

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS
NA UFSM**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Simone Marion

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

Simone Marion

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação à Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade Federal de
Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientadora: Prof. Sueli Menezes Pereira

Santa Maria, RS, Brasil.

2012

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

elaborada por
Simone Marion

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Sueli Menezes Pereira, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Maiane Liane Hatschbach Ourique, Dr. (UNIPAMPA)

Ivete Souza da Silva, Me. (UFSM)

Santa Maria, novembro de 2012.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

POLÍTICAS PÚBLICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

AUTORA: SIMONE MARION

ORIENTADORA: DR. SUELI MENEZES PEREIRA

Data e Local da Defesa: Agudo /RS, 1º de dezembro de 2012.

A presente pesquisa objetivou analisar as políticas públicas de reserva de vagas na Universidade Federal de Santa Maria. Para isso foi feita uma pesquisa do tipo estudo de caso, na qual foram analisadas as informações coletadas junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico e da Comissão Permanente do vestibular da UFSM. As reflexões analisadas apontam para a importância das políticas públicas de reserva de vagas no sentido de sanar com a deficiência e a exclusão no acesso a educação que a população negra de nosso país enfrentou. As Ações Afirmativas são interferências nas instituições conduzidas por leis e decisões institucionais com o objetivo de promover a diversidade sociocultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais.

Palavras-chave: Políticas públicas. Ações afirmativas. Inclusão social.

ABSTRACT

Specialization Monography
Distance Post-Graduation Course
Lato-Sensu Specialization in Education Management
Universidade Federal de Santa Maria

AFFIRMATION ACTIONS PUBLIC POLICIES IN UFSM

AUTHOR: SIMONE MARION
ADIVISOR: DR.SUELI MENEZES PEREIRA
SANTA MARIA, NOVEMBER, 2012.

The present research aimed at analyzing the public policies for admission reservation at Universidade Federal de Santa Maria. For that a case study type of research was done, in which the collected data was analyzed in the Registration and Academic Control Department and the UFSM Permanent Vestibular Commission. The analyzed reflections point to the importance of the public policies admission reservation with the intention of solving the deficiency and access exclusion to education that the black population faced in our country. The Affirmation Actions are interferences in the institutions conducted by laws and institutional decisions with the objective of promoting the social cultural diversity and the opportunity equality among the several social groups.

Keywords: Public policies. Affirmation actions. Social inclusion.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de Instituições que adotavam e não adotavam ações afirmativas.	27
Gráfico 2 – Instituições que adotavam ações afirmativas como forma de ingresso.....	27
Gráfico 3 – Instituições que adotavam as ações afirmativas na forma de reserva de vagas. .	27
Gráfico 4 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em 2009.....	34
Gráfico 5 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, em 2009.....	34
Gráfico 6 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, em 2009.....	35
Gráfico 7 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em 2010.....	36
Gráfico 8 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, 2010. ..	36
Gráfico 9 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, 2010.	37
Gráfico 10 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em janeiro de 2011.....	38
Gráfico 11 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, de janeiro de 2011.	38
Gráfico 12 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, janeiro de 2011.....	39
Gráfico 13 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em dezembro de 2011.	40
Gráfico 14 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, dezembro de 2011.	40
Gráfico 15 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, dezembro de 2011.....	41
Gráfico 16 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no programa Ação Afirmativa A, em 2009, 2010 e janeiro e dezembro de 2011.	42
Gráfico 17 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos Sistema Universal, em 2009, 2010 e janeiro e dezembro de 2011.....	42

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	7
1 REVENDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL NO BRASIL	14
2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS	24
2.1 O projeto da Resolução N. 011/07 que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM.....	28
3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM.....	31
4 ULTIMAS PALAVRAS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46

PRIMEIRAS PALAVRAS

Nas últimas décadas, a Educação no Brasil e no Mundo tem sido alvo de políticas que visam à melhora da qualidade do ensino e ao aumento do acesso à educação. No Brasil, isto se deu com a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que garantiu uma concepção ampla da educação e sua inscrição como direito inalienável, bem como a partilha da responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para o ensino. Desta forma, a CF/88 possibilitou a criação de inúmeras Políticas Públicas voltadas à educação, entendendo Políticas Públicas como diretrizes, leis ou projetos, através dos quais os governos implementam, regulam ou modificam determinada ação na área educacional. Constituindo função do Estado propor Políticas Públicas para a educação, de modo a garantir o direito de todos os cidadãos à escolarização, por meio da oferta, do acesso e da permanência em um sistema educacional com qualidade social e política.

Como consequência desse processo, houve uma ampliação do acesso à escola nos últimos tempos. Segundo Fonseca (2009), essa maior acessibilidade à escola fundamental estimula a procura por níveis subsequentes de ensino e produz novos desafios para o sistema. Além disso, destaca-se a expansão de vagas em todos os níveis de ensino, fato que acarreta também um maior acesso à educação, surgindo, assim, possibilidades de o país superar seu atraso nessa área, evidenciado tanto pelo alto índice de analfabetos - mais de um milhão, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010- como pela carência de formação científico-tecnológica no nível superior, o que torna o Brasil um país dependente e consumidor, mas não produtor de conhecimentos. Essa expansão de vagas surge ainda como uma oportunidade de avanço em outros níveis de ensino de modo a vencer os baixos índices de qualidade tão evidenciados nos baixos IDEBs¹ da Escola Básica. Essa realidade traz, portanto, novas exigências para a qualidade da educação no país.

O Estado, gestor das políticas educacionais, estabelece as diretrizes que devem ser seguidas. Elas são elaboradas pela sociedade representada no Conselho Nacional de Educação e demais órgãos que pensam as políticas educativas, tanto em nível federal como estadual e municipal. Nesse contexto, cabe aos envolvidos no processo - professores, alunos, pais e funcionários das escolas - compreender e implementar as políticas legalmente instituídas. Para Cunha e Cunha,

¹IDEB –Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

As políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo (CUNHA & CUNHA, 2002, p. 12).

As políticas públicas obedecem a um conjunto de prioridades, princípios, objetivos, normas e diretrizes bem definidas. Nesse prisma, é importante distinguir políticas de Estado e políticas de governo.

As políticas de Estados se configuram na legislação maior e no Plano Nacional de Educação (PNE), responsável pelo diagnóstico da realidade educacional no país e pela elaboração de metas para a superação dos problemas diagnosticados, sendo que são planos de grande duração, ultrapassando o período de gestão governamental. Já os planos de governo têm aplicação mais imediata no cenário educacional. Atualmente, a partir do governo Lula, foi criado o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação – um conjunto de ações com a finalidade de agilizar as metas do PNE. Através do endereço eletrônico do MEC, podemos conferir essas ações, dentre as quais enfatizo: PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a alfabetização de jovens e adultos), ProInfância, Projovem, Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas, Merenda Escolar(PNAE),PDE Escola, Programa de Informatização das Escolas (PROINFO), Programa de Transporte Escolar (PNATE), Programa Incluir – Universidades, REUNI.O Governo Federal criou muitos programas relacionados à área da educação, por considerar que a permanência dos indivíduos na escola é de fundamental importância para o desenvolvimento do país. Entretanto, sabemos que muitas dessas ações não são suficientes para assegurar a qualidade de aprendizagem por parte dos alunos.

Uma das Políticas Públicas de Educação no Programa Incluir – Universidades configura-se na política de Ações Afirmativas que, conforme Pereira e Zientarski (2011), é originária da Índia, onde, na década de 1940, o país tinha por objetivo assegurar o direito à reserva de vagas no Ensino Superior. Outros países também desenvolveram esse tipo de política, como Austrália, Alemanha, África do Sul, Malásia, Nova Zelândia e Nigéria. Na América, em 1960, os Estados Unidos foram os primeiros a aplicar políticas de Ações Afirmativas, cujo objetivo era promover a igualdade entre os negros e brancos norte-americanos. Posteriormente, outros países da América também adotaram esse tipo de política, cujas ações sempre tiveram como objetivo oferecer às camadas discriminadas da sociedade compensações pelas desvantagens das inúmeras desigualdades sociais sofridas ao longo do tempo.

As Ações Afirmativas são formas de políticas públicas que objetivam garantir a igualdade de oportunidade e tratamento entre as pessoas e os setores da sociedade com a intenção de ampliar as ações de inclusão social.

Ressalta-se que, a partir da década de 1990, algumas propostas de Ações Afirmativas começaram a se consolidar no Brasil em consequência das lutas dos movimentos sociais. Apesar de serem ações variadas, no que se refere à política de ação afirmativa, adquiriu destaque a mais relevante e polêmica delas que é a política de cotas para o Ensino Superior, em especial, com a temática racial. Em decorrência de pesquisa realizada, Domingues (2005) apresenta em seu artigo- *Ações afirmativas para negros no Brasil* - algumas leis da década de 1990 que garantiam a reserva de vagas, a partir do que propõe a CF/88:

- O art. 67 das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 estabelece que: “A União concluirá a demarcação das terras indígenas no prazo de cinco anos a partir da promulgação da Constituição”.
- A lei nº 8.112/90 prescreve, no art. 5º, § 2º, cotas de até 20% para os portadores de deficiências no serviço público civil da União.
- A lei nº 8.213/91 fixou, em seu art. 93, cotas para os portadores de deficiência no setor privado.
- A lei nº 8.666/93 preceitua, no art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência.
- A lei nº 9.504/97 preconiza, em seu art. 10, §2º, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias (DOMINGUES, 2005, p. 166/167).

Nota-se que nesse período o Brasil já dispunha de diversas leis fundadas no princípio das ações afirmativas, as quais reconhecem o direito ao tratamento diferenciado para grupos que sofreram e ainda sofrem discriminação. Essas leis beneficiariam os desfavorecidos da sociedade brasileira, mais especificamente índios, deficientes físicos e mulheres.

Outros caminhos, marcados pela ação dos movimentos sociais, foram percorridos antes de se chegar ao processo de consolidação das ações afirmativas por cota racial. Moehlecke (2002) destaca algumas dessas ações, voltadas à melhoria do acesso e à permanência no Ensino Superior, que nasceram, segundo a autora, a partir de iniciativas da sociedade civil, principalmente dos movimentos sociais, como o movimento negro. Entretanto, as iniciativas ultrapassaram o campo dos movimentos sociais no momento em que outras esferas, como o mercado econômico, o poder público, as Universidades e a Igreja começam a participar do processo.

No ano de 2001, em Durban, na África do Sul, ocorreu a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Xenofobia e as Intolerâncias Correlatas. Nesse evento, aprovou-se uma declaração e um plano de ação em que uma das medidas recomendadas era a de que os Estados incentivassem ações para promover o acesso a educação de grupos marginalizados ou

que sofressem discriminação racial. Conforme Domingues (2005), a conferência citada acima foi um marco na luta antirracista em escala internacional, apresentado reflexos inclusive aqui no Brasil,

Assim, após muita pressão do movimento negro brasileiro, o governo lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos II, em 2002, que foi um conjunto de medidas apresentadas na perspectiva de promover os direitos da população negra (DOMINGUES, 2005, p. 167).

Pressionado assim pelos movimentos sociais, o Estado se sentiu obrigado a assumir oficialmente as desigualdades sociais e raciais existentes no Brasil e, desse modo, é possível dizer que as ações afirmativas se configuram principalmente como políticas sociais.

Em relação ao sistema de cotas na educação, o Estado do Rio de Janeiro foi um dos primeiros a estabelecer uma lei de cotas raciais, como forma de democratizar o acesso ao Ensino Superior. No Concurso Vestibular do ano de 2003, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) reservaram 40% das vagas para alunos negros, de acordo com Domingues (2005). No ano de 2004, a Universidade de Brasília (UNB) foi a primeira instituição federal a aderir ao sistema de cotas. Já a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), objeto deste estudo, instituiu, em julho de 2007, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, através da Resolução N. 011/07. Tendo em vista a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior Público no país. Por meio dessa normativa, a partir do ano seguinte, a UFSM passaria a destinar em seu processo seletivo um número específico de vagas para alunos afro-brasileiros ou que cursaram todo o ensino fundamental e médio em escolas públicas, alunos portadores de necessidades especiais e indígenas.

No decorrer deste trabalho, aprofundaremos a análise do sistema de cotas da UFSM, através do estudo de caso e da pesquisa quali-quantitativa. Antes de prosseguir, porém, torna-se necessário conhecer melhor e ampliar nosso conhecimento acerca do que comumente se denomina de Ação Afirmativa. Essa expressão foi criada pelo presidente dos Estados Unidos J. F. Kennedy, em 1963, significando

um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate da discriminação de raça, gênero etc., bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado (GOMES, 2001, p. 27).

A ampliação da discussão sobre políticas afirmativas vinculadas às políticas públicas vai além das cotas estabelecidas pelas Instituições Públicas de Ensino Superior. Segundo GTI/População Negra (1996),

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI/POPULAÇÃO NEGRA, 1996, p. 10).

Argumenta-se ainda que as Ações Afirmativas estão voltadas para o combate das desigualdades sociais e que seu conceito e utilização envolvem uma tentativa de compensar parte da sociedade pelas discriminações sofridas ao longo do tempo. Desse modo,

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

As Ações Afirmativas contribuem para minimizar todo o tipo de discriminação sofrida por diferentes indivíduos que hoje almejam ingressar em uma Instituição de Ensino Superior.

No dia 26 de abril de 2012, os Ministros do Superior Tribunal Federal validaram por unanimidade a constitucionalidade das cotas étnicas raciais no Brasil. O parecer amplamente favorável da mais alta corte do País pela legalidade da reserva de vagas demonstra a importância dessas medidas para reverter os processos de exclusão de raça e cor presentes no Brasil. No dia 07 de agosto de 2012, Senado Federal aprovou o projeto de Lei que irá regulamentar o sistema de cotas raciais e sociais nas universidades públicas de todo o país, sendo que as cotas deverão preencher 50% das vagas disponíveis nas instituições de ensino. Com a reserva de metade das vagas para as cotas, a divisão se dará entre negros e alunos da rede pública de ensino, das quais serão 25% de reserva para cada um dos casos. Um quarto das vagas será então destinado aos estudantes negros, pardos ou indígenas de acordo com a proporção dessas populações em cada estado, segundo os números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). As universidades federais terão o prazo de quatro anos para se adaptar às novas regras, mas apenas um ano para destinar ao menos 25% das vagas previstas em lei para cotistas.

Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo verificar a realidade das Ações Afirmativas na Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria, através da Resolução N. 011/07. Destacando-se ainda os seguintes objetivos específicos:

- Registrar a historicidade do sistema educacional no Brasil;
- Historiar sobre o processo de ingresso de acadêmicos a partir da Política de Ações Afirmativas na UFSM;
- Analisar as taxas de permanência, evasão e repetência nos cursos de graduação da UFSM na Ação Afirmativa A (candidatos afro-brasileiros) e compará-la com o Sistema Universal.

Para o desenvolvimento do estudo, vamos utilizar da pesquisa quali-quantitativa, por ser uma pesquisa com enfoque múltiplo, apresentando uma metodologia híbrida que une essas duas abordagens por suas complementaridades. Conforme May (2004),

[...] ao avaliar esses diferentes métodos, deveríamos prestar atenção, [...], não tanto aos métodos relativos a uma divisão quantitativa-qualitativa da pesquisa social – como se uma destas produzisse automaticamente uma verdade melhor do que a outra –, mas aos seus pontos fortes e fragilidades na produção do conhecimento social. Para tanto é necessário um entendimento de seus objetivos e da prática (MAY, 2004, p. 146).

Para o desenvolvimento da pesquisa, inicialmente foram coletados, junto ao Departamento de Registro e Controle Acadêmico e da Comissão Permanente do Vestibular da UFSM, os dados dos alunos egressos através da Ação Afirmativa A (candidatos afro-brasileiros) e no Sistema Universal nos anos de 2009, 2010 e 2011, nos Cursos de Graduação da UFSM. Posteriormente se realizou a análise estatística dessas informações juntamente com o aprofundamento da fundamentação teórica. Optou-se por analisar o ingresso em todos os Cursos de Graduação da Universidade Federal de Santa Maria, proporcionando assim uma visão global acerca das cotas em todo o nível de graduação da instituição.

A opção pelo estudo da Ação Afirmativa A, que contempla a reserva de vagas para estudantes afro-brasileiros, deu-se pela exclusão que historicamente o negro sofreu e ainda sofre na área educacional no Brasil. No final dos anos 1970, a ação do movimento negro junto com a Frente Negra Brasileira fez com que a discussão em torno da raça aparecesse com maior intensidade, ocasionando diversas denúncias sob a existência de práticas discriminatórias, assim como a exigência de medidas para coibir tais práticas.

Justifica-se a importância deste trabalho pelo fato de não haver ainda uma pesquisa que aponte a situação dos alunos cotistas após o ingresso na UFSM através das Ações

Afirmativas. Precisamos saber, por exemplo: O índice de evasão? Se o índice for alto, quais as possíveis razões para isso? Que políticas de permanência estão sendo criadas para subsidiar os alunos na Instituição? Há um acompanhamento na formação desses alunos? O interesse por essa temática deve-se ao fato de eu trabalhar na Comissão Permanente do Vestibular da UFSM, desde o ano de 2003, e ter tido, assim, a oportunidade de acompanhar a implementação da Resolução N. 011/07 na Instituição. Lembrando que houve muita polêmica em relação à reserva de vagas, sendo que muitas pessoas eram desfavoráveis e algumas favoráveis. Quando optei pelo curso de Especialização em Gestão Educacional, já planejava desenvolver um trabalho nessa área, pois entendo que é interessante e importante ter conhecimento se a maioria dos alunos que ingressaram na UFSM através da reserva de vagas está seguindo seu curso ou se desistiram. Enfim, considero esse um assunto que desperta a atenção e curiosidade de inúmeras pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente com a educação brasileira.

O trabalho está constituído de três partes. Na primeira parte, resgatamos a história da educação no Brasil, de modo a termos uma visão sobre a necessidade das políticas públicas em educação. No segundo segmento, aprofundamos o estudo do processo da Política de Ações Afirmativas na UFSM, registrando a historicidade das Ações Afirmativas no Brasil, bem como conceituando e analisando com mais afinco essa Política Pública Educacional.

Já na terceira parte, analisamos a realidade dos alunos que ingressam por cotas, no que se refere à permanência, evasão ou reprovação nos Cursos de Graduação da Instituição na Ação Afirmativa A (candidatos afro-brasileiros negros). Para este estudo, valemo-nos de uma análise comparativa desses dados com o Sistema Universal nos anos de 2009, 2010 e 2011, período no qual a política já estava consolidada na Instituição. Também, nesse capítulo, realizamos a análise das informações coletadas junto ao Departamento de Controle Acadêmico da UFSM e da Comissão Permanente do Vestibular.

1 REVENDO A HISTÓRIA EDUCACIONAL NO BRASIL

Tendo em vista um melhor entendimento sobre a origem das Políticas Públicas em Educação, faz-se necessário resgatar um pouco da história da educação no Brasil. De maneira sucinta, tal proposta tem por objetivo apresentar o modo como se estruturou o sistema educacional brasileiro.

De acordo com Romanelli (2007), a educação no Brasil teve início no período colonial, quando a Igreja Católica era a responsável pelo ensino. Como ordem religiosa de maior importância existente na época, a Companhia de Jesus, criada por Inácio de Loyola em 1540, estava organizada entre a atividade educacional voltada para a catequização dos índios e os serviços religiosos voltados para os colonos, recebendo, para isso, auxílio do Estado.

O padre Manoel da Nóbrega que chegou ao Brasil, no ano de 1549 – data tida como o marco inicial da educação no Brasil - juntamente com uma comitiva de padres, foi quem apresentou a primeira política educacional voltada para os meninos indígenas. Essa prática envolvia o ensino da doutrina cristã, dos bons costumes e das primeiras letras, sendo que os mais hábeis aprendiam o latim, enquanto os que não se destacavam para este aprendizado eram direcionados para o ensino profissional agrícola ou manufatureiro. Os estabelecimentos de ensino da Companhia de Jesus seguiam normas e estratégias unificadas, organizadas na *Ratio Studiorum*² (ordem de estudo).

Segundo Romanelli (2007), os padres jesuítas ministravam um ensino totalmente diferente da realidade da colônia:

[...] Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época (ROMANELLI, 2007, p. 34).

O ensino desse período não apresentava utilidade, pois a economia era organizada na agricultura rudimentar e no trabalho escravo. Toda essa organização perdurou até 1759, quando os padres jesuítas foram expulsos do reino português e do Brasil.

De acordo com Romanelli (2007), a educação nesse período estava estruturada da seguinte maneira:

²Coletânea pedagógica que busca instruir todo o jesuíta docente sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus como base de uma expansão missionária.

As condições objetivas que, portanto favoreceram essa ação educativa foram, de um lado, a organização social e, de outro, o conteúdo cultural que foi transportado para a Colônia, através da formação mesma dos padres da Companhia de Jesus. A primeira condição consistia na predominância de uma minoria de donos de terra e senhores de engenho sobre uma massa de agregados e escravos. Apenas àqueles cabia o direito à educação e, mesmo assim, em número restrito, porquanto deveriam estar excluídos dessa minoria as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Destarte, a escola era freqüentada somente pelos filhos homens que não os primogênitos. Estes recebiam apenas, além de uma rudimentar educação escolar, a preparação para assumir a direção do clã, da família e dos negócios, no futuro. Era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada a educação escolarizada (ROMANELLI, 2007, p. 33).

Através da citação acima, nota-se que apenas uma minoria da população tinha direito à educação, ou seja, apenas aqueles que possuíam condições financeiras é que tinham acesso à instrução. Estavam excluídos do processo educacional os que não possuíam posses, as mulheres, os escravos e os filhos primogênitos. Tal constatação indica que, durante o período em que os jesuítas estiveram no Brasil, a educação foi voltada para a elite da sociedade brasileira, deixando a grande maioria do povo excluído, além disso, a educação ministrada estava voltada à Europa e não à realidade brasileira.

Pode-se perceber que a educação no Brasil, durante o período colonial, foi determinada por políticas que estiveram permeadas pelos interesses da Igreja e da Coroa Portuguesa, uma vez que coube à igreja implantar todo o sistema educacional na Colônia.

De acordo com Almeida (2003), após esse período, surgiu a Reforma Pombalina, segundo a qual somente uma reforma educacional poderia fortalecer o Estado. O Alvará Régio de 1759 determinou a eliminação das Escolas Jesuítas e também o estabelecimento da Reforma dos estudos menores, criando a rede de Aulas Régias³. O foco da Reforma está na submissão do estudo da Língua Latina pela Língua Portuguesa, desse modo os alunos só passariam para o estudo do latim depois de dominarem a escrita, a leitura e os cálculos. Tal determinação se deu em decorrência da necessidade do Estado ter trabalhadores que dominassem a escrita e os cálculos em língua portuguesa, para que as relações comerciais buscadas pelo Estado pudessem ser alcançadas com maior sucesso.

No ano de 1772, o Marquês de Pombal concretizou a Reforma da Universidade de Coimbra, ocasionando o surgimento dos primeiros cursos superiores sem caráter teológico, mas sim profissional com o objetivo de preparar para a ocupação de cargos administrativos e políticos. Segundo Romanelli (2007),

³As aulas régias eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. Ou seja, os professores, por eles mesmos, organizavam os locais de trabalho e, uma vez tendo colocado a “escola” para funcionar, requisitavam do governo o pagamento pelo trabalho do ensino. (Ghiraldelli, 2006, p. 27)

A presença do príncipe Regente, D. João, por 12 anos, trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não - teológicos) na Colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional básico (ROMANELLI, 2007, p. 38).

A família Real chega ao Brasil em 1822 e no ano de 1824 é promulgada a Constituição Imperial que institui o ensino superior como encargo do governo central e a criação de escolas primárias nas províncias sob sua responsabilidade.

Já o Ato Adicional de 1834 é a primeira normatização da organização da educação primária. Através desse Ato, coube às províncias a responsabilidade de promover e organizar o ensino primário, o ensino profissional e a formação de professores para as classes de nível primário, bem como prover recursos para esses níveis de ensino. Enquanto ao poder central, coube a obrigação de promover e regulamentar a educação do Município Neutro e o ensino superior em todo o Império.

No entanto, a falta de recursos ocasionou o abandono do ensino primário e secundário, com poucas escolas funcionando, bem como sua entrega à iniciativa privada. Já o ensino superior foi incentivado no período Imperial, principalmente, o curso de Direito, visto que era necessário organizar o país por meio da criação de leis que regulamentassem todos os setores sociais. Para tanto, os cursos superiores formariam o pessoal necessário para a ocupação de funções burocráticas. O ensino médio teve como destaque, no período imperial, a criação do Colégio Pedro II no ano de 1838, cujo destino era servir como modelo para todas as instituições de ensino secundário no país, o que só veio a acontecer mais tarde, considerando que nesse período não havia uma legislação nacional que regulamentasse esse nível de ensino. Na capital do Império, o Colégio Pedro II cresceu como uma instituição preparatória aos cursos superiores.

Desse modo, a educação, até esse momento no Império, estava voltada à formação dos padres, ou à formação dos funcionários para as atividades a serem desenvolvidas no Estado, mas sempre destinada à instrução da classe dominante, evidenciando assim que a Educação não era acessível a todos os membros da sociedade brasileira.

O golpe militar de 15 de novembro de 1889 instituiu uma nova forma de governo no Brasil, a República, dando fim ao período de governo imperial. Nesse novo cenário político, a Constituição da República de 1891, no que se refere ao campo educacional, determinou que o Ensino Superior e Secundário fosse incumbência da União, enquanto os Estados seriam responsáveis pelo Ensino Primário e Profissional, estabelecendo-se, portanto, uma dualidade no sistema educacional. Com a autonomia concedida aos Estados, há um agravamento na

situação do Sistema Educacional Brasileiro, causado principalmente pela falta de recursos financeiros em alguns Estados e pelo fato de não haver uma proposta de ensino unificada entre os Estados do país. Durante todo o período republicano, surgem discussões sobre o estabelecimento de uma base de conhecimento pautada em sentimentos nacionais, já que havia necessidade de afirmação do regime republicano na nova realidade que o país estava vivenciando. Nesse período, torna-se claro o valor que o conhecimento adquire, considerando sua importância para o desenvolvimento da nação, bem como seu status para a burguesia. Conforme Romanelli (2007),

Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de populações trabalhadoras da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas (ROMANELLI, 2007, p. 45).

Na segunda República, após a Revolução de 1930, Getúlio Vargas (1930-1945) assume o Governo Provisório. Destaca-se esse momento da história brasileira por ele representar um marco na educação, tendo em vista os vários conflitos que se acirraram no âmbito educacional em nosso país.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP) dirigido por Francisco Campos, que posteriormente realizou a Reforma de 1931. A partir da Reforma denominada Francisco Campos, inicia-se uma articulação na organização do sistema de ensino, para tanto o ministro tentou estruturar o sistema de ensino nacional através da criação de vários decretos. Dentre os decretos mais relevantes cita-se: a criação do Conselho Nacional de Educação; a organização do ensino superior com a adoção do regime universitário; a organização da Universidade do Rio de Janeiro e a organização do ensino secundário. Romanelli (2007) comenta que:

Era a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação a educação (ROMANELLI, 2007, p. 131).

Apesar da organização da estrutura do ensino em nível federal com a criação do Conselho Nacional de Educação, a Reforma não abordou as questões referentes ao ensino primário e normal e nem ao ensino profissional.

Em 1932, é apresentado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual consistia num documento em defesa da escola pública, obrigatória, laica e gratuita, sendo seu maior objetivo o de fundamentar um futuro plano nacional de educação. O manifesto retratava a educação como um problema social, dessa forma foram traçadas novas diretrizes para o estudo da educação no país e, graças ao manifesto, os educadores começaram a adquirir maior consciência dos problemas existentes no ensino. O manifesto foi visto como evoluído para a sua época e para a realidade educacional presente no país, especialmente pelo fato de propor a unificação do sistema de ensino e sua reestruturação. Essa reestruturação consistiu na organização da educação profissional de nível médio e superior e propôs também a formação universitária para todos os professores.

A Constituição de 1934 congrega o sentido democrático do Manifesto, estabelecendo o ensino primário integral, gratuito, de frequência obrigatória e também para adultos. Segundo Ghiraldelli (2006), caberia à União:

[...] a tarefa de elaborar ‘um plano nacional de Educação’, determinar a forma de manutenção do ensino público através da fixação das percentagens da renda dos impostos da União, Estados e Municípios e, por fim, criar Conselhos de Educação ao nível federal e estadual (GHIRALDELLI, 2006, p. 74).

Porém, com o Golpe de 1937, que estabeleceu o Estado Novo, a proposta dos educadores e a própria Constituição não se mantiveram sólidas, de modo que, com a nova Constituição, a educação não adquiriu tanto destaque quanto na constituição anterior. Segundo Ghiraldelli (2006), essa Constituição fez o Estado se desvencilhar da sua responsabilidade para com a Educação Pública, uma vez que, segundo ele, o Estado deveria desenvolver um papel subsidiário e não central na educação. Ainda de acordo com o autor,

A carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público a gratuito. A intenção da carta de 1937 era manter, e talvez aprofundar, um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais ou, se quisessem insistir em se manter em escolas propedêuticas a um grau mais elevado, teriam de contar com a boa vontade dos ricos para com as caixas escolares⁴ (GHIRALDELLI, 2006, p. 79).

Entretanto, destacou-se, nessa Constituição, o ensino profissionalizante, destinado às classes menos favorecidas. Em 1942, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo

⁴ Donativo obrigatório que os mais ricos deveriam contribuir para financiar o estudo dos mais pobres (GHIRALDELLI, 2006, p. 79).

Capanema, iniciou as reformas que foram denominadas Leis Orgânicas do Ensino, em que foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a Lei Orgânica do Ensino Industrial e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Posteriormente, no ano de 1946, elaborou-se a Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal, além do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAC) e a Lei Orgânica que regulamentou o Ensino Agrícola.

Conforme Ghiraldelli (2006), o sistema de ensino nesse período estava dividido para as classes sociais da seguinte maneira:

Para as elites, o caminho escolar era simples: do primário ao ginásio, do ginásio ao colégio e, posteriormente, a opção por qualquer curso superior. Havia ainda a chance de profissionalização, mais destinada às moças, que depois do primário poderiam ingressar no Instituto de Educação e, posteriormente, cursar a Faculdade de Filosofia. O caminho escolar dos setores mais pobres da população, caso chegassem à escola e, nela, escapassem de se transformarem em índice de evasão que não era pequeno, era o seguinte: do primário aos diversos cursos profissionalizantes. Cada curso profissionalizante só dava acesso ao curso superior da mesma área (GHIRALDELLI, 2006, p. 83).

Com a elaboração da Constituição da República em 1946, a política educacional, do período de 1947 a 1961, envolveu-se em discussões em torno de uma Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDB) Nacional que orientasse todos os níveis de ensino. Em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigor a Lei 4.024, primeira LDB do país. Conforme Romanelli (2007), o lado positivo dessa Lei foi a organização do sistema de ensino brasileiro no aspecto formal, porém a nação perdeu a oportunidade de criar um modelo de sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção do país, em harmonia com os progressos sociais já alcançados.

Com o golpe de Estado em 1964, sob o comando dos militares, os princípios democráticos que guiavam o Estado foram abolidos. Segundo Ghiraldelli (2006), a educação não obteve um saldo positivo nesse período:

O período ditatorial, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco generais na Presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (GHIRALDELLI, 2006, p. 112).

O governo decreta, em 14 de dezembro de 1968, o Ato Institucional nº 5, que inaugura o período de maior repressão em nosso país, pelo fato de dar plenos poderes ao Executivo, enquanto isso, na educação, houve a criação do Decreto Lei nº 477. De acordo com Ghiraldelli (2006),

O artigo primeiro desse decreto denominou 'infração disciplinar' de professores, alunos e funcionários dos estabelecimentos de ensino público e particular, 'o aliciamento e incitamento à greve'; o 'atentado contra pessoas, bens ou prédios'; os 'atos destinados à organização de movimentos subversivos'; a confecção ou simplesmente a 'distribuição ou a retenção de material subversivo'; o seqüestro; o uso do recinto escolar 'para fins de subversão'. A punição, após processo sumário, consistiu na demissão e proibição de readmissão em serviço da mesma natureza em qualquer outro estabelecimento por um prazo de cinco anos (GHIRALDELLI, 2006, p. 122).

Com essa medida, muitos bons professores ficaram desempregados e exilados no próprio país, ou em outros países.

Já em 11 de agosto de 1971, foi implantada a Lei nº. 5.692 que ligou o curso primário e o ciclo ginasial em Ensino de 1º grau, atendendo alunos de 7 a 14 anos. O ciclo colegial tornou-se integralmente profissionalizante como 2º grau, com 130 habilitações técnicas a serem escolhidas conforme a necessidade regional.

Nesse período, o Brasil alcançou um crescimento industrial muito significativo, embora esse crescimento estivesse voltado para o mercado mundial, sustentado pela exportação de bens primários, ficando, esse momento histórico, conhecido como o "Milagre Econômico". Entretanto, as exportações não supriram as exigências de importação, o que ocasionou um desequilíbrio na balança comercial, criando um endividamento externo do país. Nesse sentido, ampliar a escolaridade foi uma tática do governo para garantir a força do Estado. Desse modo, num momento, em que as desigualdades sociais estão muito acentuadas a educação é vista como condição para a igualdade social. Como o modelo econômico entrou em recessão, houve uma desaceleração do desenvolvimento do país, ocasionando uma maior desigualdade social e surgindo políticas assistencialistas.

Após esse período de significativos acontecimentos econômicos, políticos, sociais para o país, finalmente se deu a abertura política do Brasil e com ela a elaboração da Constituição Federal em 1988. Entre os seus princípios, a Constituição de 1988 garante a democratização do ensino, tornando obrigatória a educação e garantindo a gratuidade do ensino nos estabelecimentos oficiais. A lei estabeleceu também um Plano Nacional de Educação, sinalizando para o fim do analfabetismo e para a melhoria da qualidade do ensino.

Após o fim do período ditatorial, a educação começa a ser vista com grande importância para o desenvolvimento do país. Uma vasta organização internacional propagou essa ideia e exerceu importante papel na definição de políticas públicas para a educação. No ano de 1990, realizou-se, em Jomtien (Tailândia), a Conferência Mundial da Educação, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial. Esse evento foi de extrema importância para o Brasil, pois, através dele, o país firmou uma série de compromissos com a Educação. Conforme Ghiraldelli (2006),

O documento final de tal conferência foi assinado por 155 países, entre os quais aqueles que ficaram conhecidos por formarem o “G-9”, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. O quadro mundial de analfabetismo, naquela época, não se apresentou nada interessante: 100 milhões de crianças fora da escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos. O Brasil contribuía, então, com uma responsabilidade inegável para a manutenção deste número assustador (GHIRALDELLI, 2006, p. 191).

No dia 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 foi aprovada. Essa lei congregou todos os níveis da educação escolar, sendo que eles foram divididos em dois: o primeiro englobou a Educação Básica, subdividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; e, o segundo, a Educação Superior. Nesse sentido, o Ensino de 1º grau passou a ser chamado de Ensino Fundamental, sendo gratuito e obrigatório dos 07 aos 14 anos. Muitas das orientações dos documentos se voltam para esse nível de ensino, com o objetivo de erradicar o analfabetismo no país. O Ensino de 2º grau passou a ser denominado Ensino Médio, mantendo a formação geral para o Ensino Superior. Enquanto o Ensino Superior foi a modalidade de ensino que sofreu maior influência, devido a racionalização, flexibilização e parcerias na gestão dos recursos financeiros.

Já a Educação Profissional foi regulamentada pelo Decreto nº. 2.208 de 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, que a desvinculou dos níveis de ensino. Hoje, com a proposta de ensino médio integrado, esse Decreto foi extinto e o Ensino Médio tem a grande responsabilidade de integrar ciência e técnica, educação geral e profissional. Conforme alterações na própria LDB/96, foram estabelecidos grandes desafios às escolas e aos professores que ainda, de modo geral, tinham a formação tecnicista do Golpe de 64, o que dificultava, em grande parte, a implantação deste modelo de Ensino Médio.

Em relação às questões financeiras do ensino pela atual legislação, Ghiraldelli (2006) afirma que,

Todavia, o que aconteceu de elogiável é que a LDB fixou prazos, em termos de dias exatos, para que a União, os Estados e os Municípios viessem a repassar seus recursos para a educação, e discriminou que as autoridades estariam incorrendo em crime caso não obedecessem tais prazos (GHIRALDELLI, 2006, p. 172).

A década de 1990 foi marcada por grandes avanços para a educação em nosso país, a fim de ilustrar essa afirmação, destacam-se alguns dos acontecimentos mais relevantes desse período. No ano 1990, o Brasil firmou o compromisso com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” na Conferência de Jomtien, na Tailândia; no ano de 1993, o MEC apresentou o seu “Plano Decenal de Educação para Todos”, propondo que fosse debatido com a sociedade; em dezembro de 1996, foi aprovada a Lei nº 9.394 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); e, no ano de 1998, foi lançado o Plano Nacional da Educação que só foi aprovado três anos depois, com o advento da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.

O século XXI está repleto de políticas e programas que visam à melhoria no sistema educacional brasileiro como, por exemplo, o Plano Nacional da Educação 2001/2011, válido por 10 anos, o qual tem o objetivo de traçar um diagnóstico detalhado da educação em seus vários níveis e modalidades, trazendo diretrizes e propondo metas e objetivos. Atualmente, esse plano está em fase de discussão, para a elaboração de uma nova versão para o decênio 2011/2020, ressalta-se que até o momento ele apresenta um conjunto de 20 metas, acompanhadas de estratégias, mas diferentemente do PNE 2001/2011, não apresenta um diagnóstico. Quase todas as metas propõem a melhoria da qualidade do ensino e a valorização dos profissionais, além da ampliação do tempo escolar, apontando para o ensino em turno integral.

Pode-se citar também a criação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, que apresenta um diagnóstico detalhado sobre o ensino público e ações focadas na formação do professor. As metas apresentadas no plano têm o objetivo de tentar diminuir a defasagem da educação no Brasil em relação a outros países. Nesse sentido, O PDE apresenta estruturas para aprofundar o diagnóstico das condições da educação, a fim de possibilitar a melhoria da qualidade do ensino em todos os aspectos, bem como a democratização do acesso a ele, além de prever um aumento gradual do orçamento para a educação. O plano compreende mais de 40 programas organizados em torno de quatro eixos: Educação Básica, Educação Superior, Educação Profissional e Alfabetização. Seus pontos principais são: IDEB,

Plano de Metas Compromisso para Todos pela Educação, Provinha Brasil, Fundeb, Computadores em todas as escolas, Piso salarial, universidade para o professor, creches, ensino profissionalizante, ensino superior e alfabetização de jovens e adultos.

Diante do que foi exposto até o momento, nota-se que a educação no Brasil, durante muito tempo, esteve voltada para a elite da sociedade, deixando, desse modo, a população de baixa renda excluída do processo educacional. Tal situação perdurou por um longo período de tempo em nosso país, sendo recente a criação de políticas que visam a acabar com essa desigualdade no sistema educacional. As políticas públicas em educação têm como objetivo melhorar a qualidade da educação, acabar com o analfabetismo e promover a equidade ao acesso a ela. Diante disso, temos como foco do presente trabalho trazer alguns esclarecimentos no que se refere às ações afirmativas, que são políticas públicas em educação com o propósito de promover a ascensão social dos grupos tidos como excluídos, especialmente a parcela da sociedade com baixa renda e os grupos desfavorecidos em virtudes da sua etnia. Especialmente o negro que, ainda hoje, constitui a maior parte da população do país, como informa Goes (2011), tomando como base o Censo de 2010, 50,7% de um total de 190.732.694 pessoas, declaram-se negras.

2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS: AÇÕES AFIRMATIVAS

Considerando o que foi exposto até o momento, percebe-se que são inúmeras as mudanças sofridas pela educação nas últimas décadas, principalmente, no final dos anos de 1980, com a consolidação da Constituição Federal de 1988, marco do processo de democratização da sociedade brasileira e, durante todo o período dos anos de 1990, repleto de reformas educacionais. De modo que essas reformas consolidaram a criação de inúmeras políticas públicas em educação.

Tendo em vista que o presente trabalho tem como eixo principal as políticas públicas em educação, torna-se necessária a definição desse termo. Para isso, valemo-nos de diferentes conceitos e linhas de pensamento.

Souza (2006) argumenta que as políticas públicas na sua essência estão ligadas fortemente ao Estado, que determinará como os recursos serão usados para o benefício de seus cidadãos. Também podemos citar Fernandes (2007) que defende a ideia de que as políticas públicas se manifestam através de duas dimensões que se complementam entre si que é o administrativo técnico e o aspecto político:

[...] costuma-se pensar o campo das políticas públicas unicamente caracterizado como administrativo ou técnico, e assim livre, portanto do aspecto 'político' propriamente dito, que é mais evidenciado na atividade partidária eleitoral. Este é uma meia verdade, dado que apesar de se tratar de uma área técnico-administrativa, a esfera das políticas públicas também possui uma dimensão política uma vez que está relacionado ao processo decisório (FERNANDES, 2007, p. 203).

Já Meksenas (2002) diz que as políticas públicas não são um mecanismo utilizado pelo Estado para ajudar os mais excluídos a ascender socialmente, mas um instrumento usado pelo capital para se manter no poder sem que a população marginalizada da sociedade reclame.

Portanto, para o autor:

O conceito de políticas públicas aparece vinculado ao desenvolvimento do Estado capitalista e esse às relações de classe. No século XX, as políticas públicas são definidas como um mecanismo contraditório que visa à garantia da reprodução da força de trabalho. Tal aspecto da organização do Estado nas sociedades industriais, não traduz um equilíbrio nas relações entre o capital e o trabalho (MAKSENAS, 2002, p. 77).

Como políticas públicas, as ações afirmativas são intervenções nas instituições de ensino, conduzidas por leis e decisões institucionais com o objetivo de promover a diversidade sociocultural e a igualdade de oportunidades entre os diversos grupos sociais. Cabe ressaltar que há uma carência de obras sobre a origem de ações afirmativas no Brasil, o que dificulta a exata localização do uso dessa política em nosso país.

Pode-se afirmar que os programas de ações afirmativas são, na verdade, políticas de correção de desigualdades sociais e formas de efetivar seus direitos, sendo, dessa maneira, políticas focalizadas no(s) grupo(s) social (ais) discriminado(s). Nesse sentido, são políticas de caráter específico e não de caráter universalista, pois, como afirma Oliven (2007), Ações Afirmativas são um conjunto de políticas públicas que visam a proteger minorias que tenham sido discriminadas em determinada sociedade, além de promover sua ascensão a postos de comando. As denominadas ações afirmativas podem assumir diferentes formas, tais como: ações voluntárias ou de caráter obrigatório, promovidas pelo poder público ou privado. Seu público-alvo é variável, podendo englobar grupos raciais, mulheres e minorias étnicas. As principais áreas contempladas são o sistema educacional, mercado de trabalho e, em alguns casos, a representação política. Podemos ilustrar isso com a seguinte citação:

Seu objetivo é, portanto, o de fazer com que os beneficiados possam vir a competir efetivamente, por serviços educacionais e por posições no mercado de trabalho (CONTINS, SANT'ANA, 1996, p. 210 apud MOEHLECKE, 2002, p. 201).

Na década de 1990, no Brasil, realizaram-se reuniões com setores dos Movimentos Negros, acadêmicos, dentre outros, sob o patrocínio do Governo Federal. Desses encontros, resultaram os decretos de 20 de novembro de 1995, de 07 de fevereiro de 1996 e de 20 de março de 1996, voltados para a criação de Grupo de Trabalho Interministerial com a finalidade de desenvolver políticas para a valorização da População Negra. Após isso, o Governo admitiu oficialmente a existência de graves assimetrias no acesso a direitos básicos baseada em raça e gênero existente no Brasil. É importante ressaltar que essa mobilização ocorreu em virtude da Conferência de Durban, na África do Sul.

Como já foi mencionado nesse trabalho, foi a partir da Conferência de Durban, na África do Sul, que o Brasil passou a trabalhar com as Ações Afirmativas. Antes desse acontecimento, nosso país não tinha políticas públicas de caráter étnico racial para o ingresso nas universidades públicas, além de ignorar as pesquisas que apontavam para os negros em situação de exclusão, devido aos preconceitos raciais. Os atuais indicadores sociais produzidos por órgãos oficiais, como o IBGE, bem como diversas pesquisas acadêmicas,

apontam a disparidade existente entre negros e brancos no sistema de ensino, já que mesmo com todas as mudanças ocorridas nas últimas décadas, a população negra continua em situação inferior à população branca, principalmente na área educacional. Outros indicadores também reforçam essa ideia como, por exemplo, os índices de mortalidade infantil, qualidade de vida, participação no mercado de trabalho, evidenciando novamente a situação de inferioridade da população negra em relação aos brancos. Aos e consultar o endereço eletrônico do IBGE, deparamo-nos com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) 2010, uma análise das condições de vida no país, tendo como principal fonte de informação a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2009, que abordou, entre outros assuntos, os indicadores educacionais. Nele, consta o seguinte apontamento:

Quando se comparam os indicadores educacionais para brancos, pretos e pardos, também se percebe uma redução das desigualdades entre os grupos, mas, no que diz respeito à média de anos de estudo e à presença de jovens no ensino superior, em 2009 os pretos e pardos ainda não haviam atingido os indicadores que os brancos já apresentavam em 1999. Além disso, no ano passado, as taxas de analfabetismo para as pessoas de cor ou raça preta (13,3%) e parda (13,4%) eram mais que o dobro da taxa dos brancos (5,9%) (IBGE, 2012).

Pode-se notar que, apesar da diminuição das desigualdades na área educacional, ainda é significativa a diferença entre brancos e negros. Diante de um quadro que evidencia a desigualdade racial e ao mesmo tempo a reproduz, devem ser tomadas medidas voltadas para sua redução. Essas medidas são as ações afirmativas, as quais cada vez mais aparecem no debate político e intelectual brasileiro como formas privilegiadas para a promoção da população negra.

Um estudo relevante realizado por Souza e Portes (2011) dá uma ideia de como as ações afirmativas estão se desenvolvendo no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil. Esse estudo, realizado no ano de 2009, analisou 59 universidades federais, e dele resultaram os seguintes apontamentos: 64% das instituições adotavam ações afirmativas e 36% não adotavam; entre as instituições que adotavam as ações afirmativas como forma de ingresso em seus diferentes cursos, 73% adotavam as ações na forma de reserva de vagas, 24% na forma de bônus e 3% realizam processos seletivos específicos para indígenas; e daquelas universidades que adotavam as ações na forma de reserva de vagas: 57% adotavam a reserva sociorracial, 32% a reserva social e 11% a reserva racial. Abaixo, para uma melhor visualização, seguem os gráficos 1, 2 e 3 com essas informações:

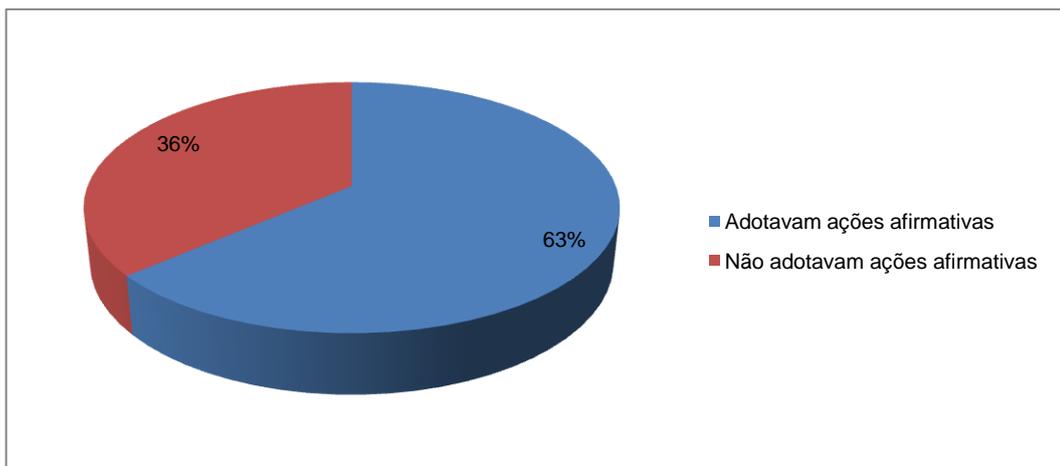


Gráfico 1 – Percentual de Instituições que adotavam e não adotavam ações afirmativas.

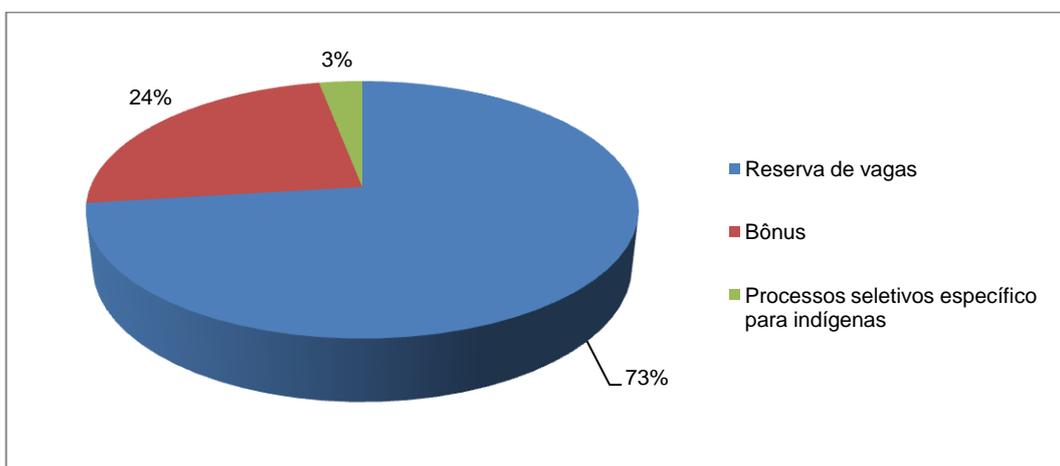


Gráfico 2 – Instituições que adotavam ações afirmativas como forma de ingresso.

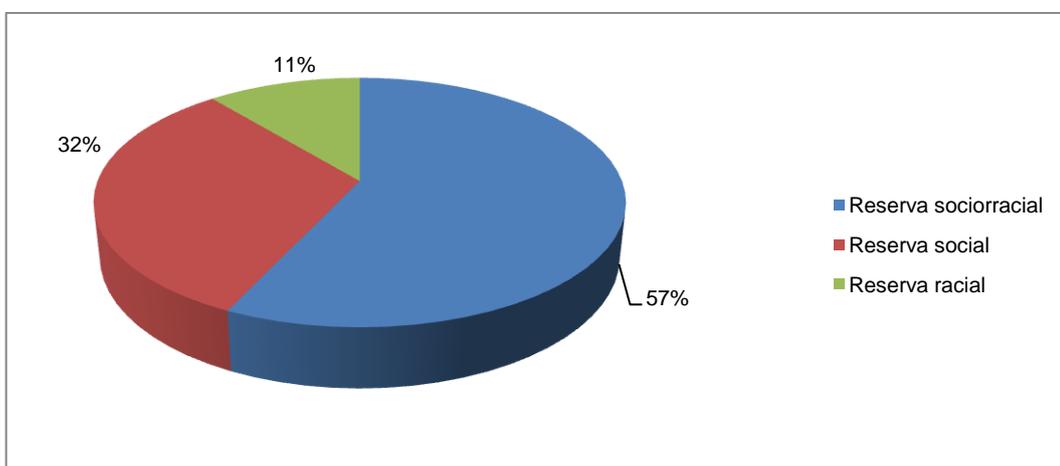


Gráfico 3 – Instituições que adotavam as ações afirmativas na forma de reserva de vagas.

Através desses números, nota-se que a grande maioria das Instituições Públicas de Ensino Superior utiliza as políticas de ações afirmativas, assim como está presente na maioria delas a reserva de vagas sociorraciais. Segundo o estudo, as instituições preferem apostar nas reservas sociorraciais pelo fato delas encontrarem resistência menor no meio acadêmico, porém, as ações afirmativas foram pensadas inicialmente em benefício da comunidade negra.

As instituições de ensino superior possuem autonomia para a elaboração de suas próprias leis, desse modo, cada instituição define o que considera mais adequado para a sua comunidade. A reserva sociorracial se destina à junção da reserva racial e social, sendo que na categoria social são contemplados os estudantes egressos de escola pública e os candidatos com necessidades especiais.

A Universidade Federal de Santa Maria, objeto desse estudo, prevê a reserva de vagas sociorraciais e, a seguir, destacamos a sua política de ação afirmativa.

2.1 O projeto da Resolução N. 011/07 que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM

O Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM foi coordenado pela Pró-Reitoria de Graduação, quando o Pró-Reitor e o Reitor da instituição eram, respectivamente, Prof. Jorge Luiz da Cunha e o Prof. Clóvis Lima. Antes da implantação da Resolução N. 011 no ano de 2007, a temática foi amplamente discutida no âmbito da instituição. Desde março de 2006, desenvolveram-se atividades que resultaram na Resolução N. 011, dentre elas destacam-se: a criação de uma comissão para a redação da proposta de resolução; uma aula inaugural com a Ministra Matilde Ribeiro da Secretaria Especial de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial; criação da comissão consultiva com representantes da comunidade interna e externa; realização de seminários; criação do AFIRME (Observatório de Ações Afirmativas); ativa participação da comunidade universitária no envio de sugestões para a criação da proposta e discussão em todos os Centros de Ensino da UFSM.

Em julho de 2007, a resolução foi aprovada pelo CEPE – Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão da UFSM, órgão superior deliberativo e consultivo da universidade, para todos os assuntos de Ensino, Pesquisa e Extensão. Dessa forma, em janeiro de 2008, no Concurso Vestibular, foi aplicada pela primeira vez a reserva de vagas na UFSM.

A Resolução N.011/07 instituiu, na UFSM, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social pelo período de dez anos, ficando assim configurada:

- de 10 a 15 % das vagas nos seus processos seletivos reservadas para estudantes afro-brasileiros. Destacamos que no ano de 2008, quando ocorreu o primeiro processo seletivo com reservas de vagas, foram disponibilizadas 10% das vagas, essas foram aumentadas automaticamente, e, no ano de 2013, devem chegar a 15% das vagas;

- 20% das vagas nos seus processos seletivos reservadas para estudantes oriundos das escolas públicas, de modo que os estudantes devem ter realizado todo o ensino fundamental e médio em escola pública;

- 5% das vagas nos processos seletivos reservadas para estudantes com necessidades especiais;

- disponibilizar anualmente vagas suplementares para estudantes indígenas residentes em território nacional. No ano de 2008, foram criadas cinco vagas, passando para oito vagas nos anos de 2009 e 2010, aumentando para dez vagas nos anos subsequentes.

Consta, nessa resolução, que a UFSM deveria implantar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sócio pedagógico aos estudantes cotistas, bem como designar uma comissão para acompanhamento das metas com participação inclusive de representantes da comunidade acadêmica. Isso demonstra que a Instituição não se preocupou somente em “facilitar” o ingresso desses acadêmicos, mas também em garantir apoio à permanência desses alunos na instituição. Desde esse momento, a UFSM criou uma comissão, dentro do AFIRME (Observatório de Ações Afirmativas), submetida à Pró-Reitoria de Graduação e destinada a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário da Instituição relatórios anuais de avaliação. Essa Comissão de Acompanhamento do Programa é composta por 22 pessoas, entre professores, representantes da PROGRAD⁵, SEDUFSM⁶, ASSUFSM⁷, COPERVES⁸, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, DCE⁹, além de representantes da Comunidade Externa.

Atualmente, o programa de Ações Afirmativas na UFSM, que contempla a reserva de vagas nos processos seletivos de graduação da instituição, está configurado da seguinte maneira:

⁵ Pró - Reitoria de Graduação

⁶ Seção Sindical dos Docentes da UFSM

⁷ Associação Beneficente dos Servidores da UFSM

⁸ Comissão Permanente do Vestibular

⁹ Diretório Central dos Estudantes

- **Ação Afirmativa "A"**: 15% das vagas, em cada curso de graduação, são destinadas a candidatos afro-brasileiros negros;
- **Ação Afirmativa "B"**: 5% das vagas, em cada curso de graduação, são destinadas a candidatos com necessidades especiais;
- **Ação Afirmativa "C"**: 20% das vagas, em cada curso de graduação, são destinadas a candidatos que realizaram todo o Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio em escola(s) pública(s) brasileira(s);
- **Ação Afirmativa "D"**: para candidatos indígenas residentes em território nacional, com criação de 10 vagas no Vestibular;
- **Sistema Universal**: para candidatos que não se enquadram em nenhuma Ação Afirmativa acima ou que não queiram concorrer pelas Ações Afirmativas.

A partir desse breve histórico sobre as Ações Afirmativas, identifica-se a proposta e a implantação da política de Ações Afirmativas na UFSM. No próximo capítulo, analisaremos os dados levantados junto ao Departamento de Controle e Registro Acadêmico (DERCA) e da COPERVES da UFSM.

3 AÇÕES AFIRMATIVAS NA UFSM

A Universidade Federal de Santa Maria, localizada na Região Central do Rio Grande do Sul, foi fundada, em 1960, pelo Prof. José Mariano da Rocha Filho e foi a primeira instituição de ensino superior do interior do Brasil.

Atualmente, a UFSM possui dez Unidades de Ensino e oferece 103 cursos de graduação, sendo 08 cursos oferecidos através do Centro de Educação Superior Norte (CESNORS) de Frederico Westphalen, 07 cursos oferecidos através do Centro de Educação Superior Norte (CESNORS) de Palmeira das Missões e 04 cursos oferecidos na Unidade Descentralizada de Silveira Martins, além de 77 cursos de pós-graduação nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. A Universidade conta ainda com Colégios de Ensino Médio, Pós-médio e Tecnológico em Santa Maria e Frederico Westphalen.

Antes do início da análise dos dados, abordar-se-ão alguns aspectos relativos ao processo seletivo de ingresso nas instituições de ensino superior. Sabemos que um dos problemas das instituições públicas de ensino superior diz respeito ao atendimento do crescente contingente de candidatos que procuram o ingresso em seus cursos de graduação. A partir dos anos 1960, verificou-se um grande aumento na busca de vagas nas universidades, ultrapassando consideravelmente a sua capacidade de atendimento. Com isso, o número de vagas e ações foram implementadas para que a quantidade não afetasse a qualidade do ensino.

Conforme Neto (1984), o processo seletivo no Brasil foi criado pelo Decreto nº 8.661 de 5 de abril, de 1911, passando por vários estágios até chegar aos nossos dias. De acordo com o Decreto nº. 11.530 de 1915, a prova de admissão passou a chamar-se vestibular, palavra que se originou de “vestíbulo” ou antessala; já o “exame de saída” do Ensino Médio passou, em 1925, a ser chamado de “exame de ingresso”, visando, então, a verificar a capacidade do candidato para seguir um curso superior. Ao final da década de 50, os responsáveis por cada instituição de ensino organizavam o seu exame, que envolvia provas discursivas, escritas e orais, de modo que o vestibular tinha caráter eliminatório e classificatório.

Na década de 1960, o crescimento da demanda exigiu a adoção de métodos adequados à aplicação da prova para elevado número de candidatos. Com isso, a medida imediata foi a eliminação das provas orais e a introdução de testes objetivos com o auxílio, posteriormente, de recursos da computação. Em consequência da pressão da sociedade, que não admitia o

“excedente” no processo seletivo, ou seja, candidatos aprovados, mas excluídos por falta de vaga, o concurso deixou de ter caráter eliminatório, passando a ser classificatório, em que eram aprovados os melhores classificados em número igual ao de vagas. Pelo Decreto nº 79.298 de 24 de fevereiro, de 1977, o caráter eliminatório foi restabelecido, uma vez que foi adotado o critério de nota mínima para aprovação e, ainda, foi recomendada a aplicação de uma prova de redação.

Em 29 de maio de 1979, pela Portaria nº 520, considerou-se obrigatória uma prova ou questão de redação em língua portuguesa. Ao final da década de 70, os testes objetivos foram alvo de críticas, de modo que se adotaram novamente questões discursivas. Em 16 de maio de 1980, através da Portaria nº 321, foi recomendada essa adoção, além de intensificar a exigência da prova de redação, mantendo o caráter eliminatório e classificatório do vestibular.

A UFSM, a partir de sua criação, passou pelas alterações advindas do Ministério da Educação. Em 1960, o concurso de ingresso era realizado nas então “faculdades” da UFSM, consistindo de prova escrita (dissertativa) e oral. Se as vagas não eram preenchidas, havia nova chamada de candidatos para realizar um novo concurso. Já em meados dos anos 60, adotaram-se as questões de múltipla escolha, devido ao número crescente de concorrentes. Pelo concurso ter caráter eliminatório, surgiram os “excedentes”, situação que originou diversas polêmicas. A Lei nº 5540, de 1968, fez com que fosse instituído na UFSM o corte por notas máximas, e, também em 1968, a Lei nº 5.465 trouxe benefícios aos agricultores e seus descendentes em escolas superiores de agricultura e veterinária, sendo revogada em 1985, após muita discussão.

A partir da década de 1970, instituiu-se o ingresso na universidade através do vestibular unificado, sendo que a data prevista para a realização do concurso era a mesma das demais universidades federais do país. Em dezembro de 1977, foi aplicado o denominado “Provão”, a fim de reduzir o número de candidatos, assim, de dez questões por disciplina, o candidato precisava acertar 32 para concorrer à segunda etapa. Essa experiência durou apenas um ano, devido à sobra de vagas que ocasionou.

Em 1978, por exigência do MEC, adotaram-se novamente as questões discursivas, começando com cinco de Literatura aliadas aos itens objetivos. Posteriormente, adotaram-se dez questões discursivas, baseadas em duas disciplinas, de acordo com a opção de curso. Esse processo teve curta duração e foi substituído por outro que utilizava apenas questões objetivas e redação.

Com a aprovação da LDB /96, as instituições federais de ensino superior tiveram liberdade para adotar critérios próprios nos seus processos seletivos, o que ocorre até os dias

atuais. O Concurso Vestibular da UFSM atualmente é composto por Processo Seletivo -único e seriado- e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O Processo Seletivo da UFSM é constituído por três provas objetivas e uma prova de redação, a instituição utiliza ainda os resultados do ENEM como parte da nota para classificação dos candidatos, sendo que 20 % da nota é proveniente desse exame.

Após esse resgate histórico sobre as modalidades de ingresso nas instituições de ensino superior e mais especificamente na UFSM, analisaremos a realidade da política de ações afirmativas na universidade, buscando verificar a situação dos candidatos provenientes da Ação Afirmativa A no sentido da permanência, da evasão, da aprovação e do desempenho. Para isso, faremos uma análise comparativa entre alunos da Ação Afirmativa A e alunos do Sistema Universal, ou seja, alunos que ingressaram na UFSM pelo sistema regular.

As informações que analisaremos foram colhidas junto ao DERCA e à COPERVES. Os dados a serem considerados referem-se ao número de matrículas em todos os cursos de graduação da UFSM nos anos de 2009, 2010 e 2011.

Após a aprovação da Resolução N. 011/07, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM, a instituição começou a colocar em prática a sua política de cotas no concurso vestibular no ano de 2008. Para esse estudo, no entanto, optou-se por analisar os anos de 2009, 2010 e 2011, pelo fato dessa política já estar consolidada na Instituição. Ressaltando que se objetivou verificar se está ocorrendo desistência dos alunos cotistas, e ainda se os candidatos estão realizando sua matrícula.

Nesse estudo, levou-se em consideração o ano de matrícula do aluno, estabelecendo a *desistência* e a *continuação* nos cursos de graduação como categorias de análise. No item *continuação*, estão os alunos regulares, ou seja, aqueles que realizaram a matrícula, e, no item *desistência*, estão os que foram aprovados e não realizaram a sua matrícula, ou abandonaram seu curso, ou, ainda, aqueles que pediram transferência.

Iniciamos essa análise pelo ano de 2009. Nesse ano, 2043 candidatos foram aprovados, sendo que 197 deles pela Ação Afirmativa A e 1414 pelo Sistema Universal. Na ação Afirmativa A, houve um número absoluto de 65 desistências e 132 de continuação. Já no Sistema Universal, o número de desistência foi de 430 e de continuação de 984. Abaixo, o gráfico nº 4 ilustra esses dados:

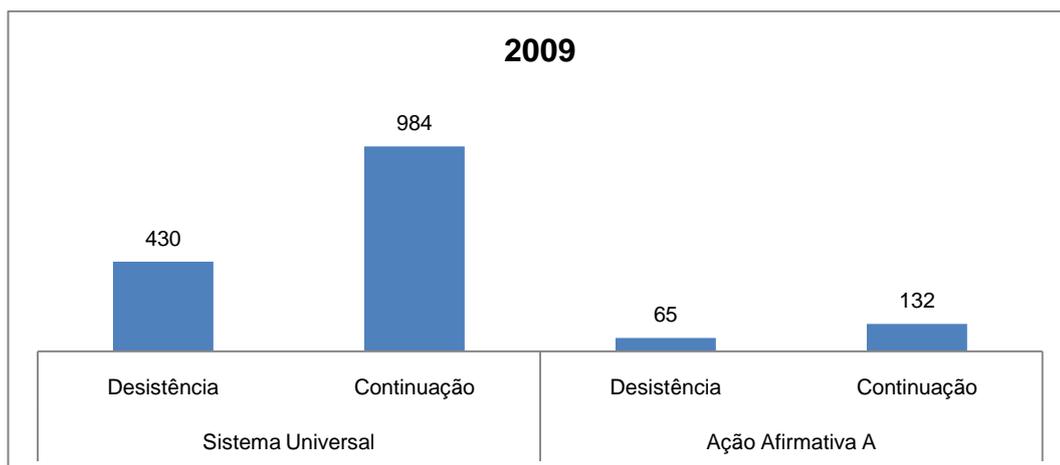


Gráfico 4 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em 2009.

Para uma melhor visualização e melhor entendimento dessas informações, seguem abaixo, através de novos gráficos, respectivamente o percentual da Ação Afirmativa A e do Sistema Universal desses números:

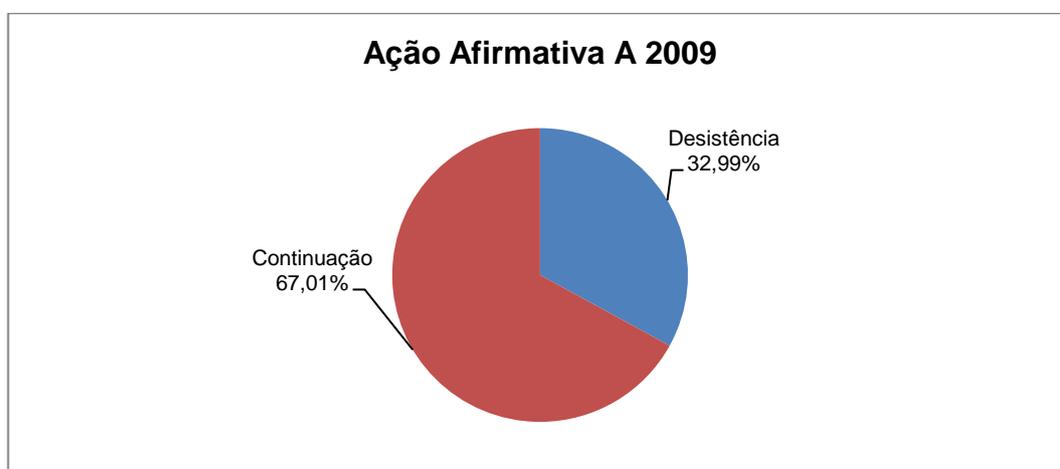


Gráfico 5 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, em 2009.

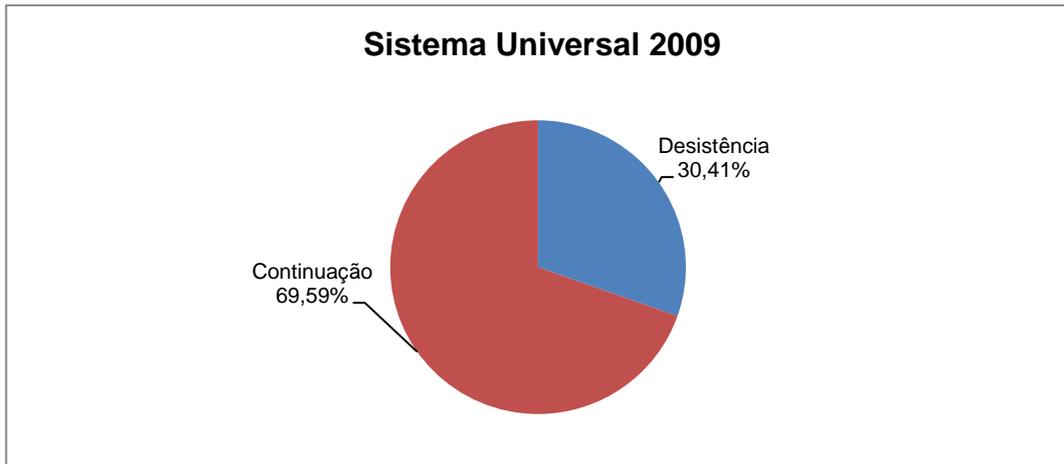


Gráfico 6 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, em 2009.

Através dos gráficos 5 e 6, nota-se que o percentual de desistência e de continuação no ano de 2009 na Ação Afirmativa A e no Sistema Universal foi semelhante, pois na Ação Afirmativa A o percentual de desistência foi de 32,99% e o de continuação foi de 67,01%. Já no Sistema Universal, o percentual de desistência foi de 30,41% e de continuação 69,59%.

No ano de 2010, o Concurso Vestibular da UFSM teve um acréscimo significativo no número de vagas ofertadas, em virtude da ampliação dos cursos de graduação. Até então, a UFSM oferecia 66 cursos de graduação e, a partir desse concurso, passou a oferecer 100 cursos, de modo que foram ofertadas 1315 vagas a mais do que no concurso anterior. Essa ampliação ocorreu graças ao Programa de Reestruturação e Expansão nas Universidades Federais (REUNI), programa do Governo Federal, que tem por objetivo aumentar o acesso e a permanência na educação superior. Nesse sentido, no ano de 2010, foram aprovados 4281 candidatos, sendo que 208 deles se classificaram pela Ação Afirmativa A e 2237 pelo Sistema Universal. Na Ação Afirmativa A, o número absoluto de desistência foi de 49 alunos e o de continuação foi 159. Através desses dados, percebe-se que ocorreu uma pequena diminuição na desistência dos cursos de graduação, o que ocasionou consequentemente um pequeno aumento no percentual de continuação no curso. Nesse mesmo ano, no Sistema Universal, houve um aumento no número de desistências, assim como também aumentou o número de continuação. Abaixo, segue o gráfico nº 07, que exemplifica os números do ano de 2010:

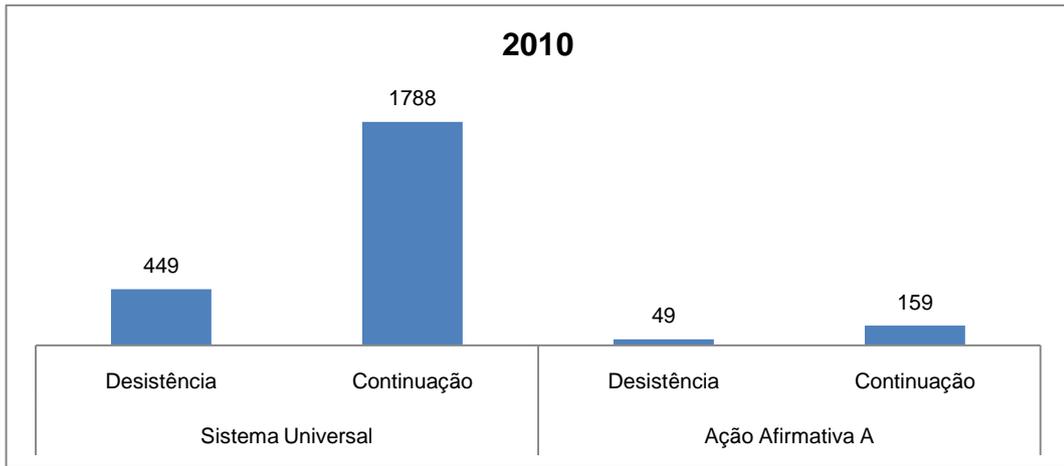


Gráfico 7 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em 2010.

A seguir, o gráfico 8 mostrará o percentual de continuação e desistência no programa Ação Afirmativa A:

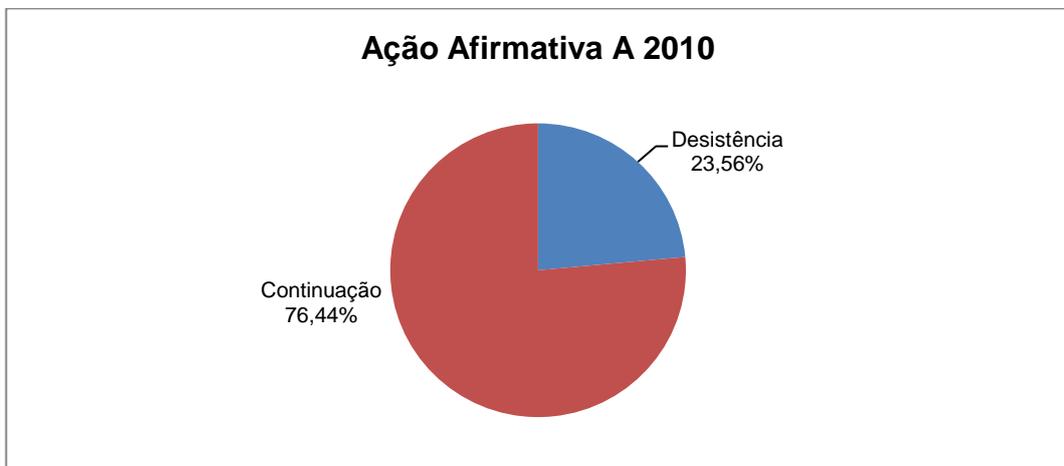


Gráfico 8 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, 2010.

A observação desse gráfico permite afirmar que o percentual de alunos que prosseguiram no seu curso foi superior ao índice do ano anterior, visto que houve um aumento de 20,45% na continuação do curso para a Ação Afirmativa A e de 81,71% para o Sistema Universal. Enquanto isso, a desistência na Ação Afirmativa diminuiu em 24,62% e no Sistema Universal aumentou 4,42%, em comparação ao ano anterior.

No Sistema Universal, o percentual de desistência foi de 20,07 % e o de continuação de 79,93%, como se ilustra abaixo:

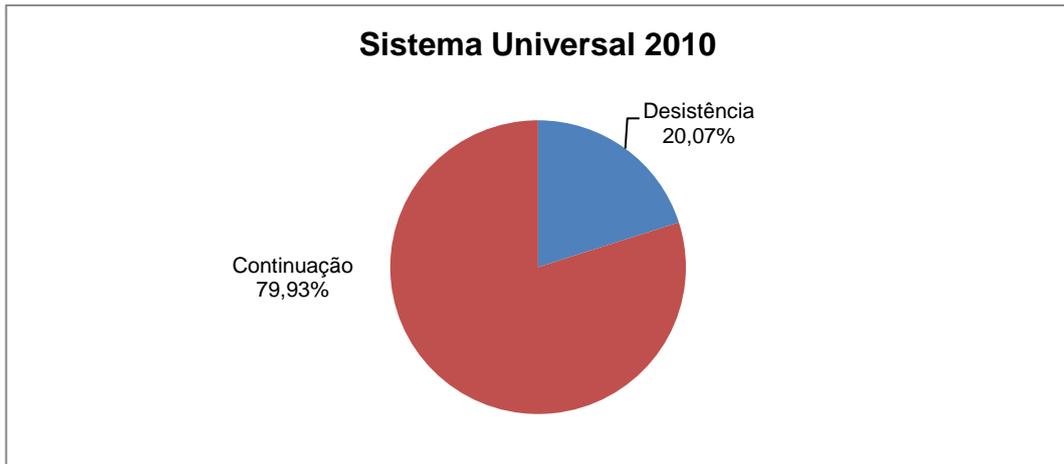


Gráfico 9 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, 2010.

Por meio dos gráficos 8 e 9, nota-se que é pequena a diferença entre os dois programas de ingresso, sendo que na Ação Afirmativa A o percentual de desistência foi de 23,56% e o de continuação foi de 76,44%; ao passo que, no Sistema Universal, deu-se uma desistência menor, um índice de 20,07%, já a continuação foi de 79,93%.

No ano de 2011, a UFSM realizou dois concursos vestibulares, um deles no mês de janeiro e o outro no mês de dezembro. Primeiramente, analisar-se-ão os dados do Concurso Vestibular de janeiro de 2011, que teve um total de 3117 candidatos aprovados, sendo que 246 foram pela Ação Afirmativa A e 2171 pelo Sistema Universal. Na Ação Afirmativa A, o número absoluto de desistência foi de 40 e o número de continuação foi de 206. Por esses dados, observa-se a ocorrência de uma diminuição no número de desistência e um aumento no número de continuação.

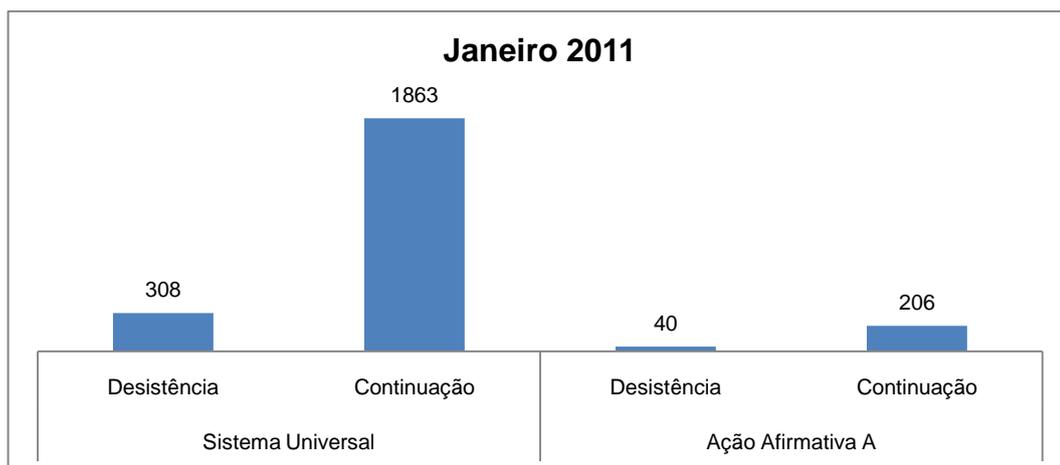


Gráfico 10 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em janeiro de 2011.

Abaixo, verificar-se-á o percentual na Ação Afirmativa A no concurso de janeiro de 2011:

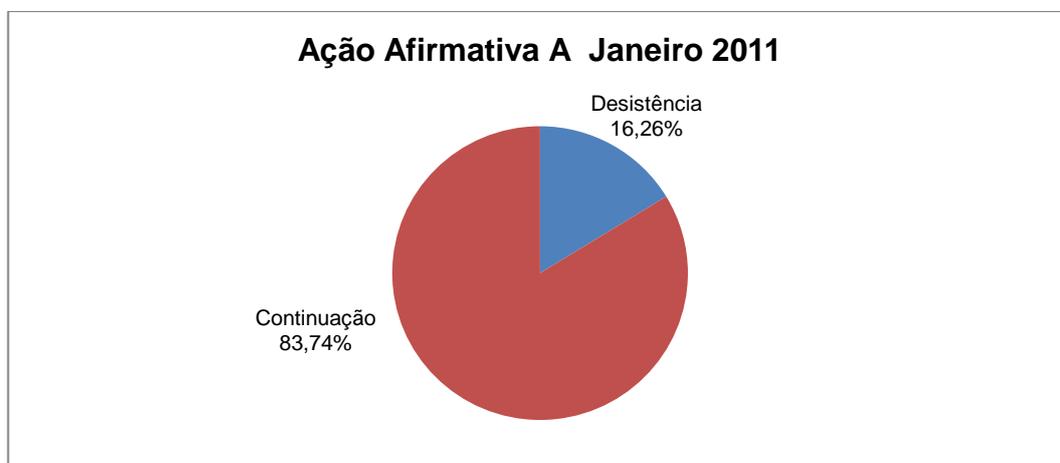


Gráfico 11 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, de janeiro de 2011.

Já, no Sistema Universal, o número absoluto de desistência foi de 308 e o de continuação 1863, verifica-se que também ocorreu, como na Ação Afirmativa A, uma queda no número de desistência e um aumento no número de continuação. Segue o percentual no gráfico12:

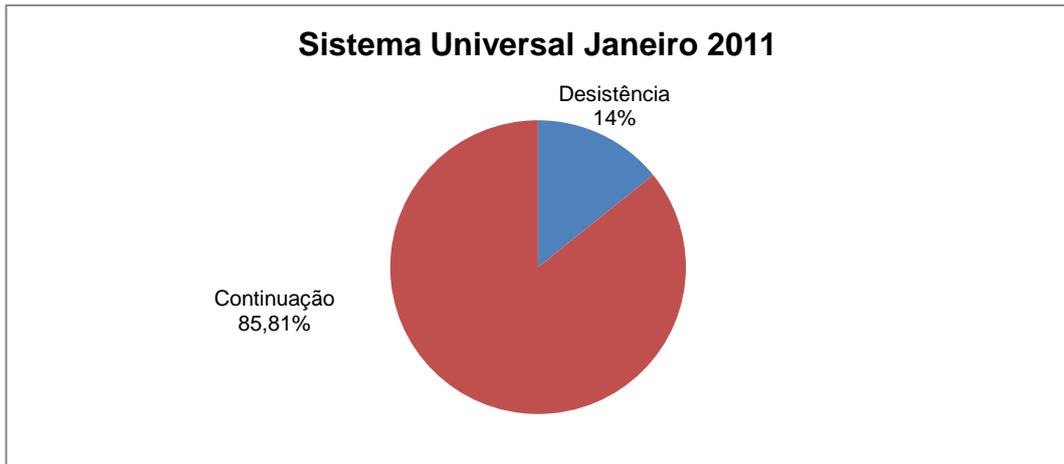


Gráfico 12 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, janeiro de 2011.

Assim como nos anos anteriores, nota-se a pequena diferença de continuação e desistência na Ação Afirmativa A e no Sistema Universal. Na ação Afirmativa A, o percentual de desistência foi de 16,26% e o de continuação foi de 83,74%. No Sistema Universal, o percentual de desistência foi menor, ficou em 14% e o de continuação ficou em 85,81%. Em relação ao processo seletivo anterior, houve uma diminuição de 18,37% no número de desistência na Ação Afirmativa A e de 31,40% no Sistema Universal. Já o número de alunos que deram continuidade ao curso aumentou nos dois sistemas em relação ao ano anterior, na Ação Afirmativa A o aumento foi de 29,56% e no Sistema Universal de 4,19%.

Por fim, o último concurso a ser analisado é o de dezembro de 2011. Nesse vestibular, foram aprovados 3161 candidatos, sendo 254 pela Ação Afirmativa A e 2172 pelo Sistema Universal. Diante disso, observa-se que na Ação Afirmativa A, o número absoluto de desistência foi 22 e o de continuação foi 232, ao passo que, no Sistema Universal, o número absoluto de desistência foi 251 e o número de continuação foi 1921.

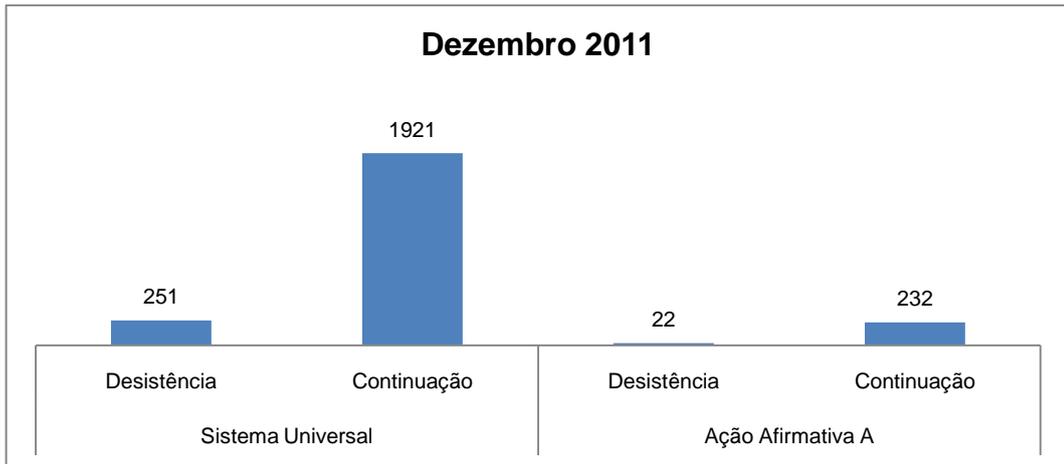


Gráfico 13 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no Sistema Universal e Ação Afirmativa A, em dezembro de 2011.

Abaixo, segue o percentual na Ação Afirmativa A:

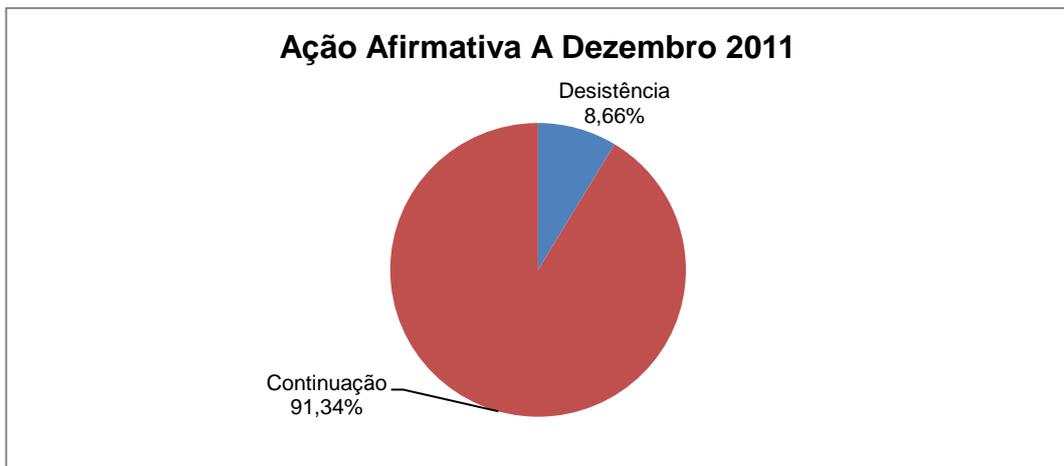


Gráfico 14 – Índice de Desistência e Continuação no programa Ação Afirmativa A, dezembro de 2011.

Percebe-se, pelo gráfico acima, que a diferença entre o percentual de desistência e de continuação é maior com relação aos índices dos anos anteriores. Enquanto isso, no Sistema Universal, tem-se o seguinte percentual, de acordo com o gráfico 15:

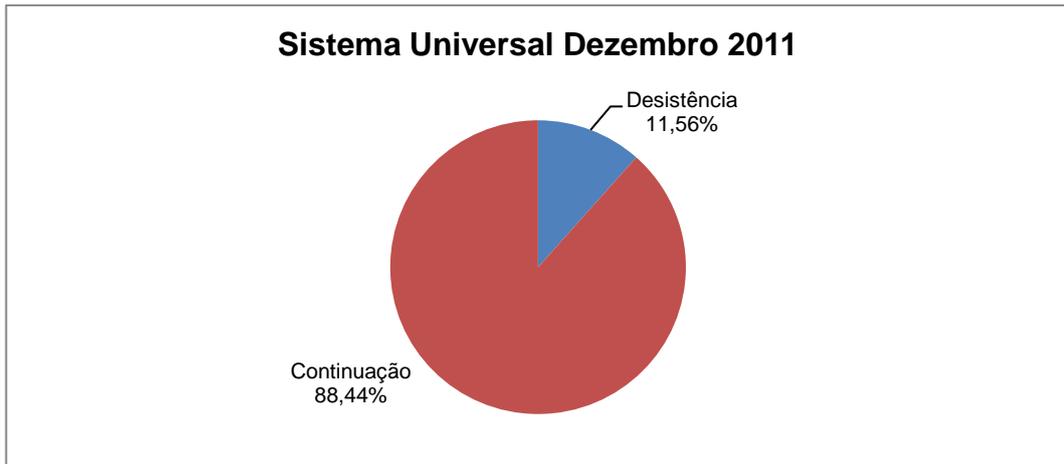


Gráfico 15 – Índice de Desistência e Continuação no Sistema Universal, dezembro de 2011.

Pela primeira vez, em comparação aos anos analisados anteriormente, a Ação Afirmativa A teve um índice menor na desistência e conseqüentemente um índice maior na continuação em relação ao Sistema Universal.

Quando se compara o processo seletivo de Dezembro de 2011 com o de Janeiro de 2011, o número de desistência tanto para a Ação Afirmativa A quanto para o Sistema Universal foram menores. Na Ação Afirmativa A, a diminuição foi de 45,00% enquanto no Sistema Universal esse valor foi de 18,51%. Quando se analisa a continuação no curso, houve um aumento em relação ao processo anterior, na Ação Afirmativa A esse aumento foi de 12,62%, já no Sistema Universal foi de apenas 3,11%.

A análise dos gráficos possibilita afirmar que a continuação e a desistência nos cursos de graduação da UFSM tanto na Ação Afirmativa A como no Sistema Universal tem sido semelhante, com isso, pode-se concluir que, independente do modo como o aluno ingressa na instituição, seja pelo sistema de reserva de vagas ou não, o percentual de permanência e de desistência têm sido semelhantes.

Também é possível destacar que, a cada ano, o índice de desistência tem diminuído na Ação Afirmativa A, o que representa um dado bastante relevante, pois através dele verifica-se que os alunos que ingressam através da política de reserva de vagas estão dando continuidade ao seu curso, e não abandonando sua vaga, conquistada através dessa política pública. Dessa maneira, podemos concluir que, na UFSM, pelo menos na Ação Afirmativa A, a política de reserva de vagas tem apresentado um resultado satisfatório.

Abaixo, seguem os gráficos 16 e 17 que demonstram como tem sido, a cada ano, a evolução nos índices de desistência e continuação nos dois programas de ingressos analisados nessa pesquisa:

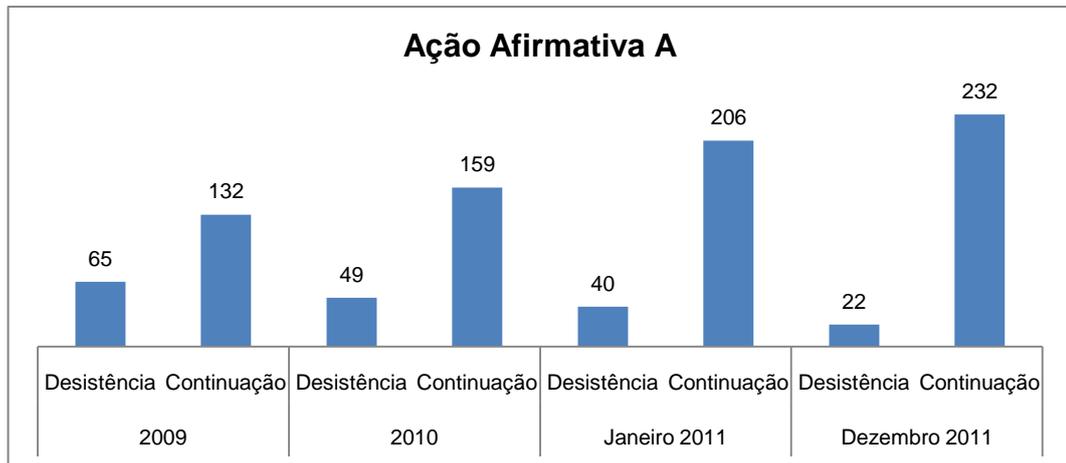


Gráfico 16 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos no programa Ação Afirmativa A, em 2009, 2010 e janeiro e dezembro de 2011.

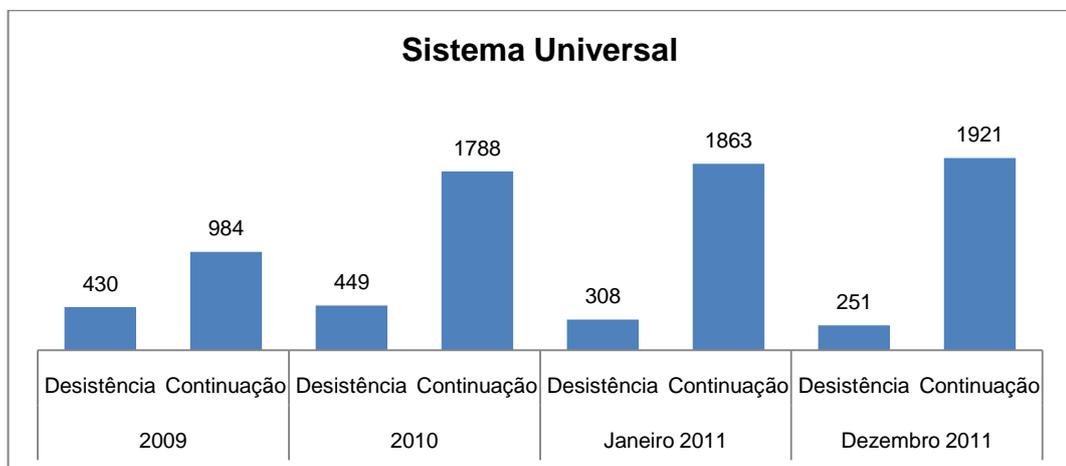


Gráfico 17 – Índice de Desistência e Continuação dos alunos Sistema Universal, em 2009, 2010 e janeiro e dezembro de 2011.

Através desses dois gráficos, é possível comparar a evolução no número de desistência e continuação nos cursos de graduação da UFSM nos anos de 2009, 2010 e 2011. Além disso, pode-se afirmar que esses números possuem aspectos satisfatórios, uma vez que a Ação Afirmativa A, no período analisado, apresentou percentuais de desistência menores a cada ano

e conseqüentemente o percentual de continuação aumentou. Já, no Sistema Universal, a situação é semelhante, com exceção do ano de 2010, onde se verificou um pequeno acréscimo no índice de desistência, porém uma elevação no item continuação. Isso se deve ao aumento no número de vagas da instituição, situação inclusive já comentada anteriormente.

Como já mencionado, a UFSM possui o Programa Afirme, que foi criado com o objetivo de observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações. Através da análise dos dados, é possível assegurar que esse programa tem cumprido seu papel, pois os alunos que ingressam através do Programa de Ações Afirmativas na UFSM tem mantido sua vaga, permanecendo no curso de graduação escolhido.

4 ULTIMAS PALAVRAS

Chegamos ao momento de encerrar nosso trabalho e dizer que foi muito gratificante fazê-lo, visto que, após as pesquisas e as leituras realizadas, e a análise dos dados levantados, sentimo-nos satisfeitos pelos resultados obtidos, bem como pela relevância do assunto estudado. Ressaltamos que esse é um tema considerado polêmico, uma vez que desperta o interesse de muitas pessoas, assim como divergências de opiniões, sendo que muitos são favoráveis e muitos outros desfavoráveis à política de reserva de vagas.

Após o breve resgate sobre a história da educação no Brasil, constatamos que a educação em nosso país, desde muitas décadas, foi privilégio da elite da sociedade e que os mais pobres, mulheres e negros não tiveram as mesmas oportunidades de acesso a ela. De modo que essa situação se prolongou por inúmeros anos e somente nas últimas décadas a educação, através da criação de políticas públicas voltadas ao atendimento da população mais marginalizada, está se tornando mais acessível, buscando corrigir a discriminação sofrida pela grande parte da sociedade. Além disso, ponderamos sobre as políticas públicas, o que são e como surgiram as políticas educativas, bem como abordamos com mais ênfase as políticas de ações afirmativas. Realizamos um breve resgate histórico sobre o surgimento dessa política no mundo, em nosso país e na UFSM.

No último momento, analisamos os dados coletados que apontam para os índices acerca da continuação e da desistência nos cursos de graduação da UFSM nos anos de 2009, 2010 e 2011 na Ação Afirmativa A e no Sistema Universal. Com isso, concluímos que o número de alunos que seguem no curso até o final e daqueles que desistem tem sido semelhante, independente do modo de ingresso - política de reserva de vagas ou não.

Finalizamos o trabalho avaliando como muito importante a existência de políticas públicas voltadas para a educação, e principalmente promovendo a ascensão a mesma da população que não tem ou não teve acesso. Porém, não basta apenas promover o acesso é necessário garantir suporte e qualidade para que de fato todas consigam ter os mesmos direitos. Estabelecer Ações Afirmativas para a população excluída, principalmente pela questão da cor, muito mais que garantir-lhe um direito, é projetar uma sociedade mais justa e prevenir novas ações discriminatórias e injustas, bem como despertar na sociedade uma discussão sobre a realidade racial brasileira para que todos cidadãos tenham garantidos seus direitos fundamentais.

Através da nossa pesquisa, verificamos que na UFSM essas políticas têm alcançado êxito no seu objetivo, visto que são oportunidades dadas à população excluída no passado e que agora estão tendo acesso ao ensino superior, o que até pouco tempo atrás era privilégio de apenas uma minoria da população. Através da demonstração de vários gráficos, no qual comparamos a desistência e continuação nos cursos de graduação, constatamos que os alunos provenientes das ações afirmativas em comparação com os alunos que não ingressaram através dessa política tem sido parecido, isso demonstra que essa ação tem beneficiado esses alunos, os quais estão empenhados em aproveitar a oportunidade de fazer um curso superior. Esperamos que, através dessa modesta pesquisa, tenha-se a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre a política de reserva de vagas da UFSM.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. C. L. Notas sobre a Reforma Pombalina dos estudos menores no Brasil. In: MAGALDI, A. M. (Org.). **Educação no Brasil: História Cultura e Política**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2003.

ALVES, C. D. A. Políticas Públicas de Ações Afirmativas e a lei 10.639/2003 entre a formulação e as práticas nas escolas do Recife. In: III ENCONTRO, PESQUISA E EXTENSÃO DA FACULDADE SENAC PE, 2009, Recife. **Anais...** Recife: 2009.

CUNHA, E. de P.; CUNHA, E. S. M. Políticas públicas e sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.). **Políticas públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DOMINGUES, P. Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica. **Revista Espaço Aberto**, São Paulo, n. 29, p. 164-176, Maio /Jun. /Jul. /Ago. 2005.

FERNANDES, A. S. A. Políticas Públicas: Definição evolução e o caso brasileiro na política social. In: DANTAS, H.; JUNIOR, J. P. M. (Orgs.). **Introdução à política brasileira**. São Paulo: Paulus, 2007.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Rio de Janeiro, vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/agos. 2009.

GOES, P. **Brasil: Censo “Revela” Que Maioria da População Brasileira é Negra**. Postado em: 24 Novembro, 2011. Disponível em <http://pt.globalvoicesonline.org/2011/11/24/brasil-censo-populacao-negra/> Acesso em: 19 set. 2012.

GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. (Orgs.). Levantamento do custo aluno em escolas públicas com condições de qualidade no estado do Paraná. **Relatório de Pesquisa**. Curitiba: Setor de Educação/UFPR, 2004.

GTI/População Negra. Brasília: Ministério da Justiça/ Secretaria de Direitos Humanos, 1996.

JUNIOR, P. G. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEKSENAS, P.. **Cidadania, Poder e Comunicação**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Autores Associados e Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 117, p. 197-217, nov. 2002.

MOTTA, F. C. P. **Organização & Poder: Empresa, Estado e Escola**. São Paulo: Atlas, 1986.

NETO, A. R. O vestibular ao longo do tempo implicações e implicâncias. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Superior, **Seminários Vestibular Hoje**. Brasília, p. 16-27, 1984.

OLIVEN, A. C. Ações Afirmativas, relações sociais e políticas de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 1, p. 29-51, 2007.

PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. Políticas de Ações afirmativas e pobreza no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 493-515, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUZA, A. S. de. Ações afirmativas: origens, conceito, objetivos e modalidades. **Jus Navigandi**, Teresina, 12 fev. 2007. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/9487>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

SOUZA, L. P.; PORTES, E. A. As propostas de políticas; ações afirmativas das universidades públicas e as políticas-ações de permanência nos ordenamentos legais. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 516-541, set./dez. 2011.

VENTURA, M. M. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Revista SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

WALTERS, R. O princípio da Ação Afirmativa e o progresso racial nos Estados Unidos. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 129-140, out. 1995.