a direitos civis, políticos e sociais em condições de equidade. Entre as lutas por direitos, destacam-se a busca de superação das desigualdades no acesso aos diferentes níveis educacionais por meio de conquistas de políticas de ação afirmativa, com o reconhecimento do Estado da dívida social com a comunidade negra.

As políticas afirmativas tiveram início na Índia, sociedade marcada pela estratificação social, pela diversidade cultural e étnico racial, que levou a Constituição de Independência a adotar a discriminação positiva em benefício das classes desfavorecidas. No entanto, foi nos Estados Unidos, que a expressão “ação afirmativa” surgiu no bojo do movimento pelos direitos civis, porque com a mera revogação das leis segregacionistas era insuficiente para promover os grupos discriminados e, assim, houve a defesa de medidas positivas. Enquanto, na Europa, o termo empregado para designar o mesmo conjunto de políticas é “discriminação positiva” (SOUZA NETO; FERES JUNIOR, 2008, p. 345).

As ações afirmativas no contexto histórico e social de vários países tendem a ser uma compensação assertiva, destinadas a grupo socialmente excluído, que nas palavras de Moehleck (2002, p. 203) traduz 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”. Para ela, tem a finalidade de amenizar situações marginalizadas em vários países. Segundo ela, assume vários sentidos no Brasil:

As ações afirmativas são traduzidas como sendo 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. (MOEHLECKE, 2002, p.203).

De forma semelhante, Silva & Moraes (2015, p. 31) asseveram que as ações afirmativas dizem respeito apenas à existência de “desigualdades, de preconceitos e de discriminações”, elas trazem consigo “os meios para superar as desigualdades, combater os preconceitos, denunciar discriminações, além de reconhecer e valorizar as diferenças”.

Nesta seção, focalizam-se os processos históricos de constituição da ação afirmativa na perspectiva da promoção de oportunidades iguais para a grande parcela da população brasileira marcada por diversas formas de discriminação nas últimas décadas do século XX.

3.1 As lutas sociais por direitos e ações afirmativas

Desde os primeiros séculos da colonização brasileira até os dias atuais, a população negra vem construindo uma vasta história de lutas e reivindicações contra a escravidão, o racismo e a discriminação, no entanto, esse longo percurso de lutas não fora suficiente para a correção das desigualdades entre negros e brancos.

O Movimento Negro Brasileiro tem em sua trajetória política as lutas reivindicatórias contra o racismo e a discriminação. Segundo Gomes (2011), essa trajetória está ligada a fatores macroestruturais, como a mudança global promovida pela expansão capitalista, que trouxe consigo sua contestação, em nível internacional, mas, que repercutiram internamente na sociedade brasileira, fazendo nascerem movimentos que buscavam a transformação do cenário de submissão ao qual a população negra brasileira estava sendo colocada. Nesse sentido, a autora afirma que tal movimento se inicia desde o tempo da escravatura. Assim, afirma:

Com os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república perpassando o período do regime militar com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outras várias ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia. (GOMES, 2011, p.111).

Ao reconstruir um panorama das organizações sociais negras no Brasil, a historiadora e militante negra, Santos (2010), conclui que todas elas a seu modo objetivaram a superação do racismo, alertando para a necessidade de superação do mito da igualdade racial. Para isso, essas organizações levantam voz, denunciando a discriminação e o racismo, salientando o caráter político dessas práticas e estruturando assim o movimento social negro em âmbitos diversos e nas várias regiões do país.

Por sua vez, Nascimento (2000) considera que o movimento negro já existia no Brasil desde que os primeiros africanos escravizados chegaram à costa brasileira. Esse autor assevera que o africano, quando pisou nestas terras, protagonizou sua luta de resistência antiescravagista e antirracista. Resistência essa que atravessou todo o período colonial até o imperial, tendo no aquilombamento³ seu maior registro.

Barbosa e Santos (1994, p. 46) entendem que o movimento negro busca se firmar como fruto de uma negação histórica, ou seja, do silenciamento dos protagonismos negros. Essa desconstrução histórica busca na tradição a revelação da população negra brasileira como agente de nossa história. Nesse sentido, os autores afirmam ser esse processo, uma “busca de um outro si mesmo, para além da alteridade desse outro presente, que não é de si”.

Na visão de Domingues (2005, p. 121), o Movimento Negro se classifica em três fases, ou seja:

Na primeira fase do movimento negro na era republicana (1889-1937), emergiram organizações de perfis distintos: clubes, grêmios literários, centros cívicos, associações beneficentes, grupos “dramáticos”, jornais e entidades políticas, as quais desenvolviam atividades de caráter social, educacional, cultural e desportiva, por meio do jornalismo, teatro, música, dança e lazer ou mesmo empreendendo ações de assistência e beneficência. Em momento de maior maturidade, o movimento negro se transformou em movimento de massa, por meio da Frente Negra Brasileira. Na segunda fase (1945-1964), o Movimento Negro retomou a atuação no campo político, educacional e cultural. Com a União dos Homens de Cor e o Teatro Experimental do Negro, passou-se a enfatizar a luta pela conquista dos direitos civis. Na terceira fase (1978-2000) surgiram dezenas, centenas de entidades negras, sendo a maior delas o Movimento Negro Unificado.

Entre 1970 a 1980, a luta do Movimento Negro Brasileiro teve recuo por força da política do governo militar adotada no país. Mas, ele retorna com o Programa Nacional do Centenário da Abolição, atualmente, transformado na Fundação Cultural Palmares e com a Constituição Federal de 1988. Precisamente, em 1978, em função do processo de abertura política no Brasil, o Movimento assume novas características.

³ Aquilombamento relaciona-se à necessidade de interconexão com a ancestralidade, reencontrar-se com sua cultura e sua identidade.

O processo de abertura política e redemocratização da sociedade brasileira levou o movimento negro a assumir outras demandas. Gomes (2011, p.114) aponta que ele buscava destacar a “questão racial como forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social”. Santos (2003) afirma que apenas a exigência do reconhecimento e da redistribuição permite a realização da igualdade.

Na década de 80, o movimento negro assume uma nova forma de atuação política com reivindicações sobre a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade. A educação passa a ser uma forte bandeira de luta do Movimento Negro Brasileiro, que intensifica as ações em defesa do direito à educação e ao trabalho, constituindo-se pautas fundamentais na luta contra o racismo e, assim, o campo educacional passa por uma mudança de direção no que diz respeito à questão racial, tratada como política pública. Para Gonçalves (2000), essa questão está pautada por vários aspectos, apresentando um amplo potencial para a conquista de direitos por parte da população negra, uma vez que:

Ora vista como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho; ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte de integração; ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, os valores e a cultura de seu povo, podendo a partir deles reivindicar direitos sociais e políticos, direito à diferença e respeito humano. (GONÇALVES, 2000, p. 337).

Para Gomes (2011), o movimento negro reconhece que a educação não é a solução de todos os males, mas é relevante por favorecer a produção de conhecimento sobre a raça (si próprio) e sobre os outros, bem como, formar quadros intelectuais e políticos, além de ser critério de seletividade no mercado de trabalho, produzindo a inclusão e exclusão social. Essa autora ainda analisa que o campo educacional produz e reproduz no seu interior a desigualdade racial.

O movimento negro questiona a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem tratamento igual a indivíduos em situações sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego, historicamente marcados pela exclusão, desigualdade e discriminação. Notadamente, o caminho percorrido para a evolução das ações afirmativas passa pela política pública, que nas palavras de Gomes (2001, p. 135) são definidas atualmente:

[...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego.

A educação tem se constituído um dos eixos básicos no combate das desigualdades na sociedade brasileira. O direito à educação é materializado como componente de igualdade social e é defendido pelo Movimento Negro, como uma demanda de política educacional brasileira, bem como a urgência da construção da equidade, como forma de se garantirem os coletivos diversos - tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças. Dessa forma, Sposati (2002) define a equidade como possibilidade de manifestação e respeito às diferenças, sem que elas sejam usadas como elemento constitutivo da exclusão e da discriminação. Ou seja, a afirmação das diferenças sendo capaz de criar “condição que favoreça o combate das práticas de subordinação ou de preconceito em relação às diferenças de gênero, políticas, étnicas, religiosas, culturais, de minorias, etc.” (SPOSATI, 2002, p. 05)

Assim, constitui-se um dos campos principais de luta dos movimentos sociais no Brasil e se configura nos tempos atuais como principal bandeira dos setores progressistas. Gomes (2011, p.134) indica o significado da educação na consciência coletiva:

Quanto mais aumenta a consciência da população pelos seus direitos, mais a educação é tomada na sua especificidade conquanto direito social. E mais, como um direito social, que dever garantir nos processos, políticas e práticas educativas a vivência da igualdade social, da equidade e da justiça social aos diferentes grupos sociais e étnico-raciais.

Vale destacar que, ao longo do século XX, precisamente na última década, o Movimento Negro Brasileiro ganha força com as influências e referências dos movimentos internacionais, sobretudo, com a luta do Continente Africano contra a segregação racial e o processo de libertação das colônias africanas. Nesse sentido, os estudos acadêmicos e os movimentos sociais são unânimes em apontar que a Constituição Federal de 1988 configura-se como um marco de suma importância para implantação de políticas públicas educacionais.

A partir da década de 1990, em função da conjuntura internacional, o debate do movimento negro por políticas de ação afirmativa ganha força e passa a fazer parte da agenda política nacional, como um instrumento de combate a todas as formas de discriminação. Em vista do cenário de desigualdade, em diversas formas de resistência e organização coletiva, tem nas ações afirmativas uma das mais destacadas conquistas do movimento negro. Assim,

paulatinamente, os debates sobre ações afirmativas foram se afirmando em diversos contextos sociais e como ponto de partida estabeleceu-se como um tema importante na agenda política do país com a contribuição do movimento negro. Nesse sentido, Heringer (2018, p.9) afirma que falar das ações afirmativas no Brasil significa:

Falar de uma experiência de sucesso, significa analisar uma política que foi criada a partir da pressão de setores da sociedade tradicionalmente discriminados e que, uma vez iniciada sua implementação, vem se ampliando e consolidando ano após ano. Por outro lado, é importante destacar que o processo político que levou à criação destas políticas não foi um caminho sereno e sem conflitos, ao contrário, trata-se de um caminho cheio de percalços, permeado por disputas entre diferentes atores envolvidos e também por construção de consensos à custa de muita negociação.

As ações afirmativas são entendidas como uma política social compensatória que assumem a finalidade constitucional de concretizar e materializar o princípio da igualdade que visam reduzir as desigualdades sociais e todas as formas de discriminações, abrangendo “programas sociais que remediavam problemas gerados em larga medida por ineficientes políticas preventivas anteriores ou por políticas contemporâneas que são *prima facie* socialmente não-dependentes” (SANTOS, 1994, p.58).

É por esse motivo que elas impactam fortemente nos processos de conquista e no pleno exercício da cidadania e constituem-se como importante mecanismo pedagógico de educação dos diferentes grupos sociais para o respeito às diversidades raciais ou étnicas, de classe ou de gênero. Além desses aspectos, as ações afirmativas são dotadas de normas exclusivas que o Estado adota, seja de forma voluntária ou não, com a finalidade objetiva de acabar com as desigualdades constituídas ao longo do processo histórico da sociedade que discrimina e exclui grupos sociais específicos (Oliveira, 1999).

Nessa mesma direção, Piovesan (2007, p. 40) entende que a ação afirmativa “é um poderoso instrumento de inclusão social”. Gomes (2003, p. 17 e 21) especifica os grupos aos quais as ações afirmativas, em princípio, são dirigidas, definindo-as como:

Um sistema que visa a integração de grupos provenientes das minorias raciais, religiosas, sociais, entre outras, que foram acolhidos nos Estados Unidos e na Europa, denominando-se *affirmative action* e *discrimination positive*, respectivamente. Tem ela a finalidade de realizar o princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos de quaisquer tipos discriminatórios.

Para vários autores a definição do termo ação afirmativa por ser ampla e controversa, tem diferentes interpretações, e constitui-se num espaço de disputas políticas e teóricas. Nessa perspectiva, o ordenamento jurídico reconhece o direito à diferença de tratamento legal em decorrência da existência de grupos sociopolítico e economicamente vulneráveis. No entanto,

estabelece um contra-argumento para as ações afirmativas quanto ao ingresso ao Ensino Superior, afirmando que não basta apenas garantir o acesso, é necessário a sensibilidade para proporcionar condições de permanência dos sujeitos no contexto universitário.

Nesse sentido, a instituição das políticas de cotas indica a necessidade de se buscar caminhos de combate à exclusão educacional de sujeitos pertencentes a determinado grupo social quanto ao direito no acesso à Educação Superior pública. Compreende-se que, através dessas políticas, a sociedade brasileira passa a reconhecer a desigualdade como o problema social que entrava o desenvolvimento político econômico do país e que, por meio delas, possa promover a igualdade de acesso aos direitos sociais. Além disso, consiga, ao mesmo tempo, ir desfazendo seus efeitos ao porem em marcha significativas mudanças psicológicas e culturais e, assim, possa provocar a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade. Para Silva (2003, p. 20-21), ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade, cujo principal objetivo para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes. A autora acrescenta ainda que a questão da convivência entre os (as) diferentes como introdutora de mudanças de ordem estrutural só faz sentido quando se desconstroem as estruturas da desigualdade.

Nesse sentido, ao defender a inclusão das ações afirmativas nas políticas públicas, Carlos Benedito (2010, p.73) afirma que de uma forma geral, seja em nível do senso comum, seja nos meios acadêmicos:

Esse debate ganha corpo, e a população brasileira ainda se mostra arredia a essa ideia defendida da necessidade de o Estado brasileiro reparar os danos causados à população negra. Entretanto, para as organizações do movimento social negro, a elaboração e implementação de políticas de promoção da igualdade racial significam o reconhecimento pelo Estado brasileiro, de que o racismo é um dos principais elementos de entrave às oportunidades de acesso ao trabalho, a condições dignas de moradia, saúde e educação.

Para Dias Sobrinho (2010, p.1226) uma política de ação afirmativa deve ir além da inclusão dos jovens negros na educação superior, sendo necessários mecanismos que assegurem sua permanência de modo a garantir que tenham uma formação de qualidade. Assim, argumenta: [...] acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização”. Assevera o autor (2010, p. 1224) que “democratização, qualidade e crise são núcleos temáticos que ocupam o centro da agenda da Educação Superior em todo o mundo”. Portanto, há necessidade de democratizar não só o acesso, bem como a garantia de permanência na universidade proporcionando condições para o avanço acadêmico eficaz. O autor ressalta que,

A democratização da Educação Superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de democratização (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226).

Em síntese, as lutas dos movimentos sociais no combate às desigualdades têm determinado a instituição e efetivação de políticas públicas educacionais no mundo e no Brasil, tendo um grande impacto nas primeiras décadas do século XXI. Esse século atual traz uma inflexão acerca do racismo e da busca de estratégias para a superação das desigualdades sociais no Brasil, culminando decisivamente na formulação e na implantação de ações afirmativas.

O debate dos movimentos sociais sobre o direito à educação como mobilizador da igualdade social conquistou novos contornos políticos e compromissos do Estado Brasileiro, ao institucionalizar políticas públicas inclusivas destinadas à população que historicamente foi excluída desse direito em diferentes contextos sociais, econômicos, históricos, geográficos, políticos e étnicos, entre outros. Desse modo, as ações afirmativas foram instituídas como políticas públicas relacionadas à equidade, inclusão e qualidade e pela concretude da democratização dos direitos sociais. Gomes (2011, p. 115), ao referir-se à urgência de se lutar pela concretização da igualdade dos coletivos diversos tratados historicamente como desiguais, afirma que,

Ao colocar a diversidade étnico-racial e o direito à educação no campo da equidade, o Movimento Negro indaga a implementação das políticas públicas de caráter universalista e traz o debate sobre a dimensão ética da aplicação dessas políticas, a urgência de programas voltados para a efetivação da justiça social e a necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação.

Gomes (2003, p.21) considera que as ações afirmativas mudam a condição da igualdade enquanto “um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade”. Em consonância, compreende-se a importância que as ações afirmativas têm como políticas públicas, quanto à efetivação do princípio constitucional da igualdade material e da neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física.

Nesse percurso, os debates sobre as ações afirmativas ganham espaço, sobretudo, as que se referem ao acesso à Educação Superior, em que persistem históricas desigualdades

sociais e raciais. A partir daí os movimentos sociais exigem do Estado o estabelecimento de políticas e práticas específicas de superação que se relacionem à equidade, à inclusão e à democratização dos direitos sociais. No acesso à educação superior, várias universidades públicas têm instituído sistemas especiais de ingresso em cursos de graduação dirigidos para estudantes negros, indígenas e oriundos do sistema público de ensino.

No Brasil, em abril do ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu por unanimidade a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa, com a utilização da reserva de vagas para negros e índios, garantindo o acesso destes grupos nas universidades públicas, representando um marco importante no cenário destas políticas (HERINGER, 2018, p..11).

Em agosto de 2012, foi promulgada a Lei 12.711/12, que determina a adoção de reservas de vagas nas instituições federais para estudantes de escola pública, estudantes de menor renda, pretos, pardos e indígenas.

3.2. As políticas de ação afirmativa no Brasil e a educação superior

Neste tópico, apresenta-se a trajetória das ações afirmativas como políticas educacionais, voltadas para a diminuição das desigualdades sociais e os efeitos das cotas para a Educação Superior brasileira, bem como, destaca-se a importância de mecanismos para implementação da equidade ao direito à educação em cumprimento ao princípio constitucional.

As demandas reivindicatórias do Movimento Negro somadas com a redemocratização do país provocaram e continuam provocando o Estado Brasileiro a formular políticas públicas compensatórias que garantam minimamente a todos os segmentos sociais o direito à educação. Tais demandas implicaram não somente mudanças os discursos dos governos brasileiros sobre a questão racial, mas também os marcos normativos.

No Brasil, as primeiras tentativas das ações afirmativas como políticas de inclusão social têm raiz histórica na conhecida “Lei dos 2/3”, aprovada pelo Decreto nº 19.482/1930, quando, frente à imigração europeia, fora exigida às empresas a reserva de dois terços de seus postos de trabalhos aos brasileiros. A Lei foi considerada uma resposta aos interesses de ordem econômica, étnica e política do então governo Vargas, considerando que a “aglomeração de braços em nossos centros industriais viria ser fator de perturbação e constituiria ameaça para o trabalhador nacional e estrangeiro, já localizado no País” (GERALDO, 2009, p.178).

Outra iniciativa foi a Convenção Nacional do Negro Brasileiro de 1945, momento em que foi lançado o Manifesto à Nação Brasileira, tendo como pauta a admissão de negros na

educação secundária e superior e a formulação de uma lei anti-discriminatória. Essas propostas foram reunidas para a Constituinte de 1946.

No entanto, não houve resposta às demandas sociais do movimento, as quais foram relegadas e retomadas cinco anos depois, com a aprovação da Lei nº 1.390/1951, conhecida como “Lei Afonso Arinos”, em cujo *caput* “incluía entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor, proibindo qualquer tipo de discriminação racial no país”. Essa Lei, no art. 1º afirmava: “constitui contravenção penal, punida nos termos desta Lei, a recusa, por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, servir, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de raça ou de cor”. Assim, constata-se que a pauta reivindicatória do Movimento Negro não foi contemplada em sua totalidade (BRASIL, 1951).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), determinava em seu art. 1º o respeito à vida humana digna e livre, bem como o combate ao preconceito e discriminações políticas, religiosas, de classe e raça. Assim, preconiza o texto legal a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;**
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça.** (BRASIL, 1961, grifo nosso).

No âmbito internacional já se discutiam e construía consensos e acordos entre países para a eliminação de preconceitos e discriminação racial, no entanto sem grande repercussão nas políticas educacionais brasileira. Exemplo disso foi a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial, em 1965, que estabelece no art. 1º, § 4º:

Medidas especiais tomadas com o objetivo precípua de assegurar, de forma conveniente, o progresso de certos grupos sociais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem de proteção para poderem gozar e exercer os direitos humanos e as liberdades fundamentais em igualdade de condições, não serão consideradas medidas de discriminação racial, desde que não conduzam à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido atingidos os seus objetivos.

No contexto nacional, posteriormente, surge a Lei 5.465/1968 (BRASIL, 1968), conhecida como “Lei do Boi” (revogada em 1985), que favorece os membros da elite rural com reserva de vagas em estabelecimentos de ensino médio agrícola e nas Escolas Superiores Federais de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União. Em seu artigo 1º determinava que os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as Escolas Superiores de Agricultura e Veterinária:

Reservarão, anualmente, de preferência, de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio.

Tais medidas tiveram impacto nas políticas educacionais, consideradas como iniciativas pioneiras de ações afirmativas com o objetivo de atender aos interesses de grupos específicos. Por um lado, agricultores, filhos deste ou não, com tratamento desigual em melhor ou igual condição a grupos residentes no território nacional, a exemplo da população negra; e por outro, agricultores ou filhos destes proprietários ou não de terra, com tratamento desigual em relação aos seus desiguais em razão da moradia desses beneficiários ser em regiões distantes ou por razão estratégica.

A Constituição de 1988, que instituiu o Estado Democrático, assegura o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias. Desse modo, o princípio das ações afirmativas está fundamentado no ordenamento jurídico respaldado na Constituição Federal (CF) e outros instrumentos normativos complementares, afirmando a legitimidade da igualdade formal com a observância dos termos dos artigos abaixo:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:

II - prevalência dos direitos humanos;

VII - solução pacífica dos conflitos;

VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
 XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;
 XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

Desse modo, o artigo 3º e 5º com esses incisos citados acima da CF de 1988 (BRASIL, 1988) admite formalmente a existência de preconceitos raciais e discriminações e o direito a uma igualdade formal. Para Domingues (2005, p. 173), ao se falar em igualdade na CF/1988, está se dizendo duas coisas ao mesmo tempo:

Por um lado, impede-se o tratamento desigual e por outro se impõe ao Estado uma ação positiva no sentido de criar condições de igualdade dos indivíduos, o que necessariamente impõe um tratamento desigual dos indivíduos; [...]. Neste sentido, não é ilegal discriminar positivamente com o objetivo de criar melhores condições para um determinado grupo, tradicionalmente desprivilegiado dentro da sociedade.

De certo modo, a Constituição Federal de 1988 marca a era moderna das Ações Afirmativas no Brasil, ao estabelecer no artigo 5º que, “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade”. Ainda, nesse ano, a Lei nº 7.668/1988 autoriza o poder executivo a constituir a Fundação Cultural dos Palmares (FCP), reconhecendo o direito de posse da terra às comunidades quilombolas e na sequência a Lei nº 7.716/1989 define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Essas conquistas formais podem ser interpretadas como uma resposta às reivindicações do Movimento Negro e se caracterizam por uma forma de assimilação da existência de preconceitos e racismo e garantia aos grupos discriminados do reconhecimento apropriado de seu valor histórico e cultural. E, assim, são introduzidas algumas iniciativas para a implementação de políticas públicas de combate ao racismo (BRASIL, 1988; 1989).

A educação tem também registro nas constituições brasileiras como um direito social. Vale lembrar que as constituições anteriores faziam referência a esse direito e traziam apenas as vedações de qualquer natureza em razão de discriminação de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicção política. No entanto, a Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação como dever do Estado Brasileiro.

No âmbito do ordenamento jurídico e normativo, a CF/1988 e a Lei 9.334/1996 já apontavam a necessidade de instituir políticas sociais que assegurassem a educação para todos brasileiros. Outros instrumentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9394/1996) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) traduzem

esta definição jurídica em desdobramentos específicos nacionais e legislações complementares e esses desdobramentos se configuram como componentes das políticas educacionais e são base importante para sua efetivação (BRASIL, 1988; 1996).

O artigo 3º, inciso I, da LDBN estabelece que o ensino deva ser ministrado com base na “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que “a educação deve englobar os processos formativos e que o ensino será ministrado com base no princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”. O princípio constitucional da igualdade encontra-se formalmente inserido como direito fundamental na Constituição Federal de 1988, no art. 5º, que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, anteriormente, citado.

Nos anos 1990, com as exigências e as pressões políticas do Movimento Negro ao governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) foram implementadas algumas ações com fins de promover a reforma da educação superior no Brasil. Em 1995, com a Marcha Zumbi dos Palmares foi criado o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Para Gomes (2011, p.113), os PCN trazem “a inclusão do tema transversal Pluralidade Cultural que permeia as questões da diversidade numa perspectiva universalista de educação e de política educacional”. No entanto, para a autora, a questão racial foi diluída no discurso da pluralidade cultural e não apresentou um posicionamento claro para a superação do racismo e da desigualdade racial na educação.

Os temas transversais foram apresentados nos PCN como capazes de apagar as contradições sociais e estabelecer os rumos para a construção da sociedade inclusiva. Assim, de acordo com o documento:

A necessidade de que a educação trabalhe a formação ética dos alunos está cada vez mais evidente. A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não como uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL, MEC, 1998, p. 16).

Na década de 90, as ações afirmativas foram voltadas à reserva de vagas para mulheres e deficientes no mercado de trabalho. Em 1996, foi lançado o Programa Nacional dos Direitos Humanos (PNDH) pela Secretaria de Direitos Humanos, que estabelece entre os objetivos: “desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à

universidade e às áreas de tecnologia de ponta; formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra e apoiar as ações da iniciativa privada que realizem discriminação positiva” (BRASIL, 1996, p.30). Esse Programa previa o acesso de negros em cursos profissionalizantes e de nível superior, estimulando o desenvolvimento de políticas alternativas no âmbito público e privado. A instituição da reserva de vagas para o acesso de determinado grupo de pessoas ao Ensino Superior nas universidades públicas pelo sistema de cotas indica a necessidade atual de se buscar caminhos de combate à exclusão educacional dos indivíduos pertencentes àquele grupo no referido nível de ensino. No entanto, segundo Melo (1999, p. 66), até o final dos anos de 1990, “a institucionalização das políticas públicas no Brasil era incipiente, marcado por uma fragmentação organizacional e temática e pela prevalência de burocracias públicas na produção de análises sobre políticas”.

Nesse sentido, Silva (2003) destaca que "a questão da convivência entre os (as) diferentes como introdutora de mudanças de ordem estrutural só faz sentido quando se desconstroem as estruturas da desigualdade". No entanto, segundo ela, a medida força a sociedade a reconhecer o problema da desigualdade,

A ação afirmativa é uma iniciativa essencial de promoção da igualdade [cujo principal objetivo] para as pessoas negras é combater o racismo e seus efeitos duradouros de ordem psicológica, além de introduzir mudanças de ordem cultural e de convivência entre os chamados diferentes (idem, p. 20).

O debate sobre as ações afirmativas na Educação Superior no Brasil deu-se de forma tardia e introduzida com grande impacto na década de 2000, com vistas à garantia do sistema de cotas como estratégia de acesso de estudantes negros nas universidades públicas, por considerar as diferenças sociais acumuladas entre negros e brancos, o que motivou a mobilização da sociedade brasileira e passou a fazer parte da agenda política nacional. Observou-se que ao longo de décadas, o movimento negro tem influenciado o governo brasileiro na instituição de políticas compensatórias que objetivam a inclusão do direito ao acesso da população negra à Educação Superior pública em todas as regiões do Brasil.

As pré-conferências estaduais e a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, realizada em julho de 2001, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), marcaram a construção de um consenso entre as entidades do Movimento Negro sobre a necessidade de implantar ações afirmativas no Brasil, consideradas as áreas da educação básica e da superior e o mercado de trabalho. Esses eventos precederam a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância,

promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU- 2001), na cidade de Durban na África do Sul.

Em 2001, o documento oficial brasileiro encaminhado a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e formas correlatas de intolerância, em Durban, na África do Sul, já previa metas para as políticas de ação afirmativa. Na citada Conferência, o Brasil defendeu a adoção de medidas reparatórias para a população afrodescendente nas áreas da educação e trabalho, endossando na importância de os Estados - Membros adotarem ações afirmativas como medidas compensatórias para dirimir os danos históricos causados aos indivíduos vítimas de todas as formas de intolerância.

O artigo 7º da citada Conferência afirma que “toda doutrina de superioridade racial é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa, devendo ser rechaçada juntamente com as teorias que procuram determinar a existência de raças humanas separadas”. Não há dúvida que a Conferência de Durban de 2001 foi importante para o combate do antirracismo no Brasil. Assim, a Conferência propõe que as áreas de educação e mercado de trabalho sejam os principais focos para a aplicação dessas ações.

Segundo Gomes (2011, p. 143), essa proposta foi reforçada pelas pesquisas oficiais realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, Henriques, 2001), as quais subsidiaram o debate realizado na III Conferência de Durban, a denúncia da educação como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais, visualizada pelas primeiras associações negras e suas lutas em prol da educação dos negros no século XIX e demandada publicamente pelo Movimento Negro.

Costa (2006, p. 150) enfatiza que para a política interna brasileira essa Conferência “representa um importante ponto de inflexão, já que, pela primeira vez, ocorreu um debate de amplitude nacional sobre o racismo, apresentando-se novos dados e argumentos que comprovam, de forma irrefutável, a discriminação contra os afrodescendentes”.

O Plano de Ação de Durban (ONU, 2001) apresenta o combate ao racismo como responsabilidade primordial do Estado. No artigo 99, “incentiva os Estados a desenvolverem e elaborarem planos de ação nacionais para promoverem a diversidade, igualdade, equidade, justiça social, igualdade de oportunidades e participação de todos, através, dentre outras medidas, de ações e estratégias afirmativas ou positivas”. Além disso, no Artigo 100 “insta os Estados a estabelecerem, com base em informações estatísticas, programas nacionais, inclusive programas de ações afirmativas ou medidas de ação positivas, para promoverem o acesso de grupos e indivíduos que são ou podem vir a serem vítimas de discriminação racial”. Nesse entendimento, as políticas de ação afirmativa são instrumentos desenhados na perspectiva da

promoção da igualdade, em situações concretas, geralmente tendo como unidade de implementação uma instituição pública ou privada.

Dessa forma, a Conferência de Durban reforça a necessidade de adoção de mecanismos de ação afirmativa com impacto nas políticas públicas do Brasil. Assim, enfatiza Flávia Piovesan (2010, p. 200-201):

A Conferência de Durban, em suas recomendações, pontualmente nos seus parágrafos 107 e 108, endossa a importância dos Estados em adotarem ações afirmativas, enquanto medidas especiais e compensatórias voltadas a aliviar a carga de um passado discriminatório, daqueles que foram vítimas da discriminação racial, da xenofobia e de outras formas de intolerância correlatas. Na experiência brasileira vislumbra-se a força catalizadora da Conferência de Durban no tocante às ações afirmativas, envolvendo não apenas os trabalhos preparativos pré Durban, como especialmente a agenda nacional pós Durban, que propiciou significativos avanços no debate público sobre o tema. Foi no processo pós Durban que, por exemplo, assentou-se o debate sobre a fixação de cotas para afrodescendentes em Universidades, bem como sobre o chamado Estatuto da Igualdade Racial.

No entanto, as ações afirmativas, enquanto instrumento emergencial de combate à discriminação é insuficiente, como afirma Flávia Piovesan (2008). Para a autora, faz-se necessário que o Estado alie medidas de repressão e punição com a intenção de proibir a discriminação, com ações que promovam a igualdade por meio da compensação das perdas oriundas dessas práticas. Nesse sentido, a autora nos alerta que: “As ações afirmativas devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório – mas, também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade.” (PIOVESAN, 2008, p. 888)

A posição do Brasil na Conferência da África do Sul foi determinante para a consolidação de demandas reivindicatórias antigas dos movimentos sociais as quais culminaram com adoção de ações afirmativas enquanto políticas compensatórias para o acesso ao direito à Educação Superior de segmentos sociais menos favorecidos. Assim, o país respaldou a reivindicação antiga do movimento negro na adoção de políticas que consolidassem medidas para o acesso à Educação Superior de segmentos sociais menos favorecidos e na reparação de danos históricos sofridos em relação às questões socioeconômicas e aos atrasos educacionais que têm marcando fortemente o sistema educacional brasileiro. Com isso, o país se comprometeu a não apenas combater a discriminação através de medidas punitivas como também promover a igualdade, através de políticas afirmativas diversas que combatam as desigualdades raciais.

Vale registrar que o debate sobre políticas de ação afirmativa é relativamente recente no Brasil e ganha repercussão social com a III Conferência de Durban, que reconhece

internacionalmente a existência do racismo e se compromete a construir medidas para sua superação, entre elas, as ações afirmativas na educação e no trabalho. A citada Conferência é considerada um marco na história mundial. O Estado Brasileiro, por ser signatário do Plano de Ação de Durban, posicionou-se a favor de políticas públicas que favorecessem grupos historicamente discriminados.

A partir de 2003, com o governo de Lula, promoveram-se mudanças internas na estrutura organizacional do Estado Brasileiro com um conjunto de ações destinadas a reestruturação da democratização de acesso à Educação Básica e Educação Superior.

Logo em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), vinculada à Presidência da República e em 2004, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), mais tarde denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2012 e extinta em 2017.

A SEPPIR assume a coordenação e o acompanhamento de políticas de vários ministérios e órgãos do governo, voltadas à promoção da igualdade racial, articulando e promovendo a execução de diversos programas em cooperação com instituições e organizações públicas e privadas, nacionais e internacionais, cabendo-lhe ainda a gestão do cumprimento de acordos e convenções internacionais, assinados pelo Brasil, relacionados à promoção da igualdade racial e ao combate ao racismo. Essa Secretaria (atualmente encontra-se vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos), definiu como princípios a gestão da política de promoção da igualdade racial, o apoio às comunidades quilombolas, as ações afirmativas, o desenvolvimento e a inclusão social, as relações internacionais e a produção de conhecimento. (portaisgoverno.pe.gov.br).

A SECAD tinha por atribuições:

I - Planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

II- Implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;

III - Coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e

IV - Apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais. (BRASIL, 2012).

Outra conquista formal foi a Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996 e estabelece nas diretrizes e bases da educação nacional a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Vale destacar a importância da citada Lei, uma vez que ela passa a configurar-se a como uma política educacional de Estado Brasileiro, pois além de definir aspectos conceituais acerca da inclusão social na Educação Superior no Brasil, faz um resgate acerca do conhecimento da história e cultura da África a partir do processo de escravidão, bem como conceitos sócio-político-históricos baseados no estudo de temáticas diversas, a exemplo da filosofia, medicina, matemática, dentre outras (BRASIL, 2003; GOMES, 2003).

Nas últimas décadas, com as mudanças que ocorreram e vêm ocorrendo na Educação Superior brasileira, resultantes da luta dos movimentos sociais e como resposta do governo federal, obteve-se a implantação de políticas públicas no que se refere ao acesso ao Ensino Superior com maior inclusão social dos grupos de sub-representações. Entre essas, merece destaque: o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES); o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e a reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pela Lei nº 11.096/2005, cuja finalidade é a concessão de bolsas integrais ou parciais a estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular, com renda familiar *per capita* máxima de três salários mínimos, selecionados pelas notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para ingresso em cursos de graduação e sequenciais de formação específica em instituições de Ensino Superior privadas que em contrapartida teriam isenção de tributos. Tal Programa alia-se a outras ações que incentivam a permanência dos estudantes nas instituições, através da Bolsa Permanência, dos convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que possibilita ao bolsista parcial financiar até 100% da mensalidade não coberta pela bolsa do programa (BRASIL, 2005).

O Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, integrando o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e articulado ao cumprimento de metas do PNE aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, previa ações de aumento de vagas nos cursos de graduação, ampliação

da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas, o combate à evasão, o estímulo à integração na graduação e pós-graduação, bem como o fortalecimento de estratégias que visassem a inclusão social (BRASIL, 2001; 2007).

O REUNI indicou a intenção de dotar as universidades federais de condições necessárias para a ampliação do acesso e da permanência de estudantes na Educação Superior pública no âmbito da graduação com aproveitamento de estrutura física e recursos humanos. Nessa perspectiva, propôs como meta global em cinco anos: elevar a taxa média de conclusão de cursos de graduação presenciais para 90% e a relação de 18 alunos por professor. Ainda indicou como diretrizes: a) redução de taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas noturnas; b) ampliação de mobilidade estudantil, regimes curriculares e itinerários formativos flexíveis; c) reformas de estrutura acadêmica e inovações metodológicas; d) diversificação de cursos de graduação; e) ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; f) e articulação graduação/pós-graduação e Educação Superior e Educação Básica.

Tal Programa foi fundamentado nos princípios balizadores do Plano de Desenvolvimento de Educação (PDE-2001) com a finalidade de promover as ações significativas como política de acesso das instituições públicas de ensino superior, a exemplo da: expansão da oferta de vagas; garantia de qualidade; promoção de inclusão social pela educação; ordenação territorial, e desenvolvimento econômico e social (GRUPO ASSESSOR, 2007, p.26). Assim, expressou no texto programático o compromisso governamental de estimular as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) a incorporarem em seu plano de ação as políticas de inclusão, de assistência estudantil e de extensão universitária (GRUPO ASSESSOR, 2007, p.12).

Nesta direção, soma-se a contribuição do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), criado pela Portaria Normativa nº 39/2007, com os objetivos de democratizar as condições de permanência dos jovens na Educação Superior pública federal, de minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da Educação Superior, de reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação por meio de recursos destinados às políticas de permanência do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Esse Programa (PNAES) foi regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2008, com objetivo de ampliar as condições de permanência dos jovens no Ensino Superior público presencial com apoio à alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, acesso à creche e suporte pedagógico de acordo com as necessidades pessoais, visando a redução dos índices de repetência e evasão.

Ao discutir a implantação do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Vasconcelos (2010, p. 410) afirma que esse:

Representa um marco histórico na área da assistência estudantil, pois foram anos de reivindicações dos diversos movimentos sociais para que essa temática tivesse uma atenção especial, uma vez que é sabido, que os alunos de baixa condição socioeconômica acabam abandonando o curso em decorrência da insuficiência de recursos financeiros para sua manutenção, sendo então, obrigados a submeter-se a subempregos de baixa remuneração como recurso de sobrevivência, abandonando, em alguns casos, em definitivo, a chance de qualificação profissional.

A Política de Assistência Estudantil foi instituída como uma política pública com a finalidade de garantir condições para a permanência e sucesso no percurso formativo do estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mediante a oferta de programas e ações integradas ao ensino, pesquisa e extensão e, como princípio da permanência do estudante, assegurar as condições para a redução dos índices elevados de retenção e evasão dos cursos de graduação, visando o sucesso acadêmico.

O REUNI e o PNAES são programas criados com a finalidade de promover a democratização do acesso e permanência na Educação Superior pública, considerado por Saviani (2009, p. 5) um “[...] grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC”.

O REUNI é citado no PDE (2001, p. 27) como sendo “um instrumento que permite expandir e defender a universidade pública, [além de oferecer] [...] uma expansão democrática do acesso ao Ensino Superior, o que aumentará expressivamente o contingente de estudantes de camadas sociais de menor renda na universidade pública”.

Outro programa de grande importância é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), implantado em 2010, com a finalidade de promover o acesso de estudantes nas instituições públicas, com a utilização das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Regulamentado pela Portaria Normativa nº 2/2010, instituído como mecanismo único de acesso às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), através dos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que vem romper com modelo de seleção tradicional “os vestibulares”, sendo estes erradicados das práticas seletivas de estudantes que aderiram às novas políticas de democratização de acesso ao Ensino Superior.

O ENEM, ao ser criado pela Portaria MEC Nº 438/98, constituía-se num instrumento para mensurar o desempenho dos concluintes do ensino médio por meio da avaliação de competências e habilidades do estudante adquiridas ao longo de sua formação na educação básica. No entanto, ao longo dos últimos anos, foi se consolidando não apenas como um

instrumento de exame nacional de seleção para a Educação Superior, mas, sobretudo, de mudanças educacionais provocadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e outras legislações educacionais (BRASIL, 1996).

Em 2007, em cumprimento às diretrizes internacionais da UNESCO, o Brasil elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) com o propósito de implementar política pública fundamentada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social e uma cultura de direitos humanos na busca do aperfeiçoamento do Estado Democrático de Direito. O citado PNEDH fez alusão às políticas compensatórias e prevê como meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis, a exemplo do Programa de Ações Afirmativas na Administração Pública Federal e a adoção de cotas para afrodescendentes em Universidades Brasileiras.

Ademais, a Lei 12.228/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, estabelece a garantia da população negra à efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, visando o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica. Portanto, essas medidas são importantes para garantir a todos o pleno exercício dos direitos (BRASIL, 2010).

A política nacional de cotas na educação superior tem como marco inicial a adoção da política de reserva de vagas para estudantes de escola pública, pretos e pardos, implantado em 2003, como experiência pioneira da Universidade Estadual do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte Fluminense, ambas afetadas por leis estaduais, a exemplo da Lei nº 4151/2003 (RIO DE JANEIRO, 2003) que instituiu o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais. Em seu artigo 1º estabeleceu que, com vistas à redução de desigualdades étnicas, sociais e econômicas, deverão as universidades públicas estaduais estabelecer cotas para ingresso nos seus cursos de graduação. Como destaca Sales (2015), essa medida das universidades estaduais cariocas, foi alvo de grandes especulações acerca das consequências, principalmente, tendo-se em conta que outras universidades do país aderiram ao programa, incorporando o sistema de cotas ao processo seletivo vigente, como UNEB, UnB, UFPR, UFMA, dentre outras. A UNB por ser primeira universidade federal a aderir ao programa de cotas, influenciou as demais universidades federais, motivando a necessidade de implantar o sistema de cotas na Educação Superior pública como uma política nacional.

Sem perder de vista a perspectiva histórica, as ações afirmativas foram instituídas como estratégias de inclusão na Educação Superior pública. Nesse movimento, surge a Lei 12.711/2012, que regulamenta o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e configura-se como precursora de mudanças significativas

na democratização do acesso à Educação Superior e na redução da desigualdade social no país (BRASIL, 2012). No Artigo 1º e parágrafo único da citada Lei está previsto que:

As instituições federais de Educação Superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Segundo Dourado (2012), a Lei 12.711/2012 representam um passo importante para a democratização das políticas de acesso na Educação Superior pública ao estabelecer “cotas de 50% para estudantes da escola pública, resgata uma dívida histórica do Estado brasileiro e sua efetivação deve contribuir para o estabelecimento de vínculo mais orgânico entre as instituições públicas de educação básica e as de ensino superior no país”. Estas políticas surgiram no contexto brasileiro, articulando as cotas raciais a critério socioeconômico, conforme estabelecido no artigo 3º da citada Lei,

Em cada Instituição Federal de Ensino Superior as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual (...) à população da unidade da federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2012).

A Lei 12.711/2012, conhecida como "Lei das Cotas" regulamentou-as nas universidades federais em todo o país e reserva um percentual de 50% das vagas oferecidas em cada curso de graduação e turno para estudantes que estudaram todo o ensino médio em escolas públicas. Das vagas reservadas, a metade foi destinada a estudantes com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário-mínimo e a outra metade a estudantes com renda superior a 1,5 salário-mínimo. Dentro de cada estrato de renda, foi aplicada a porcentagem de cotas para pretos, pardos e indígenas, observando em cada Estado o peso de cada uma dessas populações, segundo o mais recente Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

No entanto, vale ressaltar que os percentuais definidos pela Lei de Cotas não corresponderam à representação proporcional dos grupos na população. Ou seja, o percentual de 50% de vagas reservadas para egressos da escola pública não correspondeu à amostra do Censo da Educação Básica do Ministério da Educação que afirma que 85% dos concluintes do ensino médio do país são provenientes de escolas públicas em 2012. Outro questionamento se deu acerca da reserva de 50% das vagas pela Lei de Cotas para estudantes egressos do ensino médio público com renda domiciliar *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo (s/m), por também

contrariar resultados da amostra da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE que mostrava que esse grupo representava 86,7% da demanda potencial ao ensino superior. Tal fato demonstra existir uma relação entre a renda domiciliar *per capita* e a cor/raça autodeclarada, dentre os estudantes do ensino médio público com renda inferior a 1,5 salário-mínimo (BRASIL, 2012).

Como instrumento de inclusão social as ações afirmativas se constituem medidas especiais e temporárias como forma de reparação dos danos históricos causados à população negra, desde a sua escravidão. Enquanto políticas públicas, a adoção de ações afirmativas por parte do Estado Brasileiro além de cumprir a finalidade de assegurar medidas compensatórias concretas de inclusão, integração e de convívio dos diferentes, também, assume o compromisso com a conformação de uma sociedade diversificada e plural com a garantia do direito à igualdade e o respeito à diferença e à diversidade.

Apesar dos limites das políticas educacionais brasileiras, os dados oficiais do MEC/INEP indicam a tendência da elevação de matrícula da população negra na Educação Superior no Brasil e no Maranhão, conforme demonstrado na tabela 5.

Tabela 5 - Distribuição de matrícula na Educação Superior por raça/cor

Matrículas por raça/cor. Brasil e Maranhão (2011 – 2011)							
IES Públicas Federais							
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	1.032.936	1.087.413	1.137.851	1.180.068	1.214.635	1.249.324	1.306.351
Branca (B)	224.115	253.961	288.996	360.356	411.887	458.549	492.462
Preta (P)	58.305	64.436	70.103	69.162	92.698	107.660	127.708
Pardo (P)	145.035	163.289	198.439	290.035	333.838	387.457	438.139
Total (P+P)	203.340	227.725	268.542	359.197	426.536	495.117	565.847
Amarelo	16.776	8.968	11.073	12.787	14.775	16.041	18.141
Indígena	2.095	2.370	2.903	5.347	7.392	8.838	10.446
Não dispõe da Informação	368.915	373.314	317.889	114.386	58.535	32.785	21.510
Não declarado	217.695	221.075	248.448	327.995	295.510	237.994	197.945
Maranhão	21687	25.277	28.851	33.083	36.197	36.950	41.981
Branca (B)	465	776	1.886	4.204	5.380	5.839	7.075
Preta (P)	2.327	2.951	4.052	5.887	7.362	8.602	10.153
Pardo (P)	953	1.566	2.679	5.409	7.874	8.739	11.090
Total (P+P)	3.280	4.517	6.731	11.296	15.236	17.341	21.243
Amarelo	16	18	60	86	665	1.159	1.515
Indígena	27	37	129	234	345	466	614
Não dispõe da Informação	17.358	19.503	18.957	15.623	12.610	9.736	7.803
Não declarado	541	426	1.088	1.640	1.961	2.409	3.731

Fonte: Inep-Mec. Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação de 2011 a 2017.

Tabela Elaborada pela autora.

Os dados especificados na tabela 5, apontam um aumento de 273,415 de matrículas, representando um pouco mais de 26% nas IES públicas federais no país. Esse aumento deriva do processo de expansão ocorrida na educação superior pública nesse período, conforme já tratado neste estudo. Observou-se ainda o crescimento de aproximadamente 120% das matrículas de estudante que se declararam brancos. Seguindo essa mesma lógica de crescimento, mas, com um percentual mais elevado, os estudantes que se autodeclararam pretos ou pardos, portanto, negros, atingiram o percentual de 178%. Este percentual indica importância da política de ação afirmativa para o ingresso da população negra em cursos superiores.

Outra informação que nos chamou atenção e que corrobora com Silva (2003) quando diz que essa política promove uma mudança cultural e psicológica dos sujeitos, trata-se da vertiginosa redução da quantidade de estudantes que não informavam ou não declaravam sua raça ao efetivar suas matrículas. Em 2011, o somatório dessas duas categorias chegava a 586.610 pessoas, reduzindo para 219.455 em 2017, ou seja, um percentual de 159,77%. Esse dado é importante por demonstrar que as ações afirmativas podem ter levado o jovem brasileiro a valorizar seu pertencimento racial, fruto dos debates ocorrido no país em torno da questão das cotas raciais.

Quando comparamos os dados nacionais com os do estado do Maranhão, fica perceptível a mesma tendência de aumento de matrículas em todas as categorias raciais, mas, o que mais se evidencia é a enorme superioridade da quantidade de matrículas de pretos e pardos (negros) em todos os anos em análise. Já em 2011 a quantidade de estudantes negros nas IES federais maranhenses atingia um percentual de mais de 600% em comparação com a categoria branca. Em 2017, a diferença de matrícula de negros e brancos era de 14.168 a mais de negros. Esta diferença é compreendida pelo fato de que as pesquisas populacionais têm apontando a maioria da população maranhense se declara negra (preta ou parda).

4. POLÍTICAS E PROGRAMAS DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTODECLARADOS NEGROS EM MEDICINA E LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA

Esta seção objetiva analisar os significados das políticas e programas de ação afirmativa como estratégia de inclusão, de permanência e de sucesso acadêmico de estudantes autodeclarados negros, ingressantes nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática no ano de 2013. Nesse sentido, considera o processo de expansão e de evasão ocorrido no período de 2007 a 2018 na UFMA, os programas e ações de assistência estudantil, o fluxo acadêmico e a percepção de estudantes.

Notadamente, a sociedade brasileira do século XXI ainda é largamente marcada por desigualdades e exclusão social. As instituições públicas de ensino superior, a partir dos programas governamentais de expansão do acesso à educação superior com a implementação das ações afirmativas, ampliam sua relevância ao promover a inclusão de segmentos historicamente alijados desse nível de ensino.

Apesar dessas políticas expansionistas, adotadas para a redução das desigualdades educacionais e de inclusão social, percebe-se uma grande lacuna nos princípios básicos das políticas governamentais (REUNI, PNAES e Política De Cotas), demonstradas no fluxo acadêmico das instituições de ensino superior que nos revelam uma disparidade entre a entrada e a conclusão do curso, indicando um grande índice de evasão e retenção. Tal disparidade evidencia que, em particular, as universidades têm mostrado em seus indicadores acadêmicos o desequilíbrio entre o processo de ingresso, permanência e sucesso acadêmico, o que demanda políticas e programas de atenção aos assuntos estudantis, desde a matrícula no curso, na perspectiva da redução dos índices elevados de evasão e retenção presentes no cotidiano universitário.

Para Zago (2006, p.230), “a desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior é construída de forma contínua e durante toda a história escolar dos candidatos”. O que significa que a desigualdade não se inicia no ingresso da educação superior, mas é um processo contínuo que perpassa toda a vida escolar do estudante desde a educação básica.

A intenção desta pesquisa é analisar se as ações afirmativas têm assegurado efetivamente aos segmentos excluídos o direito ao acesso à educação superior, face aos diversos fatores econômicos e sociais enfrentados no cotidiano acadêmico que influenciam a concretude do processo de inclusão desses grupos sociais. Nessa perspectiva, demarca-se a instituição lócus

da pesquisa e o seu movimento expansionista, a evasão nos cursos focalizados e os programas e ações institucionais de permanência.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA) sendo o lócus desta pesquisa, requer uma breve caracterização, descrevendo o processo de expansão ocorrida a partir do ano de 2003, seguindo-se da descrição de políticas e programas institucionais de ação afirmativa, de assistência e do fluxo acadêmico dos ingressantes dos cursos de medicina e licenciatura em matemática em 2013. Posteriormente, analisar os significados das ações afirmativas como políticas institucionais para a permanência e sucesso acadêmico.

4.1 A UFMA e os Cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática do Campus de São Luís

A UFMA tem sua origem na antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, autorizada pelo Decreto Nº 32.606 /1953, a partir da iniciativa conjunta da Fundação Paulo Ramos, da Academia Maranhense de Letras e da Arquidiocese de São Luís, de caráter privado, com a criação dos cursos de Filosofia, Letras Neolatinas, Geografia, História e Pedagogia, de duração de três anos e de formação bacharelado, mas que com um ano adicional de estudos no curso de Didática habilitava o licenciado, permitindo-lhe o exercício do magistério na área de formação.

Em 1956, a citada Faculdade integrou-se à Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), com a finalidade de contribuir com o desenvolvimento da cultura do Estado e criar uma Universidade Católica do Maranhão (1958). Nesse período foi incorporada a Faculdade de Serviço Social (criada em 1953), Escola de Enfermagem Francisco de Assis (criada em 1948) e a Faculdade de Ciências Médicas (criada em 1958).

Pela Lei nº 5.152, de 21 de setembro de 1966 (alterado pelo Decreto-lei nº 921/1969 e pela Lei nº 5.928/1973), foi instituída a Fundação Universidade do Maranhão (FUMA) com a propósito de implantar a Universidade do Maranhão, com a agregação de unidades e cursos existentes (BRASIL, 1996). Em seu percurso histórico, a UFMA com mais de seis décadas de existência tem contribuindo para o desenvolvimento do estado do Maranhão, formando profissionais nas diversas áreas do conhecimento em nível de graduação e pós-graduação (*lato* e *strictu sensu*), tendo como missão:

Gerar, ampliar, difundir e preservar ideias e conhecimentos nos diversos campos do saber, propor soluções, visando o desenvolvimento científico, intelectual, humano e sociocultural, bem como, partindo do seu saber fazer acadêmico, promover a melhoria da qualidade de vida do ser humano em geral, situando-o como centro dinâmico de desenvolvimento local, regional e nacional, atuando mediante processos integrados de ensino, pesquisa e extensão, no aproveitamento das potencialidades humanas e da

região, na formação cidadã e profissional, baseada em princípios humanísticos, críticos, reflexivos, investigativos, éticos e socialmente responsáveis (ESTATUTO E REGIMENTO, 1999).

Nas últimas décadas, a UFMA cresceu, modernizou suas instalações, equipamentos e tecnologias, bem como, interiorizou as suas atividades para todo o Estado, buscando atender às demandas da sociedade maranhense, com o compromisso social na difusão da oferta do ensino superior nos campi de diversas regiões do Estado, promovendo, além do desenvolvimento sustentável da região, também, o acesso da comunidade ao ensino de caráter público e de qualidade.

A partir de 2003, a UFMA integrou--se ao Programa Incluir do Governo Federal, que estimulava a interiorização das Instituições Federais de Educação Superior. Para tal, dinamizou o processo de expansão, com a criação de duas unidades acadêmicas, uma no município de Chapadinha com a criação de três cursos, e a outra no município de Imperatriz, com de três novos cursos, agregando com os outros três existentes, somando em seis cursos. Cabe ressaltar que a expansão no Campus de São Luís e de Codó ocorreu por iniciativa dos departamentos acadêmicos, racionalizando seus recursos materiais e humanos disponíveis no âmbito de suas unidades acadêmicas. Além disso, houve pequenas ampliações de vagas em alguns cursos.

Nesta primeira fase de expansão (2003 a 2006), a UFMA criou onze novos cursos de graduação e a interiorização de cursos nos campi, com a organização de duas unidades acadêmicas, conforme demonstrado a seguir:

- a) Campus São Luís: Nutrição (2003); Teatro (2004); Música (2006); Administração (2006) e Engenharia Química (2006);
- b) Campus de Imperatriz: Enfermagem (2005); Engenharia de Alimentos (2005) e Comunicação Social- Jornalismo (2005);
- c) Campus de Chapadinha: Ciências Biológicas (2005); Agronomia (2005) e Zootecnia (2005).
- d) Campus de Codó: Licenciatura em Informática.

A UFMA até o ano de 2006 oferecia 43 cursos de graduação (trinta e três no Campus São Luís, seis no Campus Imperatriz, três no Campus de Chapadinha e, um em Codó) com total de 10.889 matrículas. O Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos cursos de graduação, com oferta de vagas de 1.584 dividida em dois semestres letivos, nas modalidades de ingresso Processo Seletivo Gradual (PSG), com provas em cada ano do ensino médio, com 30% de vagas por curso e o Vestibular com o restante de 70% das vagas.

A partir dos dados coletados nos sistemas UFMA/PROEN, houve nesse período um crescimento significativo da oferta dos cursos de graduação presencial nos campi de São Luís, Imperatriz, Pinheiro e Codó, conforme demonstrado na tabela 6.

Tabela 6 - Expansão dos Cursos de graduação presencial por Campus/Ano da UFMA, no período de 2003 a 2008

ANO	Expansão de Cursos de graduação presenciais por Campus/Ano									
	São Luís	Imperatriz	Codó	Pinheiro	Bacabal	Chapadinha	São Bernardo	Grajaú	Balsas	Total
2003	31	3	1							35
2004	32	3	1							36
2005	33	3	1							37
2006	33	6	1			3				43
2007	36	6	1			3				46
2008	36	6	1			3				46
2009	36	6	1		2	3				48
2010	47	8	3	2	4	3	3	2		72
2011	47	8	3	2	4	3	3	2		72
2012	47	9	3	2	4	3	3	2		73
2013	48	9	3	4	4	3	4	2	1	78
2014	50	9	3	7	5	4	5	2	1	86
2015	50	9	3	7	5	4	5	2	1	86
2016	53	9	3	7	6	4	5	2	3	92
2017	54	9	3	7	6	4	5	2	4	94
2018	55	9	3	7	6	4	5	2	4	95

Tabela Elaborada pela autora. Fonte UFMA/PROEN

Em 2007, foi instituída a Portaria GR, Nº 204- MR que constituiu a Comissão Universitária para a construção da proposta de adesão da UFMA ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão da Universidade Brasileira (REUNI), aprovada pela Resolução nº 104 do Conselho Universitário (CONSUN). Para tanto, a UFMA assumiu o compromisso de promover a ampliação de vagas em cursos existentes, a criação de novos cursos, prioritariamente, no turno noturno e a interiorização da oferta de cursos nas diferentes regiões do estado. Ressalta-se a importância do REUNI para a expansão e interiorização desta instituição, favorecendo a ocupação de novos espaços estratégicos em âmbito regional, como também, a ampliação do acesso da população maranhense à educação superior pública.

Com o REUNI, a UFMA desenvolveu o processo da nova etapa de expansão e interiorização a partir de 2009. As iniciativas direcionaram-se para a dinamização do funcionamento de Campi que funcionava como apoio a projetos de extensão universitária, mas

sem cursos de graduação (Pinheiro e Bacabal), aumento do número de cursos em campus existentes e criação de três campi universitários, inicialmente sem o status de unidades acadêmicas. Esse crescimento ocorre em 2009 com a criação de dois cursos e entre 2009 a 2018 ocorre uma passagem de 46 cursos para um total de 95 cursos. Os três novos campi foram criados, ou seja, São Bernardo (2010) com três cursos e atualmente com cinco, Grajaú (2010) com dois cursos e Balsas (2013) inicialmente com um e agora com quatro cursos e em campus interiorizados sem cursos superiores foram criados vários cursos de graduação.

Vale destacar que no período de dez anos (2008-2018) o processo de expansão de vagas nos cursos de graduação ocorreu de maneira significativa numa ampliação do número de ingressantes e matrículas, no entanto, com implicações na relação de concluintes, conforme demonstrado na Tabela 7.

Tabela 7 - Expansão de vagas ofertadas, ingressantes, matrículas, concluintes e taxa de graduação no período de 2008 – 2018.

Ano	Vagas Oferecidas	Ingressantes	Matrículas	Concluintes	Taxa de Graduação
2008	3.325	3.010	12.145	1.480	49,17%
2009	4.132	3.892	16.228	2.703	69,45%
2010	4.776	4.714	17.034	1.263	26,79%
2011	4.940	4.603	18.426	1.577	34,26%
2012	4.803	4.466	21.050	1.396	31,26%
2013	5.436	5.262	23.639	1.625	30,88%
2014	6.054	5.554	26.467	1.911	34,41%
2015	5.896	5.271	29.609	2.185	41,45%
2016	5.956	5.779	30.127	2.085	36,08%
2017	5.876	5.267	32.975	1.928	36,61%
2018	5.925	5.242	35.764	2.272	43,34%

Tabela Elaborada pela autora. Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior

Essas informações especificadas na tabela 7 podem sugerir várias interpretações. Inicialmente, observa-se que em todos os anos a UFMA não consegue ocupar as vagas oferecidas no ingresso. Em 2008, foram ofertadas para ingresso 3.325 vagas, mas sendo ocupadas apenas 3.010, correspondendo em 315 vagas ociosas, representando um percentual quase 10%. Em 2018, com 5.925 ofertadas e 5.242 ocupadas, as vagas ociosas passaram a 683, que corresponde a quase 12%.

Outra análise considerável é a taxa de graduação, razão entre o número de concluintes e o de ingressantes. Em 2008, a taxa de graduação foi de 49,17% e a de 2018 foi de 43,34%, o que representa uma diminuição em termos percentuais. Esse fato pode ser explicado pelo

crescimento de ingressantes entre os dois anos e um possível aumento de evasão e/ou retenção em cursos de graduação. Importante frisar que em dez anos houve um aumento de 194,5% no número de matrículas, passando de 12.145 em 2008 para 35.764 em 2018. A comparação entre os dados de ingressantes, matrículas e concluintes entre 2008 a 2018 permite afirmar que um número expressivo de estudantes não conclui o curso superior por razões diversas, que carecem de uma análise criteriosa de estudos científicos e acompanhamento dos cursos de graduação desta Instituição.

Importante lembrar que esse crescimento de cursos e matrículas não ocorreu sem melhoria de espaços físicos ou construção de novos em diversos campi, incluído o de São Luís, bem como de estruturas laboratoriais, equipamentos e bibliotecas. Também, registrou-se aumento de professores e de técnicos administrativos da educação. No entanto, as estruturas e esse corpo social foram insuficientes para sustentabilidade de tal expansão nos setores de atividades fins e de atividades meio da gestão universitária.

A expansão da Educação Superior pública contribuiu significativamente para a inclusão da população advinda da escola básica pública e de segmentos socialmente alijados desse nível de ensino. Apesar de sua importância, no entanto, a expansão não foi acompanhada de políticas institucionais com existência de programas acadêmicos suficientes direcionados ao estudante em suas fragilidades enfrentadas no cotidiano universitário que visasse na redução do elevado índice de evasão crescente nos cursos de graduação.

A UFMA integrou-se às diversas políticas de acesso e permanência na educação superior, na medida em que foram surgindo em meio a debates políticos e acadêmicos no cenário local e nacional, já discutido nesta dissertação. As demandas dos movimentos acerca de políticas de acesso à educação superior foram decisivas para a implantação do sistema de cotas no processo de seleção para ingresso nos cursos de graduação desta universidade.

No ano de 2006, com efervescência dos debates dos movimentos sociais, conduzidos no âmbito local pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) aprovou as políticas de cotas na Resolução CONSEPE Nº 499/2006, estabelecendo estratégias e critérios de acesso aos cursos de graduação de estudantes advindos da escola básica pública e de negros nos processos seletivos Vestibular.

A iniciativa foi entendida como medidas reparadoras de promoção de ingresso na perspectiva de atender às metas das políticas nacionais de superação de injustiças sociais e desigualdades étnico-raciais, construídas e aprofundadas em diferentes tempos históricos no país, em especial no Maranhão, dado que este é um dos estados mais negro do país, conforme pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2019).

O NEAB foi sem dúvida, o principal espaço de debate, pesquisas e ação no que trata da história e cultura da população negra maranhense no estado do Maranhão, ocupando assentos em diversas instâncias representativas dentro da UFMA, bem como, junto aos movimentos sociais e à administração pública estadual e municipal. Esse Núcleo teve e tem ainda uma atuação muito importante no debate sobre as cotas raciais para ingresso na universidade, atuando hoje principalmente na Comissão de Verificação da Autodeclaração de candidatos negros, para ingresso na UFMA.

Na perspectiva de promover a inclusão social e de garantir o acesso das minorias ao ensino superior, a política de cotas foi adotada pela UFMA, inicialmente, nos termos da Resoluções nº 499/2006 e 501/2006/CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão). Desse modo, foi implantado o sistema de cotas pelo Edital Nº 85 /2006 – PROEN que regulamentou o Processo Seletivo Vestibular para ingresso nos cursos de graduação no limite das vagas de 2.398 ofertadas para o ano de 2007, distribuídas em 46 cursos de graduação.

Por força das políticas de cotas adotadas pela UFMA e do processo de expansão iniciado, as matrículas passaram em 2007 para 11.501 distribuídas nos 46 cursos de graduação, representando um acréscimo significativo em aproximadamente em 60% em relação ao ano de 2006, distribuídas em 46 cursos de graduação, ou seja, 36 Campus São Luís, 6 Campus Imperatriz, 3 Campus Chapadinha e um em Codó.

No processo seletivo do ano de 2007, a UFMA ainda desenvolvia o processo de seleção gradual e o Vestibular, este último correspondendo a 70% das vagas. Na distribuição das vagas para a Categoria Vestibular, adotou os seguintes critérios:

- a) 50% para a categoria Universal, podendo concorrer nessa categoria candidatos de qualquer etnia e natureza escolar, desde que feita a opção no documento de inscrição;
- b) 25% para candidatos negros que optassem em concorrer nessa categoria e se autodeclarassem negros (pretos ou pardos), passíveis de sofrerem discriminação;
- c) 25% para candidatos de escola pública que fizessem opção em concorrer nessa categoria e comprovassem terem cursado ou estar concluindo os três anos de Ensino Médio em escola pública (federal, estadual ou municipal).
- d) Duas vagas adicionais por curso para portadores de deficiências e índios.

Sendo assim, com o protagonismo do NEAB, inicialmente a UFMA adotou cotas raciais, sem articulação com critérios socioeconômicos ou de vínculo anterior com estudos em escolas públicas. Posteriormente, essas associações foram estabelecidas em outras bases normativas.

A partir de 2010, o ingresso em cursos superiores na UFMA passou a ser regida pela Resolução Nº 677/ CONSEPE, de 30 de abril de 2009, que efetivou sua adesão ao “Sistema Nacional Unificado de Seleção para ingresso no Ensino Superior (MEC/INEP/NOVOENEM) como critério exclusivo de acesso aos seus cursos de graduação” (UFMA, 2009).

Com advento da Lei nº 12.711/2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824/2012, e as Portarias Normativas MEC de n. 18/ 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais por meio das Ações Afirmativas e nº 21, de 5 de novembro de 2012, que dispõe sobre o Sistema de Seleção Unificada-SISU, a UFMA teve que adequar o processo seletivo de ingresso a partir do primeiro semestre de 2013 (UFMA, 2012).

A citada Lei, estabelece no artigo 3º, que “em cada instituição federal de ensino superior as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas”, em proporção no mínimo igual (...) à população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012).

Em 2017, a Resolução nº 1653 - CONSEPE aprova a bonificação como políticas de ações afirmativas, direcionadas para os estudantes que cursaram o último ano do ensino fundamental (9º ano) e os três anos do ensino médio (1º ao 3º) em escolas públicas ou privadas do estado do Maranhão, asseverando que estes podem concorrer na modalidade ampla concorrência, com ou sem a bonificação de 20% (vinte por cento) na sua nota final no exame nacional do ensino médio” (UFMA, 2017).

Com a expansão, a UFMA ampliou o acesso da população maranhense à educação superior pública e com o sistema de cotas favoreceu o ingresso de segmentos sociais anteriormente excluídos, principalmente dos cursos mais concorridos. No entanto, para cumprir as demandas surgidas com a expansão e à maior diversificação do público acadêmico, a UFMA assumiu medidas indutoras de atenção aos assuntos estudantis que são expressas em programas e ações de assistência e/ou incentivo à permanência que objetivam a redução dos índices de retenção e evasão na direção do sucesso acadêmico.

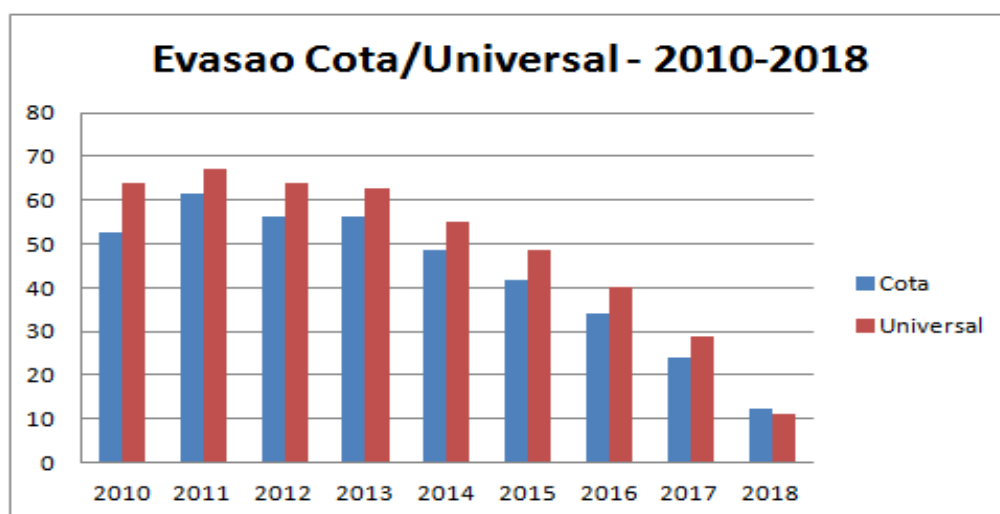
Os critérios estabelecidos para o acesso aos cursos de graduação definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015; 2016-2020), Resoluções, Portarias e Editais são dispositivos normativos que se aprimoram nos últimos anos para atender às políticas estabelecidas no contexto nacional e institucional.

Nesse sentido, destaca-se que tanto o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 como o de 2014 enfatizam a redução da taxa de evasão do estudante do ensino superior. Em decorrência, as diretrizes gerais do REUNI (2007, p.4) orientam como meta global: “[...] a

elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento [...]”. Assim, a taxa máxima de evasão global admitida seria de 10%. Apesar dessa indicação, os dados oficiais contidos no Resumo Técnico do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2017) apontam o crescimento em grande escala da taxa de evasão nos cursos de graduação. Essas evidências podem ter explicação nas condições socioeconômicas do estudante, no ingresso em atividades laborais, mobilidade estudantil para cursos com maior prestígio social, fragilidade da formação anterior e dificuldades de aprendizagens, ausência de assistência, entre outros motivos.

Para registrar o fenômeno da evasão dos cursos de graduação da UFMA, no campus São Luís, dos ingressantes na categoria autodeclarado negros e os de ampla concorrência, no período de 2010 a 2018, realizou-se um levantamento de dados no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA/UFMA), conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Taxa de evasão de vagas ofertadas para Ampla Concorrência e Sistema de Cotas/Negro no Campus São Luís- no período de 2010 – 2018.



Elaborado pela autora com base na Fonte UFMA/PROEN/SIGGA

As informações do gráfico 1 apresentam a evasão nos anos de 2010 a 2018, correspondendo à saída do estudante da instituição sem a conclusão do curso. As barras da cor azul representam a evasão dos estudantes ingressantes na modalidade autodeclarados negros e as barras de cor vermelha representam a taxa de evasão dos ingressantes na modalidade Ampla Concorrência (Universal). Observa-se que as taxas de evasão no ano de 2010 foram altíssimas para as duas categorias, sendo acima de 60% para a categoria universal e um pouco mais de 50% para as categorias cotas autodeclarados negros. Cabe perceber que ocorre uma evasão maior na categoria Ampla Concorrência (Universal) de 2010 a 2017, bastante acentuada nos

quatro primeiros anos e declinando nos últimos cinco anos. Tal fato pode ter explicação no procedimento de seleção do SISU que de certa forma, na simulação de pontos por curso/instituição, pode induzir ao ingresso em cursos de segunda opção, não priorizados pelo estudante, provocando posteriormente o abandono, diante das possibilidades de concorrer novamente para o curso pretendido. Em 2018, a evasão para as duas categorias apresenta-se um pouco superior a 11%. Apesar do registro da redução da evasão desde 2014, não se pode garantir que o problema foi solucionado, porque a saída de estudantes de um curso para ingresso em outro algumas vezes ocorre até no percurso de cinco semestres, com presença maior entre o primeiro e terceiro semestre.

No entanto, há um decréscimo da evasão, inclusive registrado em pesquisa divulgada pelo MEC/UFMA (<https://portais.ufma.br/PortalUfma/paginas/noticias/noticia.jsf?id.55036>).

Com base na literatura (SILVA FILHO et al, 2007; MOEHLECKE, 2007; BAGGI E LOPES, 2011), a evasão pode ser analisada sobre vários ângulos. Do ponto de vista do sistema de ensino superior, é considerada a saída temporária ou definitiva da instituição e/ou do curso; a saída de dentro do sistema público para o privado e dentro da própria instituição por mudança de curso da mesma área ou de outra área do conhecimento.

Nesse sentido, toda forma de evasão além de gerar vagas ociosas nas instituições de ensino, causa prejuízos em diversas ordens. Nesse sentido, os autores Silva Filho et al (2007, p. 642) explicam que as consequências da evasão no ensino superior é um problema que afeta o resultado dos sistemas educacionais. Assim,

As perdas de estudantes que iniciam, mas não terminam seus cursos são desperdícios sociais, acadêmicos econômicos. No setor público, são recursos públicos investidos sem o devido retorno. No setor privado, é uma importante perda de receitas. Em ambos os casos, a evasão é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico.

Para Moehlecke (2007), estudos sobre a evasão na educação superior ainda são pouco explorados nas instituições de ensino superior, sendo necessário o desenvolvimento de modelos teóricos que ajudem a explicar as causas da evasão. Ainda, a autora assevera que o estudo sobre evasão não deve ser restrito as causas e/ou motivações, mas, também, aos fatores que influenciam as taxas de diplomação e retenção, que podem ser elencados como individuais e institucionais:

Entre os fatores individuais constam: a incerteza quanto ao curso, própria de um processo de busca do indivíduo que em geral tem de escolher sua área de formação ainda muito jovem; motivos familiares como doença, necessidade de ajuda financeira, nascimento de criança, compromissos maritais; a necessidade trabalhar. Os fatores institucionais mais frequentes são: desilusão com o curso; problemas relacionados

com o curso como currículo (muito rígido, inadequado para o aluno trabalhador), ao relacionamento com professores, com colegas e, funcionários; dificuldade de acesso à instituição. (MOEHLECKE, 2007, p. 13).

Para as autoras Baggi e Lopes (2011), a evasão escolar é um fenômeno complexo, que pode ser definido como a interrupção no ciclo de estudos e pode ser provocada por inúmeros fatores pessoais, familiares, sociais, econômicos ou institucionais.

O Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Superior (SESu) (BRASIL, 1997, p. 25), por meio da Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, conceitua evasão como a “saída definitiva do aluno de seu curso de origem, sem concluí-lo”, classificando-a como sendo: evasão de curso, quando o estudante desliga-se do curso de origem sem concluí-lo; evasão da instituição, quando ele abandona a IES na qual está matriculado; e evasão do sistema, quando o aluno se ausenta de forma permanente ou temporária das instituições de ensino.

Para melhor compreensão dos significados entre evasão e retenção, o MEC/SESu conceitua retenção quando o aluno permanece com o *status* de cancelado, trancado ou em abandono, após o prazo máximo de integralização curricular, ou seja, o aluno que não foi desligado da IFES mesmo após o prazo máximo de integralização. Também conceitua diplomação quando o aluno colou grau dentro do prazo máximo de integralização curricular (BRASIL, 1997).

A partir desses conceitos, pontua-se que o fenômeno evasão pode estar relacionado a múltiplos fatores, como as questões pessoais, condições socioeconômicas, desconhecimento do curso escolhido, entre outros. Os índices da evasão representam um dado preocupante para educação superior brasileira, pois, além de ser um problema para o estudante que não conclui seus estudos dentro do prazo de integralização curricular, também é para as instituições de ensino que são prejudicadas com a perda de recursos financeiros e, em especial as instituições públicas recebem menor repasse de recursos, afetando o seu crescimento e impactando no desenvolvimento do próprio país e/ou região na qual se encontram.

As causas e/ou as motivações que influenciam o fenômeno evasão, diplomação e retenção devem ser elementos balizadores das diretrizes e ações de planejamento da instituição de ensino superior (IES), estabelecido como uma política no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), por constituir-se um instrumento de gestão que orienta as ações acadêmico-administrativas e a estrutura organizacional, previstas para o período de cinco anos e/ou como meta que se pretende desenvolver no período de cinco anos. (BRASIL, 2002, p. 2)

Ao verificar o PDI da UFMA (2017-2021), não foi identificada uma política de acompanhamento, como estratégia de permanência do estudante em seu processo formativo, com vistas evitar a saída do estudante logo no início dos primeiros meses de ingresso, com maior evidência de uma evasão interna e externa. Observou-se que o documento estabelece metas e prazos para a realização de diagnóstico de causas de evasão e de retenção por cursos e/ou área de conhecimento e a criação de Programa de Redução de Índices de Evasão e Retenção, a partir de 2017.

Apesar da evasão não ser o objetivo desta pesquisa, no entanto, ela é evocada no debate por ser vista como uma das formas de fracasso escolar que tem se contraposto no percurso do sucesso acadêmico do ingressante no ensino superior. A evasão é um fenômeno antigo do sistema educacional e tem ganhado forças de forma acelerada em muitos cursos de graduação, sobretudo em cursos em que o ingressante não se ver incluído na perspectiva profissional. Nesse sentido, considera-se que para combater e/ou minimizar os efeitos perversos provocados pela a evasão, a instituição precisa adotar novos procedimentos pedagógicos e de gestão, com políticas de acompanhamento ao estudante desde o seu ingresso na universidade.

É sabido que os programas e/ações desenvolvidos não têm garantido o processo de acesso dos ingressantes nos cursos de graduação. Observa-se que essa situação não está restrita aos cotistas, mas, em todas as categorias de ingresso, ocorridas nos dois semestres letivos do ano de 2013, verificando-se em vários cursos de graduação, incluindo um dos selecionados para o estudo específico desta dissertação. Ou seja, a evasão é um fenômeno marcante no curso de licenciatura em Matemática desta instituição em duas categorias de ingresso no ano de 2013.

Especificamente, os cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática tornaram-se o foco para a realização desta pesquisa, pontuando as suas especificidades e o percurso acadêmico do estudante em ambas as categorias de ingresso. Para tanto, torna-se necessário caracterizar os cursos de Medicina e de licenciatura em Matemática no contexto da Universidade Federal do Maranhão.

Nos apontamentos históricos, constam que as primeiras iniciativas de abertura de uma escola de medicina no Estado do Maranhão surgiram no século XIX, seguindo a tendência do Brasil Império ao criar a escola de cirurgia da Bahia (1808) e a escola médica do Rio de Janeiro (1813) pelo príncipe regente D. João VI que pensou também criar uma terceira escola que fora prometida ao Maranhão na Carta Régia de 29 de dezembro de 1815, cuja intenção não chegou a ser concretizada (Oliveira Lima, 1945, p.253).

Mais tarde, em função dos graves problemas de saúde pública que ameaçavam a vida de toda a população do Estado, ocorreu um movimento de profissionais comprometidos com

os serviços médicos para criar uma escola médica, com a finalidade de atender ao número crescente de epidemias que determinava o alto índice de morbimortalidade da população maranhense, entre estas destacavam-se a peste bubônica, febre tifoide, varíola, hanseníase, tuberculose entre outras (MEIRELLES, 1994, p, 237- 245).

Em 1929, o grupo liderado pelo farmacêutico João Marcelino da Silveira Teixeira, motivou a segunda tentativa de criar a escola médica do estado do Maranhão. Em 1930, tal iniciativa culminou na fundação da escola médica, no entanto, essa iniciativa fracassou por falta de recursos financeiros que garantissem a sustentabilidade da instituição (MEIRELLES, 1994).

A terceira tentativa de criação de uma escola médica no Estado do Maranhão ocorreu em 28 de fevereiro de 1957, por iniciativa da igreja católica, através da Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão (FCMMA), com a presença do primeiro Diretor, João Bacelar Portela e, do Arcebispo Metropolitano Dom José de Medeiros Delgado, Presidente da Sociedade Maranhense de Cultura Superior (SOMACS), entidade mantenedora da FCMMA. A Escola Médica foi autorizada pelo o Decreto nº 43.941 de 07 de julho de 1958, e reconhecida pelo Decreto nº 58.364 de 8 de maio de 1966 (e-MEC-Ministério da Educação- MEC). Em função do perfil epidemiológico, sociocultural e econômico do Estado do Maranhão, os fundadores da Faculdade de Ciências Médicas do Maranhão fundamentaram a formação médica nas concepções das vertentes biológicas e psicossocial com fortes bases científicas, articulada aos currículos mínimos estabelecidos pela LDB 4.024/61 e pela Lei da reforma universitária 5540/68. Em 1966, a FCMMA foi incorporada pela Fundação Universidade do Maranhão (portais.ufma.br).

A UFMA é pioneira na formação de médicos no Estado do Maranhão. Em sua trajetória de mais de seis décadas, esse curso graduou em medicina, aproximadamente sete mil profissionais para atender às demandas da sociedade brasileira e a do estado do Maranhão. Vale destacar que durante décadas, precisamente de 1970 a 1980, muitos dos estudantes do curso de medicina eram provenientes dos estados da região centro-oeste que buscaram esta Universidade para construir sua formação médica (NASCIMENTO, 2005, p 26-41).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, foi revogada a legislação dos parâmetros dos currículos mínimos e delegado às Instituições de Ensino Superior assumir o compromisso permanente de adequar o projeto de formação profissional às exigências das Diretrizes Curriculares e das demandas sociais (BRASIL, 1996).

A partir da Resolução CNE/CES Nº 4/2001, com as novas orientações curriculares estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, o curso de Medicina do campus São Luís passou por três reformas curriculares. As referências das mudanças curriculares também se

articulavam aos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS) com o objetivo de desenvolver uma formação geral e específica dos egressos/profissionais em Medicina com competências contemporâneas em consonância aos parâmetros nacionais e internacionais.

No ano de 2005, por força da Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.101, que aprova o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – PROSAÚDE, a comunidade acadêmica do Curso de Medicina desta Universidade foi motivada a dar seguimento às discussões sobre a necessidade de mudanças curriculares do curso. O corpo social do curso compreendeu que a formação do profissional em Medicina deve pautar-se aos conhecimentos inter-relacionados ao processo saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, integrados à realidade epidemiológica do estado, região e país.

Com as resoluções nacionais, foram promovidas sensíveis mudanças curriculares, orientadas para uma formação generalista, humanista, crítica e reflexiva interrelacionada nos níveis individual e coletivo do processo saúde – doença em seus diferentes níveis de atenção, articulada às diversas áreas do conhecimento técnico-científico e aos determinantes sociais, culturais, comportamentais, psicológicos, ecológicos, éticos e legais.

O projeto de formação médica deve ser fundamentado nas demandas sociais, aos novos perfis epidemiológicos, demográficos e às condições da prática profissional requeridos para o exercício de atitudes e habilidades e para autoaprendizagem permanente, comprometida socialmente com a relação saúde e doença da população (DCNS, 2001).

O atual projeto do curso de Medicina, aprovado pela Resolução nº 942/2012 -CONSEPE (alterado pela Resolução 1400/2016-CONSEPE) está organizado em seis anos, distribuídos em doze períodos, com a carga horária total de 8.500 horas. Do 1º ao 8º período, com carga horária 4.620 horas, distribuídos em conteúdos modulares teórico-práticos integrados ao processo saúde-doença, em seus diferentes níveis de atenção à saúde (portais.ufma.br). Do 9º ao 12º, com carga horária de 3.240 distribuídos em conteúdos teórico-práticos desenvolvidos no formato de atividades de estágio, em regime de internato (portais.ufma.br). A estrutura curricular tem ainda uma carga horária de 640 horas, desenvolvida em dois módulos: eixo integrador com 240 horas, integralizada por meio de atividades articuladoras entre a teórica e a prática, objetivando aproximar a formação do médico ao Sistema Único de Saúde (SUS), envolvendo metodologias problematizadoras, e o módulo de atividades independentes com 400 horas distribuídas.

Atualmente, o curso de Medicina oferece 100 vagas anuais através do processo de acesso ENEM/SISU, com entrada semestral. Sendo 50% pelo sistema de ampla concorrência e 50% pelo sistema de cotas, com ingresso de negros, indígenas e deficientes que cursaram ensino médio, exclusivamente em escola pública (portais.ufma.br).

O curso de Medicina é o mais longo da UFMA, com carga horária extensa, o que exige, portanto, tempo integral dos estudantes, impactando diretamente em suas condições de permanência, na realização de seus estudos e em sua qualidade de vida, principalmente dos cotistas, uma vez que esses apresentam maiores dificuldades econômicas e menor acesso a bens tecnológicos, educacionais e culturais necessários para a vida acadêmica.

Os princípios da formação médica valorizam a promoção da educação permanente do egresso que deve aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática. Os programas de Residência Médica, de que trata a Lei n. 6.932, de 7 de julho de 1981, é uma exigência para o título de especialista em grandes áreas das especialidades médicas. Muitas das especialidades são ofertadas pelo Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, por meio de processo seletivo, aberto a todos egressos da formação médica. As grandes áreas ofertadas são: Anestesiologia; Cirurgia Geral; Clínica Médica; Obstetrícia e Ginecologia; Oftalmologia; Ortopedia e Traumatologia; Pediatria e Patologia, com suas subespecialidades Cardiologia (2 anos de Clínica Médica); Cirurgia Cardiovascular (2 anos de Cirurgia Geral); Endocrinologia (2 anos de Clínica Médica); Gastroenterologia (2 anos de Clínica Médica); Medicina Intensiva (2 anos de Clínica Médica ou 2 anos de Cirurgia Geral ou 3 anos de Anestesiologia); Nefrologia (2 anos de Clínica Médica); Urologia (2 anos de Cirurgia Geral); Pediatria com áreas de atuação em: Infectologia Pediátrica, Medicina Intensiva Pediátrica e Neonatologia. Além de programas de Residência Multiprofissional.

Além do programa de Residência Médica com oferta credenciada pelo Ministério da Saúde/Ministério da Educação, também, são ofertados, na área de conhecimento específico, os programas de pós-graduação *stricto sensu* que fazem parte do processo de prosseguimento de estudos para o desenvolvimento profissional do egresso das áreas da saúde e biológicas, com objetivo de formar mestres e doutores para o ensino da graduação e de pós-graduação, a exemplo dos programas: a) Mestrados Acadêmicos: Biodiversidade e Conservação, Ciências da Saúde, Saúde Coletiva, Odontologia, Enfermagem, Saúde e Ambiente, Saúde do Adulto e da Criança, Educação Física e Oceanografia; b) Mestrados Profissionais: Rede Nacional da Saúde da Família (RENASF) e Saúde da Família (PROFSAUDE); c) Doutorado, com oferta dos cursos em Ciências da Saúde; em Saúde Coletiva; em Biotecnologia (Programa da Rede Nordeste de Biotecnologia - RENORBIO) e em Biodiversidade e Biotecnologia (Programa da Rede de Biodiversidade e Biotecnologia da Amazônia Legal – BIONORTE).

Por sua vez, o Curso de Matemática da Universidade Federal do Maranhão foi criado pela Resolução nº 79/1969- Conselho de Diretor, no dia 04 de janeiro de 1969 e reconhecido pelo Decreto nº 79.065/76 com o objetivo de formar profissionais nas modalidades Bacharelado

e Licenciatura. A base curricular do curso foi estruturada na Lei 4.024/61 e no parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação (CFE) que regulamentava a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior.

Do período de 1969 até 1982, o estudante optava no ato de sua inscrição no processo seletivo vestibular a modalidade a ser cursada Bacharelado ou Licenciatura. No entanto, a principal diferença entre as modalidades, dava-se na estrutura curricular da modalidade Licenciatura que eram incluídas as disciplinas pedagógicas como um apêndice final da formação da modalidade Bacharelado, na forma do Esquema 3 + 1. Comumente os estudantes cursavam as duas modalidades.

Em 1982, houve uma alteração na organização curricular do curso com inclusão de novos componentes curriculares, mas, permanecendo a relação entre as modalidades Bacharelado e Licenciatura. Além disso, houve mudança na forma de ingresso ao curso, sendo que a opção pela modalidade deixava de ser feita no ato da inscrição do processo seletivo para ocorrer durante a realização do curso, permitindo escolha mais amadurecida do estudante no uso de sua autonomia.

Em 1998, nova mudança curricular ocorre no curso com a aprovação da Resolução Nº 79/98- CONSEPE, alterando o Currículo Pleno do Curso de Matemática na modalidade Licenciatura e na modalidade Bacharelado, que passaram a ter a carga horária total de duas mil oitocentas e trinta e cinco horas na primeira modalidade e duração de duas mil oitocentas e oitenta horas na segunda.

Em 2011, ocorreu a reestruturação do Curso de Matemática por força das Diretrizes Curriculares Nacionais determinadas pela Resolução CNE/CES Nº 03/2003. Com a finalidade de fortalecer a formação do professor para o ensino da educação básica foram criados componentes curriculares integrados aos conteúdos didático-pedagógicos.

Em 2015, a Resolução 02/MEC determina a ampliação da carga horária mínima dos cursos de licenciatura de 2800h para 3200h, o que significou em nova reformulação do projeto pedagógico do curso, com a inclusão de outros componentes curriculares para contribuir na formação inicial do licenciado em Matemática, frente às demandas da Educação Básica enfrentadas pelas transformações da sociedade contemporânea.

O atual Projeto Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura tem carga horária total de 3.315 (três mil, trezentas e quinze) horas, distribuídas em 08 semestre letivos. O curso é realizado no tempo médio de quatro anos, no turno vespertino, oferta anual de 60 vagas, com entrada no primeiro semestre letivo.

Após cinquenta anos de existência, registra-se que, apesar de uma vasta experiência acumulada na formação de professores de Matemática para atuar na educação básica, tal formação ocorreu dentro de um processo dual, ou seja, uma formação bacharelesca com algumas disciplinas pedagógicas para o cumprimento do curso, as quais não garantiram a formação integral do professor de forma orgânica e articulada entre os conteúdos científicos e didático-pedagógicos. Essa lacuna tem contribuído para um cenário de carência na formação inicial do licenciado em Matemática para atender às demandas da Educação Básica nas diversas regiões no país, em especial no estado do Maranhão.

A UFMA tem empreendido esforços para minimizar os efeitos provocados pelos desafios da formação inicial do Licenciado em Matemática, através da oferta de Programas de Pós-Graduação, com a linha de formação de professores para atuar na educação básica, do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT, o Programa de Pós-Graduação em Matemática da UFMA/ Mestrado Acadêmico. No entanto, essas iniciativas não são suficientes para garantir a democratização de acesso à formação inicial do professor de Matemática em decorrência de diversos fatores produzidos historicamente na cultura institucional.

Além desses programas, ainda é ofertado o Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) que atua na formação de professores em diversos municípios maranhenses e o Programa de formação de Licenciado em Matemática na modalidade Educação à Distância (EAD) para atender à formação do professor para a educação básica e superior.

Mesmo com a oferta de diversas modalidades para a formação do professor em Matemática, ainda é marcante a carência desse profissional para atender a Educação Básica e a Educação Superior, pois, muitas vezes, em virtude do desconhecimento da profissão e da complexidade da formação acadêmica, o estudante desiste logo frente as primeiras dificuldades enfrentadas nos primeiros meses de ingresso no curso. Esses problemas aprofundam-se ao se considerar a fragilidade da educação básica e muitas vezes o desprestígio de questões de natureza pedagógica no desenvolvimento do curso.

4.2 Políticas e Programas institucionais de Assistência Estudantil

As atuais políticas institucionais de Assistência Estudantil contribuintes para a permanência do estudante na universidade incluem programas acadêmicos e ações acolhedoras do estudante em suas fragilidades psicossociais, educacionais e econômicas.

Historicamente, o acesso à Educação Superior foi e continua sendo limitado pela não obrigatoriedade e oferta pública pelo Estado na legislação educacional brasileira, bem como

pela desigualdade social e regional, renda familiar, cor/etnia, entre outros motivos, prevalecendo a lógica da elitização desse nível de ensino. Portanto, a política de ação afirmativa de acesso aos cursos superiores pela via das cotas, além de favorecer a reparação de uma dívida histórica, são consideradas como um mecanismo não apenas de inclusão, mas também de superação da falta de cidadania e de desigualdade social, que inviabilizam aos indivíduos o exercício de direitos fundamentais com base na igualdade por meio de proteção e garantias estatais.

Nas lutas pelo acesso à Educação Superior não se pode deixar de considerar que “a universidade é um espaço de poder, já que o diploma pode ser um passaporte para a ascensão social. É necessário democratizar o poder, e para isso, há que se democratizar o acesso ao poder, vale dizer, o acesso ao passaporte universitário” (PIOVESAN, 2005, p.51). Ou seja, é preciso garantir a representatividade de todos os grupos sociais nos espaços universitários para que isso se reflita em outros espaços sociais.

Estudos citados anteriormente têm mostrado que a expansão de vagas e o acesso à educação superior pública devem ocorrer de forma combinada com outras políticas (DOURADO e OLIVEIRA, 1999; GENTILI, 2009; GOMES, 2011; DIAS SOBRINHO, 2010), incluindo aquelas de proteção social. Ou seja, na medida em que o estudante é aprovado no processo seletivo e efetiva sua matrícula, ele obtém seu passaporte de ingresso na universidade pública, portanto, requer políticas de acolhimento para garantir a sua permanência. Pois, do contrário, o não preenchimento de vagas pode resultar em outros problemas de diversas ordens, sobretudo, os que se referem a vagas ociosas, prejudicando a oferta dos cursos de graduação.

A legislação sobre as cotas pretende promover o acesso ao ensino superior público com justiça social e acessível a todos que pretendem ingressar nesse nível de ensino. Porém, o acesso aos cursos de graduação não é o suficiente para o êxito profissional de sujeitos que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Apesar da política de cotas representar grande avanço para a democratização do acesso, no entanto, ela é insuficiente para garantir a permanência no percurso regular do curso, uma vez que não garante recursos suficientes para atender ao número de estudantes em condição de vulnerabilidade socioeconômica.

O objeto deste estudo trata das ações afirmativas como políticas de acesso à educação superior de ingressantes autodeclarados negros, logo cabe ressaltar a importância das ações de assistência estudantil para as condições de permanência no curso desse segmento social. Por força dos programas governamentais de expansão das universidades federais, é premente políticas de assistência estudantil efetivas como estratégia de combate às desigualdades sociais

e regionais na perspectiva de garantir não somente a ampliação de vagas, mas, também, a democratização das condições de acesso e permanência dos ingressantes na Educação Superior.

Atualmente, o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pela Portaria Normativa nº 39/2007, e posteriormente, pelo Decreto nº 7.234/2010, tem a finalidade de garantir o sucesso acadêmico com a conclusão do curso de graduação, visando diminuir os índices de retenção e evasão decorrentes de fatores socioeconômicos. Dentre os objetivos do PNAES destacam-se:

- 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).

No art. 5º, o citado decreto assegura que serão atendidos, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de Educação Básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio. Esses princípios devem ser observados e cumpridos pelas universidades públicas federais como estratégias de permanência e sucesso acadêmico dos ingressantes. As ações aprovadas como políticas de assistência estudantil estão definidas em dez áreas específicas: moradia estudantil; alimentação transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Art. 3º, § 1º). Para o acesso a essas ações, o § 2º do artigo 3º enfatiza que, “caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados”. (BRASIL, 2010).

No processo de implementação do PNAES, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) só consegue atender na política de assistência estudantes com renda per capita inferior a R\$ 400,00, o que mostra a necessidade de mais recursos para o cumprimento da legislação. Esta Universidade por meio da Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAES) vem desenvolvendo ações de forma sistemática, buscando atender minimamente as demandas apresentadas.

No período de 2017 a 2018, a Pró-Reitoria de assistência Estudantil (PROAES/UFMA) elaborou o Programa de Permanência Estudantil (PPE) em consonância com os dispositivos do PNAES, submetendo à consulta pública da comunidade universitária, no entanto, ainda, aguarda à aprovação dos colegiados superiores. Embora que, muitas das ações definidas no Programa encontram-se em implantação e operacionalização desde de 2018.

Tal Programa está concebido como uma política de assistência estudantil, com a finalidade de prover meios para a transposição e superação de obstáculos que impactam no desempenho acadêmico do estudante nas dimensões socioeconômicas e psicopedagógicas, na perspectiva da garantia da permanência e do sucesso acadêmico dos estudantes dos cursos de graduação presenciais, por meios das ações integradas do Projeto Foco Acadêmico e do Serviço de Apoio Psicopedagógico.

Essas duas ações têm a finalidade de desenvolver estratégias didático-pedagógicas articuladas à formação acadêmica e as vivências acadêmico-profissionais alinhadas ao perfil do curso, integradas aos projetos de ensino, pesquisa e extensão ou que visem a promoção do bem-estar e a qualidade de vida e do fortalecimento dos vínculos afetivos e emocionais do estudante, desenvolvidas por meio das atividades complementares, tais como, as científicas, culturais, esportivas, artísticas, políticas e tecnológicas.

O Serviço de Apoio Psicopedagógico compreende uma das estratégias institucionais que visa assegurar a permanência do estudante na universidade e integra-se às políticas de assistência estudantil. Com a finalidade de acompanhar os estudantes em suas fragilidades cognitivas, emocionais e sociais apresentadas no processo ensino-aprendizagem, por meio de intervenções educacionais e/ou psicoeducacionais específicas, desenvolvidas nas ações de acolhimento e de orientação, através da Orientação Individual, Oficinas e Minicursos, Palestras, Rodas de Conversa, Mobilizações, Campanhas e, outras. O desenvolvimento dessas atividades tem por base no levantamento de necessidades observadas e apontadas em relatórios emitidos periodicamente e também por meio de demandas espontâneas (por parte de discentes e docentes) e observações *in loco* das necessidades de ações preventivas e pontuais.

Cabe destacar que as políticas de atendimento aos estudantes, nas quais são incluídas as ações de assistência, são destacadas como uma das dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Fato este que responsabiliza as instituições e cursos sobre a promoção desse programa e ações.

O Programa de Permanência Estudantil (PPE), em construção, é destinado a todos os estudantes de graduação, no entanto, somente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem ter acesso aos auxílios em diversas modalidades.

Cabe destacar que no final de 2019, as estruturas de Pró-reitorias sofreram alterações em suas denominações, no entanto, não acarretou mudanças na continuidade das ações e programas, por serem programas federais. Neste estudo, preferiu-se utilizar as denominações anteriores, correspondendo ao período de realização da pesquisa.

Em síntese, apresenta-se no Quadro 2 as políticas, programas e ações institucionais de assistência e permanência estudantil desenvolvidos na UFMA em 2019 pelas Pró-reitoria de Assistência Estudantil (PROAES), Pró-reitoria de Ensino (PROEN), Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação (PPPGI), Pró-reitoria de Extensão Cultura e Empreendedorismo (PROEXCE).

Quadro 2 - Políticas e Programas de Assistência Estudantil

UNIDADES	PROGRAMAS/AÇÕES	ESPECIFICAÇÕES
PROAES	Moradia	Alojamento nas residências universitárias ou recursos financeiros (pecuniários) aos estudantes que residem em localidades distantes do campus onde estão matriculados.
	Transporte	Auxílio pecuniário durante o período letivo, para subsidiar o deslocamento do estudante da Residência Universitária do campus São Luís e Campus do Continente, no trajeto residência/campus/residência, para desenvolver suas atividades acadêmicas.
	Alimentação	Acesso ao Restaurante Universitário ou auxílio pecuniário ao estudante regularmente matriculado nos cursos de graduação presenciais.
	Creche	Auxílio pecuniário para subsidiar despesas do estudante no acompanhamento de dependente com idade inferior a seis anos.
	Auxílio emergencial	Auxílio pecuniário para atender o estudante em situações emergenciais, inesperadas e momentâneas que impossibilitem a sua permanência e o êxito do percurso acadêmico.
	Participação em Eventos Acadêmicos	Auxílio pecuniário ao estudante dos cursos de graduação presenciais em eventos externos ao campus de origem, para custeio de sua participação em atividades de intercâmbio acadêmico, científico, tecnológico, esportivo e/ou cultural.
	Foco Acadêmico	Auxílio pecuniário concedido ao estudante quando participante das ações de aprimoramento acadêmico desenvolvido através de: Projetos integradores de ensino, pesquisa e extensão; Projetos de pesquisa; Projetos de extensão; Projetos artístico-culturais; Vivências acadêmico-profissionais.
	Bolsa Permanência/ MEC	Auxílio pecuniário destinado a estudante dos cursos de graduação presenciais, com carga horária superior a cinco (5) horas diárias, em situação de vulnerabilidade socioeconômica e o estudante indígena e quilombola
	Centro de Estudos de Idiomas – CE	Oferta aos estudantes, independente do critério de renda, o aprendizado básico em uma língua estrangeira – inglês, francês ou espanhol – nas modalidades oral e escrita.
	Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES).	Auxílio pecuniário destinado ao participante do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, com base no Art. 15 do Decreto nº 7948 de 12 de março de 2013, a título de custeio à moradia, transporte ou alimentação
PROEN	Idioma em Fronteiras	Bolsa de estudo destinada a estudantes de graduação e de pós-graduação stricto sensu de instituições de ensino superior públicas e privadas que tem como principal objetivo incentivar o de aperfeiçoamento na língua inglesa
	Educação Tutorial (PET)	Bolsa de estudo destinada a estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação para desenvolverem atividades que possibilitem uma formação acadêmica integrada ao ensino, pesquisa e extensão.
	Mobilidade Acadêmica	Promover o intercâmbio entre os estudantes de diferentes universidades brasileiras por curtos períodos.

	Monitoria	Modalidade de ensino aprendizagem vinculada à formação acadêmica do estudante de graduação com a finalidade de promover a cooperação mútua entre o estudante e o docente visando as experiências do exercício da docência no ensino superior.
	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência- PIBID	Bolsas a estudantes de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos pela universidade em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.
	PET/Saúde	Bolsas destinadas aos estudantes dos cursos de graduação na área da saúde, de acordo com as necessidades do Sistema Único de Saúde -SUS
PPPGI	Programa Institucional de Iniciação Científica – PIBIC	Bolsas destinadas aos estudantes de graduação integrados na pesquisa científica que visa estimular o desenvolvimento do pensar científico e da criatividade no processo de formação acadêmica
	Programa de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC/AF).	Bolsas destinadas aos estudantes beneficiários dessas políticas a participação em atividades acadêmicas de iniciação científica com vistas à cultura científica, ampliando o acesso e a integração dos beneficiários de políticas de ações afirmativas
PROEXCE	Projetos e Ações Extensionistas por áreas temáticas.	Bolsas destinadas aos estudantes de graduação para o desenvolvimento de programas e projetos de extensão articulados ao ensino e a pesquisa.

Fonte- site UFMA- Elaborada pela autora

A assistência estudantil é mantida com recursos por dotação orçamentária da União e da UFMA, em consonância com o Decreto presidencial nº 7.234, de 19 de julho de 2010, sendo de competência da PROAES definir a quantidade de beneficiário por modalidade em cada Campus, em observância à disponibilidade de recursos orçamentários nos termos dos editais. Comumente, as instituições enfrentam grandes desafios para garantir a permanência estudantil na educação superior, em razão dos múltiplos percursos e diversidades para o alcance do sucesso acadêmico.

Desse modo, a efetivação do sucesso acadêmico depende de um conjunto de medidas institucionais e, sobretudo, da disposição dos gestores e dos atores envolvidos para implementar ações imediatas que visem a inserção do estudante em situação de vulnerabilidade na vida universitária. Heringer (2018, p.12) afirma que o sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior só, se dar plenamente, na medida em 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.

Sendo assim, os significados das políticas institucionais de permanência e assistência estudantil devem se dar não somente por meio da concessão de bolsas sociais, mas, também, associado a projetos mais amplos de vivência acadêmica que possibilitem a afiliação institucional e/ou intelectual do estudante. Para Heringer (2018, p.13), as políticas de permanência devem ser instituídas com maior abrangência com a inclusão de programas de

iniciação científica e à docência, apoio à participação em eventos, entre outras atividades, pensadas para todo e qualquer estudante universitário. As políticas de assistência estudantil devem integrar-se às políticas de permanência, com foco específico nas ações educativas para viabilizar a frequência às aulas e nas outras atividades acadêmicas de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica para combater a evasão e/ou retenção.

Na última década, as experiências de ação afirmativa, juntamente com a expansão do acesso à educação superior, promoveram maior inclusão de sujeitos em condições de vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, percebe-se que, apesar das políticas existentes, ainda há muito problemas a serem combatidos, sobretudo, do ponto de vista das dificuldades financeiras enfrentadas pelos estudantes de menor renda para permanecer na universidade.

As políticas de assistência estudantil ainda são desenvolvidas a passos lentos nas universidades brasileiras. Na UFMA, não alcançam todos os estudantes, porque precisam se submeter aos critérios e prazos estabelecidos em seus editais, cuja abertura e divulgação na maioria das vezes não coincidem com o início do período letivo e, tal fato pode estar corroborando com a precocidade do abandono e/ou a desistência do curso logo após a matrícula, sem que antes conheça a dinâmica da formação acadêmica universitária.

Na definição de Menezes (2012, p. 73), as políticas de assistência estudantil traduzem-se como um mecanismo de direito social que transita por diversas áreas, compreendendo ações que vão desde o acompanhamento das necessidades especiais dos estudantes até o provimento de recursos mínimos (moradia, alimentação, transporte, auxílios pecuniários) para o alcance dos objetivos de permanência na educação superior. Tais ações podem ser de caráter universal e/ou focalizada em determinados segmentos com necessidades específicas, que objetivam apoiar a permanência dos estudantes na universidade para que possam concluir sua graduação com bom aproveitamento acadêmico.

Os autores (VARGAS & HERINGER, 2017) enfatizam que as universidades são capazes de combinar em suas políticas de assistência estudantil tanto o apoio material voltado para as necessidades básicas, quanto as atividades de apoio pedagógico e de ampliação de oportunidades acadêmicas. Nesse sentido, são as que tem os melhores resultados na permanência e sucesso acadêmico dos estudantes.

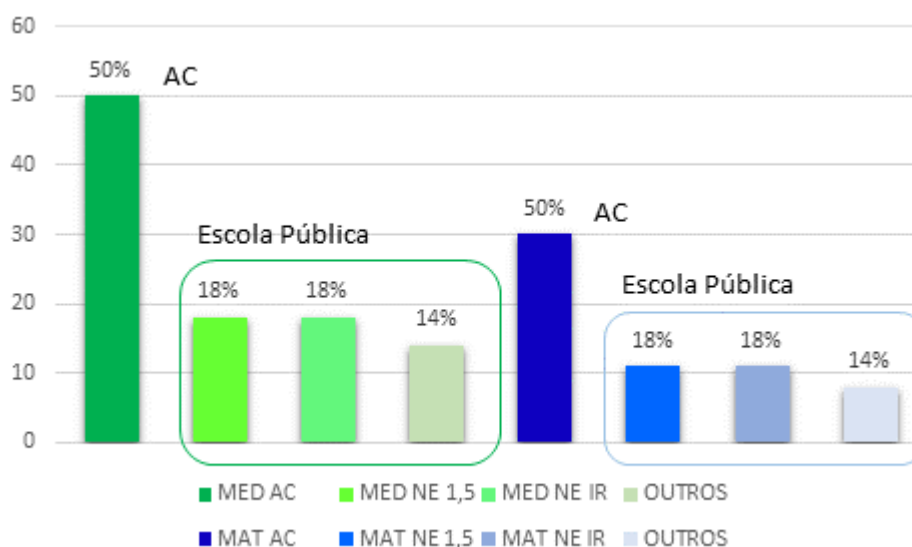
Especificamente a UFMA, enquanto instituição universitária, desenvolve a sua política de assistência estudantil focalizada em estudantes com maior vulnerabilidade socioeconômica por meio de ações de apoio à moradia, transporte, alimentação e, outros auxílios pecuniários. Na perspectiva de permanência outras ações são desenvolvidas pela Instituição por meio de outras Pró-reitorias que valorizam o mérito acadêmico.

4.3 O fluxo acadêmico de ingressantes nos cursos de Medicina e Licenciatura Matemática

A pesquisa focalizou os ingressantes no ano de 2013 que se autodeclararam negros nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática, na categoria Escola Pública, para compreender a evolução do percurso formativo no intervalo do período de 2013 a 2018, em suas respectivas subcategorias: a) com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio; e b) os independentes da renda. Também, discutiu fatores socioeconômicos e culturais que implicam nas matrículas e evasão do curso pelo estudante, cancelamento de curso (espontâneo e reopção), recusa de matrícula (retenção, abandono do curso/instituição) e na conclusão do curso.

Apresenta-se no gráfico 2 a distribuição do percentual de vagas ofertadas em 2013 nos cursos que constituem o foco desta pesquisa.

Gráfico 2 - Vagas ofertadas na categoria Ampla Concorrência e Sistema de Cotas/Autodeclarados Negros nos Cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática



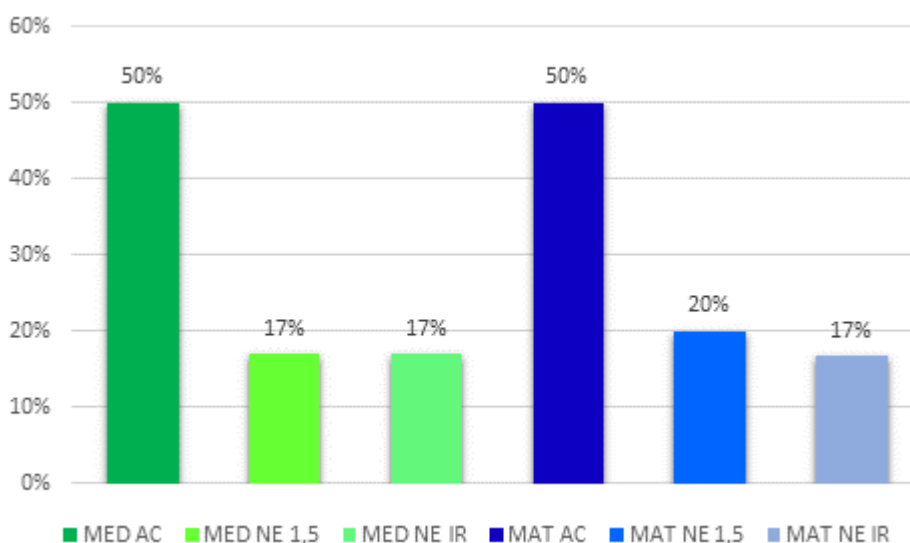
Fonte Elaborado pela autora

No ano de 2013, foram ofertadas para o curso de Medicina 100 vagas, sendo em cada um dos semestres letivos 50 vagas, das quais 50 % destinada à categoria ampla concorrência e a outra metade de 50% à categoria escola pública. A cota escola pública ficou com 50 vagas, e dessas foram ofertadas 36 para os autodeclarados negros, distribuídas em 18 para o perfil de “até um salário e meio” e 18 para o perfil “independente de renda”. As demais vagas foram ofertadas para as demais subcategorias. No curso de licenciatura em Matemática foram ofertadas 60 vagas anuais, com entrada no primeiro semestre letivo, destinadas 50% para a categoria ampla concorrência e a outra metade para a categoria escola pública. Da metade

destinada a categoria escola pública, 22 vagas foram destinadas aos ingressantes autodeclarados negros, sendo 11 para o perfil de “até um salário e meio” e 11 para o perfil “independente de renda”, ficando as demais para outras subcategorias, conforme apresentado no Gráfico 2.

Das vagas ofertadas no ano de 2013 para os cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática foram preenchidas todas da categoria Ampla Concorrência. No curso de Medicina, das 36 vagas ofertadas para a categoria escola pública foram preenchidas 34 nos dois semestres letivos, sendo 17 no perfil de “até 1, 5 salário e meio” e 17 no perfil “independente de renda”, gerando a ociosidade de duas vagas. No curso de licenciatura em Matemática, houve oferta de 22 vagas para a categoria escola pública, ingressando 12 estudantes no perfil de “até 1, 5 salário e meio” e 10 no perfil “independente de renda”. A representatividade dos ingressantes nas categorias de ampla concorrência e autodeclarados negros são demonstradas no Gráfico 3.

Gráfico 3 - Ingressantes na categoria Ampla Concorrência e Sistema de Cotas/Autodeclarados Negros nos Cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática no perfil de “Até um salário e meio” e no perfil “Independente de Renda”.



Fonte Elaborado pela autora

Nos dois primeiros gráficos registraram-se as vagas ofertadas e ocupadas pelos ingressantes do ano de 2013 nos cursos de Medicina e licenciatura em Matemática, com a representatividade da categoria de ampla concorrência e das subcategorias autodeclarados negros no perfil de “até um salário e meio” e no perfil de “independente de renda” e nas demais subcategorias.

Na sequência, levantou-se a situação acadêmica dos 34 (100%) estudantes do curso de Medicina, ingressantes em 2013, na subcategoria autodeclarados negros, no perfil de “até um salário e meio” e perfil “independente de renda”, considerando as variáveis matriculado,

cancelado e concluído, bem como a movimentação no percurso do período de 2013 a 2018. Do total, 25 (73%) já concluíram o curso, com elevados índices de rendimento acadêmico, variando no coeficiente entre 8.0679 a 8.965; 6 (18%) cancelaram o curso e, 3(9%) continuam matriculados, cursando o internato, com previsão de conclusão em 2020.

Especificamente, a situação acadêmica dos 17 (100%) estudantes no perfil de “até um salário e meio” foi a seguinte: 1 (6%) cancelou e 16 (94%) concluíram o curso. A origem do estudante que cancelou o curso é do estado do Piauí, constatado em plataforma lattes e redes sociais, que se submeteu ao um novo processo seletivo para o mesmo curso no estado de origem. O citado estudante permaneceu um ano no curso e não acessou auxílio de permanência. Sobre o fator de origem dos 16 (100%) estudantes que concluíram o curso, 12 (75%) são do estado do Maranhão (São Luís, Imperatriz, Pinheiro, Codó, Caxias, Paço do Lumiar e Chapadinha) e 4 (25%) são de outros estados (Pará, Rio Grande do Norte, Bahia e Minas Gerais). Cabe destacar que dos 16 estudantes que concluíram o curso, 12 receberam auxílio de permanência.

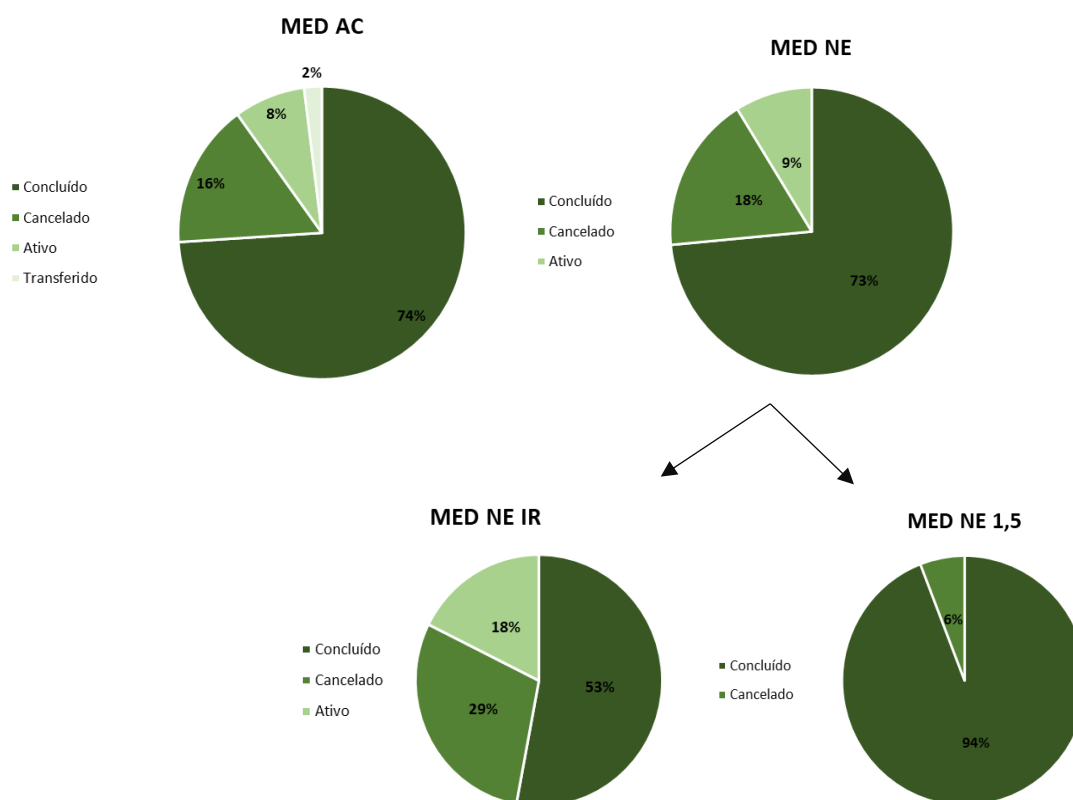
No perfil “independente de renda”, dos 17 (100%) ingressantes, 3 (18%) encontram-se matriculados/cursando o internato, 5 (29%) cancelaram o curso e 9 (53%) concluíram o curso. Em relação ao fator origem dos 5 (100%)estudantes com cancelamentos, 2 (40%) são do Maranhão (São Luís) e 3(60%) de outros estados (Bahia, Minas Gerais, Rio Grande do Sul), os quais não receberam auxílio permanência. Cabe registrar que os 9 estudantes com sucesso acadêmico receberam auxílio de permanência. Cabe destacar que os estudantes de Medicina têm acesso a uma bolsa especial de permanência do MEC, diferenciada em valores e critérios de acesso, além da possibilidade de acesso aos programas e ações de assistência existentes na Universidade. Tal fato reafirma a conquista e privilégios conquistados pela área de conhecimento na sociedade.

Na categoria ampla concorrência do curso de Medicina, o estado situacional dos 50 (100%) estudantes apresenta-se nas variáveis matriculado, cancelado, transferido e concluído da seguinte forma: 08 (16%) cancelaram, 01 (2%) transferido para outra instituição federal em outro estado, 04 (8%) encontram-se matriculados, cursando o estágio, em regime de Internato e 37 (74%) concluíram o curso com bons índices de rendimento acadêmico, variando no coeficiente entre 8.1447 a 8.9987.

Os cancelamentos de matrícula nesse curso ocorreram de forma espontânea, nos dois semestres letivos, logo após o ingresso no curso no período (2013-2014). Os motivos se deram pela oportunidade de mudança para o estado de origem por meio de outro processo seletivo (ENEM/SISU). Esses estudantes concluíram o curso em outras universidades públicas nos estados de origem, e deles somente 1 estudante migrou para a área de Engenharia no estado de

origem. Essa mobilidade estudantil espacial ou entre cursos, dependendo do momento em que ocorrem, podem gerar vagas ociosas e não haver possibilidade imediata de preenchimento, considerando os procedimentos administrativos de seleção e matrícula no percurso de um semestre letivo. Em síntese, o Gráfico 4 evidencia essa movimentação acadêmica.

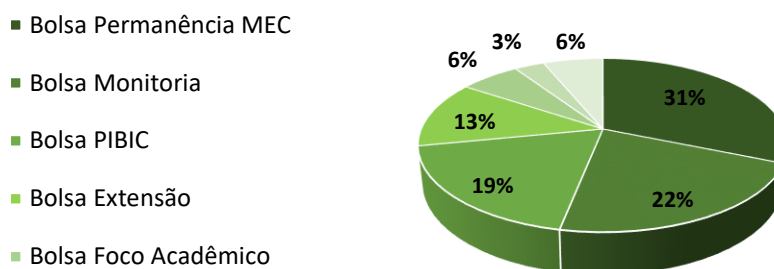
Gráfico 4 - Estado situacional do curso de Medicina nas categorias de ampla concorrência e autodeclarados negros no perfil de “até um salário e meio e no perfil “independente de renda”.



Fonte Elaborado pela autora

Em relação ao acesso a programas e ações de assistência ou permanência, 32 estudantes do curso de Medicina autodeclarados negros receberam algum tipo de auxílio, a saber: 10 Bolsa Permanência-BP/MEC; 7 Bolsas Monitoria; 6 Bolsas PIBIC; 4 Bolsas Extensão; 2 Bolsas Foco Acadêmico; 1 Bolsa Aprimoramento Acadêmico e 2 auxílios Alimentação e Moradia, conforme demonstrados no Gráfico 5.

Gráfico 5 - Programas de Permanência e Assistência estudantil acessados pelos estudantes do curso de Medicina no ano de 2013.



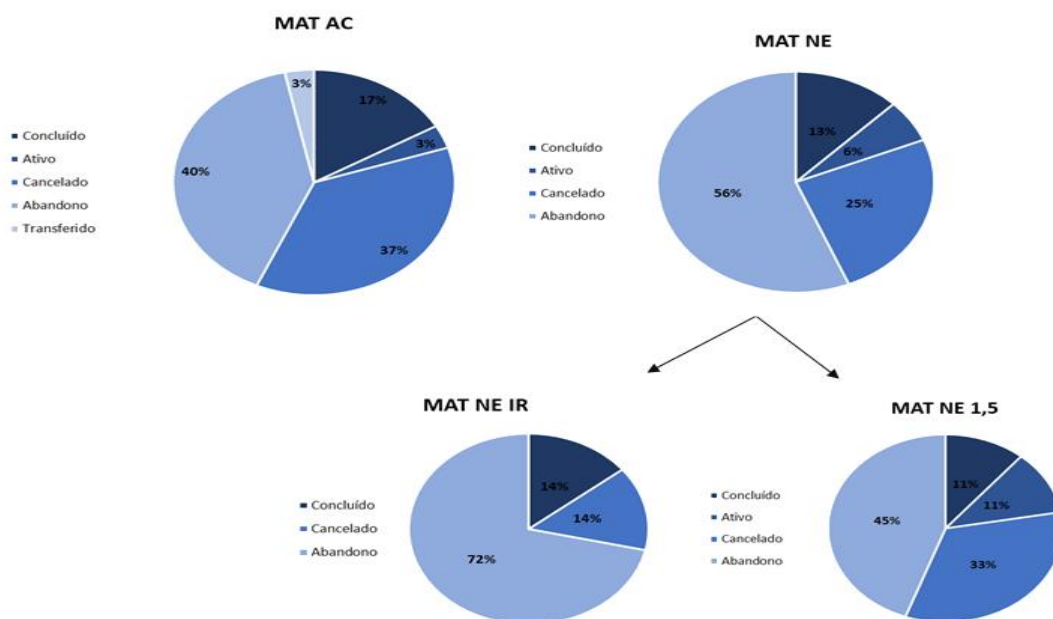
Fonte Elaborado pela autora

Em relação à Medicina, o estudo indica que 70% dos estudantes se identificam com o curso e conclui com bons índices de rendimento acadêmico. Situação oposta é observada no curso de Matemática que suscita uma discussão acerca da necessidade de políticas de acompanhamento desde o ingresso do estudante.

Cabe ainda destacar que embora as orientações normativas da distribuição de cotas no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação sejam comuns aos dois cursos, a Medicina tem uma história marcada por um processo de elitização, tornando-se pouco acessível ao ingresso de classes com menor poder econômico e de frágil cultura escolar familiar. Dessa forma, mesmo com a existência dos critérios de redistribuição de vagas para garantia de representatividade de diversos segmentos sociais, a diferenciação permanece no ingresso nos dois cursos em cada subcategoria. Vale lembrar que os negros já tinham presença nas universidades em cursos de licenciaturas e outros das áreas de ciências humanas e sociais, mas com presença não visível em cursos mais privilegiados na hierarquia social.

Na caracterização da situação acadêmica dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática ingressantes em 2013, considerando-se as variáveis de matriculado, cancelamento, abandono e conclusão, observou-se as seguintes evidências no percurso acadêmico das categoriais de ampla concorrência e de escola pública/ nas subcategorias autodeclarados negros, apresentadas no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Estado situacional do curso de Matemática na categoria Sistema de Cotas/Negros e Ampla Concorrência.



Fonte Elaborado pela autora

Na leitura do estado situacional dos 30 (100%) dos estudantes ingressantes na ampla concorrência do seletivo para a Licenciatura em Matemática, considerando-se as variáveis de matriculado, cancelamento, abandono, transferência e conclusão, percebe-se que desse total 11(33%) cancelaram; 12 (40%) abandonaram; 1(3%) foi transferido para outra instituição federal, 1(3%) encontra-se matriculado com plano de estudo sem previsão de conclusão de curso e 5 (17%) concluíram o curso. Os estudantes com conclusão obtiveram índices razoáveis de rendimento acadêmico entre 6.6938 a 7.6806, porém inferiores ao curso de Medicina.

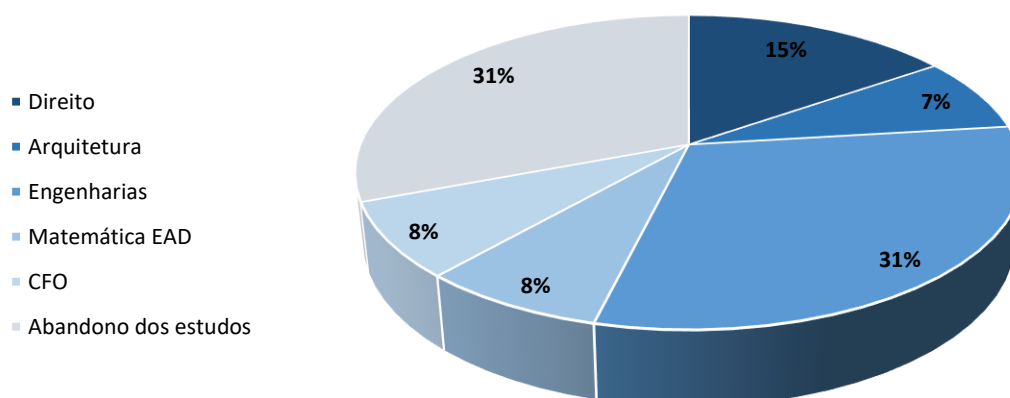
Na categoria escola pública/subcategoria negro foi ofertado 22 de vagas, sendo 11 destinadas para o perfil de “até um salário e meio” e 11 para o perfil “independente de renda”. Desse total, ingressaram 16 (100%) estudantes autodeclarados negros: 9 (56%) no perfil “até um salário e meio” e 7 (44%) no perfil “independente de renda”. A situação acadêmica dos 9 (100%) estudantes no perfil de “até um salário e meio” foi a seguinte: 3 (33%) cancelamentos; 4 (45%) abandono, 1 (11%) matriculado e 1 (11%) concluído. Dos 7 (100%) estudantes no perfil “independente de renda” a situação foi a seguinte: 1 (14%) cancelamento, 1 (14%) concluído e 5 (72%) abandono.

Tomando por base o quantitativo de 16 estudantes na subcategoria autodeclarados negros, 2 (13%) concluíram com índices de rendimento acadêmico, variando entre 7.8894 a 8,2038. Os 4 (25%) cancelamentos ocorreram de forma espontânea, em razão da aprovação do estudante em outro curso, no segundo semestre subsequente; 9 (56%) deles abandonaram o curso, por meio de migração para cursos diferentes da própria instituição e de outras instituições

de ensino; 1(6%) continua cursando o curso, em plano de estudo com previsão de conclusão em 2020.

Além disso, identificou-se a origem dos estudantes que cancelaram o curso de Licenciatura em Matemática. Eles são do estado do Maranhão (São Luís, São José de Ribamar e Pedreiras) e não tiveram acesso a qualquer auxílio assistência ou permanência. Os cancelamentos de matrículas ocorreram pelo desejo de mudança para cursos de bacharelado, considerando a pouca valorização do trabalho dos professores. Assim, cerca de 70% dos estudantes migraram para cursos de bacharelado e os 30% evadiram-se do sistema de ensino. Desse total que migraram para outros cursos, 31% mudaram para o curso Interdisciplinar em Ciências em Tecnologias (BICT) com formação em dois ciclos dentro da própria instituição, sendo o segundo ciclo formação em Engenharias Mecânica e Civil, conforme indicado no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Mudança do curso de licenciatura em Matemática para os cursos de bacharelado.



Fonte Elaborado pela autora

Analisando o histórico escolar dos estudantes, observou-se que no curso de Licenciatura em Matemática os resultados do rendimento acadêmico mostraram índices com melhor desempenho na categoria de cotas dos autodeclarados negro (7.8894 a 8.2038) do que dos estudantes de ampla concorrência (6.6938 a 7,6806), conforme já se comentou sobre o índice de rendimento. Tratando-se do curso de Medicina o índice de rendimento acadêmico não apresentam diferenças relevantes, ou seja: Ampla Concorrência entre 8.1447 a 8.9987 e autodeclarados negros entre 8.0679 a 8.965. Tais evidências rompem com discursos preconceituosos de que o sistema de cotas afeta a qualidade educacional. Cabe destacar que a

presença de negro no curso de Licenciatura em Matemática não representa uma grande novidade.

Nos programas e ações de assistência ou permanência da UFMA, dos 22 estudantes autodeclarados negros apenas 6 deles participaram dos seguintes auxílios: 4 com acesso à Alimentação/Restaurante Universitário, 1 com Bolsa Aprimoramento e 1 com Bolsa Foco Acadêmico.

Uma análise sobre a condição de permanência do estudante do curso de licenciatura em Matemática deve considerar a natureza do curso, além das condições socioeconômicas. Trata-se da formação de um profissional não valorizado nas hierarquias sociais que exige conhecimentos prévios na área de conhecimento não suficientemente desenvolvidos na educação básica que ainda não superou o problema da relação teoria/prática escolar.

Algumas questões influenciam no seguimento ou desistência dos estudos. Entre elas, a perspectiva de inserção no mercado do trabalho, a grande seletividade social na porta de entrada no ensino superior, o status social do público ingressante nos cursos de menor prestígio, influi fortemente na escolha da área de formação profissional e do curso de graduação, bem como estimula ou não a sua permanência. Para Zago (2006), fatores internos e externos influenciam a decisão de permanência ou não em um curso de graduação, ou seja, os cursos considerados de prestígio social influenciam fortemente o estudante desde a sua escolha.

Dessa forma, as evidências da pesquisa permitem compreender desigualdades internas e externas das condições de permanência nos dois cursos de graduação em análise. Internas quanto às possibilidades de usufruto de programas e ações de assistência e permanência. Os estudantes de Medicina têm acesso a auxílios mais meritocráticos, tais como bolsas de Iniciação Científica, Monitorias, Extensão e Bolsas especiais do MEC. Os estudantes da Matemática têm acesso a menos benefícios e todos eles assistenciais. Externas quanto às expectativas de inserção profissional imediata e valorizada socialmente e possibilidades de melhores salários. Nessa perspectiva, entende-se a movimentação acadêmica dos estudantes da Licenciatura em Matemática quando trocam de curso na mesma Instituição.

Vale destacar que a política de valorização profissional também perpassa pela remuneração básica da profissão e das condições de trabalho. Como se percebe na fala do entrevistado A, do curso de Matemática: *“Não gosto de desistir de nada, mas as questões financeiras impediram de permanecer no curso, buscando as alternativas de trabalho e o concurso para polícia. Procurava uma profissão que me oferecesse condição de me manter e também, manter a minha família”*.

Segundo Ristoff (2013, p. 18),

[...] com pequenas variações, este quadro se repete para os demais cursos, o que nos leva a inferir que a origem social e a situação econômica da família do estudante são sem dúvida fatores determinantes na trajetória do jovem. Um importante fenômeno a ser destacado, a partir da análise dos dados, é que uma boa parcela dos pertencentes aos cursos com maior proporção de trabalhadores e com pais com baixa escolaridade faz parte da primeira geração de universitários de suas famílias.

Cabe ainda considerar que muitas vezes os estudantes não escolhem o curso por interesse profissional, mas em decorrência do resultado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), cuja pontuação permite-lhe o ingresso, mas sem qualquer conhecimento do perfil profissional e de suas reais possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

O registro de alta taxa de evasão no curso de Licenciatura em Matemática demanda uma política de acompanhamento do estudante, desde o acesso ao curso, na perspectiva da redução das diferentes situações registradas no percurso acadêmico como: cancelamento espontâneo ou por reopção de curso, abandono e/ou recusa de matrícula, trancamento de matrícula por sucessivos semestre letivos, transferência para outra IES, evasão e retenção.

Para Baggi e Lopes (2011, p. 360), “o impacto causado pela experiência acadêmica na vida do aluno torna a IES responsável pela promoção do desenvolvimento e interação do estudante com o cotidiano do curso e dos diferentes contextos de aprendizagem”. Logo, concluem que o perfil do estudante que evade ou tende a evadir-se é marcado por diferentes dimensões pessoais, culturais, sociais ou econômicas, e que estas podem interferir direta ou indiretamente na sua trajetória acadêmica.

Ao verificar nos dados levantados nos sistemas acadêmicos sobre o percurso acadêmico dos ingressantes autodeclarados negros do Curso de Licenciatura em Matemática, constatou-se que o fenômeno da evasão ocorreu logo após nos primeiros meses do primeiro período do ingresso no curso. Tal situação ocorreu de forma semelhante com os ingressantes de ampla concorrência.

Para Nadir Zago (2006), as instituições de ensino devem reconhecer as causas ou fatores que predispõem os estudantes a evadir-se logo no primeiro período no curso, reconhecendo a importância de políticas, ações e estratégias educacionais para a garantia das condições de permanência e conclusão do curso. Acrescentando a autora assevera que os fatores associados à permanência podem estar relacionados à integração acadêmica que deve ser viabilizada através de programas de atenção estudantil, desde a participação em eventos científicos e culturais, a concessão de auxílio-moradia e restaurante universitário, além do apoio médico e psicopedagógico entre outras formas de auxílio que possibilitam a garantia das condições de permanência.

De forma semelhante, as autoras Baggi e Lopes (2011, p. 371) enfatizam que entre os estudos analisados as causas associadas à evasão são classificadas basicamente em duas grandes categorias: institucionais/acadêmicas e pessoais/interpessoais. Entre as causas da evasão pode estar presente a “falta de identidade com o curso, escolha errada da carreira, desencanto com a universidade, baixa demanda pelo curso, possivelmente associada ao baixo prestígio social do curso escolhido, entre eles, as licenciaturas”.

A dificuldade de permanência no ensino superior para estudantes de setores sociais menos favorecidos, associa-se não apenas ao baixo capital econômico, como também, à falta de aquisição de capital cultural ao longo da sua trajetória escolar e de vida. Nesse sentido, tem-se como referência a citação das autoras Baggi e Lopes (2011, p. 357) ao considerarem que “a evasão tem múltiplas razões, dependendo do contexto social, cultural, político e econômico em que a instituição está inserida. Pode estar relacionada, por exemplo, a má qualidade de ensino oferecido pela IES, provocando a perda definitiva do aluno”.

Inicialmente, pode-se pensar pelos dados coletados sobre o percurso acadêmico do estudante do curso de Licenciatura em Matemática que as ações afirmativas não foram determinantes para sua inclusão educacional. Na verdade, foram relevantes para o ingresso no curso, mas não suficientes para a permanência que exigia a presença de outras políticas sociais, incluindo políticas de valorização profissional. No entanto, há que se destacar que essa realidade não se restringe somente ao curso de Licenciatura em Matemática, mas afeta outras formações profissionais não devidamente prestigiadas. Aponta-se que o índice de desistência é comprovado de maneira semelhante entre os ingressantes autodeclarados negros cotistas e os de ampla concorrência, prevalecendo a ideia das influências internas e externas.

Realizando uma análise de forma proporcional, observa-se que tanto para os cotistas quanto para os de ampla concorrência o percentual de conclusão de curso ficou próximo a 10% no curso de Licenciatura em Matemática, resultando o percentual quase similar em ambas as ofertas. As cotas, portanto, não são o fator principal de análise nesse caso, mas sim as questões relacionadas ao próprio curso, o processo de escolha e a identificação do estudante pelo curso, quanto à perspectiva da oportunidade trabalho.

Por outro lado, evidencia-se que, proporcionalmente, os estudantes autodeclarados negros cotistas concluem o curso com êxito de forma semelhante aos não cotistas, o que denota sua capacidade cognitiva e a importante função das cotas no processo de expansão do acesso à educação superior.

4.4 Os significados das políticas e ações institucionais para acesso à educação superior na visão de autodeclarados negros dos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática.

Os significados das políticas e ações institucionais serão apreendidos com base em evidências das respostas dos estudantes no questionário *online*, articuladas com informações de entrevistas e registros acadêmicos. Também, interpreta-se com base no referencial bibliográfico, citado anteriormente.

Inicialmente, informa-se sobre o corpus social da pesquisa que responderam aos instrumentos. Os informantes do curso de Medicina foram 8 (oito) estudantes, sendo: 60% do sexo masculino e 40% feminino; e ingressaram com idade mais avançada do que a faixa etária regular correspondente à educação superior, ou seja 50% entre 24 e 26 anos, 10% na faixa etária entre 21 a 23 anos, e outros 40% acima de 26 anos e 100% deles ainda são solteiros e não possuem filhos. No curso de Licenciatura em Matemática, todos os nove informantes são do sexo masculino, a faixa etária de ingresso de 60% concentra-se entre 24 a 26 anos e os outros 40% encontram-se acima de 26 anos. Entre eles, 55% dos entrevistados possuem pelo menos um filho e 60% são solteiros.

Em relação à faixa etária nos dois cursos, observou-se um ingresso tardio a partir de 24 anos, podendo significar presença de tentativas frustradas de participação de seletivos para acesso ao curso ou migrações ou mudanças de cursos. Tratando-se do estado civil, percebem-se características diferenciadas nos dois grupos, tendo os estudantes de Matemática maiores responsabilidades com a família e sustento dos filhos, enquanto os de Medicina, ainda, se encontram predominantemente sob a tutela dos pais.

No curso de Medicina, os questionados responderam que somente 10% dos membros da família mais próximos não possuem e não se encontram em curso superior. Já no curso de Matemática, 50% dos entrevistados afirmaram que nenhum membro da família mais próximo possui e/ou se encontram em curso superior. Essas informações indicam condições de desigualdades no ingresso dos dois cursos de graduação, apesar de orientado por base normativa comum. Isso significa dizer que estudantes autodeclarados negros que ingressaram no curso de Medicina apresentam um capital cultural familiar influenciado pelas oportunidades de acesso à Educação Superior com apropriação dos conhecimentos científicos, favorecendo o incentivo aos estudos e apoios culturais. Diferentemente, o capital cultural familiar dos estudantes de Matemática não favorece o apoio intelectual e a compreensão das barreiras no percurso do jovem em um curso de graduação, podendo implicar no incentivo para outras prioridades de satisfação de necessidades básicas.

Sobre a atual situação de moradia dos estudantes do curso de Medicina, 100% citam que moram em casas mantidas pela família. No curso de Matemática, essa realidade se apresenta de forma diferente, somente 10% mora em residências mantidas pela família, 70% moram em residências mantidas pelos próprios estudantes e os outros 20% estão morando com terceiros. Além disso, no curso de Medicina, esses estudantes autodeclarados negros afirmaram utilizar carro próprio como principal meio de transporte para chegar à UFMA. Sobre a situação financeira, 60% dos entrevistados recebiam mesada fornecida por algum membro da família. No curso de Matemática, 70% dos informantes utilizavam o ônibus como o principal meio de transporte e sua manutenção financeira se dá por meio do trabalho formal. Essas informações permitem concluir sobre a existência de desigualdade entre estudantes dos dois cursos no que se refere às condições socioeconômicas no ingresso e percurso acadêmico.

Em relação ao usufruto de políticas de apoio institucional, os estudantes do curso de Medicina, quando questionados se tiveram acesso a qualquer tipo de bolsa acadêmica e de programas de assistência estudantil, 100% responderam que foram beneficiados. No curso de Matemática, os estudantes não responderam, entretanto dos nove questionados seis tiveram algum tipo de auxílio no período de permanência no curso (alimentação, aprimoramento acadêmico e foco acadêmico), conforme registros institucionais. Porém, esses estudantes perderam o direito ao auxílio com a desistência do curso logo nos primeiros meses de entrada. Aproximadamente, 80% deles não receberam bolsa, não participaram de programas acadêmicos ou não foram contemplados por programas e/ou ações de assistência estudantil. Por outro lado, 100% deles participaram de outras atividades extracurriculares ligadas ao eixo “Artísticas/Culturais” e utilizavam a biblioteca como espaço da Universidade para realizar suas atividades acadêmicas.

Em relação a outras variáveis das condições econômicas, os estudantes foram questionados sobre o seu rendimento mensal com base no salário mínimo, obtendo-se o seguinte resultado no curso de Medicina: 70% responderam que seu rendimento mensal é menor que um (1) salário mínimo; e 10% para cada uma das categorias de 1 a 2 salários mínimos, de 3 a 4 salários mínimos e de 4 a 6 salários mínimos. Sobre a renda familiar registraram: 40% tem renda familiar maior que 6 salários mínimos; 10% de cinco a 6 salários mínimos; 25% com renda familiar de 3 a 4 salários mínimos; e 25% com renda familiar de 1 a 2 salários mínimos. Desses estudantes autodeclarados negros, 60% contam como mesada da família e 30% com outros tipos de apoio financeiro como a bolsa de permanência MEC. Somente 10% deles tem trabalho formal.

No caso do curso de Matemática, os estudantes interrogados informam que: 20% tem rendimento mensal de 4 a 6 salários mínimos; 20% recebem 3 a 4 salários mínimos; e 40% tem o rendimento mensal menor que um (1) salário mínimo. Por sua vez, a renda familiar ficou assim distribuída: 10% tem renda familiar de mais de 6 salários mínimos; 20% tem de 5ª 6 salários mínimos; 60% de 3 a 4 salários mínimos; e 10% de 1 a 2 salários mínimos. Ainda afirmaram que não contam com o apoio financeiro da família.

Mais uma vez, registra-se a diferenciação socioeconômica entre estudantes de Medicina e de Matemática Licenciatura quanto à renda pessoal e familiar. As informações sinalizam para uma dependência financeira familiar dos estudantes de Medicina, sem necessidade de ingresso no mercado de trabalho e para uma renda familiar mais elevada. Tal fato parece contradizer os critérios de distribuição de vagas no ingresso no curso pela Lei nº 12.711/2012 que distribui 50% de vagas para estudantes egressos de escola pública, distribuídas por subcategorias dos autodeclarados negros com limite de renda e independente de renda. Essa associação escola pública e renda familiar cria a expectativa de uma renda familiar mais baixa. Por sua vez, os estudantes de licenciatura em Matemática apresentam uma renda familiar mais baixa, indicando haver uma estratificação educacional no ingresso entre os dois cursos.

De acordo com Lima, Bianchini e Pantoja (2018), em estudo sobre o sucesso acadêmico do curso de Medicina e Serviço Social na UFMA, a escolha de curso faz-se pela valorização na hierarquia de prestígio social, tanto pelo interesse de mercado na sociedade capitalista como pelo valor simbólico do diploma pelo status e poder profissional nas instituições e consciência coletiva. Eles consideram que o curso de Medicina tem uma história de alta seletividade e o ingresso favorece categorias sociais com maior poder econômico e de apropriação do capital cultural. Também, com base em estudos teóricos, percebem que há estratificação educacional entre os dois cursos do tipo vertical na passagem do ensino médio para a educação superior e do tipo horizontal interna à dinâmica acadêmica entre cursos e no interior deles.

Quanto ao ingresso no curso de Medicina, no primeiro semestre 40 % desses estudantes autodeclarados negros ingressaram na primeira opção e no segundo semestre entraram na primeira opção 40% e na segunda opção 20% deles. Em Licenciatura da Matemática, no primeiro semestre na primeira opção ingressaram 40% e na segunda opção 60% de estudantes. Desse modo, pode-se perceber que os informantes da Matemática predominantemente ingressaram na segunda opção, induzidos pelo resultado do ENEM e simulação do SISU, mas provavelmente não se identificavam com esse curso ou percebiam a sua não valorização na hierarquia de prestígio social. Nas respostas do questionário, identifica-se que 60% dos estudantes de Matemática ingressaram no curso de graduação pelo ENEM/SISU: 1º semestre –

2ª opção, mas 90% destes abandonaram o curso, argumentando motivos de trabalho, falta de identificação com o curso no qual ingressou e dificuldades financeiras.

Em relação ao estado situacional dos estudantes informantes do curso de Medicina 70% deles se encontram matriculados, 40% foram beneficiados pela Bolsa de Extensão; 50% participaram de programas e/ou ações de assistência estudantil por três anos consecutivos; 50% participaram de atividades extracurriculares no eixo “Artísticas/Culturais”. No curso de Matemática 90% de estudantes abandonaram, sendo que, 50% destes, por causa do trabalho, não identificação com o curso e dificuldades financeiras, e 10% concluiu o curso. Não responderam sobre participação em programas assistenciais.

Os estudantes foram questionados sobre o grau de importância do sistema de cotas para acesso à educação superior, obtendo-se a sua apreciação numa escala de medidas, considerando os seguintes critérios/categorias: 5 = Muito Pertinente; 4 = Pertinente; 3 = Regularmente tem pertinência; 2 = Pouco Pertinente; 1 = Não é pertinente. Os resultados encontram-se na Tabela 8.

Na leitura das linhas horizontais da Tabela 8, percebe-se que estudantes autodeclarados negros do curso de Medicina, apreciam positivamente o ingresso por cotas, posicionando-se em termos de média simples no intervalo Muito Pertinente e Pertinente para as seguintes afirmações:

- a) O sistema de cotas é uma alternativa de correção das desigualdades educacionais em relação a diferentes categorias sociais
 - b) O sistema de cotas deve ser apenas para os estudantes oriundos da escola pública
- Esses estudantes ainda apreciam, em média simples dos valores atribuídos, outras afirmações no intervalo de regularmente e pouco pertinente, ou seja:
- a) O sistema de cotas provoca injustiças sociais;
 - b) O sistema de cotas aumenta a discriminação social ou preconceitos raciais;
 - c) O sistema de cotas deve ser apenas para pessoas com deficiência;
 - d) O sistema de cotas deve ser apenas para estudante de baixa renda.

Tabela 8 - Respostas da questão 19 referentes as questões respondidas pelos os estudantes de Medicina.

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Media
a) O sistema de cotas provoca injustiças sociais	1	2	1	1	1	2	4	4	2,00
b) O sistema de cotas aumenta a discriminação social ou preconceitos raciais	1	1	2	3	1	2	4	4	2,25
c) O sistema de cotas é uma alternativa de correção das desigualdades educacionais em relação a diferentes categorias sociais	5	4	5	5	5	5	3	2	4,25
d) O sistema de cotas deve ser apenas para os estudantes oriundos da escola pública	5	5	3	5	1	5	5	5	4,25
e) O sistema de cotas deve ser apenas para estudantes negros oriundos da escola pública	1	1	1	1	1	1	1	2	1,13
f) O sistema de cotas deve ser apenas para pessoas com deficiência	1	1	1	1	1	3	5	3	2,00
g) O sistema de cotas deve ser apenas para negros com baixa renda	1	1	1	1	1	2	5	3	1,88
h) O sistema de cotas deve ser apenas para negros (cotas raciais)	1	2	1	1	1	1	1	1	1,13
i) O sistema de cotas deve ser apenas para estudante de baixa renda	1	2	4	1	1	5	5	3	2,75
j) Não deve existir sistema de cotas para acesso à educação superior	1	1	1	5	1	1	1	4	1,88
Média das respostas por estudante	1,80	2,00	2,00	2,40	1,40	2,70	3,40	3,10	2,35

Fonte: Elaborada pela autora.

Por último, no intervalo abaixo de pouco pertinente e a negação da pertinência, os valores médios atribuídos entre 1,88 e 1,13 referem-se às afirmações abaixo, sendo o valor maior atribuído às duas primeiras afirmações e o menor igualmente às demais, ou seja:

- a) O sistema de cotas deve ser apenas para negros com baixa renda;
- b) Não deve existir sistema de cotas para acesso à educação superior;
- c) O sistema de cotas deve ser apenas para estudantes negros oriundos da escola pública;
- d) O sistema de cotas deve ser apenas para negros (cotas raciais).

Ao analisar essa mesma Tabela no sentido vertical, considerando a apreciação individual dos estudantes percebe-se que predomina a visão da maior valorização do sistema de cotas para corrigir desigualdades sociais e para egressos de escola pública com pouca valorização de cotas raciais. No entanto, dois estudantes cotistas consideram que as cotas provocam injustiças sociais e contribuem para aumentar preconceitos raciais e discriminação

social e na sua ocorrência devem se dirigir à baixa renda ou estudante com deficiência, manifestando-se um deles pela não existência de cotas no ingresso à educação superior.

Os estudantes de Matemática também foram questionados sobre o grau de importância do sistema de cotas para acesso à educação superior, solicitando a sua apreciação numa escala de medidas, considerando os seguintes critérios/categorias: 5 = Muito Pertinente; 4= Pertinente; 3= Regularmente tem pertinência; 2= Pouco Pertinente; 1 = Não é pertinente. Os resultados encontram-se na Tabela 9 que segue na próxima página.

Uma análise da Tabela 9, nas linhas horizontais, considerando-se a média simples dos valores atribuídos pelos cotistas negros de Matemática nesta escala de avaliação, percebe-se que apreciam positivamente o ingresso por cotas no intervalo Muito Pertinente e Pertinente, se forma similar aos estudantes de Medicina, para as seguintes afirmações:

- a) O sistema de cotas é uma alternativa de correção das desigualdades educacionais em relação a diferentes categorias sociais
- b) O sistema de cotas deve ser apenas para os estudantes oriundos da escola pública

Esses estudantes apreciam ainda em média simples dos valores atribuídos, outras afirmações no intervalo de regularmente a pouco pertinente, ou seja:

- a) O sistema de cotas aumenta a discriminação social ou preconceitos raciais;
- b) O sistema de cotas deve ser apenas para estudante de baixa renda;
- c) Não deve existir sistema de cotas para acesso à educação superior

Por último, no intervalo abaixo de pouco pertinente e a negação da pertinência, os valores médios variáveis entre 1,11 a 1,89 apreciam as afirmações abaixo: em ordem decrescente:

- a) O sistema de cotas provoca injustiças sociais;
- b) O sistema de cotas deve ser apenas para estudantes negros oriundos da escola pública;
- c) O sistema de cotas deve ser apenas para pessoas com deficiência;
- d) O sistema de cotas deve ser apenas para negros com baixa renda;
- e) O sistema de cotas deve ser apenas para negros (cotas raciais).

Tabela 9 - Respostas da questão 19 referentes as questões respondidas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	Média
a) O sistema de cotas provoca injustiças sociais	1	2	1	3	1	3	1	2	1	1,67
b) O sistema de cotas aumenta a discriminação social ou preconceitos raciais	5	2	5	1	1	3	3	2	1	2,56
c) O sistema de cotas é uma alternativa de correção das desigualdades educacionais em relação a diferentes categorias sociais	5	4	5	5	5	5	5	4	5	4,78
d) O sistema de cotas deve ser apenas para os estudantes oriundos da escola pública	5	4	4	5	5	3	5	4	2	4,11
e) O sistema de cotas deve ser apenas para estudantes negros oriundos da escola pública	1	2	1	1	5	1	1	1	2	1,67
f) O sistema de cotas deve ser apenas para pessoas com deficiência	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1,22
g) O sistema de cotas deve ser apenas para negros com baixa renda	1	2	1	1	5	1	1	3	2	1,89
h) O sistema de cotas deve ser apenas para negros (cotas raciais)	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1,11
i) O sistema de cotas deve ser apenas para estudante de baixa renda	5	2	5	1	1	3	1	5	2	2,78
j) Não deve existir sistema de cotas para acesso à educação superior	1	1	1	5	5	1	5	1	1	2,33
Média das respostas por estudante	2,60	2,10	2,50	2,40	3,00	2,20	2,40	2,50	2,00	2,41

Fonte: Elaborada pela autora.

Ao analisar essa mesma Tabela 9 no sentido vertical, considerando a apreciação individual dos estudantes percebe-se que predomina a visão da maior valorização do sistema de cotas para corrigir desigualdades sociais e para egressos de escola pública com pouca valorização de cotas raciais. Também, percebe-se a presença de cotistas que se posicionaram desfavoráveis à existência de cotas para ingresso na Educação Superior.

O estudo também se preocupou com a convivência do negro no ambiente acadêmico na perspectiva de perceber o seu acolhimento, a presença de discriminações e preconceitos na sua inclusão educacional, bem como outros desafios apresentados no percurso acadêmico. Desse modo, solicitou aos estudantes a apreciação de suas relações sociais no interior do curso de Medicina, no acesso aos serviços e ações institucionais e outros, utilizando-se das categorias de

frequência: 5 = Muito frequente; 4 = Frequente; 3 = Regularmente frequente; 2 = Pouco frequente; 1 = Inexistente. Os resultados encontram-se na Tabela 10.

As respostas apreciativas posicionam-se no intervalo de pouco frequente e inexistente, indicando que há uma convivência democrática no ambiente acadêmico, sem preconceitos raciais e discriminações sociais, portanto a condição de ingresso por cotas sociais e raciais torna-se invisível nas relações internas do curso e no acesso aos programas, ações e serviços institucionais, a exemplo das relações com professores, gestores, outros estudantes, bem como no acesso aos serviços e políticas institucionais, acesso às informações e ao sistema acadêmico, à biblioteca e laboratórios. No entanto, há registro de dificuldades de cotistas de acompanharem o curso, de ordem financeira com prejuízo no percurso acadêmico regular e acesso ao material de aprendizagem.

Tabela 10 - Respostas da questão 20 referentes as questões respondidas pelos estudantes de Medicina

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	Média
1 - Os ingressantes pelo sistema de cotas têm maiores dificuldades que outros estudantes para acompanhar o curso	1	3	3	1	1	1	1	2	1,63
2 - Os estudantes cotistas negros são discriminados pelos professores	1	1	2	1	2	1	2	1	1,38
3 - Os estudantes cotistas negros são discriminados por gestores e profissionais de setores Administrativos	2	2	1	1	1	1	1	1	1,25
4 - Os estudantes cotistas negros são discriminados por outros estudantes	1	2	3	4	1	2	1	2	2,00
5 - Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso às informações da assistência estudantil	1	2	3	3	1	1	1	1	1,63
6 - Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso às informações do sistema acadêmico	1	1	2	3	1	1	1	1	1,38
7 - Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso à biblioteca e laboratórios	1	1	1	3	1	1	1	1	1,25
8 - A dificuldade financeira do estudante negro produz demora de conclusão do curso de graduação ou evasão	3	2	3	5	1	1	1	2	2,25
9 - Dificuldade financeira dificulta acesso de material das disciplinas	5	2	3	5	2	2	1	2	2,75
Média das respostas do estudante	1,78	1,78	2,33	2,89	1,22	1,22	1,11	1,44	1,72

Fonte: Elaborado pela autora

Vários estudantes utilizaram programas e ações institucionais de assistência e principalmente de permanência, tais como Iniciação Científica, Monitoria, Extensão e a bolsa

MEC, esta última correspondente a um salário mínimo pelo fato do curso de Medicina ter mais de 5.000 horas curriculares, condição no período que permitia acesso a essa bolsa. Esses auxílios contribuíram para a permanência no curso e sucesso acadêmico. Quanto às expectativas após a conclusão do seu curso, 35% de estudantes deseja trabalhar na área e continuar os estudos. Ainda, 80% desejam fazer pós-graduação lato-sensu (especialização), a fim de dar continuidade à formação acadêmica.

A apreciação da convivência acadêmica também foi solicitada aos estudantes autodeclarados negros da Matemática, utilizando-se da mesma escala avaliativa: 5 = Muito frequente; 4 = Frequente; 3 = Regularmente frequente; 2 = Pouco frequente; 1 = Inexistente. Os resultados encontram-se na Tabela 11.

Tabela 11 - Respostas da questão 20 referentes as questões respondidas pelos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática

Questões	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	Média
1 - Os ingressantes pelo sistema de cotas têm maiores dificuldades que outros estudantes para acompanhar o curso	5	1	1	1	4	4	1	2	1	2,22
2 - Os estudantes cotistas negros são discriminados pelos professores	1	1	1	1	1	2	3	2	1	1,44
3 - Os estudantes cotistas negros são discriminados por gestores e profissionais de setores Administrativos	1	1	2	1	1	1	5	2	1	1,67
4 - Os estudantes cotistas negros são discriminados por outros estudantes	1	1	2	1	1	2	5	3	3	2,11
5 - Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso às informações da assistência estudantil	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1,22
6 - Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso às informações do sistema acadêmico	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
7 - Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso à biblioteca e laboratórios	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
8 - A dificuldade financeira do estudante negro produz demora de conclusão do curso de graduação ou evasão	5	1	5	1	5	3	1	1	3	2,78
9 - Dificuldade financeira dificulta acesso de material das disciplinas	1	2	5	5	1	3	5	5	4	3,44
Média das respostas por estudante	1,89	1,22	2,11	1,44	1,78	2,00	2,56	2,11	1,78	1,88

Fonte: Elaborada pela autora.

Similarmente ao registrado no posicionamento dos estudantes do curso de Medicina, as apreciações dos informantes da Licenciatura em Matemática também sugerem que a UFMA é acolhedora do estudante cotista, considerando a não percepção de alta presença de discriminações e preconceitos, uma vez que essas categorias têm visibilidade entre inexistente e pouco frequente. Aliás, conforme já registrado anteriormente, negro já tinha presença alta no curso de licenciatura em Matemática antes das políticas de cotas. Especificamente, esses estudantes elevam um pouco mais as apreciações (entre pouco frequente e regularmente frequente) para os desafios financeiros com implicações negativas na continuidade do curso, produzindo evasões, retenções e dificuldades de aquisição de material de estudo.

Por isso, Dias Sobrinho (2010), ao reconhecer a relevância das políticas de ações afirmativas, pondera que elas não são suficientes se estiverem limitadas ao aumento de vagas e favorecimento de matrícula em curso superior por jovens desassistidos ou excluídos por condições econômicas, preconceitos e outras razões, havendo necessidade de assegurar também condições para a permanência.

No curso de Medicina, apenas cinco dos oito informantes responderam à questão. Na análise dessas respostas, constata-se o esforço a família para assegurar a continuidade de estudos e a condição de estudantes em tempo integral, incluindo a participação de irmã mais jovem em um caso citado, bem como de amigos em algumas circunstâncias de alimentação. Também, um caso destaca a relevância da fé e do grupo religioso. Mas, quatro dos cinco respondentes destacam a importância das políticas de assistência, especialmente na modalidade de bolsas, havendo também registro de uso de Restaurante Universitário.

No curso de Licenciatura em Matemática, as respostas sinalizam para vários problemas de permanência. Percebem-se sinais de problemas internos da dinâmica da UFMA e do curso, tais como: desestruturação do fluxo de comunicação da UFMA, inexistência de horário do curso compatível com as necessidades do trabalhador estudante, carência de programas de apoio e extracurriculares e fragilidade do acolhimento do estudante. Vários desistiram por necessidades financeiras e de participação no mercado de trabalho. Algumas alternativas foram: ganhar renda extra por meio de aulas e busca de conhecimentos pela internet. Um deles avalia a positividade do sistema de cotas, mas precisa ser avaliada e não deve ser permanente para garantir direitos, defendendo o investimento na escola pública.

Por último, questionou-se os informantes sobre alternativas usadas para garantir a permanência no percurso regular do curso de graduação. Sendo as respostas sintetizadas no Quadro 3.

Quadro 3 - Alternativas para permanência nos cursos de graduação

CURSO	RESPOSTAS DE ALTERNATIVAS
MEDICINA	Auxílio de meus familiares (A1). Economizar dinheiro dos familiares e arranjar bolsas de estudantes (A4). Auxílio, sobretudo de minha mãe, que recebe apenas a aposentadoria de meu pai. Nos apertos da irmã mais nova e algumas vezes de amigos quando era para comprar alimentos. Recebi também 400,00 mensais de Bolsa Permanência, nunca reajustados em 6 anos de curso (A5). Bolsa Permanência. Fé, participação e congregação na minha igreja. Grupo religioso na faculdade (A6). Acionei a Bolsa Permanência do MEC e utilizei o Restaurante Universitário, bem como os livros da Biblioteca (A8).
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA	Fazer o curso foi uma experiência positiva, conheci de perto os processos de estudos. A questão é que a UFMA é muito desorganizada e o aluno fica sem informações. As cotas são válidas, mas tem que ser avaliadas para melhorar as políticas e garantir a todos o direito, mas não pode ser para sempre. Acredito que deve se investir na base da escola pública para que o aluno não precise de condições especiais de ingresso (A1). Não usei nenhuma por não ter tido oportunidade de cursar o curso corretamente, o horário do curso conflitava com o do trabalho. Trabalho na CAEMA (A3). Não gosto de desistir de nada, mas as questões financeiras me impediram de permanecer no curso, pois tive que buscar as alternativas de trabalho e o concurso para polícia para sustentar minha família (A4). Sempre tentando ganhar uma renda extra através de aulas, estudos além da sala de aula, busca por conhecimento em meios eletrônicos (A5). Tive dificuldades em fazer o curso no horário da tarde, esse horário toma o dia todo. A instituição não sabe acolher o aluno em suas dificuldades financeiras, precisei trabalhar e não foi possível conciliar. Me senti jogado na instituição e abandonado me fazendo desistir do curso logo nos primeiros meses. Como sugestão a UFMA deve dividir suas ações para ficar mais próximo do aluno (A6). Mercado de trabalho amplo para a área, ter afinidade com a área, etc (A8). Mais programas de apoio financeiro e social, bem como mais programas de apoio psicológico e atividades extracurriculares (A9).

Elaboração da autora.

Diante das informações desta pesquisa, pode-se dizer que o movimento institucional da UFMA na implementação de políticas de ação afirmativa, inicialmente ocorreu por iniciativa própria, com ênfase em cotas raciais, por influência do NEAB e, conseqüentemente, assimilando lutas e expectativas de movimentos sociais. Posteriormente, o critério racial associou-se a outros critérios de origem de escola pública e renda *per capita* familiar, que vem se consolidando com a Lei nº 12.711/2012. Cabe destacar que as políticas de ação afirmativa na Instituição acompanham o movimento nacional da base normativa e dos programas coordenados pelo MEC que se reproduzem nas resoluções e editais locais de modo similar, não

se percebendo uma apropriação inovadora, considerando especificidades locais, salvo o bônus aprovado em 2019 para egresso do ensino médio de escolas do estado do Maranhão.

Apesar disso, reconhece-se o significado positivo das cotas instituídas pela Lei nº 12.711/2012 por permitir em todos os cursos de graduação a representatividade de diversas categorias sociais presentes na composição da população, bem como permitir o ingresso de estudantes que vinham repetidas vezes concorrendo à vaga em cursos de graduação, sem sucesso. No entanto, mesmo assim, identifica-se uma diferenciação de renda e capital cultural familiar na composição social dos estudantes de Medicina e Licenciatura em Matemática. Esse mesmo problema foi identificado em estudo realizado por Lima, Bianchini e Pantoja (2018), quando discutem uma estratificação educacional interna inter e intra cursos de graduação, de forma que as camadas sociais com maior poder econômico buscam a manter a desigualdade social com o acesso a cursos de maior prestígio social e de maiores investimentos em condições promotoras de qualidade educacional. Tal fato tem explicação no acesso à bolsa de um salário do MEC para cursos com mais de 5000 horas, contemplando raros cursos e colocando a Medicina de certa forma como privilegiada.

Enfim, a condição mais privilegiada de estudantes negros do curso de Medicina percebe-se na possibilidade de ser estudante de tempo integral, no acesso às bolsas de mérito científico ou acadêmico (Iniciação Científica, Extensão e Monitoria), aos auxílios e bolsas, além de contar com o apoio da família. Por sua vez, os estudantes da Licenciatura em Matemática interrompem o seu percurso no curso, muitas vezes por ser um curso de segunda opção cujo ingresso fez-se por indução do resultado do ENEM/SISU, outras em busca de um curso de maior prestígio social e valorização profissional e ainda por condições financeiras e necessidade de auto sustentação e trabalho, condições estas que também dificultam o acesso aos programas e ações de assistência e permanência.

Por último, concorda-se com os autores defensores de que as políticas de ações afirmativas terão significados se forem acompanhadas de outras políticas sociais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo objetivou analisar a forma de expressão das políticas de ação afirmativa da Lei nº 12.711/2012 na base normativa, programas e ações da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) seus significados em curso de Medicina e Licenciatura em Matemática. Para tanto, fez-se necessário compreender como está estabelecido o direito ao acesso à educação Superior no Brasil, pontuando o processo de elitização, a exclusão educacional e o direito ao acesso de segmentos sociais historicamente excluídos.

Na análise bibliográfica e documental, percebe-se que, apesar de grandes avanços ocorridos no período de 2003 a 2014, materializados por meio de base normativa, dos programas da expansão e programas assistenciais, estabelecidos como políticas governamentais, ainda não se garantiu de forma universal o exercício pleno do direito ao acesso à educação superior dos sujeitos oriundos da educação básica pública, em especial, da população negra, uma vez que o aumento da oferta não implica na ocupação de vagas em cursos considerados de alto prestígio profissional. Além disso, o acesso a esse direito é comprometido pela insuficiência de políticas de assistência e permanência.

Buscou-se também entender o percurso das lutas por políticas de ação afirmativa na Educação Superior, identificando suas conquistas formais, as influências dos movimentos sociais e da comunidade científica, bem como dos acordos internacionais que induziram as políticas educacionais brasileiras. Nesse sentido, destacaram-se a influência da conjuntura internacional e o debate promovido pelo movimento negro que, a partir da década de 1990, ganha força e pressiona a inclusão das ações afirmativas na agenda da política nacional, como um instrumento de combate a todas as formas de discriminação e preconceito, tendo um dos principais resultados as políticas de ações afirmativas em vigor.

A Constituição Federal de 1988 inaugurou as conquistas formais do acesso à educação superior como direito. Nela encontra-se o ordenamento jurídico que fundamenta o princípio das ações afirmativas, respaldado em Tratados e Convenções Internacionais, legitimando à igualdade formal de todos os cidadãos brasileiros. Uma das grandes conquistas é representada pela Lei nº 10.639/2003, que institui a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", passando a configurar-se a como uma política educacional de Estado Brasileiro, pois além de definir conceitualmente a inclusão social na Educação Superior no Brasil, faz também um resgate do conhecimento, da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Uma das conquistas a serem consideradas é a Lei nº 12.228/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, que garantiu à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos direitos, visando o combate à discriminação e outras formas de intolerância. Sendo uma das mais importantes medidas para garantia ao acesso à educação superior.

A Lei 12.711/2012 representa um marco histórico das políticas de inclusão da população negra na Educação Superior pública, regulamentando o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo 50% para estudantes da escola pública, configurando-se como precursora de mudanças significativas no acesso ao Ensino Superior e na redução da desigualdade social no país.

A UFMA como instituição situada no tempo e no contexto nacional, condiciona-se por esse movimento histórico. Portanto, tem sua base normativa, programas e ações influenciadas pelas pressões locais e nacionais. Assim, tem empreendido esforços para a garantia do acesso da população negra ao direito à educação superior, aderindo e instituindo base normativa, programas e ações de assistência e permanência de estudantes.

No que se refere às políticas de assistência e permanência, identificou-se que pouco esta instituição tem avançado na garantia do exercício do direito ao acesso à conclusão do curso. Os programas e ações institucionais existentes são limitados e decorrentes das políticas nacionais que são destinados ao apoio e ao atendimento do estudante em suas fragilidades acadêmicas e socioeconômicas na perspectiva de contribuir para sua permanência.

No entanto, tais programas e ações funcionam de maneira limitada e não atendem à totalidade de estudantes autodeclarados negros, oriundos da escola pública, na subcategoria de até um salário e meio de renda *per capita* familiar, critérios que por si só, revelam a condição de vulnerabilidade. Consequentemente, após o ingresso, os estudantes negros apresentam alto índice de evasão, logo nos primeiros meses do primeiro período em cursos de menor prestígio social, por falta do acolhimento em programas e ações de permanência. Essa afirmação está fundamentada no estudo desenvolvido no percurso formativo dos estudantes autodeclarados negros, ingressantes em 2013 nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática.

Convém destacar, que face ao processo de expansão das universidades públicas, com o advento das políticas inclusivas de ações afirmativas, houve um acréscimo significativo no número de estudantes em condições de vulnerabilidades em cursos de graduação, o que implica na necessidade de ampliar o acesso a esses programas de assistência e permanência, visando à conclusão do percurso formativo.

Esta pesquisa também discutiu os significados das políticas e programas de ação afirmativa na inclusão, permanência e sucesso acadêmico de estudantes autodeclarados negros ingressantes nos cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática no ano de 2013, com base em informações levantadas em questionário *online* e entrevista que possibilitou apreender a percepção desses sujeitos sobre significados para a permanência e sucesso acadêmico, identificando as dificuldades encontradas em seu percurso formativo, pontuando a movimentação acadêmica no período de 2013 a 2018, dentro do prazo de integralização curricular dos respectivos cursos. Assim, apreendeu-se que fatores socioeconômicos e culturais têm influências sobre ingresso e matrícula em curso de graduação e evasão (cancelamento espontâneo e reopção), recusa de matrícula (retenção, abandono do curso/instituição) e na conclusão do curso.

A partir dos dados coletados no sistema acadêmico, verificou-se que a motivação para o ingresso de estudantes no curso de Licenciatura em Matemática não está diretamente relacionada ao interesse profissional, mas, sim, ao resultado obtido no ENEM/SISU, ou, ainda, à falta de informação do perfil profissional do licenciado e suas chances junto ao mercado de trabalho.

A elevada taxa de evasão no curso de Licenciatura em Matemática aponta para a necessidade de uma política de acompanhamento do estudante, desde a porta de entrada no curso, diagnosticando motivações, dificuldades, conhecimentos prévios e condições socioeconômicas e culturais. Tais ações institucionais podem reduzir o número elevado de cancelamento espontâneo e/ou reopção, o abandono e/ou recusa de matrícula, o trancamento de matrícula por sucessivos semestres letivos, transferência para outra IES e, por fim, a evasão e a retenção, demonstradas em gráficos.

Esse acompanhamento do percurso estudantil deve contemplar a totalidade dos ingressantes (não apenas os negros), considerando que o fenômeno da evasão ocorre no primeiro período do curso de Licenciatura em Matemática, na mesma proporção na categoria de estudantes autodeclarados negros e na categoria ampla concorrência, o que leva a concluir que pode estar ligada à natureza do curso, à ordem da opção, às questões socioeconômicas e problemas de natureza acadêmica. O percentual de conclusão do curso entre os estudantes cotistas e os de ampla concorrência aproximou-se a 10%, resultando o percentual similar quase em ambas as ofertas.

Diferentemente, apresentam-se as informações do Curso de Medicina. Em 2013, dos 34 ingressantes cotistas, apenas 05 efetuaram cancelamento, sendo 03 para cursar em outra universidade federal o mesmo curso de Medicina; 01 já concluiu o curso em outro estado; 03

ainda não concluíram o curso, por ainda estar cursando o Internato e/ou Estágio Curricular. Desse quantitativo, aproximadamente, 76% já concluíram o curso de Medicina, com bons índices de rendimento acadêmico, variando entre o CR: 8.0679 e CR: 8.965.

Estabelecendo-se um confronto com os ingressantes de ampla concorrência, em um total de 50 estudantes, 08 ingressantes cancelaram sua matrícula, 01 foi transferido para o mesmo curso em outra instituição federal e 03 estão cursando o Internato. Do total, 78% concluíram o curso, com índices semelhantes aos dos cotistas, variando entre CR: 8.1447 e CR: 8.9987.

Com base na análise do histórico escolar dos estudantes do curso de Medicina que cancelaram suas matrículas, constatou-se que o desligamento se deu em virtude de oportunidade de mudança de Estado, sendo que: 4 concluíram o citado curso em outras universidades e 1 migrou para o curso de Engenharia em seu Estado de origem.

Com relação ao auxílio ofertado como estratégia de permanência no curso de Medicina, destaca-se: 10 contemplados com a Bolsa Permanência MEC, 7 contemplados com Monitoria, 6 contemplados com PIBIC, 4 contemplados com bolsa de Extensão, 2 contemplados com Bolsa Foco Acadêmico, 2 contemplados com Auxílio Alimentação Moradia e 1 contemplado com Bolsa Aprimoramento Acadêmico, totalizando 32 contemplados.

Aponta-se como principal estratégia para a permanência no curso de graduação o auxílio de assistência estudantil, correspondendo a 50% para os estudantes do curso de Medicina. No que diz respeito às expectativas após a conclusão do curso, 35% declararam que almejam trabalhar na área de sua formação e continuar os estudos, 80% desejam fazer a residência médica para dar continuidade à formação acadêmica.

A pesquisa revelou a importância das ações afirmativas como políticas de acesso, permanência e sucesso acadêmico aos estudantes oriundos da escola básica pública, ingressantes nos cursos de graduação da Universidade Federal do Maranhão. No entanto, identificou-se a necessidade de assegurar programas e ações de ensino, pesquisa, extensão e de assistência estudantil de forma articulada na perspectiva de ampliar o acesso dos estudantes ao conhecimento científico, na garantia da permanência e conclusão de curso, visando à redução das desigualdades existentes no ambiente universitário. Essa é uma grande tarefa que deve envolver a gestão acadêmico-administrativa, quanto à importância de programas de ensino, pesquisa e extensão que garantam a permanência do estudante nos cursos de graduação, evitando evasão interna e externa.

É preciso entender o conceito da evasão como sendo a saída temporária ou definitiva do estudante da instituição antes do prazo médio e máximo da integralização curricular, ou seja, antes da conclusão do curso. Trata-se de um fenômeno que compromete permanência e o

sucesso do ingressante no percurso formativo, mas também não potencializa o aproveitamento das vagas ofertadas e a racionalização dos custos da educação superior. Para tanto, as ações afirmativas como políticas de inclusão devem assegurar as condições não somente para o ingresso, mas, sobretudo, os instrumentos de permanência e sucesso acadêmico com a qualidade do processo de formação.

No entanto, os programas governamentais foram significativos para expansão do acesso à educação superior, pois permitiram a inclusão de uma grande parcela da população historicamente alijada do processo educacional. Mas, a efetiva democratização do acesso à educação superior só será possível se acompanhada de programas e ações institucionais, que visem minimizar as situações provocadoras do alto índice de evasão e retenção que afeta a inclusão e permanência de sujeitos privados do direito à educação e revela os baixos indicadores de qualidade das instituições de ensino. Nesse sentido, a pesquisa identificou que a maioria dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática desiste logo nos primeiros meses do primeiro período, sem ter acesso as políticas de permanência, enquanto os estudantes de Medicina permanecem no curso e garantem a conclusão dos estudos.

Apesar disso, as políticas de ação afirmativa são apreendidas como significativas por permitir uma composição do corpo estudantil com maior representatividade social, mesmo com as diferenças ainda registradas em cursos com posições diferenciadas na hierarquia de prestígio social. No entanto, precisam ser acompanhadas, reavaliadas e aperfeiçoadas na perspectiva de superação de desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, J.A. Lindgren. A conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. **Revista brasileira de Política Internacional**. Brasília, v. 45, n.2, p. 198-223, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a09v45n2.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

ANDERSON, Perry. O Brasil de Lula. London, **Review of Books**, v. 33 n.7, 2011.

AZEVEDO et al. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 188 – 204, ago. 2006.

BAGGI, Cristiane Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves **Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica**. *Avaliação (Campinas)*, Jul 2011, vol.16, no.2, p.355-374. ISSN 1414-4077.

BRASIL. **Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003**. Dispõe sobre análise, seleção e aprovação de projetos inovadores de cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4876.htm>. Acesso: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PNPIR e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4886.htm>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Decreto/D7690.htm

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002**. Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/FixaasDiretrizeseBasesdaEducaçãonacional.DiárioOficial\[da\]RepúblicaFederativa-do-Brasil](http://www.planalto.gov.br/FixaasDiretrizeseBasesdaEducaçãonacional.DiárioOficial[da]RepúblicaFederativa-do-Brasil), Brasília, DF, 27 dez. 1961 e retificada em 28 dez. 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2005. [[Links](#)]

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 29 nov. 1968 e retificada em 3 dez. 1968. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2005. [[Links](#)]

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2001**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2005. [[Links](#)]

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 jan. 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2005. [[Links](#)]

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior — SINAES e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 23 jun. 2005. [[Links](#)].

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.678, de 23 de maio de 2003.** Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência, e dá outras providências. Disponível em: <[Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm)>. Acesso em: 3 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm>. Acesso em: 3 jan. 2018.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Política para a educação superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Rev. Inst. Estud. Bras., São Paulo**, n. 58, p. 209-244, Jun. 2014.

CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. A mercantilização da educação superior brasileira e as estratégias de mercado das instituições lucrativas. **Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro**, v. 18, n. 54, p. 761-776, Set. 2013

FÁVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil:** das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR

FERREIRA JR., Amarílio. **História da Educação Brasileira:** da Colônia ao século XX. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GERALDO, Endrica. A "lei de cotas" de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cadernos Arquivo Edgard Leuenroth** (UNICAMP), v. 15, p. 171-209, 2009.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. CONGRESSO ÍBERO LUSO BRASILEIRO, 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf>.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. **Revista da Informação Legislativa, Brasília**, v. 38, n. 151, p. 129-152, 2001.

HERINGER, Rosana. “Desigualdades raciais e ação afirmativa no Brasil: reflexões a partir da experiência dos EUA.” In: **A Cor da Desigualdade. Desigualdades Raciais no Mercado de Trabalho e Ação Afirmativa no Brasil**. Rosana Heringer (org.) Rio de Janeiro, IERÊ, 1999.

HERINGER, Rosana. **Educação superior no Brasil contemporâneo: estudos sobre acesso, democratização e desigualdades**. 1. ed. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação - UFRJ, 2018. v. 1. 274p.

HERINGER, Rosana. **Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico**. Revista Brasileira de Orientação Profissional. jan.-jun. 2018, Vol. 19, No. 1, 7-17. DOI: <http://dx.doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p7>

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: IPEA, 2001.

LIMA, Lucinete Marques. **O processo de auto-avaliação da Ufma (2004-2006) no contexto regulatório da educação superior** (Tese de doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, – Marília, 2011.

LIMA, L. M; Lima, F. das C. S; CARDOZO, M. J. P. B. Antecedentes históricos dos mecanismos seletivos para ingresso nos cursos superiores no Brasil: revisitando o passado. **Cadernos de Pesquisa**, v. 23, p. 92-105, 2016.

LIMA, Lucinete Marques; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo. Seletividade e/ou Democratização da Educação Superior em tempos do SiSU. **Revista de Políticas Públicas da UFMA**, v. 21, p. 495-514, 2017.

LIMA, Lucinete Marques; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo; PANTOJA, Ellen Patrícia Braga. Estratificação educacional e desigualdades no sucesso acadêmico em Medicina e Serviço Social. **Movimento: revista da Educação**, Niterói, v.5, n.9, p. 279 – 312, jul./dez. 2018.

MOACYR, P. **A Instrução e o Império: Subsídios para a história da educação no Brasil: 1854-1889**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937, v. 2.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov. 2002.

MOEHLECKE, S. **Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação?** UFRJ, 2007, disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/401.pdf, acessado em 05/12/2013.

NETTO, José Paulo. Relendo a teoria marxista da história. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998. (p. 50 – 64).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

ONU. **Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial**. Adotada pela Resolução n.º 2.106-A da Assembleia das Nações Unidas, em 21 de dezembro de 1965.

ONU. **Declaração e Programa de Ação**. Conferência mundial de combate ao racismo, discriminação racial, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata,

PILETTI, N. E.; PILETTI, C. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2010.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 16(3): 424, setembro-dezembro/2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

PIOVESAN, Flávia. **Revista Direitos Humanos – Especial PNDH-3 05, Brasília**, abr. 2010, p. 12-13.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil** – 19. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 37ed. 2012.

ROSSATO, R. **Universidade: nove séculos de história**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, H. **Evolução do Ensino Superior brasileiro (1808-1990)**. Documento de Trabalho 8/91. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, 1991.

SANTOS, Sales Augusto dos. **O sistema de Cotas da UNB: um balanço da primeira geração**. Jundiaí, Paço editorial:2015

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de (Org). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 429-461.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. “**A Trágica Condição Da Política Social**”. In: Política Social E Combate à Pobreza. ABRANCHES, S.H. et all. Jorge Zahar, Rio de Janeiro, 1994.

SANTOS, Adilson Pereira dos; CERQUEIRA, Eustáquio Amazonas de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 25-27 nov. 2009, Florianópolis. Anais... Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2009. Disponível em: <<http://www.ceap.br/material/MAT14092013162802.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2014.

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

SANTOS, G. As relações sociais no Brasil contemporâneo. In: Nogueira et al. (org.). **Negros no Brasil: política, cultura e pedagogia**, Florianópolis, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC**. Campinas: Editores Associados, 2009. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 99).

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas; Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENKEVICS, Adriano Souza. **Cor ou raça nas instituições federais de ensino superior: explorando propostas para o monitoramento da Lei de Cotas** / Adriano Souza Senkevics. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

SGUISSARDI, Valdemar. A universidade neoprofissional, heterônoma e competitiva. In: MANCEBO, Deise; FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. – São Paulo: Cortez, 2004.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, dez. 2015

SGUISSARDI, V. **Reforma universitária no Brasil: precária trajetória e incerto futuro**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

SILVA, Carlos Rodrigues. Ações Afirmativas: uma proposta de superação do racismo e das desigualdades. Universidade Federal do Maranhão (UFMA). **R. Pol. Públ.** São Luís, v.14, n.1, p. 67-76, jan. /jun. 2010.

SILVA JR, J. dos R. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil**. São Paulo: Xamã. 2003.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Pragmatismo e populismo na Educação Superior: nos governos de FHC e Lula**. – São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. 2001 **As novas faces da Educação Superior no Brasil – reforma do Estado e mudança na produção**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora; Bragança Paulista: EDUSF

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese da história da cultura brasileira**. CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a política imperial**. FREYRE, Gilberto. **Em torno de um novo conceito de tropicalismo**. In: Um brasileiro em terras portuguesas, 1994.

TEIXEIRA A. **O Ensino Superior no Brasil** – análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1988.

TEIXEIRA, Anísio, **Educação no Brasil**. 3a ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**– 1998. (Conferência Mundial sobre Educação Superior - UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998).

Vargas, H. M. (2012). Políticas de permanência na Universidade Federal Fluminense: um estudo na perspectiva das carreiras e da interiorização. In: Maria de Fátima Costa de Paula; Maria das Graças Martins da Silva. (Org.). *As políticas de democratização da educação superior nos estados do Rio de Janeiro e de Mato Grosso*. 1ed. Cuiabá: EduUFMT.

ZAGO, Nadir. Do acesso a permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 226-237, 2006.

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

QUESTIONÁRIO

Esse questionário faz parte da pesquisa **AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR** de autoria de Maria do Rosario de Fátima Fortes Braga, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMA). A pesquisa tem por objetivo analisar a forma de expressão das políticas de ação afirmativa da Lei nº 12.711/2012 na base normativa, estratégias e programas da UFMA e seus significados em cursos de Medicina e Licenciatura em Matemática.

Desde já agradecemos sua participação e disponibilidade em responder o presente questionário.

CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO

Por favor, coloque a letra correspondente a sua resposta nos quadros ao lado de cada resposta.

1. Faixa Etária:

A) menos de 18 anos; B) 18 a 20 anos; C) 21 a 23 anos; D) 24 a 26 anos; E) mais de 26

☐

2. Sexo:

A) Homem B) Mulher

☐

3. Estado Civil:

A) Solteiro; B) Casado; D) União Estável; E) Divorciado

☐

4 Quantos membros da família mais próximos (companheira(a), filhos, pais e irmãos) possuem ou encontram-se em curso superior?

4.1 - Possuem curso superior

A) Nenhum B) Um ou dois C) Três ou quatro D) mais de cinco

☐

4.2 – Encontram-se em formação em curso superior

A) Nenhum B) Um ou dois C) Três ou quatro D) mais de cinco

☐

5) Número de filhos que possui?

A) 1 filho; B) 2 filhos; C) 3 filhos; D) 4 ou mais filhos E) Nenhum

☐

6. Qual das alternativas abaixo correspondem com a sua atual situação de moradia?

A) mantida pela família

☐

B) mantida pelo estudante

- C) Mantida pela Universidade
- D) Mantida por terceiros
- E) Outros

7. Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à UFMA?

A) a pé B) transporte público; C) carro próprio D) Moto E) outros

☐

8. Como se dá sua manutenção financeira?

- A) Bolsa da Assistência Estudantil/e ou de outros Programas Acadêmicos;
- B) Trabalho formal;
- C) Trabalho informal;
- D) Mesada fornecida por membro da família;
- E) Outros

☐

9. Responda se for beneficiado por qualquer tipo de bolsa ou desenvolver outra atividade remunerada na UFMA. Qual o tempo que você utiliza para realizar o trabalho?

9.1 - No caso de bolsa: A) Eventual; B) Parcial; C) Integral D) Não se aplica

☐

9.2 - No caso de outra atividade remunerada: A) Eventual; B) Parcial; C) Integral D) Não se aplica

☐

10. Tomando por base o salário mínimo(s/m), qual seu rendimento mensal?

A) Menos de 1s/m; B) de 1 a 2; C) de 3 a 4 s/m; D) de 4 a 6s/m; E) mais de 6 s/m

☐

11. Tomando por base o salário mínimo(s/m), qual a renda mensal de sua família? (soma de todas as pessoas que contribuem com a renda familiar, inclusive você)

A) menos de 1 s/m; B) de 1 a 2 s/m; C) de 3 a 4 s/m; D) de 5 a 6s/m; E) mais de 6 s/m

☐

INGRESSO E SITUAÇÃO ACADÊMICA

12. De que forma você ingressou no curso de graduação escolhido?

- A) ENEM/SISU: 1º semestre – 1ª opção.
- B) ENEM/SISU: 2º semestre – 1ª opção
- C) ENEM/SISU: 1º semestre – 2ª opção.
- D) ENEM/SISU: 2º semestre – 2ª opção
- E) Vagas Ociosas: Mudança de Curso
- F) Vagas Ociosas: Transferência externa
- G) Outra. Qual? _____

☐

13. Caso não se encontre no momento frequentando o Curso da UFMA, em que situação acadêmica se encontra?

- A) Ativo: não matriculado;
- B) Ativo: Matrícula Trancada;

☐

- C) Abandono;
- D) Desistência;
- E) Concluído

14. Caso se encontre em situação de abandono, desistência e ativo não matriculado e matrícula trancada, quais motivos foram determinantes para a decisão? (Permitida mais de uma resposta)

- A) Trabalho; ☐
- B) Saúde; ☐
- C) Necessidade de cuidar de filho ou outro membro da família; ☐
- D) Falta de identificação com o curso no qual ingressou ☐
- E) Dificuldade de acompanhar conteúdos do curso ☐
- F) Ingresso na Instituição/Curso distante da residência familiar ☐
- G) Aprovação em curso superior em outras IES próxima à residência familiar ☐
- H) Aprovação em seletivos no Estado de origem da residência familiar ☐
- I) Dificuldades financeiras ☐
- J) Dificuldades de relacionamento com outros estudantes ☐
- K) Dificuldades de relacionamentos com professores ☐

ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA

15. Você participa ou participou de alguns dos programas academicos abaixo?

(pode marcar mais de uma alternativa)

- A) Monitoria; ☐
- B) Extensão; ☐
- C) Pesquisa; ☐
- D) Assistência Estudantil ☐
- E) Estágio Curricular não-obrigatório
- F) Outros Qual? _____

16 Caso tenha participado de programas e/ou ações de assistência estudantil, registre nos quadrinhos usando as letras do tempo discriminado. (caso não tenha participado pule a questão)

A) Menos de um ano B) um ano; C) 2 anos D) Três anos E) Mais de três anos

- 16.1 Foco acadêmico: extensão, ensino, pesquisa ou vivências profissionais ☐
- 16.2 Atendimento psicológico ou social ☐
- 16.3 Auxílio Alimentação ☐
- 16.4 Auxílio transporte ☐
- 16.5 Auxílio Moradia – casa universitária ou moradia pecuniario ☐
- 16.6 Auxílio para eventos científicos ☐

16.7 Outros Especificar

☐

**17) .Quais outras atividades extra curriculares você participa ou participou?
(pode marcar mais de uma opção)**

A)Artísticas/Culturais (coral/grupo de teatro/etc.)

☐

B) Movimentos Religiosos

☐

C) Movimento Político - Partidários

☐

D) Movimento Estudantil

☐

E)Outros

☐

18. Além da sala de aula que outros espaços da Universidade você utiliza para realizar suas atividades acadêmicas? (Pode marcar mais de uma alternativa)

A)Biblioteca;

☐

B) Laboratório de Computação;

☐

C) Hospital Universitário;

☐

D) Salas dos Grupos de Pesquisa;

☐

E) Não utilizo outro espaço para estudar

☐

CONCEPAÇÃO SOBRE O SISTEMA DE COTAS

19. Atribua o grau de importância das afirmações abaixo sobre o sistema de cotas para acesso à educação superior, utilizando a numeração correspondente às categorias:

5 = Muito Pertinente;

4= Pertinente;

3= Regularmente tem pertinência

2= Pouco Pertinente

1 = Não é pertinente

a) O sistema de cotas provoca injustiças sociais

☐

b) O sistema de cotas aumenta a discriminação social ou preconceitos raciais

☐

c) O sistema de cotas é uma alternativa de correção das desigualdades educacionais em relação a diferentes categorias sociais

☐

d) O sistema de cotas deve ser apenas para os estudantes oriundos da escola pública

☐

e) O sistema de cotas deve ser apenas para estudantes negros oriundos da escola pública

☐

f) O sistema de cotas deve ser apenas para pessoas com deficiência

☐

g) O sistema de cotas deve ser apenas para negros com baixa renda

☐

h) O sistema de cotas deve ser apenas para negros (cotas raciais)

☐

i) O sistema de cotas deve ser apenas para estudante de baixa renda

☐

j) Não deve existir sistema de cotas para acesso à educação superior

☐

20. Em relação às afirmações abaixo, atribua o grau de desafios para a permanência e sucesso no curso como estudante autodeclarado negro que ingressou em cotas de escola pública na UFMA, utilizando a numeração correspondente às categorias:

5 = Muito frequente; 4= Frequente; 3= Regularmente frequente; 2= Pouco frequente; 1- Inexistente.

- 20.1 Os ingressantes pelo sistema de cotas têm maiores dificuldades que outros estudantes para acompanhar o curso ☐
- 20.2 Os estudantes cotistas negros são discriminados pelos professores ☐
- 20.3 Os estudantes cotistas negros são discriminados por gestores e profissionais de setores administrativos ☐
- 20.4 Os estudantes cotistas negros são discriminados por outros estudantes ☐
- 20.5 Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso às informações da assistência estudantil ☐
- 20.6 Os estudantes cotistas negros têm dificuldades de acesso às informações do sistema acadêmico ☐
- 20.7 Os estudantes cotistas negros tem dificuldades de acesso à biblioteca e laboratórios ☐
- 20.8 A dificuldade financeira do estudante negro produz demora de conclusão do curso de graduação ou evasão ☐
- 20.9 Dificuldade financeira dificulta acesso de material das disciplinas ☐
- 21 – Que estratégias ou alternativas usa ou usou para garantir sua permanência ou conclusão no curso de graduação? ☐

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Quais são suas expectativas após a conclusão do seu curso?

- A)Trabalhar na area ; B) Continuar os estudos; C) Ambos (A,B); D) Não tenho a menor idéia ☐
- E) Outros_____

23. Se sua escolha for dar continuidade a formação acadêmica. Qual a sua pretensão? (pode marcar mais de uma opção)

- A)Fazer outro curso de graduação ☐
- B) Fazer pós-graduação *lato-sensu* (residência-médica) ☐
- C)Fazer pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado/doutorado) ☐
- D) Fazer pós-graduação *lato-sensu* (especialização) ☐
- E) Outro_____

OBRIGADO