



**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE
POPULAR BRASILEIRA: O CASO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA
BAHIA - UFSB**

EVANGELITA CARVALHO DA NÓBREGA

SÃO PAULO

2016

EVANGELITA CARVALHO DA NÓBREGA

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE POPULAR BRASILEIRA: O CASO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva

SÃO PAULO

2016

Nóbrega, Evangelita Carvalho da.

Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)./ Evangelita Carvalho da Nóbrega. 2016.

171 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2016.

Orientador (a): Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva.

2. Universidade. 2. Políticas de ações afirmativas. 3. Inclusão social.

I. Silva, Maurício Pedro da.

II. Título

**AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE POPULAR BRASILEIRA: O CASO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB**

EVANGELITA CARVALHO DA NÓBREGA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor Maurício Pedro da Silva – Orientador, UNINOVE/SP

Professor Doutor Manuel Tavares Gomes – Titular, UNINOVE/SP

Professor Doutor Muryatan Santana Barbosa – Titular, UFABC/ SP

Professor Doutor José Eduardo de Oliveira Santos - Suplente, UNINOVE/SP

Professora Doutora Diana Navas – Suplente, PUC/SP

São Paulo, ____ de _____ de 2016.

Professor Francisco Iweltman Vasconcelos Mendes (in memoriam)

Um idealizador, um sonhador, um pesquisador da história da educação piauiense, um *mestre* e um educador. Ensinou sem vaidade acadêmica, transbordava simplicidade e humildade. Tantas missões que desempenhou na educação fez com zelo, responsabilidade e compromisso. Deixou lições de perseverança, entregou o corpo, a vida e alma, na luta em prol da democratização da educação pública de qualidade. Foi um privilégio tê-lo como mentor, pois muito contribuiu com a minha formação política e acadêmica. Tuas mensagens continuam vivas e a luta continua!

Obrigada pelos ensinamentos.

UMA PALAVRA DE GRATIDÃO...

Ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação foi um desejo nutrido por alguns anos, e por várias limitações, somente alcançado em 2014. A conclusão traduz a força e a luta com que foi enfrentada e superada no decorrer do processo, e merece ser comemorada e dividida com pessoas e instituições que colaboraram para o êxito do mesmo.

Agradeço todos (as) que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho. Ele é fruto de oportunidades, trocas e aprendizados coletivos. Assim, registro agradecimento a toda a minha família: em especial, à minha mãe, Rosário C. Araújo, minha primeira alfabetizadora *emocional*, que com sua bravura, ensinou-se a ser destemida e incentivou-se a enfrentar todas as barreiras e dificuldades.

Ao meu pai, Valdemar Nóbrega (*in memoriam*), que valorizava a educação, mesmo sem nunca ter podido frequentar uma escola para se alfabetizar.

Ao meu padraсто, Luiz Gonzaga de Araújo, que instigou meus limites, fazendo-me acreditar que era possível mudar o *destino*.

Às minhas queridas irmãs, Elizabeth Nóbrega e Rosângela Araújo, pelas mensagens de perseverança e orações de proteção.

À querida irmã Eulina Nóbrega, que me deu conforto material, estético, emocional e espiritual.

À querida irmã e nutricionista Belianne Araújo, que exerceu os papéis de irmã, secretária, amiga e mãe. Cuidou de todas as tarefas, gerenciou e administrou minhas atividades pessoais e profissionais, além dos cuidados com minha alimentação saudável, para minimizar o cansaço físico e mental.

Ao meu querido irmão, Carlos Mariano Araujo, pela vibração de energia a cada conquista.

Ao meu cunhado, Carlos Santos, pelo apoio e pela acolhida em sua casa e minha cunhada Luzia Nascimento, por ter contribuído nos cuidados de minha mãe.

Às minhas sobrinhas universitárias, Sofia Nóbrega, Juliana Nóbrega e Jéssica Nóbrega, por compreenderem o necessário período de ausência.

Às (os) sobrinhas (os) que ainda desbravarão os ENEMs da vida, Jaqueline, Lara, Luíza, Leonara, Luara, Laura, Ana Júlia, Herbeth, Emiliano Filho, Ian Davi, Ruan e Artur, com quem por muitas vezes não fui ao cinema, não tomei sorvete, não fui à praia e não tive tempo, mas quando entrarem na universidade pública compreenderão a minha ausência.

Às dogs Mel e Amora, que por meio do contato visual e do aconchego, fizeram produzir altos níveis de ocitocina, um hormônio que aumenta a confiança e a conexão emocional.

Aos demais familiares, pelas orações, pelo amor e pela compreensão.

À Universidade Nove de Julho (UNINOVE), por acolher-me como aluna e pela oportunidade de realizar esse curso.

Aos meus colegas de turma da UNINOVE Mestrado/Doutorado (PPGE), pela amizade, pelo companheirismo e pela troca de experiências.

Aos colegas do grupo de orientação e de pesquisa, com quem dividi os dilemas, os desafios e as delícias da academia. Em especial, às amigas, Francisca Mônica, Lúcia, Cláudia, Karla, Vanessa, Neide, com quem por muitos momentos compartilhei ideias, ideais e companheirismo. Tenham a certeza de que nossa convivência foi muito valiosa e afetiva.

Ao meu orientador, Dr. Maurício Silva, pela oportunidade de fazer parte de sua equipe, acreditando que era possível caminharmos juntos nessa pesquisa, pela acolhida e amizade. Sua atuação foi pautada por muita *amorosidade* e respeito aos limites do tempo e de minha trajetória, que com muita liberdade e sem vaidade acadêmica, orientou esse trabalho. Meus irrestritos agradecimentos.

Aos professores do programa de pós-graduação, pela convivência acadêmica permeada de momentos de ensinamento, pelas importantes contribuições teóricas, pelo apoio e pelo encorajamento.

Aos membros da banca de qualificação e também da banca de defesa professores Dr. Manuel Tavares e Dr. Muryatan Barbosa dessa dissertação, que por meio de leitura atenta e acurada do trabalho, com seus apontamentos e sugestões de extrema pertinência e relevância, contribuíram de forma valiosa para a finalização dessa pesquisa.

À Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na representação do Reitor, professor Nougá Cardoso, e da Diretora do Campus de Parnaíba, professora Rosineide Candeia, por valorizarem e incentivarem a política de qualificação dos docentes.

Aos colegas professores da UESPI, por terem compreendido a necessidade de flexibilizar meu horário de trabalho, quando tive de atuar de forma concomitante, cursando as disciplinas do mestrado e administrando meus encargos docentes, pois só fui liberada integralmente depois de um ano.

Também em especial, aos professores André Soares, Francélio Araújo e Fabrícia Teles, que foram parceiros e solidários em vários momentos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí (FAPEPI), pela bolsa de pesquisa concedida que, apesar de ter sido apenas de um ano, foi extremamente importante para garantir a minha permanência no curso de mestrado em São Paulo.

À Prefeitura Municipal de Parnaíba, pela responsabilidade de fazer cumprir o plano de formação continuada do docente.

Aos meus amigos Valdeney Costa, Célia Campelo e Francisca Mônica Lima – grata pelo convívio no mundo das ideias acadêmicas, onde por muitas vezes partilhamos os dilemas da pesquisa e nos aventuramos na experiência de compartilhar reflexões.

A todos (as) amigos (as) que não serão citados nominalmente, pois seria imperdoável esquecer alguém.

A todos (as) que estiveram presentes durante a jornada de alguma etapa desse trabalho, o meu sincero *muito obrigada!!*

Enfim, grata a todas as forças da natureza, que fizeram abrandar tempestades, que desviaram os raios, que acalmaram sol, que fizeram surgir o luar, que transbordaram o orvalho e fizeram brotar no amanhecer uma nova flor.

Ninguém vence sozinho... Os sonhos de outros tornam-se nossos sonhos e, realizados, são todos os mesmos sonhos.

Meu afetivo *obrigada* a todos (as)!

Problema Social

Se eu pudesse eu dava um toque em meu destino
Não seria um peregrino nesse imenso mundo cão
Nem o bom menino que vendeu limão e
Trabalhou na feira pra comprar seu pão

Não aprendia as maldades que essa vida tem
Mataria a minha fome sem ter que roubar ninguém
Juro que nem conhecia a famosa Funabem
Onde foi a minha morada desde os tempos de neném
É ruim acordar de madrugada pra vender bala no trem
Se eu pudesse eu tocava em meu destino
Hoje eu seria alguém

Seria eu um intelectual
Mas como não tive chance de ter estudado em colégio legal
Muitos me chamam pivete
Mas poucos me deram um apoio moral
Se eu pudesse eu não seria um problema social
Se eu pudesse eu não seria um problema social

Seu Jorge

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. **Ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB**. 2016.171p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa versa sobre as ações afirmativas na universidade popular brasileira o caso da Universidade Federal de Sul da Bahia (UFSB), no tocante ao processo de acesso e permanência. A investigação desenvolveu-se a partir de pesquisa exploratória e estudo documental. Para tanto, o referencial teórico baseou-se nas correlações entre a universidade brasileira, a universidade popular e as políticas de ações afirmativas de acesso e permanência. Na fase de análise, utilizaram-se documentos oficiais da UFSB, todos selecionados e retirados a partir do site da universidade, quais sejam: o plano orientador, a carta de fundação e o estatuto, os editais de processo seletivo de ingresso, os editais de bolsa de apoio à permanência, as resoluções, o manual do estudante, e o relatório de gestão, selecionados no período de 2014 a 2015. Visando a analisar o objeto da pesquisa, empregaram-se o estudo documental e a observação assistemática. Para a análise do fenômeno, valeu-se de abordagem qualiquantitativa, com uso da técnica de análise de conteúdo. Assim, constatou-se que a UFSB apresenta uma proposta inovadora aos atuais modelos de universidades. Ao que tudo indica, esta instituição busca firmar um compromisso com as políticas de inclusão social, o qual perpassa a interiorização do acesso, a implantação dos CUNIS como espaço de integração e inclusão, a implantação da política de reserva de vagas-política de cotas, e a adoção da política de apoio à permanência dos estudantes. A percentagem de reserva de vagas adotada foi acima do previsto na Lei Federal nº 12.711/12, ou seja, mais 55% das vagas, contemplando várias categorias identitárias: egressos de escolas públicas, baixa renda, autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI) e outros. Isso indica inclusão social por meio da política de acesso. Quanto à permanência, verificou-se que as políticas de permanência adotadas referem-se apenas a alguns programas/projetos de restrita abrangência em convênio com órgãos federais, portanto, ainda em fase embrionária, tendo a maior predominância a assistência estudantil, por meio do Programa de Apoio à Permanência (PNAES), com bolsas e auxílios financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Todavia, há de se levar em consideração que a UFSB está em fase de construção, adaptando e testando suas inovações. Nesse sentido, é um desafio à

implementação do programa de apoio à permanência, ao que tudo indica, já que não há recursos suficientes disponibilizados para as IES garantirem tal política. Assim, considera-se que a inclusão social, nesta universidade, é resultante de políticas de ações afirmativas, e constitui um enfrentamento às desigualdades, sociais, econômicas, culturais e territoriais. Espera-se que o modelo em construção pela UFSB possa se efetivar como universidade popular, democrática, inclusiva e de integração.

Palavras-chave: Universidade Popular. Políticas de ações afirmativas. Inclusão social. UFSB.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. **Affirmative actions in Brazilian popular university: the case of the Federal University of Southern Bahia - UFSB**. 2016. 171 worksheets. Dissertation (Master of Education) - Nove de Julho University, São Paulo, 2016.

ABSTRACT

This research deals with affirmative actions in Brazilian popular university the case of the Federal University of Southern Bahia (UFSB), regarding the process of access and permanence. The research developed from exploratory research and documentary study. Therefore, the theoretical framework was based on the correlations between the Brazilian university, the popular University and affirmative actions for access and retention policies. In the analysis phase, official documents from UFSB were used, all selected and removed from the university's website, which are: the guiding plan, the founding charter and the statute, the selection process notices of entry, the permanence support scholarship notices, resolutions, student manual, and the management report selected between 2014 to 2015. In order to analyze the research object, it was applied in the documentary study and systematic observation. For the analysis of the phenomenon, it earned a qualiquantitative approach, using the content analysis technique. Thus, it was found that the UFSB presents an innovative proposal to current models of universities. Apparently, this institution seeks to make a commitment to social inclusion policies, which runs through the internalization of access, deployment of CUNIs as integration and inclusion space, the implementation of the reservation policy positions and political quotas, and the adoption of policy to support retention of students. The percentage of adopted vacancies reserve was higher than expected in the Federal Law No. 12.711 / 12, or over 55% of the vacancies, covering various identity categories: public school graduates, low-income, black self-declared, brown or indigenous (PPI) and others. This indicates social inclusion through access policy. About the permanence, it was found that adopted permanence policies refers only to some programs / projects of limited scope in partnership with federal agencies, therefore, still in the embryonic stage, with the predominance the student assistance through the Support Permanence Program (PNAES), with scholarships and financial aid for students in socioeconomic vulnerability. However, it should be taken into consideration that the UFSB is in construction process,

adapting and testing their innovations. In this sense, it is a challenge to the implementation of the Permanent Support Program, it seems, since there are not enough resources available for higher level educational institution (IES, in Portuguese) ensure that policy. Thus, it is considered that social inclusion, at this university, is the result of affirmative actions policies, and It is a confrontation against social, economic, cultural and territorial inequalities. It is expected that the model under construction by UFSB can be effective as a popular university, democratic, inclusive and integration.

Keywords: University Popular. Affirmative actions policies. Social inclusion.UFSB.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da. **La acción afirmativa en la universidad popular brasileña: el caso de la Universidad Federal del Sur de Bahía - UFSB**. 2016.171p. Disertación (Maestría en Educación) - Universidad Nove de Julho, de São Paulo, 2016.

RESUMEN

Esta investigación trata de la acción afirmativa en la universidad popular brasileña el caso de la Universidad Federal del Sur de Bahía (UFSB) en relación con el proceso de acceso y permanencia. La investigación desarrollada a partir de la investigación y el estudio exploratorio documental. Por lo tanto, el marco teórico se basa en las correlaciones entre la universidad brasileña, la popular Universidad y la acción afirmativa para las políticas de acceso y retención. En la fase de análisis, se utilizaron los documentos oficiales UFSB, todos los seleccionados y eliminada de la página web de la universidad, que son: el plan rector, el acta de constitución y los estatutos, los avisos del proceso de selección de entrada, los edictos bolsa de permanencia de apoyo, resoluciones, manual para el alumno, y el informe de gestión seleccionada en el periodo comprendido entre 2014 y 2015. con el fin de analizar el objeto de investigación, empleada en el estudio documental y observación sistemática. Para el análisis del fenómeno, que ganó un enfoque cualicuantitativa, utilizando la técnica de análisis de contenido. Por lo tanto, se encontró que el UFSB presenta una propuesta innovadora para los modelos actuales de las universidades. Al parecer, esta institución busca hacer un compromiso con las políticas de inclusión social, que corre a través de la internalización de acceso, despliegue de Cunis como espacio de integración y la inclusión, la aplicación de las posiciones políticas de reservas y cuotas políticas, y la adopción de la política de apoyo a la retención de los estudiantes. El porcentaje de reserva de vacantes adoptada fue mayor de lo esperado en la Ley Federal Nº 12.711 / 12, o más del 55% de las vacantes, que abarcan diversas categorías de identidad: los graduados de las escuelas públicas, de bajos ingresos, negro autodeclarado, marrón o indígenas (PPI) y otra. Esto indica la inclusión social a través de la política de acceso. En cuanto a la estancia, se encontró que adoptaron políticas de permanencia se refieren sólo a algunos programas / proyectos de alcance limitado, en colaboración con las agencias federales, por lo tanto, todavía en la etapa embrionaria, con la asistencia del estudiante a través del programa predominancia la permanencia de apoyo (Pnaes), con becas y ayuda financiera para los estudiantes de la vulnerabilidad socioeconómica. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la UFSB está en construcción,

adaptación y prueba de sus innovaciones. En este sentido, es un desafío para la ejecución del programa de apoyo permanente, lo que parece, ya que no hay suficientes recursos disponibles para asegurar que la política IES. Por lo tanto, se considera que la inclusión social, esta universidad es el resultado de las políticas de acción afirmativa y el establecimiento de unas desigualdades de afrontamiento, social, económica, cultural y territorial. Se espera que el modelo en construcción por UFSB puede ser eficaz como una universidad popular, democrática, inclusiva e integración.

Palabras clave: Universidad Popular. Políticas de acción afirmativa. Inclusión social. UFSB.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Estrutura organizacional da UFSB	106
Figura 2 - Formação geral com entrada pela área básica de ingresso (UFSB- 2014)	108
Figura 3 - Política de acesso na UFSB	131
Gráfico 1 - Número de ingresso em cursos de graduação (BRASIL- 2003-2014).....	77
Gráfico 2 - Percentual de vagas novas e remanescentes preenchidas – (BRASIL- 2014).....	125
Quadro 1 - Documentos selecionados e consultados da UFSB-2012-2015	96
Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise	99
Quadro 3 - Categorias do sistema de reserva de vagas na UFSB	120
Quadro 4 - Modalidade de Bolsas ofertadas na UFSB (2014-2015).....	139
Quadro 5 - Modalidade de auxílios ofertados na UFSB (2014-2015).....	142
Quadro 6 - Bolsas/auxílio concedidos a estudantes (UFSB 2014-2015).....	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de inclusão racial por região (2014)	61
Tabela 2 - Oferta de vagas - CUNIs	120
Tabela 3 - Ocupação das vagas por CUNI (UFSB – 2014).....	122
Tabela 4 - Vagas ofertadas e preenchidas (UFSB- 2014)	123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Ampla Concorrência

ANDIFES - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CUNI - Colégios Universitários

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FSE - Fator Socioeconômico

GEMAA - Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Estatística Aplicada

LDB - Leis de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

NIS - Número de Identificação Social

OBEDUC - Observatório de Educação da Universidade Nove de Julho

ONGs - Organizações Não Governamentais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PPI - Plano Político Institucional

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílio

PNAES - Plano Nacional de Assistência Estudantil

REUNI - Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAIS - Sistema de Avaliação Nacional

SISU - Sistema de Seleção Unificada

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFABC - Universidade Federal do ABC
UFBA - Universidade Federal da Bahia
UFSB - Universidade Federal do Sul da Bahia
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPI - Universidade Federal do Piauí
UESPI - Universidade Estadual do Piauí
UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UnB - Universidade de Brasília
UNEB - Universidade Estadual da Bahia
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro
UNIFOR - Universidade de Fortaleza
UPMS - Universidades Populares de Movimentos Sociais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
INTRODUÇÃO.....	27
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL.....	34
1 O CAMINHO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE	34
1.1 UNIVERSIDADE NO BRASIL	37
1.1.1 Iniciativas no período Monárquico e na primeira República.....	38
1.1.2 A universidade na década de 1930	41
1.1.3 A universidade na segunda República (1945 - 1964).....	44
1.1.4 A universidade no século XXI - concepções de universidade popular	50
CAPÍTULO II – POLÍTICAS INCLUSIVAS	59
2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL	59
2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE AÇÕES AFIRMATIVAS	62
2.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO	74
2.2.1 A política de acesso nas universidades.....	75
2.2.2 As cotas na universidade: um longo debate	79
2.2.3 Políticas de Permanência – PNAES	86
CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO	90
3 O TIPO DE PESQUISA.....	90
3.1 <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	92
3.1.1 Caracterização institucional da UFSB.....	92
3.2 COLETA DE DADOS DOCUMENTAIS	95
3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISES.....	98
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	99
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	101
4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: CONSTRUINDO FERRAMENTAS DE CARÁTER DEMOCRÁTICA, POPULAR E INCLUSIVA	101
4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA UFSB.....	103
4.1.1 Arquitetura curricular e modelo pedagógico da UFSB	107
4.1.2 Colégios Universitários: espaços de integração e inclusão	113
4.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CAMINHOS DE INCLUSÃO.....	114
4.2.1 Políticas de acesso: critérios e requisitos	116

4.2.1.1 Reserva de vagas para os <i>campi</i> - UFSB/ENEM/SISU.....	126
4.2.1.2 Reserva de vagas para os Colégios Universitários (CUNI) - UFSB/ENEM.....	128
4.2.2 Políticas de Permanência: desafios da UFSB.....	134
4.2.2.1 Bolsas de Apoio à Permanência.....	138
4.2.2.2 Modalidades de Auxílio.....	141
4.2.2.3 Auxílio Instalação	143
4.2.2.4 Auxílio Alimentação	143
4.2.2.5 Auxílio Creche	144
4.2.2.6 Auxílio Eventos	144
4.2.3 Observatório de Políticas Afirmativas.....	150
4.2.4 O Fórum de Ações Afirmativas do Estado da Bahia.....	151
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	154
REFERÊNCIAS	160

APRESENTAÇÃO

O CAMINHO DE ACESSO À UNIVERSIDADE

[...] Ninguém deixa seu mundo, adentrando por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura [...].

Paulo Freire (*Pedagogia da esperança*, 2011, p. 45).

Nesse memorial, apresento brevemente as dificuldades de acesso que tive para cursar uma universidade, dentre os quais, o dilema da seleção de vagas no vestibular para cursar a graduação, uma experiência desafiadora e carregada de muitas marcas até chegar ao mestrado. Quero anunciar que apesar das adversidades enfrentadas, minha família presenciou o ingresso de um de seus membros na graduação e no mestrado .

Mergulho nessas memórias descrevendo um pouco dos caminhos de superação vencidos em diversos setores. Por ter nascido e vivido em uma comunidade pesqueira durante toda a minha infância, fui aprendendo a ler o mundo com as lentes que estavam envolvidas em meu círculo cultural e educacional. Vi mulheres peixeiras levantando de madrugada. Vi mulheres, mães, esposas e viúvas cuidando da casa, das crianças, dos peixes e das redes de pescar. Vi mulheres marisqueiras, ardendo sob o sol para ajudar a sustentarem suas famílias. Vi mulheres a procurar no mar os barcos dos maridos, rezando para a tempestade passar. Vi mulheres guerreiras, pacientes e sobreviventes. Vi mulheres na proa e no leme. Vi mulheres “filhas do peixe”, “filhas da exclusão” e “filhas da esperança”.

Porém, movida pela fé em um mundo melhor, tornei-me inquieta, incomodada, sonhadora e esperançosa, o que me moveu a pensar: como fazer um mundo melhor? Como descortinar universos silenciados? Quais os tipos de oportunidades educacionais que abrem mais caminhos para refazer sonhos e criar esperanças de um mundo melhor? Quais os modelos de educação que proporcionam a real inclusão social das classes populares? Essas perguntas perpassam os papéis que venho desempenhando na condição de mulher, militante, professora e, agora, pesquisadora.

Sendo oriunda de família de pescadores, experimentei desde muito cedo viver entre dificuldades financeiras e educacionais. Sou órfã de pai analfabeto, que perdi aos sete anos de idade. Minha mãe, mulher guerreira, de pouco estudo, *alfabetizada* pelo método bê-á-bá, do antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), sem ocupação formal e pouco

letrada, fez uso das mãos como instrumento de muito trabalho. Resistiu a todas as dificuldades financeiras, emocionais e educacionais, mas suas atitudes têm se tornado alicerce de esperanças, transformando-se em minha maior referência de resistência à opressão.

Nasci em Tutóia (MA), um lugar de poucas oportunidades educacionais. Aos nove anos de idade, fomos morar na cidade de Parnaíba (PI). Aliás, morar em uma cidade maior exige mais recursos financeiros. Diante disso, ainda cursando o ensino fundamental, aos quatorze anos de idade, comecei a trabalhar.

Como na década de 1980, o ensino fundamental (Ensino 1º grau) em escola pública já não apresentava boa qualidade de ensino, decidi estudar em escola privada, na tentativa de obter um melhor resultado no vestibular. No entanto, na condição de estudante-trabalhadora, tive de viver os dilemas de conciliar entre a jornada de trabalho e os estudos no período noturno.

Quanto à formação do ensino médio, fiz concomitantemente ao curso técnico, em escola pública; e o ensino médio regular (Ensino de 2º grau), em uma escola particular, no final de 1980 e início da década de 1990. Assim, acreditava que cursar uma universidade estava próximo, mesmo morando em Parnaíba, cidade que fica a 340 km da capital piauiense, onde só existia, na época, o campus da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com opção somente de quatro cursos: Ciências Contábeis, Administração, Ciências Econômicas e Licenciatura Plena em Pedagogia.

Na primeira tentativa de acesso à universidade pública, não fui classificada entre o número de vagas. Assim, decidi ir morar na cidade de Fortaleza (CE) para buscar mais perspectivas de trabalho e estudo. Tive, então, o primeiro emprego com carteira de trabalho assinada, na função de auxiliar de escritório. Superei muitas barreiras, principalmente as de ordem financeira, para manter os custos de alimentação, aluguel e transporte nesta cidade. Tentei entrar outra vez em uma universidade pública, mas não tive êxito, embora a vontade de ingressar no ensino superior continuasse, pois era uma realização pessoal e familiar.

O caminho para conseguir ser estudante universitária foi ingressar em uma faculdade particular, por meio da política de financiamento estudantil. Iniciei minha graduação no ano de 1994, no curso de Ciências Sociais, na Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Não dá para esquecer o dia em que ingressei na universidade: o meu coração batia acelerado e as lágrimas inundaram minha face. Naquele momento, tive vontade de gritar bem forte: enfim, consegui! agora o meu destino será diferente!

Depois de quatro semestres cursados, tive de interromper o curso, pois as condições para conciliar estudos e trabalho ficaram cada vez mais difíceis. A falta de tempo livre para

pesquisar e estudar, a escassez de recursos financeiros para suprir necessidades básicas e para participar de eventos científicos, comprar livros, entre outros, foram fatores que me levaram ao trancamento do curso.

Porém, na tentativa de minimizar as dificuldades, decidi morar na casa de minha irmã, com sua família, na cidade de São Paulo (SP). Lá, entabulei novos projetos, comecei a trabalhar novamente e entrei em outra Instituição de Ensino Superior (IES) particular, pelo mesmo sistema de política de financiamento estudantil. Em 1997, cursei mais um semestre e novamente interrompi os estudos – a falta de políticas públicas na educação superior, como a bolsa permanência, na década de 1990, fez muita falta, consequentemente retardando o término do curso. Apesar disso, no ano de 2000, retornei à universidade, por meio do sistema de ocupação de vagas ociosas, na Universidade Federal do Piauí, em cursos considerados de menor “prestígio social”. Comecei, então, o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Parnaíba (PI), concluindo-o no ano de 2003.

A leitura que faço, hoje, dessa peleja, é que passei dez anos tentando romper as muralhas da universidade para concluir uma graduação. Faço parte de uma população que enfrentou / enfrenta inúmeras desigualdades sociais, econômicas e educacionais. Isso provoca o retardamento dos sonhos e, como consequência, um atraso no desenvolvimento pessoal, social e até econômico.

Quanto à pós-graduação *lato sensu*, cursei docência do ensino superior e gestão educacional, que foram custeadas por meio de recursos próprios, mesmo sendo realizada em uma IES pública federal.

Entre as várias atividades profissionais que exerci, destaco, em especial, as de docência, as quais têm relação com a pesquisa. Atuei em todas as modalidades da educação básica, no ensino técnico, em curso normal (formação média de professores) e educação superior. Aliás, foram as vivências na universidade, entre os papéis que desempenhei como acadêmica e, agora, na docência, que despertaram a necessidade de compreender as sinuosidades que envolvem esta instituição, levando-me a questionamentos como: qual o papel de universidade pública? Para quem serve? O acesso é para poucos ou para todos? A permanência nela pode ser um fator de inclusão social? Qual seu o papel social, político e cultural?

Entre os aperfeiçoamentos e outras práticas que desempenhei, foram imprescindíveis para ampliar minha visão institucional as funções de gestão, planejamento e avaliação, tais

como a de coordenadora de programas e projetos educacionais, supervisora escolar, consultora de educação MEC/UNESCO, coordenadora de cursos superiores e outros.

Em 2012, conclui outra pós-graduação *lato sensu*, de Gestão de políticas públicas em gênero e raça, além de ter sido aprovada em concurso público de provas e títulos para docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Em uma nova etapa de formação (cursar o mestrado), mais uma vez deparei-me com a eliminação durante a fase de seleção em Programas de Pós-Graduação, em duas universidades federais. A seleção ainda é baseada em um modelo hegemônico, pois aplicam critérios avaliativos que distorcem o real cenário das atuais políticas públicas de inclusão educacional, principalmente no campo de formação de professores, ou seja, a universidade pública, inclusiva e democrática, é, ainda, um processo em, que precisa se estender para os cursos de pós-graduação.

Nesse sentido, volto a questionar: quem essas universidades querem formar? Esse tipo de universidade pública é para a classe trabalhadora? A resposta mais imediata é: não! Na verdade, o que se pode constatar é que esse modelo excludente de seleção enfraquece a participação daqueles que não podem viver exclusivamente para estudar, portanto, são eliminados já no processo da seleção.

Diante desse dilema, escolhi as IES privadas de São Paulo (SP), pela condição de apoio familiar e por apresentarem excelência em seus programas. Aprovada para cursar o mestrado na Pontifícia Católica de São Paulo (PUC) e na Universidade Nove de Julho de São Paulo (UNINOVE), optei pela UNINOVE, por conta dos subsídios de permanência por meio da bolsa que tem a finalidade de custear as mensalidades do curso.

Tenho vivido a experiência do mestrado embalada de emoção, pois sei o quanto foi difícil alcançar esse espaço. Nas conversas com o orientador, professores e colegas, sempre me vejo em prantos, principalmente quando tenho de retomar os caminhos já vividos. Enxugo as lágrimas e volto a sentir indignação, principalmente quando ouço os ecos daqueles que defendem uma IES pública para poucos. Cito Paulo Freire (2011, p. 213), que diz: “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.”

Sei que somente com oportunidades educacionais conseguiremos construir mais espaços de possibilidades de inclusão social e, com isso, romper com os determinismos sociais, econômicos e políticos. Esse estudo, portanto, pretende contribuir um pouco mais na área das ações afirmativas na educação superior pública, especialmente na UFSB. Além disso,

pode colaborar para orientar políticas, de modo a envolver outras IES e modelos de acesso e permanência no ensino superior público.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa situa-se no campo das políticas públicas de educação, com foco específico na educação superior pública, e recorte nas ações afirmativas na universidade popular brasileira: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). A escolha do tema não foi neutra, já que faz parte de experiências pessoais, profissionais e influências acadêmicas.

Entende-se que educação pública é um direito de todos e que a democratização do acesso ao ensino superior público é uma estratégia para eliminar o tradicional elitismo social impregnado na universidade pública, embora esse debate sobre as ações afirmativas nesse nível de ensino ainda apresente "visões" preconceituosas quanto à sua validação e efetivação.

Nesse sentido, as universidades novas alimentam, em seus projetos políticos e pedagógicos, a ideia de superarem os modelos tradicionais de universidades brasileiras, por meio de uma proposta contra-hegemônica, principalmente no que se refere à adoção de políticas afirmativas que consolidam novas formas de acesso, pelo mecanismo da reserva de vagas por categorias identitárias, tais como: estudantes oriundos de escolas públicas, estudantes de baixa renda, estudantes negros, indígenas, quilombolas e outros.

Por isso, cabe contextualizar, que a democratização do acesso culmina com a sanção da Lei Federal 12.711, de 29 de agosto de 2012 (BRASIL, 2012), a qual orienta que todas as instituições federais de ensino superior e institutos de educação profissional e tecnológica do país adotem políticas de ações afirmativas.

Logo, a adoção de políticas afirmativas nas universidades públicas federais vem se afirmando como ideal de educação para todos, ou seja, busca romper com organização do sistema educacional público onde as *universidades elitistas* adotaram modelos de processos seletivos excludentes, desvalorizando outros fatores que interferem na política de inclusão e, com isso, inviabilizando o acesso e a permanência de estudantes que não estavam inseridos nos critérios *meritocráticos*.

As universidades brasileiras precisam reparar as condições históricas de acesso e permanência, e promover a igualdade de oportunidades para todos. Contudo, faz-se necessário reinventar constantemente a estrutura universitária, buscando adequar seu projeto organizacional, curricular e pedagógico para atender à diversidade social que compõe o espaço das universidades públicas, no caso, estudantes com suas especificidades sociais, educacionais, econômicas, tecnológicas e culturais.

Alguns estudos já realizados sobre políticas afirmativas nas universidades públicas ditas *tradicionais* apresentaram avanços quanto ao acesso, mas ainda revelam desafios quanto à implementação de programas de permanência. Nesse sentido, as vivências na universidade nos permitiram compreender, por meio das histórias de vida e das trajetórias acadêmicas de muitos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os efeitos de suas dificuldades financeiras, pedagógicas e culturais, muitas das quais contribuem para retardar ou, às vezes, interromper o percurso acadêmico dos estudantes nesse nível de ensino. Consequentemente, por falta de opções, tornam-se estudantes-trabalhadores, e isso interfere no rendimento acadêmico, em virtude de terem menos tempo de dedicação aos estudos.

Diante dessa premissa, esse estudo também se justifica, no sentido de fortalecer o debate pela manutenção e ampliação de políticas afirmativas de acesso e permanência nas universidades públicas, uma vez que é considerado um mecanismo imprescindível de inclusão social. Isso que dizer que a falta de uma política pública específica de permanência e assistência estudantil diminui as possibilidades de garantir esse benefício a estudantes em situação de desigualdade material e social.

É sabido que a inclusão das políticas afirmativas tem ocorrido de maneira lenta e tardia, sobretudo nas instituições federais. Segundo Gomes (2001, p. 13), os objetivos das ações afirmativas são “induzir transformação de ordem cultural, pedagógica e psicológica, [...] implantar a diversidade e ampliar a representatividade dos grupos minoritários nos diversos setores.”

Assim, as questões norteadoras da pesquisa são: em que medida as ações afirmativas na UFSB contribuem para a potencialização da inclusão social? A UFSB, por meio das ações afirmativas, indica caminhos de se constituir como um novo modelo de universidade “popular”?

Então, o objeto de estudo é a política de ações afirmativas na referida instituição. Nesse contexto, coube analisar a implantação das políticas de ações afirmativas na UFSB, buscando compreender como elas influenciam na inclusão social dos estudantes. Como objetivos específicos, elencaram-se: descrever os critérios da política de acesso; apontar os requisitos exigidos para estudantes cotistas obterem benefícios de permanência e assistência estudantil; identificar de que modo as políticas de acesso, permanência e assistência estudantil podem consolidar a referida IES como universidade *popular*.

Referimo-nos à inclusão aqui porque entendemos que foram deixados de fora da educação superior estudantes de diversas categorias identitárias, a exemplo daqueles

provenientes de escolas públicas, dos de baixa renda, pretos, pardos, indígenas e outros, em decorrência dos processos seletivos adotados antes das cotas.

Iniciamos a pesquisa com referencial teórico, a fim de fundamentar os conceitos das categorias selecionadas e amparar as análises realizadas nos documentos institucionais, onde consultamos teóricos e pesquisadores que discutem a universidade brasileira, a universidade popular, as ações afirmativas e a inclusão social.

Como resultado desse processo de pesquisa, a dissertação estrutura-se em cinco capítulos. No capítulo I, mostramos o caminho histórico da universidade, com exposição do surgimento da universidade brasileira, suas fases e a relação com o período político da época, a crítica a universidade pública e os modelos adotados no Brasil. Os teóricos que fundamentam acerca de universidade, sua evolução, seus modelos, sua reorganização, bem como as relações com a sociedade e suas transformações que sustentam a discussão da instituição milenar, a exemplo de Buarque (1994), Chauí (2001, 2003), Cunha (1986), Teixeira (2010), Fernandes (1975), Ribeiro (1975) e Wanderley (1986). Ainda retratamos as concepções de *universidade popular*, por meio de referências teóricas de Boaventura Santos (2010, 2013, 2014), Romão; Mafra; Santos (2013), e Tavares (2013).

Para conceituar a instituição universitária pública, consideramos as ideias desses estudiosos para compreender a função e o papel da universidade pública enquanto instituição social, mantida pelo Estado, por meio dos tributos dos cidadãos e cidadãs, devendo incluir todos que nela queiram buscar a diversidade de conhecimentos e uma relação de troca de saberes. Destarte, sua perspectiva deverá ser de inclusiva, democrática e popular.

Assim, universidade pública do século XXI, não é mais viável que adote um papel seletivo e elitista, por questões raciais, religiosas, de gênero e socioeconômicas, mantiveram-na excludentes e fechadas em si mesmas, por um longo tempo. Desta forma, por meio da inclusão da política de cotas e de programas de permanência, ganha um novo sentido e significado para atender às demandas oprimidas da educação superior e desenvolver sua função integrada de ensino, pesquisa e extensão, conforme preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN):

Art. 52º As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

[...]

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber (BRASIL, 1996).

Portanto, a legislação acima apresenta a função da universidade que, ao se pretender plural, deverá preocupar-se com a formação de profissionais para o mercado de trabalho, ao tempo em que cuida da pesquisa, da extensão, além de dominar e cultivar o saber diversificado pela produção científica, procurando abordar temas relevantes que possam solucionar problemas locais, regionais e nacionais.

O capítulo II – analisa-se as políticas inclusivas, tratando de políticas de ações afirmativas na educação superior, e nele são apresentados alguns conceitos defendidos por diferentes autores, apresentando-se, também, um histórico das mesmas em outros países, até a sua chegada ao Brasil. A política de ações afirmativas, com a finalidade de compreender o cenário nacional, o processo de criação e implementação das ações afirmativas, enfatizando como estas se efetivaram na educação.

Busca-se, dessa maneira, analisar os fatores que envolvem a democratização do acesso à educação superior, bem como a forma como são instituídas as políticas de acesso nas universidades, com uma análise sobre os desdobramentos da lei federal de cotas nº 12.711/12. Descrevem-se, por outro lado, as políticas de permanência viabilizadas pelo PNAES e, por fim, evidencia-se a relevância das ações afirmativas como instrumentos de inclusão social para o acesso e a permanência à educação superior no Brasil.

O capítulo III mostra o percurso metodológico utilizado na pesquisa e fundamenta a abordagem. Assim, escolhemos a pesquisa exploratória e o estudo documental. A UFSB constitui o *locus* e o universo desta pesquisa. Apresentamos à caracterização da universidade, em seus múltiplos aspectos.

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), recentemente implantada, em setembro de 2014, na Região Sul (litoral sul, costa do descobrimento e extremo sul) do Estado da Bahia. A UFSB é multicampi, com três campi: campus Jorge Amado, Teixeira de Freitas e Paulo Freire. Sua estrutura administrativa é composta por reitoria e quatro pró-reitorias, dividindo-se em departamentos, coordenações e setores.

Desse modo, justifica-se o estudo documental no campo empírico da UFSB por tratar-se de uma Instituição de Ensino Superior (IES) recém-criada. Entretanto, vale ressaltar que, toda a sua estrutura ainda está em processo de implantação, tanto curricular quanto dos espaços físicos dos campi, dos CUNIs, organizando e contratando docentes e servidores,

elaborando seus instrumentos normativos, pedagógicos e curriculares, ou seja, é uma instituição embrionária.

Para analisar o objeto da pesquisa, adotamos o estudo documental e a observação assistemática. Quanto a esta, ocorreu por meio da participação em eventos realizados na instituição. Acompanhamos *in loco* o Fórum de Ações Afirmativas e o III Encontro Nacional dos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares (ENABLI). Nessa participação, de forma livre, recolhemos e registramos os dados que ajudaram a responder às perguntas da pesquisa, ressaltando que uso da técnica não exige roteiro prévio elaborado - ela é exploratória.

O estudo documental foi realizado em escritos oficiais da UFSB, todos selecionados e retirados do site da universidade, a saber: o plano orientador, a carta de fundação, o estatuto, os editais de processo seletivo de ingresso, os editais de bolsa de apoio à permanência, as resoluções, o manual do estudante, e o relatório de gestão. Além disso, consultamos outros referenciais, respaldados em leis, decretos e programas, as quais discutem as políticas públicas sociais inerentes à educação brasileira. Ademais, nos apropriamos de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Educação (MEC) para ampliar a compreensão do objeto da pesquisa.

Para a análise do fenômeno, utilizamos abordagem qualiquantitativa, com uso da técnica de análise de conteúdo, rica em contextos descritivos e explicativos, visando a conhecer as mensagens explícitas e implícitas nos documentos da universidade e compará-las com o que está codificado nos documentos. As categorias de análise selecionadas foram: universidade popular, política de ações afirmativas e inclusão social.

Entre várias categorias inseridas no plano orientador, a pesquisa foi explorada no contexto mais analítico da implantação das ações afirmativas, como um mecanismo de inclusão social, e será aprofundada no capítulo seguinte.

No capítulo IV- Análise e Interpretação dos Dados, com base nas ideias estruturantes do plano orientador da UFSB, da carta de fundação e do estatuto, que possibilitaram revelar as ideias corporificadas nos editais e resoluções, enquanto proposta que está sendo desenvolvida na implantação desta universidade. Entre as principais ferramentas que sustentam a ideia de inovação da UFSB, estão: Quanto à sua criação e implementação, está sendo tecida e construída com base no diálogo com os municípios, as escolas, os movimentos sociais e os diversos contextos institucionais públicos e privados da região; quanto a gestão compartilhada, destaca-se a criação do conselho estratégico social, que mantém em sua

composição a representatividade interna e externa da universidade, com vários integrantes de diversos movimentos sociais.

No que concerne às mudanças que propõe acerca da implantação de arquitetura curricular, organiza-se em ciclos de formação e acrescenta na primeira etapa do primeiro ciclo a formação geral para todos os estudantes, de caráter generalista, como mecanismo de nivelar os conhecimentos gerais e prepará-los para as etapas seguintes. Quanto o modelo pedagógico adotou o regime letivo quadrimestral, para o qual utiliza as tecnologias digitais como ferramenta de ensino-aprendizagem e apresenta a pluralidade pedagógica articulada com vários modelos formativos e avaliativos.

Ao que tudo indica, busca firmar um compromisso com a construção de ferramentas de política de inclusão, que perpassam a interiorização do acesso - a implantação dos CUNIs como espaço de integração e inclusão, com a implantação da política de acesso, levando em conta várias categorias identitárias da região, e com a adoção da política de apoio a permanência dos estudantes, consolidando-se como um novo modelo de universidade, a *universidade popular*.

Para tanto, apontamos as análises de políticas de ações afirmativas – caminho de inclusão da UFSB, por meio da política de acesso e da política de permanência. A Universidade vem oferecendo, de forma equânime, oportunidades de acesso à educação superior a toda a sociedade, propondo-se à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Definiu-se a percentagem de reserva de vagas acima do previsto na Lei Federal nº 12.711/12, isto é, mais 55% das vagas destinadas a estudantes de escolas públicas, entre negros e indígenas. Isso indica inclusão social por meio da política de acesso. Quanto à permanência, ainda está em fase embrionária, tendo maior predominância a assistência estudantil, por meio do Programa de Apoio à Permanência (PNAES), com bolsas e auxílios financeiros para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Entretanto, cabe ressaltar que o formato analisado da política de permanência na UFSB requer ajustes, caso não haja alterações. É importante apontar as conquistas, mas todo processo é construção permanente, e consideramos que ainda não é o ideal. É preciso disponibilizar, tornar público um plano de trabalho com delineamento das ações e especificidades que envolvem as ações afirmativas de permanência. Este documento possibilitará acompanhar e avaliar os experimentos realizados, a fim de aperfeiçoar os mecanismos e até mesmo ser objeto de referência a outras IES.

Considera-se, portanto assim, que a inclusão social nesta universidade é resultante de políticas de ações afirmativas, e estas constituem um enfrentamento às desigualdades sociais,

econômicas, culturais e territoriais. Entre os princípios e a sua razão de ser constituída, emergem no processo de construção de um ideal de *universidade popular*, por meio de políticas de ações afirmativas já implementadas. Nesse sentido, a nova universidade revela pistas que consolidarão suas ações baseadas em concepções de universidade popular e, assim, a inclusão social de demandas oprimidas é a que faz ser inclusiva, democrática e popular.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

O presente capítulo discute sobre aparecimento das universidades, instituições que surgiram na passagem da Idade Média para o mundo moderno. Em seguida, serão apresentados alguns aspectos da instalação das primeiras universidades no Brasil, fato que se deu tardiamente, segundo a maioria dos estudiosos.

Com esse intuito, é apresentada uma visão crítica da universidade brasileira à luz da Reforma Universitária de 1968 (“reforma consentida”, gestada pela ditadura militar), da Lei 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Além de apresentar as concepções de uma das categorias escolhida – *universidade popular*, que consideramos relevante no nosso objeto de estudo.

1 O CAMINHO HISTÓRICO DA UNIVERSIDADE

A sociedade está em constante movimento e para isso, exigem-se novas formas de organização e desenvolvimento. Em meio a essas transformações, surge a ideia de universidade, em um período de transição entre os dogmas da religião; e do sistema feudalismo.

Durante a Idade Média, no século XII, seu funcionamento dependia da autorização do papa, rei ou imperador, além de ser responsável por criar a sistematização do estabelecimento dos *studia generalia*. Entre as mais famosas, destacam-se as de Paris, Bolonha, Nápoles e Oxford, que atraíam estudantes de várias partes do mundo, com o objetivo de acesso a conhecimentos gerais do mundo.

Nesse período, surgiu o termo *universitas*, que foi inicialmente atribuído às sociedades corporativas escolásticas do século XIV e, a partir de então, adquiriram sentido exclusivo para se referir a uma comunidade de professores e alunos cuja existência fosse reconhecida pela autoridade civil ou eclesiástica.

Para Buarque (1994, p. 20), a universidade é “uma associação de alunos e professores visando a fazer avançar o conhecimento”. Ainda segundo este autor,

a origem da universidade estava na transição da humanidade de uma etapa para outra, da vida rural para a vida urbana, do pensamento dogmático para o racionalismo, do mundo eterno e espiritual para o mundo temporal e terreno, da

Idade Média para a Renascença. A universidade é filha da transição e elemento dos novos tempos e novo paradigma (BUARQUE, 1994, p. 21).

O surgimento da universidade, no mundo, é marcado por contextos políticos, econômicos, sociais e culturais. A trajetória histórica aponta, em média, quatro períodos. Do século XII até o Renascimento, é considerada a época do modelo de universidade tradicional, oriunda de experiências precursoras de Paris e Bolonha, mas sua implantação esteve atrelada à proteção da Igreja. Segundo Wanderley (1986, p. 15), “os estudantes, professores e clérigos desfrutavam de alguns privilégios e imunidades, tais como proteção contra prisão injusta, permissão para morar em segurança, direito de interromper os estudos, proteção contra extorsão em negócios financeiros etc.”

A universidade, em suas origens, nasce com o ideal de uma instituição social que visava a formar a elite aristocrática. Suas concepções modificaram-se em função do tempo e do espaço. O modo capitalista de produção e os processos da revolução industrial contribuíram para fomentar outras visões dentro da função da universidade, com isso tornando-a um espaço de formação de profissional que pudesse atender às novas necessidades da sociedade (WANDERLEY, 1986).

A universidade é um lugar privilegiado para conhecer a cultura universal e as várias ciências, com finalidades básicas de ensino, pesquisa e extensão. Trata-se de uma instituição social que forma, de maneira sistemática e organizada, os profissionais, técnicos e intelectuais de nível superior. Entretanto, ao longo da história, ela esteve ligada à manutenção do sistema dominante, com vínculos com a sociedade política e a base econômica, embora também pudesse servir à transformação social, quando sua autonomia cumprisse essas finalidades, com a garantia de pluralismo de ideias, saberes e liberdade de pensamento. Em alguns países, assume o papel destacado na formação política, científica e tecnológica.

As primeiras universidades no mundo com ideais liberais, buscando a integração entre o ensino e a pesquisa, apontada por estudiosos, foram: Bolonha (1108), Paris (1211), Pádua (1222), Nápoles (1224), Salamanca (1243), Oxford (1249), Cambridge (1284), Coimbra (1290), Praga (1348), Viena (1365), Heidelberg (1386), Leipzig (1409), Tübingen (1477), Lovaina (1425), Barcelona (1450), Basiléia (1460), Upsala (1477), Leiden (1575), Edinburgo (1789), Gotting (1737), Moscou (1755), São Petersburgo (1789), Londres (1736), Lima (1551), México (1553), Córdoba (1613), Harvard (1636), Yale (1701), Princeton (1746) e Berlim (1810).

A primeira universidade no continente americano, segundo Cunha (1986), fundada pelos colonizadores, foi a de São Domingos, em 1538, inspirada no modelo de Salamanca,

constituindo-se, até fins do século XVII, em uma rede de mais de uma dezena de instituições públicas e católicas, como a de Lima (1551), a do México (1553), a de Córdoba (1613) e a de Harvard (1636). Na Argentina, a Universidade de Córdoba notabilizou-se pelo movimento reformista de 1918, que influenciou outras instituições nos demais países do continente. Na época de nossa independência, já havia vinte e sete universidades na América espanhola, enquanto o Brasil não contava com qualquer escola superior.

Na América Latina, conforme afirma Ribeiro (1978), o modelo inspirador foi o padrão francês de universidade, no qual a estrutura se assemelha a um aglomerado de escolas autárquicas. Nessa estrutura universitária, as faculdades e departamentos são autossuficientes, e a universidade, em si, é uma abstração institucional, concretizada nos atos de reitorias e nas reuniões de congregação. Nos países da América Latina, de colonização espanhola, já existiam escolas superiores desde o século XVI. Entretanto, convém salientar que a Espanha tinha oito universidades de grande prestígio em toda a Europa, mas Portugal, por sua vez, só contava com as universidades de Évora e de Coimbra, ambas de pequeno porte, o que o caracteriza como um país com pouca tradição universitária.

As instituições universitárias que se desenvolveram em várias partes do mundo tiveram contextos diferenciados, finalidades e funções diversificadas. Desde o início, “a universidade teve por fim cultivar e transmitir o saber humano acumulado, missão que ela cumpriu com persistência” (WANDERLEY, 1986, p. 37). No entanto, as transformações históricas, políticas, sociais, econômicas e as novas tecnologias instigaram novas necessidades de reestruturar-se, reinventar-se e adaptar-se ao novo mundo. Com isso, as universidades vêm tentando moldar-se a essas novas realidades, enfrentando resistências internas e externas.

De acordo com Wanderley (1986), a integração entre ensino e pesquisa nasceu em 1810, na Universidade de Berlim, sob a influência das ideias liberais. Assim, as universidades tiveram de adequar suas funções para receber novas demandas, ou seja, formar também os filhos da classe média. Com a atribuição de atender aos processos de desenvolvimento econômico e social, passou a ser um lugar legitimado a conceder títulos e diplomas apropriados para a formação de diversas profissões.

As universidades diferenciam-se de acordo com os regimes políticos de seus países. Nos socialistas, sua autonomia é condicionada ao Estado, com uma orientação teórica central cultivando aspectos rígidos e mantendo estrutura hierarquizada, mas há outras que já estão em processo de modernização, sobretudo nos campos de avanços científicos e tecnológicos. Já nos países capitalistas, há um grau maior de autonomia, de avanço tecnológico e científico

variáveis; estes são determinados pelas condições em que estão imersos o desenvolvimento de países centrais e de países dependentes, como é o caso do Brasil (WANDERLEY, 1986).

As concepções acerca da universidade são diferenciadas: alguns a entendem como um lugar apropriado para a criação e divulgação do saber, para o desenvolvimento da ciência, para a formação de profissionais de nível superior, técnicos e intelectuais que o sistema capitalista induz; outros procuram destacar o fato de que a universidade exerce função política e ideológica dos grupos e classes dominantes, tanto na reprodução das condições materiais quanto na divisão social do trabalho; há outra concepção, ainda, que procura inseri-la no contexto contraditório do capitalismo, pois se trata de um lugar que poderá fazer emergir um "empoderamento" das lutas sociais.

Com base nos conceitos apontados por Wanderley (1986, p. 11), entende-se que a universidade é uma instituição social e que suas “finalidades básicas são o ensino, a pesquisa e a extensão”, devendo ter “ampla autonomia para cumprir as suas finalidades, garantindo o pluralismo de ideias e a liberdade de pensamento.” Afirma o autor que em “todas as sociedades, mas principalmente nas dependentes, cabe-lhes exercer tarefas urgentes de compromisso social.”

A universidade tem desempenhado papéis diferentes, de acordo com a época e o lugar, como: integradora e unificadora cultural, na França; formuladora de desenvolvimento nacional autônomo, na Alemanha; incorporadora e difusora do conhecimento, no Japão; formadora de contingentes profissionais ideologicamente orientados para a transformação social, na União Soviética (RIBEIRO, 1969).

1.1 UNIVERSIDADE NO BRASIL

A história da universidade brasileira, de suas origens, seu desenvolvimento e os impasses vivenciados será brevemente tratada aqui. A trajetória do ensino superior no Brasil surgiu após três séculos de seu descobrimento. O Brasil constitui uma exceção na América Latina, pois a instalação de escolas superiores e, posteriormente, das universidades, no país, foi tardia, e esse retardamento está intimamente ligado ao atraso relativo de Portugal e/ou ao desinteresse da metrópole em instalar escolas de nível superior na colônia. Tentativas sem êxito de criação de uma universidade ocorreram por mais de um século, como o esforço malsucedido da Câmara da Bahia, em 1671, e o que constava da agenda da Inconfidência Mineira, em 1789.

As primeiras tentativas de criação de instituições universitárias nos períodos colonial e monárquico, em terras brasileiras, ocorreram no século XVI, por iniciativa dos jesuítas, que procuraram justificá-las dizendo que os alunos graduados nos colégios jesuítas tinham de completar seus estudos na universidade de Coimbra ou em outras universidades europeias. Sem êxito, tiveram seu pedido negado pela Coroa. Historiadores apontam alguns fatores que impossibilitaram a criação da universidade: a dependência financeira, política e religiosa da metrópole portuguesa, além dos interesses exclusivos de exploração e a crença de brasileiros que consideravam mais apropriado formar suas *elites* na Europa (AZEVEDO, 1971; TEIXEIRA, 1999; FÁVERO, 2006).

Nesse sentido, aponta Fávero (2006):

tentativas de criação de universidade no Brasil ao longo dos anos, registram-se no nível das intenções, a que constava da agenda da Inconfidência Mineira. Tentativas, sem êxito, continuam por mais de um século. Uma delas coincide com a transferência da sede da Monarquia para o Brasil. Portanto, não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites (FÁVERO, 2006, p. 20).

1.1.1 Iniciativas no período Monárquico e na primeira República

São considerados os primeiros passos da história do ensino superior no Brasil os empreendidos no período monárquico. No início do século XIX, a partir de 1808, com a chegada Família Real ao Brasil, surgiram as necessidades de estruturar o Estado, e por meio do Decreto Real, foram criadas as primeiras faculdades isoladas no país, tendo o modelo napoleônico como referência em sua estruturação.

Destinadas a formar os profissionais para trabalharem em repartições públicas e alguns especialistas para atuarem como profissionais liberais criaram-se, as primeiras instituições de ensino superior. Segundo Cunha (1986, p. 67) “o novo ensino superior nasceu sob o signo do Estado Nacional, dentro ainda das dependências culturais às quais Portugal estava preso.”

Os cursos e as faculdades foram criados para atenderem aos quadros da burocracia do novo Estado e da elite local. Por meio do decreto de 1808, ocorreu a instalação do Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, no mesmo ano, foi instituída, no Hospital Militar do Rio de Janeiro, uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, com a finalidade de formar profissionais para atuarem nos setores públicos, alguns especialistas na produção de bens simbólicos e profissionais liberais (FÁVERO, 2006; CUNHA, 1986).

Os cursos jurídicos tiveram início em 1828, no Convento de São Francisco, em São Paulo, e no Mosteiro de São Bento, em Olinda. Esses cursos passaram a ter grande influência na formação de elites brasileiras. Foram definidores da mentalidade política do Império e responsáveis por representantes junto a assembleias e ao governo (CUNHA, 1986).

As questões econômicas, políticas e a estruturação do Estado nacional tiveram total influência na implantação do ensino superior no Brasil, sempre para atender às necessidades das repartições públicas, entre elas: bancos, portos, arrecadação de tributos, legisladores, juristas, cartórios, polícia, ministérios de negócios estrangeiros e da guerra, arquivo militar, corpo de brigada real, guarda real da polícia, brigada real da marinha, entre outros.

Ressalta-se que os cursos instalados visavam a acatar as necessidades da Corte, tanto nos aspectos militares, para prover segurança à Colônia, quanto na formação de mão de obra para garantir os interesses e privilégios da realeza. Esses cursos, de cunho profissionalizante, possuíam o objetivo de beneficiar os filhos das famílias da elite social e econômica do país. Já os filhos de classes populares, para frequentarem os cursos superiores, somente o conseguiam por meio da intervenção da igreja, com a condição de ingresso na vida religiosa.

No entanto, a ideia de criar uma universidade continuava, e várias tentativas não tiveram êxito, inclusive em 1889, quando o Imperador propôs a criação de duas universidades uma no Norte e outra no Sul.

Em 1889, não tínhamos nem uma universidade, somente seis estabelecimentos de ensino superior: as faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, as faculdades de Direito de São Paulo e do Recife, a Escola Politécnica do Rio de Janeiro e a Escola de Minas, em Ouro Preto.

Apesar da existência de algumas escolas superiores isoladas desde 1808, somente no século XX houve o surgimento de instituições universitárias oficialmente criadas pelo Governo Federal e Estadual. Em 1911, a Reforma Rivadávia Corrêa, por meio da legislação brasileira do ensino superior, transferiu a responsabilidade federal para os Estados, apresentando modificações quanto à obrigatoriedade de criar cursos superiores. Isso promoveu a criação de instituições de ensino superior em alguns Estados, tanto de caráter público (estaduais e municipais) quanto de iniciativa privada.

Diante disso, foram criadas as primeiras instituições denominadas de *universidades* pela reunião de faculdades, instituições livres que tiveram duração passageira: Universidade de Manaus (1909), Universidade de São Paulo (1911) e Universidade do Paraná (1912) (FÁVERO, 2006; CUNHA, 1986; ROMANELLI, 1988).

A reforma Carlos Maximiliano, em 1915, manteve o ensino superior como atribuição do poder central, embora essa incumbência também deixasse de ser exclusiva do Estado. O Decreto nº 11.530 ressaltava, em seu art. 6º, que o Governo Federal, quando oportuno, poderia reunir em universidade as Escolas Politécnicas e de Medicina do Rio de Janeiro, e as faculdades livres de Direito, dispensando-a das taxas de fiscalização (FÁVERO, 2006).

O cenário da educação até esse período consolidava-se, de um lado, por instituições católicas, oferecendo uma alternativa confessional ao ensino público e, de outro, por elites locais que buscavam dotar seus Estados de estabelecimentos de ensino superior. Alguns contaram com o apoio dos governos estaduais ou foram encampados por eles, outros permaneceram essencialmente privados. Esse modelo de diversificação do sistema de educação superior persiste até os dias de hoje, ou seja, há uma composição de instituições públicas, federais ou estaduais, ao lado de instituições privadas, confessionais ou não.

A primeira universidade oficial, criada pelo Governo Federal, caracterizada sob o aspecto legal e normativo, surgiu em 7 de setembro de 1920, por meio do Decreto nº 14.343 - a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (URJ), sendo chamada de Universidade do Brasil e, atualmente, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), resultou da justaposição de três faculdades isoladas de caráter profissional e cada uma conservando suas características, não havendo integração entre si: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina e Escola Politécnica. Depois, por aglutinação das faculdades, o Governo Estadual de Minas Gerais, em 7 de setembro de 1927, criou a Universidade posteriormente denominada de Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituída no mesmo modelo da primeira.

Desde a década de 1920, a concepção de universidade como instituição social teve suas lacunas e fragilidades, uma vez que não representava um espaço de universalidade de saberes, não tinha propósito de ser problematizadora, mediadora, provocadora de ideias, longe do foco na pesquisa para permitir o desenvolvimento social. Além disso, não levavam em consideração as peculiaridades e especificidades da região onde se localizava. Entretanto, a marca da história do ensino superior brasileiro traduz os interesses e aspectos presentes de manter-se a dinâmica do ensino profissionalizante, gerando ausência de universalidade e de formação humanista.

Verifica-se que a concepção de universidade desenvolvida no Brasil não conseguia manter a dimensão de ensino, pesquisa e extensão até a década de 1930. Com isso, as funções e o papel da universidade encontravam-se entre duas posições: a defesa de funções básicas, com a pesquisa científica, além de formar profissionais; e aquela que

considerava a formação profissional prioritária. Para Fávero (2006), adotando essa visão, a universidade teria como foco a cultura, a disseminação de ciência adquirida e de criação da ciência nova.

Observa-se que durante a Primeira República, viveu-se um período de descentralização política. Porém, cabia à União o posto de maior arrecadadora de tributos, o que inviabilizava os Estados da Federação de implantarem instituições de ensino superior pela pouca arrecadação desses impostos. A Universidade Estadual de Manaus surgiu em meio à prosperidade passageira do ciclo da borracha e dissolveu-se, fragmentando-se em três estabelecimentos isolados: a Faculdade de Engenharia, a Faculdade de Farmácia e a de Odontologia. Foi extinta em 1944, e das três instituições derivadas, só vingou a Faculdade de Direito, federalizada em 1949 e incorporada à Universidade do Amazonas, instituída por lei federal, mas só instalada em 1965.

1.1.2 A universidade na década de 1930

A década de 1930 deu início a chamada *Era Getúlio Vargas*, então Presidente da República, e durou 15 anos, de 1930 a 1945, período marcado pela centralização e concentração de poder, onde se mudou a ordem no sistema educacional, ou seja, a política de descentralização reverteu-se, começando a se desenvolver um movimento de centralização nos mais diferentes setores da sociedade.

Nesse sentido, a responsabilidade social de ensino superior público passou a ser retomada pela União. Tal aspecto fez emergir, em 14 de novembro de 1930, pelo Decreto nº 19.402, a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, com funções controladoras e articuladoras de normatizar o ensino, mesmo que os Estados e o Distrito Federal continuassem a ter seus meios de disposição da educação em todos os níveis (primário, secundário, curso normal e profissional). Porém, observa-se que o modelo de ensino permanecia focado nos interesses de formação da elite e na capacitação para o trabalho.

A Reforma de Campos teve esse nome por conta de o primeiro titular da pasta do Ministério da Educação ter sido Francisco Campos. Nela, apontava-se a concessão de relativa autonomia universitária como preparação gradual para a independência plena. Entretanto, o modelo de sociedade dificultava a concessão de autonomia plena às universidades. Iniciou-se a reestruturação de um projeto universitário, que nos leva a

entender o processo de políticas improvisadas e sem planejamento que deu origem à estruturação do ensino superior.

Nesse projeto universitário, o governo de Vargas criou o Conselho Nacional de Educação, por meio do Decreto-lei nº 19.850/31, com funções de exercer maior controle (normatização), o Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto-lei nº 19.851/31 e a organização da Universidade do Rio de Janeiro, pelo Decreto-lei nº 19.852/31.

A reforma do ensino superior, denominado de *Estatuto das Universidades Brasileiras*, estabelecia no artigo 1º ser objetivo da universidade “estimular a cultura da ciência, estreitar entre os professores os laços de solidariedade individual e moral, e aperfeiçoar os métodos de ensino.” Entretanto, a partir dele, duas formas de organização do ensino superior eram permitidas: a universidade e os institutos isolados, estabelecendo um padrão de organização do ensino superior em todo o país.

Ressalta Cunha (1980, p. 294) que “a universidade poderia ser oficial ou livre. A IES oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual. A universidade livre seria mantida por fundações ou associações particulares.”

Quanto à reorganização da URJ, ela passou a congregar a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina, a Escola Politécnica, a Escola de Minas de Ouro de Preto (que nunca chegou a nela se integrar), as Faculdades de Farmácia e de Odontologia, desmembradas da Faculdade de Medicina, a Escola Nacional de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música.

Na mesma época, instituiu-se a Universidade de São Paulo (USP), criada por meio do Decreto nº 6.283/ 34, que no artigo 2º apresentava as seguintes finalidades: a) promover, pela pesquisa, o progresso da ciência; b) transmitir, pelo ensino, conhecimentos que enriqueçam ou desenvolvam o espírito, sejam úteis à vida; c) formar especialistas em todos os ramos da cultura, bem como técnicos e profissionais em todas as profissões científicas ou artísticas; d) realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes por meio de cursos sintéticos, conferências e palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres (FÁVERO, 2006).

Segundo Buarque (2003, p. 32),

a primeira grande Instituição de Ensino Superior no país, a Universidade de São Paulo, surgiu somente em 1934. Sem estar vinculada a ideais religiosos, monárquicos ou à submissão a políticos brasileiros, a Universidade de São Paulo foi o resultado da articulação entre intelectuais brasileiros e franceses. A partir desse período, o Brasil passou a olhar para dentro e não mais para fora. Posturas servis foram perdendo espaço para a intelectualidade acadêmica, embora ainda existisse forte dependência do exterior. A partir daí, deflagraram-se momentos importantes na trajetória da educação superior brasileira.

Em 1935, com a implantação do Estado Novo, foi criada, sob a inspiração e liderança de Anísio Teixeira, a Universidade do Distrito Federal (UDF), conhecida como instituição dos sonhos de muitos educadores progressistas, comprometidos e engajados na luta pela criação de uma verdadeira universidade integrada e multifuncional.

A UDF, fundada no Rio de Janeiro, capital da República, pelo Decreto Municipal nº 5.513/35, teve duração curta, apenas de 1935 a 1939, sendo dissolvida durante o Estado Novo. Teve uma grande importância, pois surgiu como lugar de atividade científica livre e de produção cultural desinteressada, e com estrutura totalmente diferente no país, inclusive da USP. A UDF surgiu da incorporação da Universidade do Brasil, antiga URJ, conforme denominação recebida em 1920.

Anísio Teixeira (1998, p. 35), em discurso então proferido, afirma que

a função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata, somente, de difundir conhecimentos. O livro também os difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também a conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais, de ofícios ou artes. A aprendizagem direta os prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades.

A visão de Anísio apontava na direção de que uma universidade deverá ter entre suas funções a de ser um *locus* de investigação e de produção do conhecimento. E para ocorrer esse processo, seria necessário o desenvolvimento da prática efetiva do exercício da liberdade e a efetivação da autonomia universitária.

Contudo, essas ideias provocaram muitos impasses, que repercutiram no interior da IES, tendo de passar por dificuldades estruturantes de recursos humanos, materiais e organização de seus cursos. Tudo isso inviabilizou a consecução dos objetivos traçados, levando à sua extinção, e seus cursos foram transferidos para a Universidade de Brasília (UB), em 1939, por meio do Decreto nº 1.063.

Aponta Cunha (1989) que afloraram, nessa época, projetos de uma *universidade proletária*, cujo objetivo era assegurar acesso e oportunidades de estudo aos jovens trabalhadores. No entanto, não se esperava que os filhos dos trabalhadores fossem concorrer com os jovens das camadas médias, que estudavam engenharia e obtinham o tratamento de *doutor*, pois aqueles fariam cursos superiores de engenharia de curta duração. De tal modo concebida, a Universidade do Trabalho estaria completamente segregada da universidade propriamente dita, sem qualificativos ou com o qualificativo do intelecto oculto.

Em 1937, Universidade Federal sofreu nova mudança e trocou de nome, passando a chamar-se *Universidade do Brasil*, sendo, por quase dez anos, a única universidade federal do

país. Somente com a volta da democracia, em 1946, iniciou-se a implantação das universidades federais, nos Estados, rompendo o ciclo de uma única universidade federal, com a criação de três outras: na Bahia, em Pernambuco e no Paraná.

No início da década de 1940, surgiram as primeiras universidades privadas do país, as Faculdades Católicas no Rio de Janeiro, só reconhecidas pelo Estado em 1946, pois a legislação vetava a criação dessa modalidade. Naquela época, foram fundados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), enfatizando a tendência ao ensino profissionalizante, que atendia às exigências da industrialização do país naquele período.

1.1.3 A universidade na segunda República (1945 - 1964)

Após um período discriminatório ditatorial, de desrespeito aos direitos humanos, foi promulgada uma nova Constituição, em 1946. Na nova fase, chamada *redemocratização do país*, surgiu o dispositivo de respeito e a garantia à liberdade de pensamento e de expressão, possibilitando uma nova abertura de ideias, permeada por maior liberdade, permitindo o rompimento com o regime autoritário até então vigente, tornando o Brasil um país com indicativo de garantias individuais, ou seja, de direitos.

O governo provisório, que teve como presidente José Linhares, sancionou o Decreto-lei nº 8.393/45, que “concede autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar à UB, e dá outras providências”. Importa lembrar que a conquista da autonomia outorgada às universidades públicas ainda está em processo, mormente no que se refere às questões financeiras. A dependência de recursos é agravante, pois a crise econômica no país interfere nas políticas de desenvolvimento educacional, levando a perdas no orçamento financeiro da IES, o que dificulta um desenvolvimento institucional mais permanente e efetivo.

A partir desse momento, algumas instituições, no Brasil, começaram a dedicar-se à pesquisa, surgindo órgãos auxiliares para possibilitar o fomento. Em 1951, surgiu o Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), cujo objetivo precípua era desenvolver a pesquisa científica e tecnológica em todos os campos do conhecimento, e este contribuiu para a renovação de disciplinas e a introdução da pesquisa como parte integrante dos cursos dentro da Universidade do Brasil.

Com isso, beneficiou-se o fomento e algumas instituições no Brasil começaram a dedicar-se à pesquisa. Em 1951, pelo Decreto nº 29.741, foi instituída a CAPES, com a

finalidade de assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visassem ao desenvolvimento econômico e social do país.

As tentativas de mudanças na organização educacional após a Constituição de 1946 não tiveram muito efeito no arranjo educacional. O ensino de 2º grau, um divisor de acesso ao ensino superior, ficou dividido em propedêutico e profissionalizante. Cursar o propedêutico tornava-se o caminho mais viável para adentrar nas universidades - isso favoreceu ampliar o acesso da elite brasileira ao ensino superior, e a classe trabalhadora, que precisava se inserir no mercado de forma mais rápida, recorria ao ensino profissional.

A década de 1950 trouxe um ritmo diferenciado para o país, com o aprofundamento da industrialização, estimulando um desenvolvimento em vários setores da economia, permeando, inclusive, o campo sociocultural. Isso instigou novas vozes a participarem do debate sobre como refazer o país, despertando a tomada de consciência e provocando movimentos de mudança em vários setores.

Na segunda metade da década de 1950, entrou em cena o movimento estudantil, com a União Nacional dos Estudantes (UNE), que esteve à frente das discussões da reforma universitária, fomentou debates para combater o caráter atrasado e elitista das instituições universitárias, trazendo questões relevantes, como: “autonomia universitária; participação dos corpos docente e discente na administração universitária, através de critério de proporcionalidade representativa; adoção do regime de trabalho em tempo integral para docentes; ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas; flexibilidade na organização de currículos (FÁVERO, 2006, p. 29).”

Para o movimento estudantil, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo. Apesar de tudo, podemos tratar esse período como uma das primeiras experiências de expansão do sistema. Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que associassem o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliado às classes populares na luta contra a desigualdade social no ensino superior.

A lei da reforma universitária, no Brasil, foi promulgada no final da década de 1960. Um de seus dispositivos determinava que a universidade fosse o modelo de organização da educação superior e que a instituição isolada teria caráter excepcional e transitório. Essa Lei, nº 5.540/68, articulou o ensino à pesquisa, aboliu as cátedras e introduziu o regimento

departamental, institucionalizou a carreira acadêmica e os professores passaram a ser contratados por concurso público.

Durante esse período, o sistema de educação superior continuou crescendo lentamente até 1970, época de formação da rede de universidades federais; criação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (a primeira de uma série de universidades católicas); expansão do sistema universitário estadual paulista; e surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte em todas as regiões do país. Expressava-se um setor explicitamente privado e confessional na educação superior brasileira. Foi um período marcado por disputa em relação à educação, especialmente em relação ao ensino superior, entre as elites católicas conservadoras e intelectuais liberais.

A criação da Universidade de Brasília (UnB), instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, é considerada uma nova visão do modelo de universidade já visto no país. A UnB, em seu projeto, apresentava-se como a mais moderna universidade do país, naquele período, pelas finalidades a que se propunha e pelo modelo de organização institucional.

A UnB, idealizada e fundada pelo antropólogo Darcy Ribeiro, que se tornou o primeiro reitor e também contou com a participação de Anísio Teixeira, foi um marco inovador. Ela representava a universidade moderna sem cátedras, estruturada em institutos básicos para as ciências fundamentais, como matemática, física, química, ciências sociais. Foi a primeira a ser dividida em institutos centrais e faculdades, e onde foram criados os cursos-tronco, nos quais os alunos tinham a formação básica e, depois de dois anos, seguiam para os institutos e faculdades.

Para Fernandes (1974, p. 61),

no bolo desse movimento, surgiu a Universidade de Brasília, uma universidade diferenciada, multifuncional e atuante. Todavia, ela mesma, apesar de tudo, teve de pactuar com o passado. Conferiu uma posição estrutural de relevo às escolas profissionais e desenvolveu uma ampla composição estratégica, de consequências funcionais, com as representações, os valores e certos expoentes humanos do antigo ensino superior pré-universitário.

A tramitação do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional gerou muitas discussões, fundamentalmente em torno da questão escola pública *versus* escola privada. Em 1961, com a promulgação da primeira LDB, Lei nº 4.024, de 21 de dezembro de 1961, promoveu-se a normatização do ensino superior e quase nada foi alterado nessa matéria. Houve garantia de existência do ensino superior privado e surgiu o dispositivo de

respeito e garantia à liberdade de pensamento e de expressão, atendendo aos anseios dos setores privatistas e conservadores, o que acabou por legitimar e ampliar o sistema existente.

A reforma universitária, executada pela Lei nº 5.540/68, abordava preceitos no sentido de manter a garantia à liberdade de expressão, desde que não existissem indícios de afronta à segurança nacional, bem como alterou de forma significativa a estrutura da educação superior, com instruções voltadas à eficiência administrativa, à estrutura departamental e à indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, implantando um sistema altamente centralizado, com a criação de institutos, faculdades e/ou escolas, organizados em departamentos, fragmentando as unidades existentes e apoiando o fortalecimento da pós-graduação.

A reforma estruturava-se em pilares de cunho mais mercadológico, como eficiência, rendimento e preocupação com a *subvenção estudantil*. Destacam-se os acordos MEC/USAID; o plano Atcon (consultor americano Rudolph Atcon) e o Relatório Meira Matos (coronel da Escola Superior de Guerra). Acrescenta-se que algumas das recomendações do relatório Meira Matos foram absorvidas pelo projeto da reforma universitária, dentre elas: fortalecimento do princípio de autoridade e disciplina nas instituições de ensino superior; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos (FÁVERO, 2006).

A reestruturação das universidades brasileiras, provocada pela força da mobilização estudantil, tanto dentro da universidade quanto nas ruas, levou o governo, pelo Decreto nº 62.937/68, a criar o Grupo de Trabalho (GT) encarregado de estudar, em caráter de urgência, as medidas que deveriam ser tomadas para resolver a *crise da universidade*. O grupo tinha por objetivo “[...] estudar a reforma da universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país (FÁVERO, 2006).”

Fernandes (1974, p. 4-5) observa que o relatório

[...] contém, de longe, o melhor diagnóstico que o governo já tentou, tanto dos problemas estruturais com que se defronta o ensino superior, quanto das soluções que eles exigem. Se a questão fosse de avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ ou verbal, os que participam dos movimentos pela reforma universitária poderiam estar contentes e ensarilhar suas armas. Entretanto, o avanço ‘abstrato’ e ‘teórico’ esgota-se [...] como se ele fosse uma verbalização de circuito fechado.

O relatório apontou críticas em referência ao modelo de organização das universidades brasileiras, destacando que a base de formação foi originada pela aglutinação de faculdades

tradicionais, que a expansão ocorreu de forma lenta e por simples multiplicação de unidades, em vez de desdobramentos orgânicos. Logo, a expansão não provocou alteração em sua estrutura, mantendo a mesma disposição anacrônica a entravar o processo de desenvolvimento e inovação.

A reforma visava a aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, a implantação de vestibular unificado, o ciclo básico, a instauração do sistema de crédito, a semestralidade com matrícula por disciplina, assim como organizar a carreira do magistério e a pós-graduação.

Para Fávero (2006, p. 34),

quanto ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois.

A pressão social da classe média para ingressar na universidade provocou a multiplicação de matrículas nos cursos tradicionais de instituições públicas, e a ampliação e expansão desordenada de instituições privadas. A expansão numericamente privada não atendeu à demanda existente para o ensino superior, pois o acesso e a permanência de grande parte dos estudantes com baixa renda têm relação concreta com as condições construídas ao longo da trajetória escolar e de vida.

Em conformidade com Fávero (2006, p. 19):

impasses vividos pela universidade no Brasil poderiam estar ligados à própria história dessa instituição na sociedade brasileira. Basta lembrar que ela foi criada não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias, sem uma definição clara no sentido de que, por suas próprias funções, deveria se constituir em espaço de investigação científica e de produção de conhecimento. Produção essa que deveria procurar responder às necessidades sociais mais amplas e ter como preocupação tornar-se expressão do real, compreendida como característica do conhecimento científico, mas sem a falácia de respostas prontas e acabadas.

A dificuldade de muitos jovens em pagar pelo ensino universitário fez o governo buscar alternativas para resolver esse problema, criando o sistema de crédito educativo, em 1974, com o intuito de diminuir as demandas excluídas e preencher as vagas ociosas nas instituições particulares.

A década de 1980 passou por outras configurações. Nela, foi promulgada a nova Constituição, em 1988, trazendo mudanças no sistema educacional, em especial as relacionadas à melhoria da qualidade da educação. O texto referendou os princípios da autonomia universitária e da indissociabilidade do ensino-pesquisa e extensão, e fixou as normas básicas da participação do setor privado na oferta de ensino.

O aumento da demanda por ensino superior esteve associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Com a instituição das normas básicas de participação do setor privado na oferta de ensino, a LDB estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, inspiração do modelo neoliberal preconizado pelo Banco Mundial, correspondendo a um conjunto de medidas cujo escopo era reestruturar a educação superior no Brasil, incluindo um novo padrão de modernização e de gerenciamento para o ensino universitário.

Com isso, viabilizou-se o investimento do setor privado, ampliando a oferta de vagas e de cursos de baixo custo, e com exigências acadêmicas menos concorridas para o ingresso. Enquanto isso, o setor público continuou tímido e destinou poucos recursos para a expansão do ensino superior. “A reforma da universidade só cumpriu a tarefa de ampliar o acesso da classe média ao ensino superior (CHAUÍ, 2003, p. 48).”

A universidade pública precisa construir uma nova ordem de inclusão social, onde haja lugares para todos os povos, homens e mulheres, brancos e negros, de qualquer pertencimento social e cultural, permitindo o acesso e a permanência como garantias às pessoas de ampliarem seus saberes e buscarem a resolutividade dos problemas que afligem o cotidiano das classes populares.

Protelar a mudança e a adoção de inovações nas universidades federais é o mesmo que empurrá-las para o passado, perenizando-as em um contexto cada vez mais distante dos padrões de funcionalidade que lhes garantam a legitimidade, identificações capazes de justificá-las como públicas, gratuitas, de qualidade e populares perante a sociedade que, afinal, as mantém.

A educação é um direito humano e social, mas ainda é um desafio nesse início século que todos tenham acesso e permanência na universidade. A Constituição Federal de 1988 assegura a todos o direito à educação, com garantia de gratuidade de ensino nos estabelecimentos oficiais de ensino. No entanto, a história da educação superior, no Brasil, mostra reflexos de precariedade na efetivação de políticas públicas, muitas vezes distribuídas de forma injusta, quanto ao acesso e à permanência.

A oferta de vagas, infraestrutura, recursos financeiros e pedagógicos também sofrem com esta precarização. Ao longo da história, tem-se vivenciado práticas de abertura de cursos superiores, em sua maioria, nas IES de capitais e cidades mais desenvolvidas, além de recursos financeiros insuficientes destinados à educação superior para atender ao *déficit* de acesso e permanência.

1.1.4 A universidade no século XXI - concepções de universidade popular

A universidade pública brasileira, mantida pelos tributos da população, adquire o *status* de que deverá servir aos cidadãos e cidadãs, e que suas atribuições e competências estarão a serviço de todos os grupos sociais. Por certo, sua história apresenta um modelo tradicional, elitista e excludente e, por muito tempo, adotou o processo seletivo de ingresso que inviabilizou o acesso de demandas sociais vulneráveis, de condições socioeconômicas, de negros, de indígenas e de estudantes de escolas públicas.

No entanto, ao longo de sua trajetória, as instituições universitárias públicas foram alimentadas por rupturas e retrocessos, que por vezes geraram resistências para exercerem de fato a sua função social, ou seja, destinada a todos. Nesse sentido, os cenários políticos internos das universidades mostraram demarcações de territórios, com finalidades de manter privilégios em todos os segmentos e setores.

Conforme afirmam Romão; Loss (2013, p. 90), “herdeira da universidade corporativa europeia, em primeiro lugar, e vassala da universidade tecnicista norte-americana, em segundo, a universidade brasileira exacerbou os vícios da primeira e aprofundou o *competitivismo* da segunda.”

Diante dessa visão excludente, instalada por interesses diversos na educação superior, emerge a necessidade de pensar em novos espaços que tenham princípios de atuação mais democráticos, emancipatórios e humanistas, gerados na perspectiva da educação popular, corroborando com as palavras de Fernandes (1975, p. 242): “assim que a nação brasileira reconquistar suas liberdades perdidas e atingir a plenitude de sua maioria política, eles voltarão ao centro do palco, para serem ouvidos e para criar nova universidade - uma universidade do povo e para o povo.”

No mesmo sentido, escrevem Gadotti e Stangherlim (2013, p. 26)

[...] sob o entendimento de que o Estado, em uma democracia, é o representante tanto dos setores médios quanto da burguesia e dos segmentos populares, e de que a educação popular promoverá novas alternativas de diálogo ao postular uma estatal vinculada aos movimentos sociais e às organizações não governamentais [...].

A universidade brasileira pública, atualmente, vive um novo contexto de política comprometida com a inclusão, especialmente políticas afirmativas, como mecanismo de acesso e permanência. Entre suas bases legais, a Constituição Federal Brasileira (1988) traz o princípio constitucional de tratar os desiguais de forma desigual, isto é, favorecer todos meios para gerar mais possibilidades de emancipação aos menos favorecidos. Estas políticas têm a finalidade de democratizar o acesso e romper com o ciclo de exclusão educacional de classes populares.

A expansão das universidades federais, no país, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), tornou possível a criação de várias universidades federais, com perspectivas inovadoras, as quais apontam para mudanças significativas na estrutura curricular, nas metodologias, nos processos avaliativos, no modelo de gestão compartilhada, nos processos seletivos de ingresso, na integração, na busca pela resolutividade dos problemas locais, regionais e até internacionais, ou seja, alternativas para tornarem-se inclusivas, democráticas, populares.

No entanto, as mudanças mais significativas têm sido executadas nas recém-criadas universidades públicas federais, que almejam construir novos modelos institucionais e fecundam perspectivas teóricas designadas como *populares*¹. Desse modo, as novas universidades trazem em seus documentos de fundação tentativas de adotarem novas reconfigurações das matrizes institucionais e curriculares, por meio de outras racionalidades, e visam a romper com os modelos neoliberais, apontando para perspectivas em construção de paradigmas alternativos de universidade, entre estes, a *universidade popular*.

A universidade pública, popular e democrática, tem a incumbência de fornecer práticas de emancipação individual e coletiva, e manter um diálogo constante com os saberes científicos e tradicionais. Para tanto, suas ações deverão valorizar, aprimorar e divulgar outras formas de desenvolvimento solidário que estejam imersas na sustentabilidade ambiental e cultural. Contudo, efetivar essas mudanças implica reestruturação ou criação de novos paradigmas, epistemológicos, curriculares, de gestão, de forma de acesso e de políticas de permanência para estudantes excluídos da educação superior.

¹ Conforme apontam Benincá e Santos (2013, p.51), o *popular*, na concepção de Paulo Freire, é sinônimo de um segmento oprimido sob os aspectos socioeconômico, político e cultural e, por isso, marginalizado.

Assim é que surge a concepção de *universidade popular*, por idealizar outras possibilidades que suscitem atuação democrática em todos os espaços, ações e segmentos da universidade. Como se sabe, no final da década de 1940, pela condição excludente que caracterizava o cenário da educação superior brasileira, foram plantada, por Anísio Teixeira, as primeiras sementes, germinando e florescendo as ideias em torno de um novo modelo de universidade. Em seu livro *Educação não é privilégio*, Anísio defendeu a concepção de escola pública universal e gratuita, idealizando uma universidade *popular*, para incluir todos, ou seja, massificar a educação superior pública.

Destaca Anísio Teixeira (2010, p. 32) que

a universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm também não têm existência autônoma, vivendo, tão somente, como um reflexo dos demais.

Este autor alimentou o debate da educação como instrumento de inclusão social, integração social e de emancipação política. Em suas palavras, a universidade pública deve ser aquela que *cultiva a imaginação, que seja capaz de dar sentido e significado às coisas, mansão da liberdade*. Anísio demonstrava a importância da universidade, como o centro da própria existência de um povo. Ressaltava que a história da cultura de um povo era a história das suas universidades. Ele destacou quatro funções da universidade, a saber: formação profissional, alargamento da mente humana, desenvolvimento do saber humano e transmissão de uma cultura comum.

Cabe acrescentar, ainda o compromisso da universidade, por meio da universalização da educação em todos os níveis, promovendo a equidade social e ampliando as condições de acesso à formação universitária. Esclarecia Teixeira (2010, p.35) “[...] nenhum país do mundo, até hoje, julgou possível construir uma cultura de baixo para cima, dos pés para a cabeça. Para haver ensino primário, é necessário que exista antes o secundário, e para que o secundário funcione, é preciso que existam universidades.”

O referido autor defendia a necessidade de incluir segmentos sociais, ou seja, as classes populares, aqueles que tiveram trajetórias oprimidas quanto ao acesso à educação superior. Esta inclusão estava atrelada à educação de qualidade, com graus de exigência e de criatividade. Ele ressaltava, também, mudanças na parte da estrutura organizativa da universidade, por meio de gestão democrática, e a incorporação de novos mecanismos pedagógicos, com foco no que apontamos hoje como interdisciplinaridade. Em tal contexto,

suas concepções também giravam em torno de um movimento de luta por uma educação superior popular, em que destacava a consolidação da democracia como concepção do mundo e estilo de vida.

As reflexões de Fernandes (1975, p.269) aponta que

[...] é de esperar-se o advento de uma mentalidade pedagógica e de uma administração de espírito igualitário, antielitista e que deixe um lugar crescente para cogestão na vida cotidiana da universidade. [...] à “universidade ambígua” que conhecemos, para situar o debate no plano mesmo em que a universidade deixa de ser uma “privação necessária” para ser comum e de todos.

Porém, a construção desse modelo de instituição terá de romper com estruturas consolidadas e imersas em exigências neoliberais, que tratam de forma perversa aqueles que estão à margem do sistema. Com isso, verifica-se que estamos diante de uma crise de identidade institucional, instalada em nossas universidades públicas, em que o papel e a função institucional não trazem mecanismos de emancipação individual e social.

A esse propósito, ainda destaca Fernandes (1975, p. 64) infere que

a luta pela reforma universitária não requer apenas reorganizar formalmente o ensino superior. Visa a construir uma universidade totalmente nova, educacionalmente criadora, intelectualmente crítica e socialmente atuante, aberta ao POVO e capaz de exprimir politicamente os seus anseios mais profundos.

O conhecimento gerado muitas vezes nestes espaços não leva em consideração os impactos políticos, ambientais e sociais causados pela forma de valorização do conhecimento científico, negando outras possibilidades de saberes não reconhecidos pela academia. Nas reflexões e concepções de Santos (2011), este autor aponta possibilidades de ruptura com os modelos clássicos de universidade, pois a instituição tradicional não responde às emergências de que a sociedade necessita, e isso tem gerado inúmeras crises e conflitos, notadamente de ordem social.

Para atender às exigências sociais, políticas e ambientais, vem reacendendo cada vez mais, por parte de movimentos sociais e alguns intelectuais, novas formas de pensar, novas racionalidades, novas ferramentas sociais de equidade, no sentido de contribuir para acelerar as mudanças que a sociedade suscita.

Romão (2013, p. 99-100) afirma o seguinte:

Surge, na primeira década do século XXI, no cenário da educação superior brasileira, uma tentativa de resposta às críticas tanto ao ensino superior tradicional, referenciado nas universidades europeias, quanto ao neoliberal pautado nas

orientações norte-americanas: as universidades populares. Elas constituem uma tentativa de superação, seja ao corporativismo da “Universidade Brasão”, seja ao mercantilismo da “Universidade Logotipo”.

Nessa direção, em 2003, foi proposto por Santos, no Fórum Social Mundial (FSM), a criação de uma Universidade Popular dos Movimentos Sociais² (UPMS), cujo objetivo principal é contribuir para aprofundar o interconhecimento no interior da globalização contra-hegemônica, mediante a criação de uma rede de interações orientadas para promover o conhecimento e a valorização crítica da enorme diversidade de saberes e práticas protagonizadas pelos diferentes movimentos e organização. [...] “Trata-se de criar no mundo do activismo progressista uma consciência internacionalista de tipo novo: intertemática, intercultural, radicalmente democrática (SANTOS, 2013, p. 169).”

A UPMS possui uma estrutura institucional diferente das universidades tradicionais. Nasce como uma alternativa de romper com os paradigmas do modelo neoliberal da educação excludente e mercantilista. Sua função é valorizar e incorporar, nos processos formativos, a *ecologia dos saberes*³. Refere-se ao que o próprio Santos designa como *ecologia dos saberes*, conformada pelas ecologias, da *transescala* e das *temporalidades*, que juntamente com as *ecologias dos saberes, do reconhecimento e da produtividade*, compõem a sua *sociologia das ausências*⁴.

Este autor afirma “[...] que essas ecologias só poderão desenvolver-se através de uma sociologia das ausências que torne presentes e credíveis os saberes suprimidos, marginalizados e desacreditados (SANTOS, 2011, p.197).”

Santos (2010; 2011) indica, em suas obras, que para atender às emergências da sociedade, é necessário estabelecer diálogo com outros conhecimentos, outros saberes, leigos, filosóficos, econômicos, políticos, ambientais e religiosos. Isso só é possível com a reconfiguração e/ou criação de outras racionalidades, por meio de instituições educacionais.

Por universidade popular compreende-se que suas características ultrapassam as condições de acesso e permanência de estudantes oriundos de classes populares, mantendo em sua estrutura um processo constante de diálogo com a diversidade, com a valorização de

² Tem como objetivo proporcionar a autoeducação dos ativistas e dirigentes dos movimentos sociais, bem como dos cientistas sociais, dos investigadores e artistas empenhados na transformação social progressista (SANTOS, 2013, p.168).

³ É um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade de diversidade e globalização contra-hegemônica e pretendem contribuir para credibilizá-las e fortalecê-las (SANTOS, 2013, p. 154).

⁴ Visa a revelar as experiências, iniciativas e concepções que tenham sido suprimidas enquanto expressões de necessidades ou aspirações emancipatórias pelos instrumentos hegemônicos da globalização (SANTOS, 2013, p. 197).

diversos saberes, cuja missão é a excelência na inclusão social, cultural, política e epistemológica.

Nas palavras de Romão (2013, p. 101-102), as universidades populares

[...] podem derivar formatos institucionais diferentes. Situam-se, ainda tentativamente, no campo da inovação institucional e curricular, no universo da diversidade e da valorização do pensamento e dos interesses das maiorias, da construção de uma sociedade baseada na justiça social e na equidade. Já emergindo, constroem, processualmente e por meio da socialização do processo decisório, formatos institucionais adequados a políticas alternativas de “planetarização” contra-hegemônicas ao processo de globalização.

Assinalam Benincá e Santos (2013) que a universidade popular é diferente quanto à forma de adotar princípios de inclusão social. Quanto ao ingresso, deverá assegurar a todos, principalmente, o acesso às camadas sociais desfavorecidas historicamente (negros(as), indígenas e as classes populares). A outra dimensão refere-se às políticas de permanência, que assegurem equidade e êxito à vida acadêmica. Quanto ao princípio da diversidade, de valorização do diferente e das diferenças, de cultura, de etnia, de gênero, de identidade, de opção religiosa etc., trata-se de uma condição fundamental para o exercício do diálogo, a democratização das relações e a efetiva assunção dos direitos sociais.

Nesse sentido, explica Tavares (2013, p. 70):

[...] a educação superior, a serviço dos mais desfavorecidos, implica a sua transformação em educação popular assumindo todas as consequências políticas, ideológicas, sociais, epistemológicas, ontológicas e éticas: como uma ação de justiça social de um direito que foi historicamente negado, incluindo as suas culturas, os seus saberes, também eles negados, desvalorizados ou subalternizados.

A luta para superar modelos de instituições educacionais de ensino superior que privilegiam somente conhecimento científico hegemônico e adotam hierarquias na pluralidade de saberes é ressaltada por Paulo Freire (1992) e Santos (2011), para quem cabe uma nova racionalidade a ser instalada e prover dignidade aos saberes de grupos populacionais excluídos da universidade e da produção de saberes.

Fernandes (1975, p. 66) também declarava que é importante se verificar

As novas necessidades educacionais, culturais e práticas da vida moderna. Um ensino graduado de massa, mas capaz de conjugar educação geral com a preparação especial, e um ensino pós-graduado adaptado ao florescimento do pensamento inventivo da era da ciência e da tecnologia científica, requerem uma universidade nova, ao mesmo tempo integrativa, dinâmica e pluridimensionada.

A universidade popular, em gestação, é uma alternativa de construir outras possibilidades que gerem impactos de desenvolvimento positivo para todos. Busca assumir um ideal de educação superior que vislumbre uma construção atrelada a valores de paz, justiça social, solidariedade, respeito pela diferença, cooperação, diálogo permanente com a diversidade e pluralidade de saberes, espírito de intervenção social, democracia atuando com concepções de formar para a igualdade, sendo emancipadora das relações sociais e humanas.

A respeito dessa concepção, assim se exprimem Benincá e Eduardo Santos (2013 p. 74-75):

À educação popular de nível superior cabe promover práticas de libertação integral das pessoas e dos grupos sociais. Para tanto, será essencial valorizar, aprimorar e divulgar a agroecologia, a agricultura familiar, a economia solidária, os empreendimentos cooperativos, enfim, todos os saberes e os fazeres populares disponíveis. [...] Assim, é imprescindível que a instituição universitária estabeleça relações sólidas com a sociedade, especialmente com os movimentos sociais e vice-versa.

Por meio das discussões apontadas, cumpre destacar os desafios que terão as novas universidades em construírem ferramentas que conciliem com as concepções de universidade popular, pois ela estará sempre construção, os processos de mudanças serão contínuos na estrutura curricular, nas metodologias, nos processos avaliativos, no campo da gestão compartilhada, nos mecanismos de inclusão e integração social, nas pesquisas e extensão, ou seja, um movimento permanente, de fora para dentro, na busca pela resolutividade dos problemas locais e regionais.

Compartilhando das reflexões de teóricas de Gadotti e Stangherlim (2013, p. 44) os quais ratificam que

devemos reafirmar os princípios e valores da educação popular e inovar nas temáticas, nos conteúdos, nas prioridades e nos enfoques: exemplo - direitos humanos, da equidade de gênero e de raça, da luta ambiental, da etnicidade etc. Além de temas que tragam discussões de luta por alternativas no interior do capitalismo ou investir em alternativas anticapitalistas e pós-capitalistas. Sugere que os temas sejam tratados intertematicamente, intertransdisciplinarmente e intertransculturalmente.

As propostas e os modelos de universidades populares não são únicos, estão em processos de construção, reformulação e adequação, tal como afirma Tavares (2013, p. 53):

[...] apesar dos dilemas, incertezas e inseguranças que atravessam as universidades e o modelo hegemônico de educação superior, as concepções hoje existentes sobre o que deve ser a universidade, o ensino universitário e a educação superior, são

substancialmente diferentes do que se pensava nos séculos XIX e XX. [...] encontram-se experiências desafiantes em muitos países da América Latina e Caribe, Brasil, Equador, Venezuela, Colômbia, Bolívia e outros, que apostam num outro modelo de universidade (Universidades interculturais) que possa incluir a diversidade cultural dos povos indígenas e afrodescendentes, promover a interculturalidade e produzir conhecimentos tendo em conta outras epistemologias que, historicamente, foram silenciadas, inviabilizadas e sulbaternizadas.

Contudo, o novo é desafiante, e a construção recente desses recentes formatos institucionais requer desafios de implantação de novas reformulações teóricas e práticas, bem como de inclusão e permanência de classes sociais historicamente excluídas da educação superior.

Citamos alguns exemplos de novas instituições que já apresentam formatos alternativos de nova universidade: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), a Universidade Federal de Pampa (UNIPAMPA), a Universidade da Integração Internacional Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), e a Universidade Federal do ABC (UFABC).

Estas instituições apresentam inovações em termos de matriz institucional e curricular, processos de acesso e organização, formação multilíngue, multicultural, e foco no enfrentamento de questões históricas de desenvolvimento regional, além dos compromissos de inclusão e integração, nas concepções democráticas, populares e públicas. Como explicam Romão; Loss (2013, p. 98), [...] “É evidente que a educação popular é aquela comprometida com as causas do povo, promovendo sua conscientização, sua participação e sua emancipação”.

Diante do novo contexto, as universidades públicas precisam reconstruir seus espaços, suas linguagens e suas atitudes, adotando uma estrutura de inclusão diferenciada e diversificada para atender a esse novo perfil de estudantes que vêm adentrando nas universidades. As pesquisas de Romão (2015), Pontes (2015), Costa; Nóbrega (2015), Lima; Nóbrega; Silva (2015) apontam que as novas universidades federais, apresentam caminhos de efetivarem-se com características que se aproximam do modelo de *universidade popular*, por meio de vários contextos, inclusive adotando formatos diversificados de reserva de vagas e política de acesso para servir as determinações legais, os movimentos sociais e fomentar modelos contra-hegemônicos de educação superior. Nesse sentido, essas novas universidades apresentam princípios que direcionam para uma perspectiva de *universidade popular*, pois o acesso de estudantes requer outros mecanismos, outros critérios, outras possibilidades, incluindo uma diversidade de público.

Assim, o projeto institucional e político-pedagógico da UFSB é inspirado nas ideias que viabilizaram a criação da UDF e no projeto original da UnB. Na época, o mesmo foi concebido por Anísio Teixeira, principalmente na concepção dos colégios universitários, elemento central do conceito anisiano de *universidade popular*, pois amplia o acesso à educação superior, por proporcionar oportunidades a grupos sociais historicamente excluídos. Estruturada com base nos marcos teóricos: universidade popular, com as ideias de Anísio Teixeira; na *pedagogia da autonomia*, com as ideias de Paulo Freire; na *geografia nova*, com Milton Santos; na *ecologia dos saberes*, de Boaventura de Sousa Santos; e na *inteligência coletiva*, de Pierre Lévy (PLANO ORIENTADOR, 2014).

A UFSB na construção e elaboração de seu projeto, teve influências dos paradigmas norteadores surgidos a partir do séc. XX, daí porque está imersa no cenário latino-americano da Reforma de Córdoba, de 1918, na Argentina, e no contexto brasileiro, com as Cartas da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1960-63, que incluíram a reforma universitária.

O plano orientador da UFSB (2014) indica que os contextos de globalização cultural, científica e tecnológica demandam novas necessidades e exigências de inclusão local e regional, justificando suas finalidades no sentido de pensar em alternativas de renovação da educação superior.

Nesse sentido, a supracitada universidade planeja desenvolver, pelo desenho de sua base conceitual, epistemológica e pedagógica, uma educação baseada em princípios de integração e valorização dos conhecimentos científicos e populares de forma igualitária, sem privilegiar determinado saberes. Ainda aponta que atuará preocupada com o desenvolvimento local, regional e nacional, com foco no respeito às peculiaridades e especificidades sociais e econômicas da região. E pretende atuar na formação para os diversos quadros profissionais e tecnológicos, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento da Região Sul e Extremo Sul do Estado da Bahia. Segue um maior detalhamento da UFSB no capítulo IV.

CAPÍTULO II – POLÍTICAS INCLUSIVAS

Esse capítulo tem como objetivo apresentar as políticas de inclusão social na educação superior e conceitos distintos de ação afirmativa, defendidos por diferentes autores; descrever o contexto histórico das ações afirmativas no mundo e no cenário brasileiro. Além da implantação de políticas de ações afirmativas nas universidades: a política de acesso por meio da discussão das cotas; e a política de permanência, enquanto instrumento de inclusão social.

2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO SOCIAL

Inclusão vem da palavra *incluir*. Nesse sentido, as políticas de inclusão social, na educação superior, aqui são entendidas como sistemas voltados à ampliação de oportunidades de ingresso de grupos sociais historicamente excluídos do sistema educacional, sob diversas dimensões (econômica, política, territorial, social, cultural e outras). Além da política de acesso, dirigem-se à implantação de políticas de permanência e assistência estudantil, sem discriminação de quaisquer espécies para assegurar a igualdade de direitos, igualdade de oportunidades e oferecer a garantia das mesmas oportunidades à educação de excelência.

A inclusão social é um termo amplo, caracterizado e utilizado em diferentes contextos, por diversos segmentos e questões sociais variadas. De modo geral, o termo é utilizado para fazer referência à inserção de pessoas com deficiência ou, ainda, àquelas consideradas excluídas, que não têm as mesmas oportunidades dentro da sociedade, por motivos de condições socioeconômicas, gênero, raça, etnia e outros.

De acordo com Boneti (2005, p. 2),

[...] a noção de inclusão é diferente e apresenta maiores complicadores. Além de guardar consigo o significado original da exclusão, não se pode dizer que esta palavra se constitua de uma noção ou de um conceito. Trata-se de uma positivação em relação a uma problemática social, a da exclusão, segundo o entendimento original já considerado. Portanto, é mais um discurso que um conceito.

Isto é, em outras palavras, a inclusão social é caracterizada pelo exercício da cidadania plena ou emancipatória, pela participação social, política e cultural, além de pleno acesso aos direitos básicos. Nesse diapasão, a efetivação de uma política pública voltada à inclusão social no ensino superior implicará a garantia de acesso e permanência aos estudantes, com

igualdade de oportunidades para superar os desafios da democratização dos espaços universitários públicos.

Consequentemente, a universidade pública será um espaço onde todos sejam acolhidos, respeitando a diversidade, com suas especificidades. As ações de inclusão social precisam estender-se durante toda a trajetória universitária e resultar em sucesso acadêmico, pessoal, profissional e econômico.

Em vista disso, é por meio das ações afirmativas que se proporcionará a inclusão social- garantia de direito à igualdade. É que para a completa igualdade, nos termos de Santos (2003, p.56),

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

A inclusão pressupõe exatamente isso: ajudar os estudantes com necessidades especiais, por conta das condições sociais, econômicas educacionais, pois estes são oriundos de escolas públicas deficitárias, bem como da péssima distribuição de renda e de oportunidades, além de outras necessidades já elencadas. Por isso, requerem uma política de assistência estudantil que os acolha e colabore para minimizar suas dificuldades, tratando-os de modo *especial*, mas sempre visando às mesmas oportunidades e à igualdade de acesso e permanência.

O MEC (2007, p. 6), no fascículo do *Programa Ética e Cidadania*, reconhece as fragilidades do atual sistema educacional:

é inegável, porém, que nossas escolas continuam sendo produto e produtoras de exclusões sociais, dos mais diversos tipos. A resistência em mudar o paradigma que sustenta um perfil excludente de educação, em que as “categorizações” das pessoas por suas diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero reforçam conflitos e violências físicas e simbólicas, e tornam-se entraves para a constituição da inclusão educacional.

Nessa direção, compreende-se que a inclusão social, por meio das políticas de ações afirmativas, pressupõe mudanças internas e externas para a democratização de acesso à educação superior. No entanto, é essencial que a mudança de concepção leve em consideração a qualidade da educação para cada um e para todos (as) que estiverem inseridos (as) na educação superior, de forma a consolidar a inclusão com igualdade de oportunidades, principalmente para grupos que se encontram à margem do acesso.

Em levantamento realizado em 2014⁵, que aponta índices de inclusão racial por região, observa-se que as regiões Centro-Oeste, Nordeste, Norte e Sudeste ainda não alcançaram o índice de inclusão racial mínimo, que, segundo a lei, a partir de 2014, deverá ser de 0,50%. Os números também revelam que mais da metade da população na Região Nordeste é formada por negros.

Tabela 1 - Índice de inclusão racial por região (2014)

Região	% de vagas reservadas para pretos, pardos e indígenas	% de pretos, pardos e indígenas na população local	Índice de Inclusão Racial
Centro-Oeste	24,9%	57,0%	0,44
Nordeste	26,6%	69,6%	0,38
Norte	27,7%	76,7%	0,37%
Sudeste	20,6%	43,9%	0,47%
Sul	14,7%	21,0%	0,70%

Fonte: GEMAA, 2014.

A inclusão social conduz novas demandas da sociedade dentro da universidade pública brasileira, resultando na produção de perspectivas até então desconhecidas. Assim, as universidades públicas deverão assumir sua responsabilidade social. E o caminho deste processo dar-se-á por meio da democratização do acesso e da permanência para grupos majoritários que ainda estão à margem desse sistema. A inclusão resultará na promoção da igualdade de oportunidades para os grupos excluídos socialmente e, ao mesmo tempo, constituir-se-á no fomento da emancipação social e cidadã.

Portanto, a efetivação de políticas de ações afirmativas em universidades públicas traduz a função social que a universidade deve adotar, ou seja, assumir seu papel com responsabilidade social, por meio de ações e práticas para promover a democratização do acesso, do conhecimento, do diálogo, da permanência e do sucesso.

⁵ Cf.: Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; MORATELLI, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014**: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (IESP-UERJ), n. 4, 2014, p. 1-10. Disponível em: <<http://gemaa.iesp.uerj.br/publicacoes/levantamento/impacto-da-lei-n-12-711-sobre-as-ifes-2014.html>>. Acesso em: 9 jun. 2015.

Buscamos também fundamentação no dicionário informal, que traz o significado de inclusão: do verbo *incluir* (do latim *includere*), no sentido etimológico, significa *conter em, compreender, fazer parte de, ou participar de*. Assim, falar em inclusão social, na educação superior, é falar do estudante que está contido na universidade, ao participar de todas as ferramentas que o sistema educacional oferece, contribuindo com o seu desenvolvimento acadêmico.

Logo, a construção do conceito de inclusão social resulta na promoção da igualdade de oportunidades de acesso à educação para os grupos excluídos socialmente (negros, indígenas, estudantes de escolas públicas e outros) e, ao mesmo tempo, integra a promoção da emancipação social e da cidadania, isto é, promove oportunidades iguais para pessoas diferentes, de classes sociais diferentes. Isto oportunizará o conhecimento, a educação e a construção social da sociedade e do enfrentamento as desigualdades.

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Compreende-se que existe uma pequena distinção entre Ação Afirmativa (AA) e Política de Ação Afirmativa (PAA). Aquelas podem caracterizar-se como ações de iniciativas da sociedade civil, setor privado e público; estas são, especificamente, um conjunto de políticas públicas que visam a proteger grupos sociais que tenham sido excluídos, oprimidos, discriminados e marginalizados no acesso e na permanência em espaços sociais, culturais, educacionais e políticos, entre outros direitos garantidos ao cidadão pela Constituição Federal.

Assim sendo, a aplicação do princípio da *discriminação positiva* busca tratar de forma desigual os *desiguais* para que se atinja a igualdade em sua plenitude. Pelo exposto, entende-se que é preciso respeitar as pessoas não apenas pelos aspectos que as tornam iguais, mas também e, sobretudo, pelas suas diferenças. O princípio da igualdade é reconhecer a necessidade de o indivíduo ser respeitado em sua individualidade, sem ter sua identidade violada.

É preciso reconhecer que somos todos iguais de direito, mas desiguais de fato. Os grupos sociais marginalizados ainda padecem de desvantagens quanto aos bens econômicos, materiais e tantos outros direitos. Isso impede o acesso a bons serviços públicos de educação, transportes públicos de qualidade, serviços públicos de saúde, entre outros.

O ponto de vista de Gomes (2001, p. 6) é o de que

[...] as ações afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e a neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Desse modo, as PAAs possuem um caráter emergencial e transitório, compulsório, facultativo/voluntário e reparador, que tem como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais, os quais contam com um histórico comprovado de discriminação e exclusão por meio de leis, incentivos governamentais, reserva de vagas no mercado de trabalho e na educação, concessão de bolsas e bonificações em concursos, entre outras.

Moehlecke (2002, p. 199) expõe que as várias formas de implementação de ações afirmativas ocorrem via “ações voluntárias, de caráter obrigatório, ou uma estratégia mista; programas governamentais ou privados; leis e orientações, a partir de decisões jurídicas ou agências de fomento e regulação.” A autora considera as ações afirmativas como reparatórias/compensatórias e/ou preventivas, que buscam corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, por meio de valorização social, econômica, política e/ou cultura desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social.

Já Gisele Cittadino (2004, p. 11) defende que as ações afirmativas não devem ser vistas como mecanismos de compensação, mas sim como ações que possibilitem a integração e tenham por objetivo a remoção de obstáculos, de modo a permitir a efetiva “participação de amplos setores da sociedade nos processos de deliberação política.”

Nesse contexto, o Ministério da Justiça (1996, p. 10) define que

ações afirmativas são medidas especiais e temporárias tomadas pelo Estado e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e a marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outras.

Logo, as ações afirmativas procuram diminuir as desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e o tratamento diferenciado para compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização que tem como motivo as

questões raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, além de promover ascensão a postos de liderança.

De acordo com as definições expostas, faz-se necessário diferenciar ações afirmativas de cotas. As ações afirmativas são medidas mais amplas, de grande alcance, mas diversificadas e não se reduzem à implantação de cotas raciais ou sociais nas universidades, mas podem acontecer em diferentes espaços sociais por possibilitarem a mobilidade social.

As chamadas ações afirmativas são práticas que vêm sendo adotadas há mais ou menos meio século e surgiram em contextos de reconhecimento de desigualdades econômicas, sociais, raciais, étnicas, religiosas ou culturais de grupos e indivíduos em diferentes países, como Índia, Estados Unidos, Malásia, Sri Lanka e Nigéria.

A Índia é o país de mais longa experiência histórica com políticas de ação afirmativa, que começaram a ser adotadas ainda sob o domínio colonial inglês e depois foram ratificadas pela Constituição de 1947, com o país já independente. Desde a primeira Constituição, em 1948, passou a adotar ações de discriminação positiva, ou seja, exceção constitucional à regra de tratamento igualitário, motivada pelas intensas discriminações entre as diferentes castas, os *intocáveis indianos* (*Dalits*) e grupos tribais (*Adivasis*), com objetivo de proporcionar o desenvolvimento socioeconômico, propondo aos beneficiados acesso sem competir com indivíduos não contemplados por meio da progressão de reserva de espaços no funcionalismo público, na admissão à universidade, na representação parlamentar e em outros benefícios projetados para vencer os padrões históricos de discriminação.

Naquele país, a implantação de ações afirmativas justifica-se pela compensação ou reparação de exclusão e desigualdade, propondo assistência aos grupos marginalizados por meio da justiça social, tornando-as objetos de políticas públicas (FERRES JR.; ZONINSEN, 2006).

Entretanto, o termo *ação afirmativa*, de acordo com Domingues (2005), foi criado em 1963, nos Estados Unidos, pelo então presidente J. F. Kennedy, para nomear um conjunto de políticas públicas e privadas cujo objetivo era coibir a discriminação racial relacionada ao mercado de trabalho. Essas ações surgiram no contexto de reivindicações e aprovação da Lei dos Direitos Civis de 1964, que previa a igualdade de oportunidades a todos, possibilitando a promoção de ações de combate à segregação racial, que era explícita naquele país.

Sobre as ações afirmativas nos Estados Unidos, Munanga (2003, p. 1) afirma que

nos Estados Unidos, onde foram aplicadas desde a década de sessenta, elas pretendem oferecer aos afro-americanos as chances de participar da dinâmica da mobilidade social crescente. Por exemplo: os empregadores foram obrigados a mudar suas práticas, planejando medidas de contratação, formação e promoção nas empresas, visando a inclusão dos afro-americanos; as universidades foram obrigadas a implantar políticas de cotas e outras medidas favoráveis à população negra; as mídias e órgãos publicitários foram obrigados a reservar em seus programas uma certa percentagem para a participação dos negros. No mesmo momento, programas de aprendizado de tomada de consciência racial foram desenvolvidos a fim de levar a reflexão aos americanos brancos na questão do combate ao racismo.

Na década de 1970, essa forma de compromisso político e ações voltadas para a promoção de diferentes grupos passou a ser adotada por outros países, como Canadá, Malásia, África do Sul, Nigéria, entre outros. De tal modo, as ações afirmativas (ou ação positiva, como foi chamada na Europa, em 1976) passaram a ganhar novos contornos e a produzir novos sentidos, de acordo com o contexto histórico, cultural e econômico específico de cada país (MOEHLECKE, 2002).

A experiência do Canadá destaca-o como o primeiro país a desenvolver políticas públicas voltadas a reconhecer a diversidade da população canadense no que concerne à raça, etnia e religião, e a repelir toda forma de discriminação. Na política consolidada e materializada na lei sobre o multiculturalismo canadense, criada em 1985 e sancionada em 1988, são expressos os direitos e as liberdades das minorias (indígenas e mulheres) residentes no Canadá, bem como a garantia da plena igualdade aos demais cidadãos canadenses, configurando-se como uma grande conquista.

Na Malásia, foram adotadas medidas de participação da etnia majoritária (os *Buniputra*) para propor mais oportunidades a ela e diminuir o poder de dominação econômica dos chineses e indianos. Já na antiga União Soviética, empregou-se, para os habitantes da Sibéria, cota de acesso de 4% na universidade de Moscou. Na China, para determinados grupos étnicos. Em Israel, estabeleceram-se medidas especiais para acolher os *Falashas*, judeus de origem etíope. Na Nigéria e na Alemanha, há ações afirmativas para mulheres. Na Colômbia, destinam-se para os (as) indígenas. No Canadá, além de negros, como as medidas existentes na África do Sul (SILVA, 2003).

No Brasil as ações afirmativas tiveram formatos diferenciados, com características e particularidades próprias. Feres Júnior e Zoninsein (2006, p. 47) afirmam que é “a experiência norte-americana a mais significativa para o caso da ação afirmativa no Brasil”. No entanto, outros estudiosos apontam que as experiências de países como a Índia (1950) também contribuíram na fundamentação e estruturação legal da consolidação do modelo brasileiro.

Entre elas, a justificação pública de implantação mais utilizada, seja no Brasil ou em outros países, para essas políticas que já estão em funcionamento há mais tempo, são: reparação, justiça distributiva e diversidade. Quanto aos argumentos da reparação, justificam-se por medidas compensatórias; os da justiça distributiva enfocam, explicitamente, a desigualdade do presente; e o da diversidade, para contribuir com os processos de inclusão social a todos os grupos oprimidos. A reparação volta-se para o passado e a justiça distributiva focaliza a desigualdade presente, enquanto a diversidade sugere a produção de um tempo futuro, quando as diferenças possam se expressar em todas as instâncias da sociedade (FERES JR., 2008).

As ações afirmativas propõem-se também como forma de coibir o preconceito e o racismo, sendo uma medida para romper com o legado de exclusão etnorracial que compromete o princípio da dignidade da pessoa humana.

No Brasil, desde os anos de 1920, o movimento dos negros vem reivindicando diversas formas de igualdade racial e social. Para Carvalho (2003), a discussão acerca da implantação de ações de caráter reparatório a favor da população negra começou com o *Jornal Quilombo*, publicado nos anos de 1949 e 1950, pelo grupo de Abdias do Nascimento. Ele trazia a ideia de entrada dos estudantes negros na educação pública e privada, em todos os níveis de ensino, como bolsistas do Estado.

O movimento negro reivindicou a necessidade de políticas de ação afirmativa em áreas como o trabalho, a educação, a moradia e a saúde, reclamações estas também levantadas pela Frente Negra Brasileira, na década de 1940.

No Brasil, desde 1943, tivemos experiências que podem ser apontadas como ações afirmativas, por meio da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que expressava, no art. 354, a proporcionalidade de 2/3 (dois terços) de empregados brasileiros, podendo, entretanto, ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade; e no art. 373-A, que previa “disposições legais destinadas a corrigir as distorções que afetam o acesso da mulher ao mercado de trabalho e certas especificidades estabelecidas nos acordos trabalhistas”. Essa ação visava a uma discriminação positiva por determinar uma proporção obrigatória de empregados brasileiros em relação a estrangeiros, no Brasil (BRANDÃO, 2005, p. 2).

A implementação de políticas afirmativas, no Brasil, é antiga. Tivemos, na educação superior pública, cotas para brancos, com a Lei Federal nº. 5.465/68, conhecida como *Lei do Boi*, que beneficiava os filhos de agricultores, proprietários ou não de terras, e estabelecia reserva de vagas (cotas) de 50% e 30% nos cursos de Agronomia e Veterinária, das

universidades públicas brasileiras, a qual foi extinta ao ser provado o seu caráter elitista, pois acabava por beneficiar os filhos de latifundiários.

As ações afirmativas, em uma concepção ampla, foram praticadas em outros momentos históricos no Brasil, mas sob uma perspectiva de garantia de direitos a populações e grupos em detrimento de outros, que acabaram sendo marginalizados no processo de desenvolvimento nacional. Elas não são medidas inéditas (DOMINGUES, 2005).

Depois, em 1968, registrou-se outra ação afirmativa, onde os técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho propuseram a aprovação de uma lei que obrigasse as empresas de caráter privado a contratar um percentual mínimo de empregados *de cor*, com vistas a minimizar a discriminação racial no mercado de trabalho (BRANDÃO, 2005).

A partir de várias manifestações, os ativistas negros começaram a se organizar e a fundamentar seus ideais. Assim, foi criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, no ano de 1977, em São Paulo, chamado posteriormente de *Movimento Negro Unificado* (MNU), em defesa das questões raciais. Em 1970 e 1980, foram criadas várias outras entidades que defendiam as questões raciais, incluindo movimento de mulheres negras, como o GELEDÉS, que combatia a desvalorização das mulheres negras e o racismo.

Em 1987, foi feita uma proposição, pelo deputado federal Florestan Fernandes, de incluir na Constituição Federal de 1988, a ação afirmativa para negros e outros grupos marginalizados da sociedade. Guimarães (2003, p. 196) aponta que a luta por ações afirmativas no Brasil “representou uma importante guinada na pauta de reivindicação dos negros brasileiros, dando início a uma era de luta contra as desigualdades sociais do país, vistas agora como *raciais*, independentemente do combate à discriminação e ao preconceito”.

No Brasil, para abranger os grupos excluídos historicamente, surgiram práticas de ações afirmativas fundamentadas por diversas leis, as quais trouxeram a concepção de garantia do direito à diferença. Nesse diapasão, a nova Constituição de 1988 restabeleceu o Estado Democrático de Direito, impondo a igualdade de direitos e criminalizando o racismo. Ela apresenta princípios que ratificam a implementação de ações afirmativas para proteger direitos que ainda continuam silenciados e reduzir desigualdades sociais e regionais.

Destaca-se a proteção ao mercado de trabalho da mulher, como parte dos direitos sociais, e a reserva percentual de cargos e empregos públicos para deficientes. A Carta Cidadã, no art. 37, inciso VII, apontou que “a lei reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadores de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”; no artigo 7º, “estabelece como direito dos trabalhadores a proteção, no mercado de trabalho, da

mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei”, trecho interpretado por alguns juristas como prova da legalidade das ações afirmativas, questão que analisaremos adiante (MOCHELEKE, 2002).

A Lei 8.112/90, que trata dos direitos dos servidores públicos federais, no art. 5º, §2, estabeleceu: “às pessoas portadoras de deficiência é assegurado o direito de se inscrever em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras; para tais pessoas, serão reservadas cotas de até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso”; a Lei 8.213/91, que trata de cotas na contratação de deficientes no mercado de trabalho público e privado, no art. 93, estabeleceu que: “a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência; a Lei nº 8.666/93 preceitua inexigibilidade de licitação para a contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência; e a Lei 9.504/1997 preconiza cotas para mulheres nas candidaturas partidárias. No contexto da legislação eleitoral, a Lei 9.100/95, no art. 11, § 3, estabeleceu um percentual mínimo de 20% das candidaturas como sendo reservadas às mulheres (DOMINGUES, 2005).

Contudo, a aplicação dos princípios legais e o reconhecimento da garantia de direitos têm sido negligenciados em várias esferas públicas. O século XXI traz novas configurações e relações, pois o mundo globalizado demanda que os indivíduos se entrelacem em uma sociedade multicultural e exigem práticas sociais voltadas à valorização da *diversidade*, como o étnico, religioso, cultural etc.

O Brasil é um país de segregação racial não confessada. Como diz Nilma Gomes (2005, p. 5), “temos um racismo velado, que favorece a discriminação e o preconceito”. Várias pesquisas têm apontado questões que fazem emergir o racismo, bem como outros estudos apontam também fatores que interferem nas péssimas condições em que ainda vivem os negros⁶ em nosso país.

Exemplificam-se algumas dessas desigualdades: no campo da saúde, a expectativa de vida dos negros é uma das mais baixas; quanto à localização de espaço geográfico, vivem, em sua maioria, em áreas mais periféricas, o que leva a outras consequências, como tornarem-se alvo maior de violência; as condições econômicas em que estão inseridos são de baixa renda, ou seja, pobreza e até miséria; baixos salários; subemprego; altas taxas de analfabetismo. Isso tudo interfere no campo educacional e, portanto, comprova que os negros são vítimas do

⁶ Adotou-se a classificação utilizada pelo IBGE, que inclui pretos e pardos na categoria de negros.

sistema, o que gera condições desiguais de oportunidades de acesso e permanência, levando-os ao abandono, à evasão e à repetência, em várias etapas da educação.

Esses indicativos sociais mostram um pouco das políticas públicas implementadas em nosso país, nas quais se separam negros (sem oportunidades) e brancos (com oportunidades), tendo como consequência a exclusão daqueles da universidade. Tivemos, ao longo da história, em nossas instituições de ensino superior públicas, um modelo de acesso voltado somente a uma pequena parcela da população, chamada de *elite privilegiada*, esta contando com melhores condições de acesso, permanência e sucesso. O *déficit* de acesso à educação superior é de jovens de classes populares e, principalmente, de negros, destacando-se, nos Estados que apresentam a maior população de negros no Brasil, como Bahia e Maranhão, onde ainda persistem as desigualdades de oportunidades educacionais.

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

Nessa perspectiva, a partir da segunda metade da década de 1990, a luta do movimento negro por ações afirmativas deu-se em razão de as políticas universais mostrarem-se insuficientes para superar a condição de desigualdade racial entre brancos e negros, no ensino superior brasileiro (SANTOS, 2007).

Vale sintetizar a trajetória do evento que aconteceu em 1995, em Brasília, organizado pelo movimento negro, e que contou com uma forte mobilização popular, sendo estimada a participação de 30 mil pessoas. A *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida* foi um marco, não apenas pela realização do evento, mas, sobretudo, pela politização da questão racial e educacional do negro na sociedade e no parlamento brasileiro, com a formalização de um documento com reivindicações, exigindo políticas públicas e ações concretas do Estado, que oferecessem condições para a promoção da igualdade de oportunidades e a eliminação de qualquer fonte de discriminação racial na sociedade, o qual foi entregue ao então presidente, Fernando Henrique Cardoso (GONÇALVES; SILVA, 2006).

A luta do movimento negro contribuiu para a elaboração da agenda de inclusão, com propostas de incorporar o quesito *cor* em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programa da igualdade racial; instalar, no âmbito

do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção, no mercado de trabalho, da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e a conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso de negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (MARCHA ZUMBI, 1996).

Em meados da década de 1990, durante o governo de FHC, foi iniciado o debate sobre as políticas de ações afirmativas no Brasil. Por meio do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), no ano de 1996, composto pelo governo e por representantes dos movimentos sociais, definiram-se as ações afirmativas, como: medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea e/ou iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gêneros e outros com o objetivo de desigualdades historicamente acumuladas (BRASIL-GTI, 1996).

A partir da segunda metade da década de 1990, a questão racial, no Brasil, começou a ganhar visibilidade pública, exigindo, por parte do governo, respostas mais concreta às desigualdades raciais. Os movimentos sociais perceberam que não deveriam abordar a questão apenas do ponto de vista da discriminação e sua criminalização, mas em outras instâncias, como as das ações afirmativas, que poderiam vir a ser mais abrangentes e pontuais, ao mesmo tempo.

Interessante destacar que as ações afirmativas viabilizam a promoção do ingresso no ensino superior público, e foram reivindicadas, principalmente, por membros do movimento negro, militantes da área e pesquisadores envolvidos na temática, para o benefício da população negra, baseando-se nos números que denunciam as desigualdades que os negros (as) ainda sofrem na sociedade brasileira.

Em 2001, o Ministério da Justiça criou cotas de 20% para negros, 20% para mulheres, e 5% para portadores de deficiências físicas ou mentais, para trabalharem, sem vínculo empregatício, no próprio Ministério. No ano de 2002, foram geradas bolsas de estudos

destinadas ao preparo de estudantes negros para ingresso no Instituto Rio Branco. Nesse mesmo ano, foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, com o propósito de incluir afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência em alguns programas do governo.

A discussão inerente à adoção de ações afirmativas ampliou-se como tentativa de reparar as injustiças históricas. Com isso, o discurso de cotas também alcançou outros segmentos e grupos, e outras políticas de reconhecimento foram se configurando. Várias leis surgiram, fundadas no princípio de ações afirmativas, dentre elas, a de demarcação de terras indígenas, cotas para deficientes físicos, inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de deficientes, e cota para mulheres em partidos políticos.

Segundo Gomes (2001, p. 5),

as ações afirmativas representam 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.

As ações afirmativas têm como objetivo corrigir as desigualdades historicamente impostas a determinados grupos sociais e/ou étnico/raciais, e promover novas condições de acesso e permanência na educação superior. Nessa perspectiva, percebe-se o objetivo de se repararem os prejuízos históricos aos grupos marginalizados da sociedade, como é o caso dos negros, indígenas, quilombolas e egressos de escolas públicas. As ações afirmativas, na área educacional, com vistas a promover a equidade e a inclusão social das populações mais desfavorecidas e discriminadas, apresentam-se, pois, como uma estratégia para minimizar as discriminações contra os desprestigiados, dando-lhes condições mais igualitárias, principalmente em relação ao acesso à educação superior.

Logo, a reivindicação feita por cotas, empreendida pelo movimento negro e demais defensores das ações afirmativas, enfatiza que, em uma sociedade repleta de desigualdade social e racial, o princípio do direito universal não é suficiente para atender aos grupos sociais e étnicos excluídos e discriminados historicamente (GOMES, 2004).

As políticas afirmativas, no Brasil, em especial as cotas para o ensino superior, continuam sendo uma temática pouco conhecida, do ponto de vista teórico, pelos brasileiros em geral e, em muitos casos, o debate tem sido focado a partir de um olhar de discriminação, quer sob aspectos implícitos ou explícitos.

Nesse ensejo, Angela Randolph Paiva (2010, p. 7) relata que as ações afirmativas são uma realidade social, sendo, nesse sentido, preciso avançar nas discussões, pois “não se trata mais de ser contra ou a favor dessas políticas”, porque elas já foram implantadas em várias universidades e continuam a ser. Assim, segundo a autora, o momento seria de investigação e análise dessas políticas e suas implicações no contexto das universidades.

O Projeto de Lei 3.198/2000, apresentado pelo deputado Paulo Paim, tramitou no Senado apensado ao Projeto de Lei 6912/02, que propõe a “instituição do Estatuto da Igualdade Racial, em defesa dos que sofrem preconceito ou discriminação em função de sua etnia, raça e/ou cor, e dá outras providências”. A proposta desse Estatuto institui uma série de mecanismos e políticas relacionadas à população *afrodescendente* para o mercado de trabalho, à mídia, à educação e à saúde. Ele propõe, igualmente, a criação de um fundo para o desenvolvimento de ações afirmativas.

Contudo, a partir do ano de 2001, a resistência às políticas de ações afirmativas começou a enfraquecer, com a posição do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizado na cidade de Durban, África do Sul, em setembro daquele ano, que teve a participação de movimentos sociais negros e de representações e lideranças. Nessa ocasião, foram reconhecidas as desigualdades raciais do país e o governo, à época, comprometeu-se a revertê-las, com a adoção de políticas afirmativas. Dessa forma, as pressões da comunidade internacional e do movimento negro foram imprescindíveis para a estruturação de uma proposta de ação afirmativa.

Para Rosana Heringer (2006, p. 81), o documento elaborado pela delegação brasileira “listava um conjunto de 23 propostas destinadas à promoção dos direitos da população negra”. Entre elas, previa-se “a adoção de medidas reparatórias às vítimas do racismo”, com ênfase na educação, no trabalho, além de titulação e políticas de desenvolvimento para as comunidades quilombolas, e recomendava a “adoção de cotas nas universidades e outras medidas afirmativas de acesso de negros às universidades públicas.”

No entanto, após a Conferência de Durban, em que o país tornou-se signatário da convenção, comprometendo-se com o plano de ação e firmando compromisso internacionalmente, e com a repercussão midiática no cenário brasileiro, fomentou-se o debate sobre as ações afirmativas, provocando mudanças na gestão do governo Fernando Henrique Cardoso. Em termos institucionais, foram criados o Conselho Nacional de Combate à Discriminação, para propor políticas públicas afirmativas; o Programa Diversidade na Universidade, por meio da Lei 10.558/02, no âmbito do Ministério da Educação, com a

finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros; e o Programa Nacional de Ações Afirmativas, por meio da Lei nº 10.588/2002, coordenado pela Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, que tinha como objetivo, segundo o decreto, desenvolver um conjunto de ações a partir do envolvimento de várias áreas do governo federal (HERINGER, 2006).

As principais ações do Programa Nacional de Ações Afirmativas (2002) foram:

I - observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo - Direção e Assessoramento Superiores - (DAS); II - inclusão, nos termos de transferências negociadas de recursos celebradas pela Administração Pública Federal, de cláusulas de adesão ao Programa; III - observância, nas licitações promovidas por órgãos da Administração Pública Federal, de critério adicional de pontuação, a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e IV - inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Como ação afirmativa, o MEC implementou a inclusão da temática *diversidade* como um tema transversal na instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 2000, com um volume intitulado *Pluralidade Cultural e Orientação Sexual*. Já o Superior Tribunal do Trabalho programou, a partir de 2002, reserva legal de vagas nos contratos com serviços de terceiros, garantindo uma participação de, no mínimo, 20% de trabalhadores negros.

Salienta-se que o Programa Nacional de Ações Afirmativas não foi concretizado, no que se refere à política de cotas no ensino superior para estudantes negros. Segundo Heringer (2006, p. 99), esse “programa visava ao repasse de recursos para organizações públicas ou privadas que oferecessem a esses grupos cursos preparatórios para candidatos ao vestibular, principalmente em universidades públicas.”

Sendo assim, somente no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sob a influência de diversas pressões nacionais e internacionais, a discussão sobre ações afirmativas difundiu-se pela sociedade. Criou-se, pela Lei 10.678/03, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de ministério, responsável pela execução de políticas públicas, articulada aos demais ministérios, com a incumbência de formular, coordenar e avaliar políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da

proteção aos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos (HERINGER, 2006). Foi com a criação da SEPPIR que as ações governamentais começaram a considerar as desigualdades raciais como objeto de políticas de ações afirmativas que pudessem alterar a situação do negro no país.

A criação de uma secretaria para tratar de assuntos relacionados à questão racial, no país, significou uma sinalização efetiva de que o governo estava assumindo as demandas evocadas pelo movimento negro, ou seja, deu-se início a uma postura ativa do Estado brasileiro na promoção da igualdade racial, considerando que ele é fundamental e necessário para que as políticas de ações afirmativas possam ser implementadas no país, pois é quem direciona as diretrizes gerais para que os atores possam proceder na tentativa de extinguir os fatores de discriminação que têm colocado os negros nos piores indicadores sociais e econômicos do país.

Nos objetivos da Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR, 2003), encontram-se: a defesa de direitos, no que se refere à afirmação do caráter pluriétnico da sociedade brasileira, destacando-se a promulgação da Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei nº 11.645/2008, que instituíram a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os estabelecimentos de ensino da educação básica e ensino superior; a terra para os quilombolas e a criminalização do racismo; a ação afirmativa, entendida como a criação de condições que permitam a todos se beneficiarem da igualdade de oportunidades e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta, que compreende uma ação positiva, ativa do Estado e não mais uma ação negativa que se restrinja à mera intenção de não discriminar; e a articulação temática de raça e gênero como princípio de orientação das políticas da SEPPIR.

Outro instrumento que potencializa a garantia de direitos refere-se à aprovação da Lei 12.288/10, que criou o Estatuto da Igualdade Racial, definindo, no art. 1º, ser “destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos, e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.”

2.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO

As políticas de ações afirmativas na educação são ações ou medidas de caráter provisório, pois representam um conjunto de políticas públicas com o propósito de promover

a redistribuição de oportunidades para grupos com desigualdades históricas, excluídos em razão de condições econômicas, sociais, culturais, étnico-raciais, de gênero, condição física, entre outros motivos.

Para Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2009, p. 264), as ações afirmativas têm caráter amplo:

ações afirmativas são um conjunto de metas articuladas e complementares que integram programas governamentais, políticas de Estado, determinações institucionais, com as finalidades de: corrigir desigualdades no acesso à participação política, educação, saúde, moradia, emprego, justiça, bens culturais; reconhecer e reparar crimes de desumanização e extermínio contra grupos e populações; reconhecer e valorizar a história, cultura, identidade de grupos sociais e étnico-raciais, bem como a importância de sua participação na construção de conhecimentos valiosos para toda a humanidade.

Por isso, a efetivação de políticas afirmativas na educação superior pública é imprescindível. Trata-se, em suma, de uma medida de discriminação positiva, que visa a tratar os desiguais de modo desigual e de reparar os direitos sociais silenciados e/ou negados. Contudo, o acesso a esse nível de educação, para tornar-se democratizante, ainda representa desafios em vários lugares, principalmente no Brasil, conforme adverte Santos (2005, p. 6), ao aduzir que a “maior frustração da última década foi não ter conseguido a democratização do acesso. Na maioria dos países, os fatores de discriminação, sejam eles a classe, a raça, o sexo ou a etnia, continuaram a fazer do acesso uma mistura de mérito e privilégio.”

Nesse sentido, o primeiro passo para romper com as barreiras do privilégio de ingresso nas universidades públicas vem sendo consolidado com a implementação de política de cotas, ou seja, a reserva de vagas a segmentos excluídos da sociedade no acesso à educação superior. Gomes (2004, p. 51) explica que “[...] cotas raciais atualmente em vigor não significam que os alunos negros deixarão de fazer o vestibular. Eles o farão, porém, concorrerão com outros alunos do seu grupo étnico/racial que possuem trajetórias sociais escolares semelhantes.”

2.2.1 A política de acesso nas universidades

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) foi implantado pelo INEP, em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da escolaridade básica. Mas, ao longo da implantação, várias instituições públicas começaram a utilizar as notas do ENEM como processo seletivo e mecanismo alternativo de acesso à educação superior.

Em 2010, ocorreu a implantação do Sistema Seleção Unificada (SISU), também como estímulo à inclusão. Criado e administrado pelo Ministério da Educação, o SISU é um sistema pelo qual as instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos de todo o país, por meio da realização da prova do ENEM e tenham zerado a redação. No SISU, diferentemente dos vestibulares tradicionais, o aluno primeiro realiza a prova do ENEM, e só então, escolhe a universidade e o curso desejado.

A partir de 2013, várias instituições públicas de educação superior adotaram este sistema em seus processos seletivos, e as notas do ENEM passaram a substituir o *tradicional vestibular*. Este novo formato é realizado de forma unificada, com conteúdos baseados na matriz curricular do ensino médio, e permitem aos candidatos realizarem as mesmas provas, em localidades mais próximas da residência, além de terem a opção de se inscreverem em mais de um curso, podendo habilitar-se a concorrer para as diversas universidades credenciadas.

Os autores Santos; Silva (2012, p.458) referem o seguinte:

o fato mesmo de o governo federal praticamente ter eliminado a forma anterior de ingresso nas universidades federais, o tradicional vestibular, parece-nos uma iniciativa muito positiva de nacionalização das vagas, favorecendo uma benvinda mobilidade estudantil em território brasileiro, e de superação dos gargalos elitistas que, no mais das vezes, fechava às portas do ensino superior público aos advindos da escola estatal.

Nesse sentido, as ferramentas de inclusão democrática perpassam pelo novo formato da política de acesso. Cabe lembrar dos processos seletivos *meritocráticos* que se perpetuaram por muito tempo, e isso desconsiderou pensar nos fatores sociais e educacionais, que são decisivos na política de inclusão.

A universidade pública brasileira deixou de ser *exclusiva*, com a adoção da política de ações afirmativas, alterando os critérios de acesso e mudando o perfil de ingresso de estudantes nas universidades públicas. Agora presenciamos uma universidade com mais diversidade, com a inclusão de novos segmentos sociais: os estudantes pretos, pardos, indígenas, quilombolas, provenientes de escolas públicas e outros. Estes fazem parte do novo perfil de estudantes inclusos no espaço universitário público, até pouco tempo elitizado.

A esse respeito, o reitor em exercício da UFSB, professor Naomar A. Filho (2015, p.211), em entrevista publicada na revista Lusófona de Educação, também teceu críticas quanto ao modelo de universidade pública brasileira:

[...] pois a universidade brasileira falha como instrumento ou dispositivo de inclusão social. No sistema de reprodução social do nosso país, age mais como promotora de desigualdades. Vagas em universidades públicas de melhor qualidade e nos cursos de maior prestígio social eram (e ainda são, em grande medida, apesar das políticas de ações afirmativas compensatórias) destinadas quase que exclusivamente a uma minoria.

Ainda nas palavras de Fernandes (1975, p. 129), “um absurdo que um país pobre financie com recursos oficiais o ensino dos ricos e para os ricos. Na medida em que não ocorrer uma revolução social, o poder continua nas mãos das mesmas classes dominantes e das suas elites políticas.”

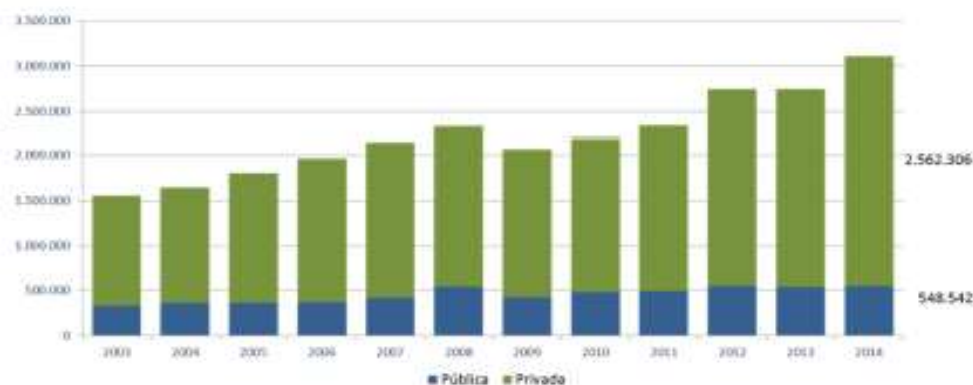
Em consonância com as ideias de Fernandes (1975, p. 130), a educação precisa cumprir o seu papel, de ser: inclusiva, democrática e popular:

[...] A gratuidade do ensino em todos os níveis, portanto também no ensino superior, representa um valor social de natureza democrática. Em nosso entender, o desafio presente não vem da imperiosidade de mercantilizar o ensino oficial e da prática de uma tortuosa justiça às avessas. Eles provêm das necessidades educacionais do povo. Impõe-se atentar para os problemas da educação popular e abrir todas as escolas, inclusive as universidades, ao povo.

A universidade pública, tenta superar modelos de exclusão educacional, os quais oportunizavam a educação somente para as elites econômicas e culturais, muitos deles oriundos de escolas de educação básica de alto padrão e residentes em grandes centros urbanos.

Cabe apresentar dados do Censo da educação superior de 2014, para elucidar um pouco da dinâmica que envolve atualmente a democratização do educação superior nos espaços públicos.

Gráfico 1 - Número de ingresso em cursos de graduação (BRASIL / 2003-2014)



Fonte: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Notas estatísticas sobre o Censo da educação superior 2014. Acesso em: 14 fev. 2016.

Conforme gráfico acima, observa-se um crescimento, em 2014, quando mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,4% em instituições privadas. Isso representa desafios históricos no sentido de mudar esse cenário, em que a maioria das vagas pertencem ao setor privado, ou seja, dificultando o acesso de estudantes de menor poder aquisitivo. A democratização da educação superior nos espaços públicos vem acontecendo, não na velocidade que de fato precisa, mas é necessário mais investimentos para gerar mais oportunidades de acesso, principalmente aos grupos vulneráveis.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 não conseguiu cumprir a meta estabelecida da educação superior de jovens entre 18 e 24 anos. O PNE (2014-2024) continua trazendo a proposta de diminuir as desigualdades de oferta, ainda presentes em diferentes regiões. Entre as estratégias, aponta: ampliar e interiorizar o acesso à graduação e ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior. Com isso, mantém a mesma meta, acrescentando chegar a 40% das matrículas nas IES públicas.

A oitava meta do PNE (2014-2024) preconiza elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos para chegar, pelo menos, a 12 anos de estudo para pessoas provenientes do campo, das regiões com menor índice de escolaridade do país, inclusive entre as pessoas das camadas populares. Além disso, a referida meta visa a equiparar a escolaridade média de pessoas negras (pretas e pardas) e não negras, visto que diversas pesquisas têm apontado diferenças significativas na escolaridade média de pretos, pardos, brancos, indígenas e amarelos.

A meta doze propõe o aumento de vagas nas instituições federais de ensino superior e tecnológico, com o oferecimento de um terço das vagas em período noturno, ampliação dos programas de inclusão e assistência estudantil, e acesso ao ensino superior para egressos do sistema público de ensino, com foco na expansão do atendimento a populações do campo e indígenas, no que se refere ao acesso e à permanência na universidade (PNE, 2014-2024).

Com base nesses dados, faz-se urgente pensar em novos formatos, novas estratégias que alterem esse processo de exclusão. Caso contrário, ainda veremos, por muito tempo, jovens de classes populares ingressando em instituições de ensino privado, tendo de pagar com recursos próprios seus estudos, enquanto os filhos da *elite econômica*, por frequentarem *cursinhos* ou escolas de alto padrão, e ainda disporem da mobilidade estudantil, terão mais

probabilidade de assumir as vagas limitadas das instituições públicas, principalmente nos cursos de alto prestígio social.

Como se sabe, a desigualdade de acesso envolve vários fatores e variáveis, como: a formação com qualidade nos níveis fundamental e médio, a renda familiar e o nível de escolaridade dos pais, as questões étnico-raciais, a territorialidade, entre outras variáveis, que geralmente estão associadas entre si. Essa realidade exige das instituições públicas uma tomada de decisões quanto ao uso dos recursos e das prioridades com que serão executadas as ações afirmativas de acesso e de permanência.

Com adoção das políticas de ações afirmativas, de caráter obrigatório, em várias universidades estaduais e federais, a ampliação do acesso vem acontecendo para estudantes de classes populares, de baixa renda, oriundos de escolas públicas, incluindo também os negros e indígenas que chegam à educação superior. Entre as políticas públicas implementadas, reiteramos a política de cotas, que traduz o mecanismo mais forte de promoção à democratização da educação superior – uma ação que vem promovendo a inclusão social e democratizando os espaços públicos.

Nesse contexto, pesquisas sobre acesso à universidade pública já demonstram maior preocupação quanto ao detalhamento, ao monitoramento e à avaliação das políticas de ações afirmativas adotadas, visando a diminuir a distância da seletividade social no acesso à educação superior e possibilitando a entrada e permanência da diversidade cultural, econômica e social de estudantes.

2.2.2 As cotas na universidade: um longo debate

Com o reconhecimento dos direitos, foram promulgadas, a partir do ano de 2000, as primeiras leis estaduais no Brasil sobre reserva de vagas em universidades públicas.

Ao longo da trajetória de debates e reivindicações dos movimentos negros, ativistas e intelectuais para implantação de cotas na educação superior no Brasil, as pioneiras a implantarem ações afirmativas são universidades estaduais: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Universidade Estadual de Mato Grosso de Sul (UEMS) e Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN).

A aprovação da primeira lei de cotas na educação superior ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, com a Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas a estudantes provenientes do sistema público de ensino. Isso viabilizou às universidades estaduais adotarem a política de

reserva de vagas/cotas - UERJ e UENF. No ano de 2001, foi reformulada pela Lei nº 3.708, que previa a reserva de 40% de vagas para estudantes autodeclarados pretos e pardos. Depois, houve outras alterações, e no ano de 2003, substituída pela Lei nº 4.151/2003, que reservava 45% das vagas para estudantes de baixa renda *per capita*, por pessoa, de R\$ 300,00 mensais, entre porcentagem das vagas: 20% para estudantes provenientes do sistema público de ensino, 20% para negros e 5% para pessoas com deficiência e indígenas.

A partir de 2002, tivemos outras instituições estaduais que adotaram ações afirmativas: a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que por meio da Resolução 196/2002 estabeleceu o percentual de 40% de vagas para afrodescendentes oriundos de escolas públicas; a Universidade Estadual de Goiás (UEG), pela Lei 14.832/ 2004 fixou cotas para o ingresso de estudantes no Sistema Estadual de Educação - por meio dessa legislação, ficou estabelecida a reserva de vagas para os concluintes do ensino médio classificados no processo seletivo, egressos de escola da rede pública de educação básica, negros, indígenas ou portadores de deficiência; a UEMS, que por meio da Lei nº 2.605, que dispõe sobre 20% das vagas para negros; e a Lei nº 2589, de 26/12/2002, que trata da reserva de vagas para indígenas. A UEMS foi a primeira universidade do país a implantar cotas para os indígenas, buscando viabilizar de forma mais ampla o acesso e, conseqüentemente, o ingresso destes no ensino superior.

As universidades estaduais iniciaram a mudança de paradigma para o acesso à universidade. De forma tardia, as instituições federais de ensino superior, mesmo gozando de autonomia administrativa, principalmente no que se refere à tomada de decisões, somente a partir de 2003 realizaram as primeiras experiências, introduzindo o acesso pelo sistema de cotas. A pioneira nesse caminho foi a Universidade de Brasília (UNB), adotando exclusivamente cotas raciais e indígenas em seus vestibulares. O sistema foi implantado no segundo vestibular de 2004, com a reserva de 20% das vagas dos cursos para candidatos negros; admissão de estudantes indígenas, em cooperação com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI); e intensificação de atividades de apoio a escolas da rede pública (UNB, 2003).

Desde 1983, foram apresentados projetos de lei federal sobre cotas para ingresso nas universidades públicas brasileiras. Alguns legisladores fizeram parte desse movimento de promoção de cotas para o acesso à educação superior. Citamos, em termos legislativos, o deputado federal Abdias do Nascimento, que apresentou projeto de Lei 1.332, de 1983, no qual propôs o estabelecimento de cotas para negros nas universidades. Em 1995, a senadora Benedita da Silva mostrou o projeto de Lei nº 14, que dispõe sobre a instituição de cota

mínima para os setores etnorraciais socialmente discriminados em instituições de ensino superior.

Já em 1999, ampliou-se o debate sobre ações afirmativas com a deputada Nice Lobão, que apresentou o projeto de Lei nº 73/1999, o qual propôs cotas nas universidades federais de um percentual de reserva de vagas de 50% mediante seleção de alunos nos cursos de ensino médio. No mesmo ano, o senador Antero Paes de Barros também propôs outro projeto de Lei, nº 298/1999, que ratificava a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.

No ano de 2004, houve outra tentativa, que teve como proponente o governo federal, por meio do projeto de Lei nº 3.627/2004, que visava a instituir o reserva de vagas nas instituições públicas federais de educação superior para estudantes oriundos de escolas públicas, em especial negros e indígenas. Em 2007, a senadora Ideli Salvatti também registrou um projeto de Lei, nº 546/2007, que tratava de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas em instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Já em 2008, o senador Marconi Perillo, por meio do projeto de Lei nº 344/2008, expôs o plano de reserva de vagas nas instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes de escolas públicas.

Também à frente do debate sobre as cotas, a deputada Nice Leão sintetizou as ideias vinculadas em outros projetos e patenteou o projeto de Lei nº 180/2008, que abordava o ingresso em universidades federais e estaduais, e em instituições federais de ensino técnico de nível médio, estabelecendo um percentual de 50% de vagas para estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas, instituindo, ainda, que 50% dessas vagas fossem destinadas a estudantes que possuísem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita*, e que as vagas deveriam ser preenchidas por recortes etnicorraciais (negros, pardos e indígenas), de acordo com dados do IBGE quanto à proporção desses grupos em cada Estado da federação, mas no caso de vagas remanescentes, estas deveriam ser ocupadas por estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

É importante lembrar que as primeiras experiências de ações afirmativas vivenciadas pelas universidades estaduais contribuíram para a elaboração de propostas em outras instituições estaduais e federais. Outras universidades federais começaram a adotar ações afirmativas a partir de 2005, como: Universidade Federal de São Paulo, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal do Paraná, Centro Federal de Educação Técnica - Rio Grande

do Norte, Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (HERING, 2006).

Contudo, as tentativas de implementação de cotas nas universidades federais provocaram diversos debates e embates, com posições contrárias e favoráveis. Apresentamos uma breve descrição das posições contrárias à políticas de cotas. Foi entregue, no Congresso Nacional e no Supremo Tribunal Federal (STF), respectivamente em 2006 e 2008, um manifesto envolvendo intelectuais, artistas e ativistas contra os supracitados projetos de lei, no período em que começou a tramitar o projeto de Lei de Cotas (PL 73/1999) e o Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000), em junho de 2006. A base de justificativa do documento era que as cotas eram uma ameaça de extinção do *princípio da igualdade política e jurídica*, por apresentarem critérios de *classificação etnicorracial* e apontava que a solução seriam os serviços públicos universais de qualidade (MUNANGA, 2007).

Há outro manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial, que também teve a participação de vários intelectuais, artistas e ativistas, ratificando no texto as questões históricas da desigualdade racial e a superação dessas desigualdades, sendo necessária a promoção de políticas afirmativas para ampliar o processo de inclusão social.

A audiência pública no Supremo Tribunal Federal (STF) para definir a constitucionalidade das cotas contou com argumentos que legitimaram a promoção das políticas de ação afirmativa em todas as instâncias de sua aplicabilidade. O ministro Luis Inácio Lucena Adams ressaltou que as cotas raciais constituem uma forma de “resgatar as minorias historicamente desprestigiadas do alimento político, social e cultural a que foram submetidas, implantando um canal difusor de seus valores, concepções e manifestações (BRASIL. STF, 2010, p. 28).”

A vice-procuradora geral da República, Deborah Duprat, à época foi favorável à política de reserva de vagas nas universidades, apontando que

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

Concorda-se com a explicação de Gomes (2004, p. 50), quando afirma que

entrar para a universidade, sobretudo para uma universidade pública, não se traduz a uma questão de mérito, é uma questão de direito. O fato de termos um maior acesso à universidade de alunos negros, pobres e oriundos de escola pública não quer dizer que teremos uma universidade de baixa qualidade e alunos com menor mérito, mesmo porque, como sabemos, o mérito é uma construção social e acadêmica.

Por conseguinte, a nova conjuntura da política de acesso à educação superior é caracterizada por princípios de igualdade de oportunidades. Com isso, há uma nova ótica de mudança, onde o *mérito* passa a ser espelho das desvantagens sociais e educacionais, representadas como cotas.

Enfim, depois de quase vinte anos de lutas e reivindicações por parte dos movimentos sociais, ativistas, intelectuais e alguns representantes políticos, em abril de 2012, o STF decidiu que o sistema de cotas da UNB era constitucional. Essa definição levou, em agosto de 2012, o governo federal a publicar a *Lei de Cotas*, que regulamenta percentuais de vagas nas universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio para estudantes que cursaram escolas públicas, ou que sejam oriundos de famílias com baixa renda, ou que sejam negros ou indígenas.

A Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, estabeleceu que:

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

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

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

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

A lei específica prevê que as universidades federais deverão implantar, progressivamente, pelo menos 25% da reserva de vagas a cada ano, tendo o prazo de quatro anos para total implantação, ou seja, até 30 de agosto de 2016 para o seu cumprimento integral. A regulamentação da lei deu-se pelo Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, que mantém autonomia administrativa e acadêmica das IES federais em consonância com seus colegiados adotarem políticas específicas de ações afirmativas, bem como reserva de vagas

suplementares ou outras modalidades de ações. Algumas dessas instituições optaram por integrar diversos critérios (econômicos, sociais e étnicos), e outras optaram por apenas um ou dois dos condicionantes, sem prejuízo ao indicado pela Lei nº 12.711/12.

O decreto define quem poderá concorrer às vagas na modalidade de cotas:

[...] Art. 3º Parágrafo único. Os resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM poderão ser utilizados como critério de seleção para o ingresso nas instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior.

Art. 4º Somente poderão concorrer às vagas reservadas de que tratam os arts. 2º e 3º: I - para os cursos de graduação, os estudantes que: a) tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou no âmbito da modalidade de Educação de Jovens e Adultos; ou b) tenham obtido certificado de conclusão com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, de exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou de exames de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino.

Art 5º Os editais dos concursos seletivos das instituições federais de educação de que trata este Decreto indicarão, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas; [...] § 3º Sem prejuízo do disposto neste Decreto, as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares ou de outra modalidade.

Cabe acrescentar que as universidades federais gozam de autonomia⁷ didático-científica e de aprendizagem, administrativa, patrimonial e financeira, nos termos da lei e em conformidade com a Constituição Federal de 1988. Portanto, cada IES respeita as características institucionais e têm respaldo para elaborar e adotar um formato de política de ações afirmativas.

Vale apontar as ponderações de Santos; Silva (2012, p. 476) que dizem:

Entendemos que as conquistas que se conseguiram e que ainda estão em curso, com as políticas balizadas no princípio da equidade, permitem aos regimes constitucionais democráticos promover um gradativo ajuste de contas com a histórica desigualdade social, especialmente em sua faceta de desigualdade de oportunidades, além de buscar o salutar estancamento de sua reprodução social.

Assim, podemos considerar que a adoção de ações afirmativas como política pública inclusiva vem alterando o cenário social das universidades federais. Com base em dados já apresentados em diversas pesquisas, as IES brasileiras vêm adotando diferentes formatos de acesso (cotas sociais, cotas raciais ou bônus, e outros). Alguns programas aplicam modelos

⁷ Parágrafo Único – Entende-se autonomia universitária como o autocomando para os exercícios normativo, administrativo, financeiro e patrimonial, observando a plena liberdade de criação, pesquisa, extensão e ensino - aprendizagem, num ambiente de colaboração, alegria e solidariedade (ESTATUTO DA UFSB, 2014, p. 19).

mistos, acrescentam critérios adicionais de acordo com as peculiaridades regionais, atendendo aos mínimos percentuais exigidos por lei.

Entre os modelos já adotados, o de políticas etnorraciais é a reserva racial que beneficia candidatos com base na etnia e raça (autodeclarados pretos ou pardos, aos autodeclarados índios e às comunidades indígenas e quilombolas).

Quanto às políticas de AA que utilizam a reserva sociorracial, estas caracterizam-se pela junção da reserva social com a racial, ou seja, contempla sujeitos com base em aspectos sociais e características etnicorraciais. Esta categoria também abrange a expansão do caráter social para egressos de escolas públicas, e podem ser beneficiados candidatos com necessidades especiais.

Acrescenta-se que o tipo de bônus sociorracial é reserva de vagas por meio de acréscimo na nota das provas dos candidatos ao processo seletivo – é este o bônus que contempla candidatos com base em características sociais e raciais. O bônus social beneficia estudantes egressos ou não do sistema público de ensino, além daqueles que residem nas regiões das IES. O bônus racial é para aqueles que se autodeclaram pardos ou pretos. Outro tipo é a reserva social destinada a candidatos egressos de escolas públicas, com percentual de *renda per capita* por família (MOEHLECKE, 2002).

Na apresentação do livro *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*, Angela Randolpho Paiva (2010, p. 7) afirma que as ações afirmativas são uma realidade social, e [...] “não se trata mais de ser contra ou a favor dessas políticas” porque elas já foram implantadas em várias universidades e continuam a ser.

A educação superior pública, atualmente, vem adotando mudanças quanto ao acesso, por meio da política de cotas. Cada instituição federal tem autonomia para adotar modelos diversificados de ações afirmativas, que obrigatoriamente atenda às diretrizes da Lei 12.711/12. Na maioria da IES públicas, as vagas são diluídas em percentuais de ampla concorrência e concorrência por ações afirmativas.

A ampliação de oferta de vagas também vem ocorrendo pela política de expansão das IES em diversas regiões. Isso está sendo viável pela política de interiorização da educação superior, que oferta vagas em regiões anteriormente isoladas.

Porém, adverte Santos (2005, p.11):

[...]que o maior entrave à democratização à educação superior é o acesso e que talvez seja mais correto designar a área do acesso como acesso/permanência/sucesso, uma vez que o que está em causa é garantir, não só o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes oriundo de classes ou grupos sociais discriminados.

Contudo, além dos aspectos de política de acesso, há a implantação da política de permanência, incluindo a orientação de práticas que envolvem as atividades acadêmicas. Isso deverá ocorrer levando em conta as necessidades e os interesses do novo perfil que chega e que provoca alterações no cenário e na função da universidade pública.

2.2.3 Políticas de Permanência – PNAES

Ressalta-se ainda que somente a política de cotas não é suficiente para democratizar a educação superior. Portanto, é preciso avançar para o segundo passo - a efetivação de políticas sociais, ações que viabilizam a permanência e assistência estudantil (aspectos financeiros, pedagógicos e psicológicos).

O PNAES orienta o fomento de bolsas permanência⁸ para contribuir com o auxílio moradia, alimentação, transporte, inclusão digital, bolsa trabalho, extensão, iniciação científica, creche, intercâmbio, congressos, fotocópias, material didático e bolsa emergência, programas de acompanhamento de estudos, fórum de ações afirmativas e outros.

O artigo de Reisi & Tenórioii (2009, p. 4) apresenta a seguinte definição de permanência:

o ato de continuar que permita não só a constância do indivíduo, mas também a possibilidade de existência com seus pares.[...] Assim sendo, o nosso conceito de permanência possui uma relação direta com a coexistência dos indivíduos em primeiro lugar e sua existência em segundo. [...] chamar a coexistência de permanência simbólica e a existência de permanência material.

Nessa esfera, entende-se que a permanência simbólica caracteriza-se pelo ingresso de estudantes oriundos de grupos socialmente discriminados no seio da universidade, ou seja, um novo perfil de alunos (as) gera e requer novos tipos de inclusão institucional e acadêmica, o que fará com que todos exerçam seu direito de pertença ao meio universitário, e possam construir sua identidade estudantil, superando as ondas de racismo institucional por conta dos mecanismos de entrada.

Quanto à permanência material, são destinadas a estudantes que se encontram em situações de vulnerabilidade, vivenciando dificuldades financeiras que possam comprometer a sua vivência universitária, ou seja, a sua permanência. Porém, as ações de permanência que

⁸ Na etimologia da palavra, encontramos que o substantivo permanência deriva do latim *permanentia* e se constitui no ato de permanecer. Significa, portanto, perseverança, constância, continuidade.

acontecem, mediadas por diversos programas na instituição, necessitam de uma gestão de recursos e de critérios bem definidos e transparentes, garantindo o benefício aos que mais suscetíveis estiverem, com o intuito de fortalecerem sua trajetória acadêmica e alcançarem o sucesso pessoal e profissional.

A entrada na universidade, por meio da lei de cotas, é o primeiro passo de inclusão social. No entanto, é preciso garantir aos estudantes condições de permanência até a conclusão do curso. Para isso, é necessária a tomada de outras medidas afirmativas, ou seja, a criação de programas de assistência aos estudantes. Portanto, faz-se necessário aprofundar as discussões acerca dos critérios que visam a assegurar condições básicas de permanência, principalmente para estudantes que apresentam um diagnóstico de vulnerabilidade socioeconômica, algo que interfere no processo permanência na universidade.

Os autores Benincá e Santos (2013, p. 54) apontam caminhos para compreendermos que a universidade deverá mais do que só oferecer oportunidades (vagas). São essenciais mecanismos que assegurem equidade ao processo, bem como a permanência do estudante.

A questão do acesso e da permanência nas instituições educacionais está ancorada pela Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º, inciso IV, que garante, de forma inequívoca, a promoção de todos os cidadãos brasileiros, sem preconceito de origem, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação; destarte, no art. 206, parágrafo I, em que preceitua que “a educação é um direito de todos, fundada no princípio da “igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.” Essas medidas consagraram, em muitos dos seus artigos, a igualdade material. Os tratados internacionais adotados pelo ordenamento jurídico brasileiro também são motivos de efetividade dos direitos humanos fundamentais.

Entretanto, é preciso garantir a implementação de programas que tenham assistência estudantil com recursos necessários para suprir esse papel no interior das IES. Sabe-se dos diversos fatores adversos que enfrentam os jovens de classe popular: a trajetória escolar de baixa qualidade; a inserção do jovem muito cedo no mercado de trabalho, algo que interfere no tempo de trabalho e de escola; a falta de oferta de cursos noturnos; alimentação; transporte; a escassez de recursos para participar de eventos acadêmicos, como congressos, para a compra de livros; entre outros.

A adoção de políticas afirmativas consolidadas nas universidades públicas federais vem viabilizando o acesso de jovens de origem popular ao ensino superior, espaço este que durante muito tempo foi exclusivamente de privilegiados, em sua maioria, estudantes brancos e residentes em grandes cidades, pertencentes a uma classe alta ou média. Romper com essas características de acesso à educação superior, no Brasil, é um processo em construção, no

sentido da promoção de direitos para muitas gerações oprimidas por pertencerem a condições sociais e raciais de menor alcance educacional e geográfico.

Legitimado na LDB nº 9.394/1996, artigo 3º, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. O governo criou a Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, instituindo o PNAES, que define suas atribuições “considerando a centralidade da assistência estudantil como estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais, bem como sua importância para a ampliação e a democratização das condições de acesso e permanência dos jovens no ensino superior público federal.”

A partir de 2010, foi regulamentada a portaria nº 39, pelo Decreto nº 7234, que dispõe sobre o PNAES, executado no âmbito do MEC, cuja finalidade é ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal. Isso representa novos passos de inserção de políticas afirmativas nas universidades federais, que passam a ganhar mais solidez nas estratégias de inclusão social. Os objetivos do PNAES são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O referido plano traz medidas de investimento nos programas de assistência estudantil das universidades federais, conforme Art. 3º: “deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando ao atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior; § 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação; § 2º Caberá à instituição federal de ensino superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados (BRASIL, 2010).”

Pontuam-se, também, outras categorias que consideramos fundamentais para a dimensão de inclusão social. No art. 4º, Parágrafo único, consta que as ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

Todavia, ratificamos o princípio estipulado no Art. 5º: “Serão atendidos, no âmbito do PNAES, prioritariamente, estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior; as instituições federais de ensino superior deverão fixar requisitos para a percepção de assistência estudantil e mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES”. Percebe-se que essas medidas não interferem na autonomia administrativa e acadêmica das universidades, pois acrescentam possibilidades de agregarem outros critérios.

Em síntese, observa-se que as ações afirmativas na educação se iniciaram pela reivindicação de inclusão dos negros (as) na educação superior, mas ao longo das discussões políticas e jurídicas, ampliou-se o debate de inclusão, e novos critérios também passaram a ser adotados, como etnias, deficiências, condições sociais, escola pública, ou seja, grupos que não tinham oportunidades de beneficiar-se da inserção na educação superior.

Verifica-se que essas políticas públicas de ações afirmativas das universidades federais públicas deverão incluir o apoio à permanência mais ampla, que ultrapassa os aspectos de auxílio financeiro, pedagógicos e psicológicos. As ações afirmativas constituem uma política que vai além da política de cotas, mas inclui a de permanência para garantir a inclusão social.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

A elaboração de uma pesquisa baseia-se na escolha do objeto de estudo e na definição clara de propósitos de investigação, entre os diversos assuntos levantados. Dessa forma, esse capítulo tem o objetivo de apresentar, o delineamento da pesquisa realizada, o *locus* e como se deu a coleta e o tratamento dos dados.

3 O TIPO DE PESQUISA

O percurso metodológico deu-se por meio de pesquisa exploratória e estudo documental. Compreende-se que ao se realizar uma pesquisa, é preciso “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (LUDKE e ANDRE, 1986, p. 1).”

Por isso, optamos pela pesquisa exploratória, pois ela “tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas à formulação de problemas mais precisos.” (GIL, 1987, p. 45). Adotou-se esse método por entendermos que o objeto em estudo se insere em uma realidade ampla e complexa.

Esse estudo exploratório iniciou-se por meio de pesquisa bibliográfica, consultando os teóricos que fundamentaram a discussão sobre universidades, quais sejam: Wanderley (1986), Cunha (1986), Buarque (1994), Ribeiro (1975), Fernandes (1975), Chauí (2001; 2003) e Fávero (2006). Quanto à concepção de universidade popular, recorreu-se às ideias de Teixeira (2010); Santos (2010, 2013, 2008), Freire (2010, 2011), Romão; Mafra; Santos (2013), e Tavares (2013). Quanto às ações afirmativas, Brandão (2005), Carvalho (2003), Cittadino (2007), Domingues (2005; 2014), Feres Júnior (2006), Guimarães (2013), Gomes (2003; 2005; 2014), Heringer (2006; 2014), Moehlecke (2002), entre outras referências.

Além desses teóricos, a pesquisa respalda-se em documentos, legislações, decretos, normativas e outros, referentes à educação no Brasil, como: REUNI; LDBN; PNAES e Lei de Cotas. Outrossim, utilizamos dados numéricos consultados nos bancos de dados disponíveis nas páginas virtuais dos institutos oficiais, como MEC, INEP e IBGE.

O referencial teórico, com base para confrontar a análise do objeto em estudo e o universo pesquisado, a perspectiva crítica de universidade brasileira, a concepção de universidade popular, a discussão referente à educação superior - aspectos de expansão e

interiorização com o REUNI, as políticas inclusivas – ações afirmativas por meio das políticas afirmativas - o caminho da lei de cotas 12.711/12, e a lei nº 12.288/10, que legitima o PNAES.

Em seguida, aprofundamos o estudo com a pesquisa documental, que segundo Gil (2002, p. 45), “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objeto da pesquisa.” São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS apud LUDKE; ANDRE, 1986, p. 38). A pesquisa documental é um procedimento metodológico muito usado em ciências humanas e sociais, devido à maior parte das fontes, escritas ou não, serem, quase sempre, a base do trabalho de investigação.

Desse modo, justifica-se o estudo documental no campo empírico UFSB por tratar-se de uma IES recém-criada, que iniciou suas atividades letivas em setembro de 2014, mas ainda está em processo de implantação de toda a sua estrutura, a curricular, a dos espaços físicos, dos campi, dos CUNIs, organizando e contratando docentes e servidores, elaborando seus instrumentos normativos, pedagógicos e curriculares. Portanto, as práticas institucionais são embrionárias, o que permitirá outras investigações no futuro.

O estudo documental partiu das questões da pesquisa: em que medida as ações afirmativas na UFSB contribuem para a potencialização da inclusão social? A UFSB, por meio da proposta de implantação, indica caminhos de se constituir como um novo modelo de *universidade popular*? Logo, nosso objeto de estudo é política de ações afirmativas nesta universidade. Então, coube analisar a implantação das políticas de ações afirmativas na UFSB, buscando compreender como elas influenciam na inclusão social dos estudantes. Como objetivos específicos, pretende-se: descrever os critérios de acesso; apontar os requisitos exigidos para estudantes cotistas obterem benefícios de permanência e assistência estudantil; identificar de que modo as políticas de acesso, permanência e assistência estudantil podem consolidar esta instituição como *universidade popular*.

Nesse âmbito, as fontes documentais constituem uma fonte estável, natural e rica, dando mais estabilidade ao estudo pretendido do objeto, além do baixo custo que oferece uso da técnica.

3.1 LOCUS DA PESQUISA

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) é uma instituição *multicampi*. Situada na região sul (litoral sul, costa do descobrimento e extremo sul) do Estado da Bahia, tem sede e reitoria instaladas na cidade de Itabuna (Campus Jorge Amado) e mais dois campi localizados em Teixeira de Freitas (Campus Paulo Freire) e Porto Seguro (Campus Sosígenes Costa). Em atividades e programas de ensino, pesquisa e extensão, pretende atender a uma área de abrangência que envolve 48 municípios, ocupando uma área de 40.384 km², situada na costa meridional do Estado da Bahia, com um conjunto populacional totalizando 1 520 037 habitantes (IBGE, 2010).

3.1.1 Caracterização institucional da UFSB

Em 2007, teve início o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que teve por objetivo promover a expansão do ensino superior público por meio da ampliação das vagas, criação e interiorização, novos *campi* e novos cursos, otimização do aproveitamento dos espaços físicos, recursos humanos, entre outras ações. O REUNI foi imprescindível para fomentar a democratização do acesso, com a expansão de vagas. Instituído via Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, foi incluído como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Teve com base o projeto Universidade Nova, formulado inicialmente pelo reitor da UFBA, Naomar de Almeida Filho, por meio do UFBA Nova.

Imbuída nesse propósito de atender ao que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014 - 2024), especialmente no que tange à expansão e interiorização da educação superior pública no Brasil, a criação da UFSB faz parte da concretização de uma política pública nacional de educação.

A UFSB⁹ nasceu para atender às circunstâncias da nova conjuntura econômica e política do Brasil no mundo contemporâneo, bem como às especificidades sociais e

⁹A Lei 12.808/2013 estabelece a sigla UFESBA como designativo oficial da nova universidade. Originalmente, esta sigla foi usada num projeto legislativo apresentado à Câmara Federal, em 2005. A comissão de implantação propôs modificar a sigla designativa da instituição em todo o seu material de divulgação, mantendo-a exclusivamente em documentos oficiais, onde couber no cumprimento da Lei. Havia duas alternativas: UFSBA e UFSB. UFSULBA teria sido usada em propostas iniciais sobre o tema. Reforçando o compromisso com a transparência e a governança participativa, essa questão foi, então, submetida a uma consulta pública, mediante enquête eletrônica no site institucional, obtendo-se o seguinte resultado: UFSULBA

econômicas da Região Sul da Bahia. Segundo o plano orientador (2014), a região onde foi implantada a UFSB apresenta um quadro de deficiências educacionais e baixa cobertura de educação superior. Por isso, há uma expectativa de desenvolvimento local, que exigirá formação qualificada em nível universitário para várias carreiras profissionais e tecnológicas.

Em relação a essa questão, Fernandes (1975, p. 67) reafirmava que “a universidade integrada e multifuncional é emergente. Ela tem de exprimir novas concepções educacionais, uma nova mentalidade intelectual e uma nova compreensão das relações da universidade com a sociedade brasileira.”

Quanto à demanda social da região, o plano orientador (2014) apresenta um diagnóstico da Região Sul da Bahia, descrevendo a precariedade de indicadores educacionais em todos os níveis de ensino, citando que há uma grande demanda social por educação superior naquela localidade, pois a região só conta quatro instituições públicas e onze estabelecimentos privados de educação superior.

Ainda ressalta que a região também enfrenta o problema de taxas de acesso à educação superior, sobretudo de jovens entre 18 e 24 anos, e matrículas majoritariamente concentradas nas IES privadas. Descreve o plano orientador da UFSB (2014, p. 37) que “[...] face às carências e às oportunidades, justifica-se plenamente a iniciativa de implantar na região uma instituição universitária da rede federal de educação superior, de porte médio e com desenho institucional ajustado a esse contexto de carências e demandas.”

Em 16 de agosto de 2011, foi enviado ao Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 2207/2011, que dispunha sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia. Logo após o anúncio do envio do PL ao Congresso, a UFBA, como primeira instituição de ensino superior da Bahia, na condição de tutora, instituiu uma comissão interna para iniciar o processo de construção do projeto, iniciando uma série de reuniões nos municípios propostos como sede dos novos campi.

O projeto institucional começou a ser desenhado pela comissão de implantação, designada pelo ministro da educação, por meio da Portaria SESu/MEC nº 108/2012, de 26/06/2012. Com a presença na comissão de servidores da UFBA, contou também com representantes de outras instituições parceiras e consultores voluntários *ad hoc*.

A criação da UFSB está atrelada diretamente ao poder de mobilização de intelectuais acadêmicos e de convencimento público da sociedade civil, e apoio de Estados e municípios, lideranças políticas e comunitárias. Após a nomeação *pro tempore*, pelo ministro da educação,

- 5%; UFESBA - 8%; UFSBA - 44%; UFSB: 45%. O Consuni aprovou o acrônimo UFSB como sigla da nova instituição (PLANO ORIENTADOR, 2014, p. 14).

dos cargos de reitor e vice-reitora, em 28 de junho de 2013 (Portaria Ministerial nº 571), a equipe dirigente inicial foi designada e nomeada, sendo empossada como Conselho Universitário Matriz, em 20 de agosto de 2013. Este Conselho Universitário (*pro tempore*), originário da matriz da UFBA e equipe de consultores iniciaram a formulação do projeto de universidade e sua concretização.

Cita o plano orientador institucional e político-pedagógico da UFSB (2012) que a proposta de elaboração do projeto de criação da universidade foi tecida e construída a partir de diálogo com municípios, escolas, movimentos sociais e diversos contextos institucionais, por meio de muitos encontros, seminários, audiências públicas, reuniões públicas com prefeitos e secretarias estaduais de governo. O projeto foi disponibilizado e aberto para consulta pública junto às comunidades acadêmicas das instituições parceiras, organizações sociais e entidades representativas da sociedade civil, administrações municipais da Região Sul da Bahia, bem como aos órgãos e secretarias do governo estadual e organismos do governo federal. Nesse sentido, permitiu ser aperfeiçoado e ao todo, foram seis minutas preliminares até a versão final do Plano Orientador da UFSB (2014).

A UFSB parece nascer imersa na promoção diálogo como ferramenta para valorizar a diversidade de saberes, e ouvir as vozes da região com suas necessidades, procurando a interação por meio de parcerias e, conseqüentemente, buscando o ideal para potencializar a inclusão social, política e cultural. Nesse sentido, os primeiros passos de sua construção indicam que pretende se consolidar em princípios e concepções que apontam para uma universidade popular, democrática e aberta ao diálogo com os diversos grupos sociais.

A UFSB emergiu de um movimento de idealistas, e traz o compromisso de responder aos desafios locais e regionais. Em 8 de maio de 2013, o Senado Federal aprovou o Projeto de Lei nº 12/2013, e em 5 de junho de 2013, a Presidente Dilma Rousseff sancionou-o, legitimando-se como instituição pública estatal, por meio da Lei Federal nº 12.818/2013, criando a Universidade Federal do Sul da Bahia.

A versão final do plano orientador da UFSB, documento de planejamento institucional e político-pedagógico, foi aprovado em reunião plenária realizada no dia 14 de fevereiro de 2014, e elaborado pelo Conselho Universitário Matriz, a partir das minutas anteriores, acima citadas, com a colaboração de consultores e assessores *ad hoc*. Sua elaboração foi revisada e enriquecida em uma série de seminários/oficinas de trabalho realizados com a participação de convidados, docentes e servidores de outras IFES, que se propuseram a contribuir para a implantação da UFSB. Também foi elaborado e consta a carta de fundação, documento-base filosófico e conceitual do plano orientador.

Quanto a caracterização institucional, revela a carta de fundação (2013, p. 8) da UFSB ressaltando seu caráter autárquico e sua capacidade de governabilidade própria, no sentido da autonormatividade, autogestão e autorregulação, conforme trecho a seguir:

sua referência fundamental é, sobretudo, o conceito clássico de autonomia universitária, na formulação kantiana inspiradora das grandes universidades do mundo no período pós-iluminista, concretizado na plena liberdade de ensino-aprendizagem, criação, inovação, pesquisa e extensão, num ambiente de corresponsabilidade social e institucional. Neste ponto, deve-se destacar o compromisso da nossa universidade com valores subjetivos, inusitados em documentos desse tipo, tais como alegria e solidariedade.

A UFSB pretende construir um novo desenho institucional, superando o modelo tradicional de universidade federal brasileira, por meio de inovações, em termo de referencial teórico-metodológico, matriz político-pedagógica, modelo acadêmico-institucional, e mais a implantação outras possibilidades de ingresso para estudantes da região. Nesse sentido, indica que o foco serão as demandas sociais, culturais, políticas, ambientais, científicas e tecnológicas da região.

Nas palavras de Ribeiro (1975), a universidade necessária é aquela em que seus programas concretos de ação consideram as situações locais, ser agente de mudança intencional da sociedade para atender às exigências mínimas do domínio do saber científico, tecnológico e humanístico. Ainda conforme Ribeiro (1975, p. 173),

as universidades que atuarem como simples guardiães do saber tradicional só poderão sobreviver em suas sociedades se mantiverem estagnadas. Mas quando as sociedades começarem a mudar, a universidade deve também mudar, será desafiada suas formas para servir às novas forças sociais. Se não o fizer, provocará o florescimento do novo saber de fora de seu perímetro.

A UFSB iniciou suas atividades acadêmicas em setembro de 2014, e foi criada no contexto da expansão e interiorização das IES federais, priorizando o acesso à comunidade local, estudantes da escola pública, populações tradicionais e classes populares. Conforme veremos no capítulo IV.

3.2 COLETA DE DADOS DOCUMENTAIS

A pesquisa compreendeu o estudo de documentos oficiais da UFSB, por explicitarem mecanismos de planejamento e estes, por apresentarem as expectativas de implantação de suas ações, dentre os documentos coletados e consultados, conforme quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Documentos selecionados e consultados da UFSB (2012-2015)

Tipo de documento	Ano	Análises realizadas
Plano Orientador	2012	Proposta de implantação dos CUNIs
Plano Orientador - versão final	2014	Proposta de implantação da UFSB
Carta de Fundação e Estatuto	2013	Princípios, objetivos e organização institucional e ingresso de estudantes
Edital N° 001 /2014	2014	Critérios e requisitos de auxílio-instalação
Edital N° 002/2014	2014	A Bolsa de Apoio à Permanência (BAP1) e (BAP2) requisitos
Edital N° 003/2014	2014	Critérios e quantitativo de vagas para concessão do auxílio-eventos
Edital N° 004/2014	2014	Sistema de cotas e acesso aos CUNIs
Processo Seletivo Sisu/UFSB (2015.1)	2015	Concorrência das vagas - requisito a participação do Enem 2014
Edital N° 003/2015	2015	Concessão de auxílio-creche
Edital N°005/2015		Seleção para bolsa de apoio à permanência- BA1 – BAP 2
Edital N° 006/2015	2015	Critérios e a oferta de vagas para concessão de auxílio-creche
Edital N° 007/2015	2015	Critérios e quantitativo de vagas para o benefício de auxílio-alimentação
Resolução Consuni/ UFSB n° 007 /2015	2015	Normatiza o Programa de Apoio à Permanência do Estudante de Graduação, no âmbito do PNAES.
Relatório de Gestão	2014	Implantação das políticas de ações afirmativas
Manual do estudante	2014	Formas de ingresso

Fonte: Elaborado pela autora (2016), a partir dos dados disponibilizados em: <<http://www.ufsb.edu.br>>. Acesso em: 15 dez.2015.

O estudo do plano orientador teve foco na proposta de criação da UFSB e sua relação com as concepções de modelo de universidade popular. Essa investigação permitiu descrever o contexto de criação desta universidade: o breve histórico, a razão de ser, a estrutura organizacional, as instâncias de decisão, os órgãos colegiados, os órgãos de apoio às atividades acadêmicas, o projeto pedagógico, os princípios filosóficos e técnico-metodológicos, a organização didático-pedagógica da instituição, as políticas de gestão, bem como conhecer a política de atendimento aos estudantes, os CUNIs e as políticas de acesso. Porém, procuramos descrever de forma sucinta cada uma delas, a fim de compreender a dinâmica que envolve toda a estrutura institucional na efetivação de políticas de ações afirmativas.

Já as análises de documentos foi baseada nos editais, resoluções, manual do estudante e relatório de gestão. O foco foram as políticas: de acesso (critérios e requisitos); de

permanência, nas modalidades de bolsas e auxílios, e os requisitos para obter benefício de assistência estudantil, considerando que os documentos são registros escritos que proporcionam compreender informações, dados, registros, fatos e podem contribuir para desvelar intenções de cunho político, econômico, cultural, territorial e social, quanto à sua elaboração, pois se constituem em manifestações registradas em determinados contextos sociais e históricos.

Utilizamos também dados da publicação da Revista Lusófona¹⁰, referentes a uma entrevista concedida a Manuel Tavares e Tatiana Romão, realizada com o Reitor em exercício da UFSB, Naomar Almeida. O recurso da entrevista foi empregado apenas para fundamentação do trabalho.

Sendo assim, para garantir consistência à pesquisa, na parte documental, acrescentamos dados numéricos, obtidos em institutos oficiais, tais como: MEC, INEP e IBGE. Esses dados são resultados de censos educacionais, pesquisas ou elementos componentes de processos de investigação e estudo, que trazem informações que ajudaram a compreender e analisar o objeto dessa pesquisa.

Bodgan e Biklen (1986, p. 149) afirmam que “o termo *dados* refere-se aos materiais em estado bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base da análise”. Por essa perspectiva, constituem elementos de amostra e sinalização para o desenvolvimento da análise, além de contribuírem para evitar que a escrita do resultado da investigação possa ser feito de forma não fundamentada. Sendo assim, “os dados incluem os elementos necessários para pensar de forma adequada e profunda acerca dos aspectos da vida que pretendemos explorar.” (BODGAN; BIKLEN, 1986, p. 149).

Além do estudo documental, foi aplicada à análise o método da técnica de observação assistemática. Baseado nas discussões de Marconi; Lakatos (2009, p. 98):

[...] espontânea, informal, ordinária, simples, livre[...], consiste em e recolher e registrar os fatos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais [...] É mais empregada em estudos exploratórios e não têm planejamento e controle previamente elaborado.

Ressaltam ainda, Ludke e André (1986, p. 26) que

[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...] acompanhar *in loco* as experiências diárias dos sujeitos,

¹⁰ Revista Lusófona de Educação, v. 29, n. 29, 2015.

pode apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas ações.

A observação assistemática ocorreu durante atividades realizadas na UFSB, campus de Porto Seguro (Bahia), no período de 11 a 15 de novembro de 2014. Foram realizados três eventos: I Fórum de Ações Afirmativas da Bahia; I colóquio internacional sobre excelência na educação superior; e o III Encontro Nacional dos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares (ENABLI), dos quais participei e busquei aprofundar o olhar, ouvir e escrever, como condições essenciais para interpretar e compreender o objeto em estudo, por meio de uma relação dialógica entre referenciais teóricos e estudo documental. Aliás, a observação foi uma excelente estratégia para revelar impressões acerca da UFSB.

Esse procedimento permitiu verificar os caminhos que estão sendo traçados para a efetivação de mudanças no cenário de implantação da estrutura UFSB e de outras novas universidades federais, pois algumas já adotam critérios e requisitos diferenciados quanto à questão do acesso, ingresso e permanência na universidade.

3.3 CATEGORIAS DE ANÁLISES

As categorias selecionadas para a análise dos dados coletados foram fundamentadas nos autores que sustentam a base teórica da pesquisa, em consonância com os objetivos traçados nessa investigação. As três categorias, *a priori*, são: universidade popular, políticas de ações afirmativas na educação e inclusão social. As subcategorias surgiram após o estudo documental e as observações, devidamente inseridas dentro das categorias pré-existent.

As categorias são discutidas no referencial teórico, nos capítulos I, II, já as subcategorias são explicadas na análise e interpretação dados, no capítulo IV seguinte. O quadro 2, abaixo, apresenta a definição de nossas subcategorias:

Quadro 2 - Categorias e subcategorias de análise

Categorias de análise	Subcategorias de análise
Universidade popular	Diálogo
	Popular – universidade para todos
	Democratização acesso e permanência
	Diversidade étnico-racial
	Gestão institucional e acadêmica
Políticas de ações afirmativas na educação	Reservas de vagas PPI
	Vagas supranumerárias
	Fator escola pública
	Renda
	Sistema ENEM/SISU
	Acesso regional para os CUNIs
	Bolsas de apoio à permanência
Inclusão social	A política de acesso (critérios e requisitos)
	Políticas permanência e assistência estudantil (critérios e requisitos)
	Implantação de CUNIs
	Interiorização

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponibilizadas pela UFSB.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Após a fase de coletas de dados, iniciou-se a análise com o objetivo de responder aos questionamentos da pesquisa. Essa etapa ocorreu de maneira que possibilitasse o fornecimento de respostas ao problema proposto na investigação, procurando interpretá-la e fundamentá-la com base em discussões teóricas registradas da pesquisa bibliográfica, e em outros conhecimentos anteriormente obtidos.

Os estudos de Creswell (2007), sobre o desenvolvimento da pesquisa nas ciências sociais e humanas, apontam a necessidade de ampliar o uso de métodos, articulando dados qualitativos e quantitativos na coleta e análise de dados, ou seja, procedimentos mistos - qualiquantitativos, envolve dados numéricos ou estatísticos, bem como informações textuais.

Assim, para a realização dessa pesquisa, utilizamos a abordagem qualiquantitativa, que se justifica pela necessidade de desvendar os múltiplos aspectos que envolvem o objeto de estudo escolhido. Logo, tendo em vista a necessidade de análise de conteúdo nos

documentos da UFSB, trata-se de análise de cunho subjetiva. Além disso, por pretender auxiliar em estudos futuros sobre políticas públicas de educação superior, trata-se de análise rica em contextos explicativos para proporcionar uma maior diversificação das ideias expostas.

A utilização da técnica de análise de conteúdo é um procedimento sistemático de interpretação que viabiliza conhecer as mensagens implícitas e explícitas e compará-las com o que está codificado nos documentos. De certo modo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador em relação à percepção que tem dos dados.

Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui em uma interpretação. Segundo Laura Franco (2007, p. 12), “o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada.”

Dessa maneira, é considerada “uma técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (KRIPPENDORFF, 1980, apud LUDKE e ANDRE, 1986, p. 41).

A unidade de análise adotada, nos termos de Laura Franco (2007), foi as ações afirmativas quanto ao acesso e à permanência na UFSB. O tratamento dos dados teve o objetivo de analisar e entender criticamente o objeto estudado, em suas especificidades explícitas e ocultas, seus sentidos e seus significados. Segundo Minayo (1996, p. 199), “mais que um procedimento técnico, a análise de conteúdo é uma histórica busca teórica e prática no campo das investigações sociais.” Este tipo de análise possibilita “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 1979, apud MINAYO, 2010, p.83).

Realizou-se por meio da técnica de análise de conteúdo nos documentos oficiais da UFSB, a proposta de política de inclusão social, por meio da implantação de políticas de ações afirmativas, com desdobramento no sistema de acesso e permanência dos estudantes. Esses documentos analisados foram imprescindíveis para desvendar o ideário oficial que se corporificou nos papéis, possibilitando realizar uma verificação crítica em termo, de avanços e desafios para a efetivação da democratização da educação pública. Esse diagnóstico permitiu identificar, verificar e avaliar como estão sendo implementadas as políticas de ações afirmativas na UFSB. Todavia, os referenciais teóricos e os instrumentos normativos (leis) foram fundamentais para complementar o exame dos dados e viabilizar a interpretação das informações contidas nos documentos.

CAPÍTULO IV – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Esse capítulo pretende-se, de maneira exploratória, destacar algumas das dimensões que explicam o processo de implantação da UFSB e sua perspectiva quanto à proposta de se constituir em uma nova universidade - *popular*. Desse modo, por meio do Plano Orientador, buscamos descrever sua estrutura administrativa e acadêmica. Ressaltamos que não será discutido aqui um detalhamento minucioso da proposta político-pedagógica desta instituição. A análise das ações afirmativas também teve como referência base os editais (2014 e 2015), manual do estudante (2014), resoluções de 2014 e 2015, e relatório de gestão da UFSB (2014) para descrever o processo de implementação da política de ações afirmativas na UFSB. Quanto a gestão das ações afirmativas, com a criação da DEIS dentro da PROSIS; as diretrizes do programa de apoio à permanência da UFSB; a política de acesso na UFSB; a política de assistência estudantil e permanência nesta universidade.

4 A UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA: CONSTRUINDO FERRAMENTAS DE CARÁTER DEMOCRÁTICA, POPULAR E INCLUSIVA

O plano orientador (2014) reafirma a proposta da UFSB com sua *razão de ser*¹¹, por meio de quatro principais vertentes: produzir e compartilhar conhecimentos, técnicas, saberes e práticas; formar, educar e habilitar sujeitos nos diferentes campos e níveis; promover extensão universitária, em cooperação com instituições, empresas, organizações e movimentos da sociedade; fomentar paz, equidade e solidariedade entre gerações, povos, culturas e nações.

Nessa direção, aponta a proposta que os princípios político-institucionais são atrelados aos valores que compõem os quatro vetores: integração social, eficiência acadêmica, compromisso com a educação básica, promoção do desenvolvimento regional. Compreende-se que a interface e articulação com a educação básica são caminhos que podem trazer novos reflexos de qualidade à educação superior, cujas mudanças acadêmicas de qualidade decorrem, também, das estruturas de outros segmentos educacionais, ou seja, da educação

¹¹ Em vez do termo *missão*, usado e abusado em atos declaratórios de reestruturação organizacional dos planejamentos estratégicos e nos modismos das teorias de cultura institucional, preferimos a expressão *razão de ser* (CARTA FUNDAÇÃO E ESTATUTO, 2013, p.8).

infantil ao ensino médio - um depende do sucesso do outro, para garantir qualidade educacional.

Em consonância com Marilena Chauí (2003, p. 13), verifica-se que

[...] sem uma reforma radical do ensino fundamental e do ensino médio públicos, a pretensão republicana e democrática da universidade será inócua. A universidade pública tem que se comprometer com a mudança no ensino fundamental e no ensino médio público. A baixa qualidade do ensino público nos graus fundamental e médio tem encaminhado os filhos das classes mais ricas para as escolas privadas e, o preparo que ali recebem, são eles que irão concorrer em melhores condições às universidades públicas, cujo nível e cuja qualidade são superiores aos das universidades privadas.

A consolidação desse novo modelo de universidade, que propõe um pacto social, político e epistemológico, por meio dos seus princípios, é a oposição de modelos clássicos de outras universidades, que tinham a divisão, compartimentação e especialização como ferramenta para se manterem isoladas, fechadas em si mesmas. Assim, é papel da nova universidade, abrir-se a outras possibilidades, outros mundos, valorizar a diversidade de saberes populares, criar potencialidades de emancipação social, construir alternativas de sustentabilidade ambiental, fomentar a interdisciplinaridade, preocupar-se com o ser humano em todas as dimensões.

Espera-se que a UFSB, pela inovação que pretende do esquema tripartite (referencial teórico-metodológico, matriz político-pedagógica e modelo acadêmico-institucional), supere dilemas históricos da universidade pública brasileira, principalmente nas características que as tornaram atrasadas, arcaicas, dominadas pela elite eurocêntrica, e que foram baseadas em posturas autoritárias, etnocêntricas e burocráticas, todas oriundas do imperialismo colonial. Espera-se que a proposta dessa universidade continue encontrando o caminho de se estabelecer como universidade popular.

Concordando com as palavras de Ribeiro (1975, p. 274), espera-se um modelo de educação superior

[...] que potencialize o desenvolvimento da cidadania, pautar-se em proposta que a liberdade do ser e refazer, refletir e questionar processos históricos, sociais e culturais em que durante toda sua trajetória estiveram emergidos. Possam emanciparem-se, produzindo novas posições de serem e estarem no mundo, nas diversas dimensões.

4.1 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA UFSB

A gestão institucional e acadêmica da UFSB, apresentada no plano orientador (2014), traz um desenho institucional diversificado e pretende atuar fundamentada no princípio da gestão democrática. Seu estatuto revela as instâncias deliberativas, os órgãos, os colegiados e a estrutura executiva, firmando compromisso que atos de gestão deverão observar os princípios da eficiência acadêmica, administrativa e ambiental; a transparência, por meio da publicização de atos e informações; e o planejamento e avaliação continuada de atividades.

Observa-se, que o estilo de governança a ser adotado tem a finalidade de eficiência institucional e acadêmica, mormente pela consolidação do princípio de publicização dos atos administrativos e acadêmicos - isso caracteriza a materialização da transparência das ações, que dará condições de a comunidade interna e externa acompanhar, fiscalizar e intervir nas discussões e decisões desenvolvidas no seio da universidade.

Compõem a estrutura da UFSB: dois Conselhos Superiores: Conselho Universitário e Conselho Estratégico Social; a Reitoria; Unidades Universitárias; Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI) e Órgãos Complementares. Porém, para atender a toda a complexidade organizacional, será operada por sistemas de governança digital, com uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

O Conselho Universitário (CONSUNI) será o órgão máximo de deliberação. É composto pelo Presidente, Vice-Presidente, Reitor, Vice-Reitor, pelos Pró-Reitores, pelos Decanos das Unidades Universitárias, um representante do corpo docente, um representante do corpo técnico-administrativo, um representante do Conselho Estratégico Social e representantes do corpo discente (ESTATUTO, 2013).

Porém, cabe destacar a inovação no campo da gestão compartilhada, que acrescenta na modalidade de conselhos, o Conselho Estratégico Social, cuja função será consultiva, mas já representa um avanço. É composto por: Reitor, seu Presidente, Vice-Reitor, três representantes do Conselho Universitário, representantes de instituições parceiras, Reitores das IES instaladas na região, um representante dos setores empresariais, um representante dos trabalhadores, um representante dos movimentos sociais, um representante de povos e comunidades tradicionais, um representante dos professores do ensino básico, um representante dos estudantes de ensino médio e um representante dos ex-alunos.

Portanto, a implantação do conselho estratégico é uma inovação, pois cria expectativas de a universidade exercer o seu papel e a sua função por meio da construção do diálogo e da gestão democrática, tendo a abertura de acolher e afiliar o corpo discente, técnico-

administrativo e outros na perspectiva de educar para a cidadania plena. No modelo de Conselho da maioria das universidades brasileiras, quando o tem, a participação restringe-se à representação de um membro da comunidade externa, isto é, a participação é figurativa.

No modelo de Conselho da UFSB, a composição da representatividade é mais diversificada, envolvendo comunidade interna e externa, sendo esta mais variada, ou seja, envolve representantes de associação de bairros, empresários, intelectuais e artistas. A atuação dessa representatividade pode fortalecer o ideal de construção de um espaço público e democrático, onde outras vozes, outras escutas, outras vivências, e a diversidade de saberes encontrem espaço para seu reconhecimento.

Aponta o Estatuto da UFSB (2013, p. 28):

Art. 18º – Compete ao Conselho Estratégico Social: promover, anualmente, o Fórum Estratégico Social, com a participação ativa da sociedade, para apreciar questões relativas às relações entre a universidade e a sociedade em geral; opinar sobre políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão da universidade; recomendar ao CONSUNI criação, modificação ou extinção de cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão em função de necessidades e demandas sociais da conjuntura regional; propor alterações no estatuto, regimento geral e outras normas da universidade, acompanhada de estudos prévios e exposição de motivos; opinar sobre tendências de longo prazo referentes a processos macrossociais ambientais e políticos, pertinentes ao desenvolvimento da região; promover iniciativas de captação de recursos financeiros e apoios políticos e institucionais para o desenvolvimento das atividades da universidade em benefício das populações da região.

Observa-se que a incorporação dessa modalidade de Conselho Estratégico Social indica caminhos de gestão participativa tanto para a comunidade interna à instituição quanto para a comunidade *transacadêmica*¹². Segundo o Estatuto (2013), entre as atribuições do conselho estratégico, pretende que se problematizem as questões que permeiam a realidade local e regional, proponha resolutividade e colabore com atividades de planejamento e estratégias de materialização da universidade. Nesse sentido, firmando-se as ações dos representantes no Conselho, como protagonistas da construção da nova universidade, isso pode indicar uma universidade imersa nos movimentos populares e, possivelmente, as decisões e os interesses institucionais estarão atrelados à resolutividade dos problemas fundamentais que afligem a sociedade, opondo-se a projetos de colonização.

Para Ribeiro (1975, p. 176), pensar na construção da universidade necessária exige um novo modelo estrutural, e este precisará desempenhar as seguintes funções:

¹²Conforme § 2º - Comunidade *transacadêmica* (ex-alunos, membros da sociedade e seus diversos segmentos, os conjuntos de relações dos docentes, discentes e corpo técnico, e suas coletividades) (ESTATUTO, 2013, p. 20).

[...] renovação estrutural de seus órgãos e a revisão dos procedimentos através dos quais exerce suas funções; atuar como um ponto de referência para o diagnóstico e a crítica das estruturas vigentes, e para uma justa apreciação das conquistas já alcançadas pelas universidades; oferecer uma tabela de valores para avaliar a eficácia e importância de cada projeto parcial de mudança; mobilizar os corpos universitários para um esforço conjunto de renovação, de formular um projeto específico de transição progressiva de uma à outra; opor aos projetos de colonização cultural e de perpetuação do subdesenvolvimento e da dependência.

A atuação do Conselho Estratégico Social revela pistas de que a ferramenta de uso será a construção do diálogo nos espaços de discussões. Assim, aparenta ser uma tentativa de romper com o modelo de universidade isolada, fechada e autoritária se o caminho da UFSB consolidar-se como aberto para todos, em todos os sentidos, para agregar o envolvimento constante da comunidade, possibilitar outras cooperações, outras parcerias, e ainda exercer o exercício, a conscientização, a mobilização e a integração. Estaremos, então, aproximando-nos da concepção de universidade popular, pois esta valoriza a escuta e o reconhecimento das vozes internas e externas.

Como escrevem Gadotti e Stangherling (2013, p. 44) em relação à questão:

as redes solidárias reinventaram o poder, privilegiando o espaço de autogestão, o encontro, o diálogo e a polifonia de vozes (contra o discurso único) harmonizadas por uma causa comum, pelo debate e a colaboração, por uma racionalidade comunicativa.

Ainda relata o Estatuto (2013) que a Reitoria é o órgão executivo da administração universitária, e exercerá papel de coordenação, fiscalização e superintendência das atividades. A responsabilidade será compartilhada e a gestão da universidade é integrada por somente quatro Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (PROPLAD)¹³, Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica (PROGEAC)¹⁴, Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (PROTIC)¹⁵, e Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (PROSIS)¹⁶. A utilização de tecnologias digitais é um recurso que a instituição pretende

¹³Responsável pela coordenação das atividades de planejamento e gestão administrativa da universidade, incluindo acompanhamento e desenvolvimento de pessoas e permanente avaliação das atividades da UFSB.

¹⁴Terá como função a coordenação da gestão de todas as questões acadêmicas da universidade, articulando os níveis/atividades de ensino-aprendizagem de graduação e pós-graduação, educação permanente, extensão e empreendedorismo, pesquisa e desenvolvimento tecnológico.

¹⁵Com o objetivo criar, implementar e gerir as ferramentas de TIC, por meio de um processo periódico e estruturado de planejamento da informação.

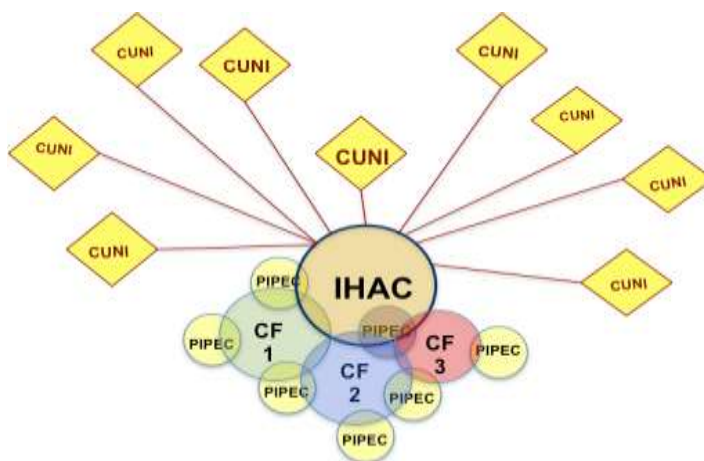
¹⁶Órgão responsável pela formulação e coordenação de planos, programas e atividades de sustentabilidade, incluindo assuntos comunitários e estudantis, atendendo à comunidade universitária, isto é, estudantes, professores, funcionários e, na medida do possível, seus familiares, proporcionando uma aproximação dos sujeitos aos problemas, contextos e dinâmicas socioambientais.

utilizar para manter estrutura administrativa mais enxuta e descentralizada, e será empregada para acompanhar a rotina dos *campi* e CUNIs.

A UFSB pretende instalar uma estrutura acadêmica que compreenderá unidades universitárias: Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), Centros de Formação Profissional e Acadêmica (CF), Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI). No Campus Jorge Amado, em Itabuna, estão instalados: Instituto Jorge Amado de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), Centro de Formação em Tecnociências & Inovação (CFCTI), Centro de Formação em Ciências e Tecnologias Agrárias (CFCTA) e Rede CUNI. No Campus Sosígenes Costa, em Porto Seguro, tem-se: Instituto Sosígenes Costa de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), Centro de Formação em Artes (CFAr), Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais (CFCHS), Centro de Formação em Ciências Ambientais (CFCAm), e Rede CUNI. E no Campus Teixeira de Freitas, conta-se com: Instituto Paulo Freire de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC), Centro de Formação em Saúde (CFS), e Rede CUNI.

Conforme representa a figura abaixo, os organismos estruturados, as atividades de pesquisa, extensão, inovação, criação e cooperação técnica serão realizados em núcleos funcionais denominados Programas Integrados de Pesquisa, Extensão e Criação (PIPEC).

Figura 1 - Estrutura organizacional da UFSB



Fonte: Plano Orientador da UFSB (2014, p. 73).

Quanto à gestão acadêmica das unidades universitárias, será exercida por órgãos, tais como: congregação, instância máxima de deliberação sobre assuntos acadêmicos no âmbito

da unidade universitária; decanato¹⁷, que é o órgão executivo da gestão acadêmica da unidade universitária; colegiado, órgão de gestão acadêmica que tem por finalidade planejar, executar e supervisionar as atividades universitárias.

A UFSB também pretende implantar órgãos complementares, que serão responsáveis por atividades de caráter permanente de apoio, necessárias ao desenvolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão. Os órgãos complementares a serem instalados são: Rede de Centros de Idiomas, Núcleos de Recursos Tecnológicos, Sistema de Bibliotecas e Museus, Sistema de Difusão Cultural, Sistema de Qualidade e Segurança Ambiental.

4.1.1 Arquitetura curricular e modelo pedagógico da UFSB

A UFSB adotará arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, com modularidade progressiva e fases sucessivas e articuladas de formação, oferecendo certificações intermediárias independentes a cada ciclo ou etapa.

Desse modo, o plano curricular agrupará o primeiro ciclo de formação, obrigatório e comum a todos os estudantes de cada área do conhecimento; o segundo ciclo será destinado às formações profissionais e acadêmicas em nível de graduação; no terceiro ciclo predominarão mestrados e doutorados. Serão oferecidas, como opções de formação, no primeiro ciclo: Bacharelado Interdisciplinar (BI)¹⁸ e Licenciatura Interdisciplinar (LI)¹⁹.

A matriz político-pedagógica da UFSB indica caminhos de superação do modelo tradicional de divisão dos conhecimentos disciplinares, por meio do regime de ciclos e percursos formativos gerados a partir dos bacharelados e licenciaturas interdisciplinares. Esta proposta indica valorizar a autonomia e o protagonismo dos estudantes. Importa lembrar que este modelo de formação já vem sendo testado em várias universidades federais brasileiras, e agora também na UFSB.

Nesse sentido, aponta Buarque (1994), que a universidade brasileira ampliou-se com crise de identidade, centralizada em si mesmo, com currículos engessados, sem expectativas

¹⁷ A adoção do termo *decano* é para designar os dirigentes quanto à função do gestor acadêmico e líder institucional de ambientes educativos - nomenclatura internacional das principais universidades do mundo (CARTA DE FUNDAÇÃO E ESTATUTO, 2013, p. 9).

¹⁸ Bacharelado Interdisciplinar (BI) pode ser definido como um curso de graduação generalista, polivalente, oferecido em grandes áreas de formação, com estrutura modular, progressiva e flexível (PLANO ORIENTADOR, 2014, p. 41).

¹⁹ É o curso de formação de docentes para o ensino básico em grandes áreas ou blocos de conhecimento, articulados por uma base compartilhada de Componentes Curriculares (CCs) de cunho cognitivo, com estrutura modular, progressiva e flexível.

de revelar outros saberes, outras práticas, ou seja, incapaz de romper com os moldes sob os quais esteve estruturada desde o começo de sua implementação. “[...] a universidade ficou domesticada, dócil ao saber estabelecido, tem dificuldade de romper e com isto apresenta dificuldade de transição para um outro mundo (BUARQUE, 1994, p. 26).”

Segundo o plano orientador (2014), a formação inicia-se com ABI²⁰ para BI ou para LI correspondendo ao primeiro ano de formação geral, de caráter generalista. A finalidade é promover oportunidade de os estudantes conhecerem melhor as grandes áreas do BI e da LI, antes de optarem por uma delas. Será oferecida como uma das opções de ingresso nos *campi* da UFSB, porém será a única forma de entrada na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), conforme se verifica na figura 2, abaixo:

Figura 2 - Formação geral com entrada pela área básica de ingresso (UFSB- 2014)

Quadrimestre I	Quadrimestre II	Quadrimestre III
Eixo de Formação Cultural	(Ético-Político-Humanístico)	
Seminário Interdisciplinar Universidade e Sociedade	Seminário Interdisciplinar Desenvolvimento Regional	Seminário Interdisciplinar Contexto Planetário
Competências Computacionais e Conectivas	Linguagem Matemática e Raciocínio Lógico	Raciocínio Computacional e Programação
Leitura-produção de textos em Língua Portuguesa	Leitura-produção de textos em Língua Portuguesa	Oficina de textos acadêmicos e técnicos na Grande Área
Inglês	Inglês	Inglês
CC Livre	CC Livre	CC Livre
Cultura Artística X	Cultura Artística Y	CC Livre
Cultura Científica X	Cultura Científica Y	CC Livre
Cultura Humanística X	Cultura Humanística Y	CC Livre
Eixo Vocacional (Prático-Cognitivo)		Contexto das Ciências e Tecnologias*
Panorama das Artes* (História das práticas artísticas. Visão panorâmica da área. Regulação das práticas profissionais)	Panorama das Humanidades* (História do campo, métodos e práticas. Carreiras e Profissões. Regulação das práticas profissionais)	Campo da Saúde: Saberes e Práticas* (História do campo, métodos e práticas. Visão panorâmica da área. Carreiras e Profissões. Regulação das práticas profissionais)
CC Obrigatório	CC Optativo	CC Livre

* Componente curricular de orientação acadêmico-profissional

Fonte: Plano Orientador da UFSB (2014, p. 57).

Quanto à etapa de formação geral, ainda acrescenta o Plano Orientador (2014) que, ao cumprir a etapa de formação geral (1.080 horas, em 3 quadrimestres, com duração média de 9 meses), o estudante da ABI-BI ou ABI-LI fará jus ao reconhecimento dos estudos e terá a primeira certificação, de Curso Sequencial de Complementação de Estudo.

²⁰Área Básica de Ingresso (ABI) designa, segundo o Sisu-MEC, “uma situação em que uma única ‘entrada’ possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de ‘ciclo básico’ por algumas instituições de educação superior), a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas” (PO, 2014, p. 41).

Nas palavras de Ribeiro (1975, p. 188-189), quanto ao modelo de universidade com vantagens da estrutura tripartida:

[...] evita duplicação desnecessária e concentra todo ensino e pesquisa de cada campo do saber num único órgão, para reutilizar melhor os equipamentos e fazer melhor utilização do uso dos recursos; dar ao estudante oportunidade de decidir-se quando mais maduro e melhor informado sobre suas próprias aptidões e as características dos diversos campos a que se poderá dedicar; proporciona modalidades novas de formações científicas e especialização profissional, adequando-se às novas necessidades da sociedade; permite integração mais completa da universidade com os setores produtivos e os serviços que utilizarão os técnicos e profissionais dela ingressados[...].

Contudo, a UFSB revela pistas de que incorporará em suas práticas algumas dessas sugestões apontadas por Darcy Ribeiro. Quanto aos cursos do segundo e terceiro ciclos de formação, o plano orientador (2014) descreve que serão ministrados em Centros de Formação Profissional e Acadêmica, situados nos respectivos *campi* da UFSB, e terá cursos de graduação profissional.

Em relação ao modelo pedagógico, o Plano Orientador (2014) aponta que a UFSB adotará o regime letivo quadrimestral multiturno, o intenso uso de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem, a pluralidade pedagógica articulada a modelos formativos e avaliativos modulares e progressivos.

Quanto ao regime letivo quadrimestral multiturno, adotado, a UFSB pretende que seja uma ferramenta para aprimorar os recursos institucionais e também para facilitar a otimização do tempo para os estudantes que exercem alguma atividade laboral, permitindo um ajuste do calendário de estudos com estas práticas, em atividades econômicas sazonais. O uso do regime quadrimestral ainda poderá contribuir com as atividades dos docentes, quanto ao planejamento das atividades de pesquisa, extensão, e regimes de cooperação institucional, com agendas mais flexíveis.

Como descreve o Plano Orientador (2014, p. 61),

considerando a natureza jurídico-política da UFSB como instituição social, sustentada com orçamento da União e recursos financeiros oriundos de políticas públicas governamentais, o princípio da eficiência será sobrevalorizado. Assim, propõe-se para a UFSB um regime curricular quadrimestral, com períodos letivos de 72 dias, totalizando 216 dias letivos a cada ano.

Indica, ainda, que fará uso do referencial teórico de Paulo Freire, pois sua proposta pedagógica é baseada nas pedagogias ativas. Prevê que o processo ensino-aprendizagem será orientado por uma dialética de escolhas e encontros. Cita o Plano Orientador (2014, p. 59) que

um modelo pedagógico centrado na escolha do estudante e na educação como condição de emancipação cidadã cria condições para que o estudante possa sempre escolher, sob tutoria, grande parte dos componentes curriculares, o ritmo e a intensidade de estudos, os lugares nos quais deseja estudar, preservando sempre a presença física nos encontros com seus professores e tutores. Tal atitude extrapola o tempo/espaço de sala de aula, anfiteatro, laboratório e outros lugares convencionais de ensino.

Então, o modelo pedagógico da UFSB, ao que parece, pretende criar condições para a execução de um trabalho consistente, pluralista, diversificado, com o intuito de ampliar e complementar o processo de apropriação do mundo social do estudante.

Segundo o Plano Orientador (2014), a UFSB adotará, no plano pedagógico, as aprendizagens formal²¹, informal²² e não-formal²³. Desse modo, o currículo indica ser dinâmico, com ampla flexibilização de conteúdos, foco baseado em competências, que integra uma proposta metodológica de dupla perspectiva: uma que preserva o interesse dos estudantes e outra que inclui o fluxo dos acontecimentos contemporâneos.

Conforme ressalta o Plano Orientador (2014, p. 70),

para a consecução do currículo em termos concretos, faz-se necessária uma seleção de conhecimentos e saberes, privilegiando certos conteúdos e modos de operar, em detrimento de outros. Nessa perspectiva, selecionar não significa impor nem restringir, por isso, torna-se imperativo pensar em formas abertas, plenas de possibilidades, oferecendo constantemente outras concepções de currículo a serem exploradas, ampliando diálogos com a comunidade intra e extrauniversitárias.

Assim, a UFSB propõe uso da *práxis* visando à transformação do sujeito humano, considerando, de certo modo, uma aproximação com a proposta freireana, tendo o ato de educar como um ato político, com o objetivo de desenvolver autonomia, competência e capacidade crítica em um contexto de valorização da cultura. Nessa perspectiva, educação é um ato de criar oportunidades para a construção coletiva de saberes.

Ainda acrescenta que fará uso de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, apresentando-se como forma-conteúdo, articulando uma concepção

²¹ Aprendizagem formal é o tipo de transmissão tradicional de ensino, ofertada por uma instituição de ensino ou de formação profissional, estruturada em termos de objetivos, ao longo de um determinado tempo, com avaliações formais e periódicas, cuja meta é uma certificação, ou seja, certificado ou diploma.

²² Qualquer tipo de aprendizagem que resulta de atividades da vida em família, laboral, de lazer ou simplesmente social, não estruturada e não necessariamente sistematizada, sem compromisso com créditos, horários ou avaliações acadêmicas e que podem se dar ao acaso da vida do estudante.

²³ É aquela proveniente de lugares não formais de ensino ou formação que, em princípio, não conduzem à certificação.

pedagógica dialógica, que terá a finalidade de contribuir com a autonomia do estudante para aprendizagens, além da sala de aula.

Destaca-se na proposta que a UFSB também pretende se apropriar das ideias Pierre Lévy, que aborda discussões acerca da cibercultura e da inteligência coletiva. Aponta que equipe da UFSB produzirá materiais e tecnologias de ensino-aprendizagem a fim de garantir educação de qualidade em todos os ciclos de formação. Utilizará as ferramentas de: Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e Dispositivos Virtuais de Aprendizagem (DVA) como instrumentos pedagógicos, articulados com tecnologias de interface digital (games, sites, blogs, redes sociais, dispositivos multimídia) e meios interativos de comunicação, por meio de redes digitais ligadas em tempo real.

Ainda relata a proposta metodológica que em todos os cursos serão oferecidas três opções ao estudante: aprendizagem presencial (aulas, seminários, oficinas, laboratórios etc.); metapresencial, com a presença voluntária nas práticas pedagógicas, com avaliação e acompanhamento presencial; aprendizagem por passos (método Keller), com instrução autoprogramada e heteroavaliada (PLANO ORIENTADOR, 2014).

Quanto às técnicas de aprendizagem, pretende implantar os seguintes formatos: Aprendizagem Baseada em Problemas Concretos (APC), ajustados ao contexto e objetivos do curso; Equipes de Aprendizagem Ativa (EAA), com grupos de dois a três estudantes de cada ano do curso atuando em todos os níveis de prática do campo; Estratégias de Aprendizagem Compartilhada (EAC), onde os estudantes de cada ano de um curso serão tutores dos colegas do ano anterior; Oficinas de Práticas Orientadas por Evidências (POE) para supervisão, coordenação e validação de tecnologias baseadas em conhecimento (PLANO ORIENTADOR, 2014).

Como afirma Ribeiro (1975, p. 264), precisamos compreender qual o papel que devem desempenhar os processos formativos na nova universidade:

[...] universidade tarefa de formar linguagens e mensagens, com o fim de reensinar o homem comum a ver as coisas como elas são: a interpretar e apreciar suas representações artísticas e simbólicas; ouvir e entender a linguagem musical; ler e compreender a linguagem literária; apreciar e praticar a linguagem pictórica; e a expressar-se, falando e escrevendo sua língua materna e o idioma nacional, a empregar, situando-se no mundo de seu tempo e localizar-se como gente de transformação, como homem-novo, lúcido e orgulhoso de seus ancestrais.

Como se sabe, o modelo de ensino-aprendizagem adotado em várias universidades brasileiras pouco traz de inovações em seus métodos e técnicas. Nesse sentido, a UFSB

pretende inovar, pois se propõe a implantar outras possibilidades de aprendizagem com mediações multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares.

Como descreve Ribeiro (1975, p. 275):

há o erro de conceber o Brasil como se concebia há duzentos anos, cem ou cinquenta anos atrás. Isto é, como se ainda fôssemos a sociedade colonial, escravagista e paternalista. Em ambas as hipóteses, era historicamente explicável o caráter aristocrático e decorativo de nosso ensino. Hoje, a permanência desse caráter é um crime contra o povo e contra a nação, pelo que representa de impedimento à expansão e ao desenvolvimento da sociedade brasileira.

O modelo pedagógico convencional, que faz uso de hierarquias rígidas e papéis pré-figurados, encontra-se engessado em relação à complexidade da sociedade contemporânea. Vale destacar que uma universidade que adote a flexibilidade e a versatilidade de suas ações tem mais condições de enfrentar os dilemas emergentes da sociedade.

Esta universidade propõe a superação desse modelo, quando pretende incorporar o conceito de *estudante-professor*. Essa dinâmica aberta valoriza o pensar do estudante como sujeito histórico e contextualizado, que se utiliza da autonomia como recurso de autoconstrução do processo de aprendizagem.

A UFSB cita, entre seus princípios, a questão da sustentabilidade, pretendendo ir além da inserção de conteúdos ambientais nos componentes curriculares ou realização de atividades, como ainda se presencia em várias instituições. Mas pretende incorporar programa permanente de promoção de práticas de sustentabilidade, baseando-se em cinco níveis de intervenção, a saber: ensino – educação dos tomadores de decisão para um futuro sustentável; pesquisa e extensão – investigação de soluções, paradigmas e valores que sirvam a uma sociedade sustentável; vida universitária – operação dos *campi* universitários como modelos e exemplos práticos de sustentabilidade em escala local; coordenação e comunicação – articulação entre os níveis anteriores e entre estes e a sociedade; e consenso universitário – representando os princípios norteadores da sustentabilidade na UFSB (PLANO ORIENTADOR, 2014).

Afinal, a proposta da UFSB é ousada, e terá muitos desafios para consolidar-se democrática, popular e inclusiva. A efetivação de seu projeto depende de recursos financeiros especiais, otimização dos recursos disponibilizados e habilidade política para transformar sua proposta em referencial de inovação universitária.

Reafirma-se, por meio do Plano Orientador (2014), que a UFSB pretende atuar na transformação social, política, ambiental e econômica das comunidades regionais e nacionais, por meio da implantação de iniciativas inovadoras na estrutura curricular, nas metodologias,

nos processos avaliativos, no campo da gestão compartilhada, na inclusão e na integração social. A concretude dessas propostas indica uma nova instituição federal de educação superior brasileira, que busca incorporar concepções de universidade popular.

Trata-se, portanto, de acompanhar a materialização, as concepções e postulações que constam na proposta da UFSB. Por certo, a construção de universidade popular não se encerra com o projeto institucional e político-pedagógico, estes são os primeiros passos. A efetivação de práticas democráticas, é de caráter permanente, por isso, está sempre em processo e construção.

4.1.2 Colégios Universitários: espaços de integração e inclusão

A UFSB é a primeira universidade pública federal brasileira a adotar os Colégios Universitários (CUNI), considerados a principal inovação institucional, e terão o papel estratégico de implementar políticas de integração social e territorial da universidade. Este modelo é considerado uma alternativa de acesso dos estudantes ao ensino superior, residentes em regiões afastadas dos *campi*, possibilitando uma maior capilaridade territorial e social.

Descreve o Plano Orientador (2014) que a experiência de implantação desse mecanismo de acesso de Colégios Universitários já ocorre em vários países, tendo a finalidade de acesso socialmente mais amplo à educação superior. No Canadá, em 1967, foram criadas unidades de ensino superior inicial chamada de Collège d'enseignement général et professionnel (CEGEP). Na América Latina, a Venezuela, com a Universidad Bolivariana, preconiza a abertura de Colégios Universitários em todo o país. Na Suécia, eles têm a denominação de Höskolen. Na Noruega, chamam-se hoyskole. Na Alemanha, são conhecidos como hochschule, com duração de dois anos, conduzindo a um diploma de educação geral superior. No Québec, há quase uma centena de CEGEPs. Em 2005, Cuba iniciou um programa de universalização da educação superior cuja principal estratégia era a implantação de colégios universitários, chamados Sedes Universitárias Municipais (SUM).

Conforme o Plano Orientador (2014), na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI), os programas de formação serão mediados por tecnologias. Prevê a proposta da UFSB a instalação de CUNIs em localidades com mais de 20.000 habitantes e com mais de 300 egressos do ensino médio, e em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos.

Os CUNIs funcionarão, preferencialmente, em turno noturno, em instalações da rede estadual de ensino médio ou de polos regionais de EAD incorporados ao sistema UAB da região. Serão formados por núcleos acadêmicos descentralizados destinados à oferta de programas de formação geral e outras atividades de ensino, extensão e pesquisa fora dos campi-sedes. Nesse contexto de otimização dos recursos, conforme Fernandes (1975, p. 87), “a racionalização do uso de recursos financeiros, materiais e humanos aparece como um dos requisitos da passagem da universidade conglomerada para a universidade integrada.”

Desse modo, os CUNIS são uma tentativa de aproximar a universidade da comunidade e vice-versa. Espera-se uma maior popularização da ciência e dos saberes, por meio de experiências compartilhadas, projetos, e outras práticas. Cabe ressaltar a oportunidade de exploração, experimentação, articulação e integração com todo o sistema educacional da localidade, que se pode vivenciar, quando a proposta da universidade encontra o povo, quando sua construção é aberta e solidária.

A esse propósito, nos conduzimos pelas reflexões de Fernandes (1975, p. 86), que diz:

o horizonte pedagógico médio não se organiza com vista a funções intelectuais múltiplas, tudo gira em torno de um ensino morto e vazio, predominantemente verbalista, “erudito” e divorciado do pensamento inventivo. A universidade integrada e multifuncional requer, como ponto de partida, a organização racional das relações entre meios e fins. Por isso, ela pressupõe e conduz ao aproveitamento sistemático dos recursos financeiros, materiais e humano disponíveis do ambiente, procurando mobilizá-los sob condições de crescente controle racional dos graus de eficácia obtidos em sua utilização.

A implantação dos CUNIs, conseqüentemente, mudará a rotina dos estudantes universitários e de todos aqueles que estão em seu entorno, criando expectativas de acesso, despertando sonhos e trazendo outros benefícios de permanência na universidade.

4.2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: CAMINHOS DE INCLUSÃO

A UFSB pretende promover um ajuste de contas com a história de muitos excluídos no teor de sua proposta de implantação, sustentando a ideia de nova universidade, com um novo formato de inclusão, e diz buscar a superação do modelo de política de acesso de caráter elitista. Com uma proposta vocacional de inclusão e integração, pretende contribuir para o desenvolvimento regional por meio do compartilhamento de conhecimentos e saberes envolvendo as diversas áreas do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico.

Defende equidade no acesso à educação e ao conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e feliz, por meio de medidas de acolhimento e permanência de estudantes em situações de vulnerabilidade social (CARTA DE FUNDAÇÃO E ESTATUTO DA UFSB, 2014, p. 9).

A esse respeito, elucida o reitor em exercício, Naomar A. Filho (2014):

[...], romper com a cultura institucional da omissão, produzir formas de resistência e testar modelos de superação dos dilemas e barreiras enfrentadas pela velha instituição bonapartista, eis a missão que a mais nova universidade federal do Brasil toma para si como projeto político-institucional (p.211).

Com base nos documentos institucionais e no discurso do reitor da UFSB, apresentaremos no tópico seguinte alguns procedimentos explícitos e implícitos nos editais de processo seletivo de ingresso e os mecanismos da política de permanência em construção.

A Universidade, em sua proposta de implantação, apresenta a intenção de introduzir aqueles que foram excluídos historicamente da educação superior e contribuir para o desenvolvimento da integração regional. Os caminhos de concepção dessa nova universidade indicam uma instituição social e cultural destinada a formar cidadãos plenos, profissionais competentes e intelectuais críticos, dotados de consciência política e responsabilidade socioambiental.

Importa evidenciar que esta IES segue os instrumentos normativos do Ministério da Educação, por meio de leis, decretos, resoluções, e incluem as novas medidas de adoção de ações afirmativas, a Lei de Cotas nº 12.711/2012, o PNAES, e a Bolsa Permanência (MEDIDA PROVISÓRIA nº 586/12).

A UFSB, como instituição social e pública, sustentada com orçamento da União e recursos financeiros oriundos de políticas públicas governamentais, tem em seu estatuto a ferramenta de descrever os princípios sobre a organização e o funcionamento dos órgãos da administração superior, das unidades universitárias e demais órgãos.

Para a gestão da política de ações afirmativas, a UFSB direcionou atribuições à Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (PROSIS). Trata-se de instância de gestão da reitoria, estruturada em torno de três áreas temáticas: sustentabilidade, apoio à permanência estudantil e integração social.

A PROSIS atuará com duas diretorias - a de sustentabilidade e a de integração social. Para atender às demandas das políticas afirmativas, foi criada a Diretoria Estudantil e de Integração Social (DEIS), sendo uma diretoria definida como uma importante estratégia de gestão para facilitar a integração com outras pró-reitorias, os campi, os CUNIs e para

promover as ações de execução, avaliação e monitoramento das políticas executadas, além de traçar novos programas, projetos e atividades que dinamizem o processo de inclusão social.

As atividades da DEIS incluem duas áreas temáticas (apoio à permanência estudantil e a integração social). A DEIS é uma diretoria composta por duas coordenações: Coordenação de Apoio a Permanência Estudantil (CAPE), que terá um setor de bolsas e auxílios, e será responsável por conceber, planejar e executar os processos seletivos de apoio financeiro, e um setor de orientação acadêmica, que juntos integram o Programa de Apoio à Permanência Estudantil da UFSB (PNAES/Decreto 7234/10); e a Coordenação de Qualidade de Vida (CQV), responsável pelo setor cultural, de esportes, lazer e eventos; restaurantes universitários, de acessibilidade e de promoção à saúde.

Entre as obrigações da PROSIS, está atuar na integração social da Rede Anísio Teixeira, formada pelos Colégios Universitários (CUNI), que têm como objetivo oferecer acesso à educação superior aos estudantes da região. Segundo o estatuto, os CUNIs são a principal representação do caráter inclusivo do Projeto Pedagógico da UFSB, pois incorpora o “conceito de ações afirmativas de fato estruturantes e não meramente episódicas ou paliativas (CARTA DE FUNDAÇÃO E ESTATUTO UFSB, 2014, p. 4).”

Nas próximas seções, trataremos a respeito dos mecanismos adotados na UFSB para o acesso, a permanência e a assistência estudantil aos estudantes cotistas. Alguns desses artifícios são resultantes de políticas nacionais, outros são específicos da UFSB, como detalharemos adiante.

4.2.1 Políticas de acesso: critérios e requisitos

A UFSB iniciou suas atividades acadêmicas em setembro de 2014, envolvida nas discussões que emergiam no cenário nacional, quanto à necessidade de ofertar vagas sob a obrigatoriedade de implementação da lei de cotas.

Nesse contexto, a UFSB apontou, em seu Estatuto (2014, p.34-35), no Art. 33, que a entrada geral e única se dá pelo primeiro ciclo, no Bacharelado Interdisciplinar (BI) ou em Áreas Básicas de Ingresso (ABI)²⁴ para BI e LI, com reserva de vagas para egressos de escola pública e observância do recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária da região, em três modalidades de ingresso: I. mediante processos seletivos gerais, nos cursos oferecidos

²⁴Área Básica de Ingresso (ABI), segundo o SISU-MEC, “uma situação em que uma única ‘entrada’ possibilitará ao estudante, após a conclusão de um conjunto básico de disciplinas (denominado de ‘ciclo básico’ por algumas instituições de educação superior), a escolha de uma entre duas ou mais formações acadêmicas.”

nos *campi*-sedes e na Rede Anísio Teixeira; II. em processos seletivos especiais, para preenchimento de vagas supranumerárias²⁵ destinadas a egressos do ensino médio público dos municípios ou consórcios municipais da Rede Anísio Teixeira; III. mediante preenchimento de vagas residuais, com prioridade para estudantes de BI ou LI oriundos de outras instituições com as quais a universidade compartilha sistemas de creditação cruzada ou mantém programas de mobilidade acadêmica.

Reafirmou os critérios de acesso, disponibilizando informações no primeiro Manual do Estudante da UFSB (2014, p. 19) para ingresso de estudantes no quadrimestre 2014.3:

O ingresso na UFSB se dá através do primeiro ciclo, com a realização do ENEM. O estudante poderá ingressar nos BI ou ABI, de acordo com a nota de corte na concorrência global por curso. Para ingresso nas sedes dos *campi*, 55% de vagas são reservadas para egressos de escola pública; e na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, 85% das vagas são reservadas para egressos de escola pública. Em ambos os casos, incorporamos um recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária da região, conforme a legislação vigente. Além disso, a entrada poderá ocorrer com o preenchimento de vagas remanescentes, com prioridade para estudantes de BI oriundos de outras instituições com as quais a UFSB compartilhará sistemas de creditação cruzada e programas de mobilidade, mediante convênios de cooperação acadêmica.

Dessa forma, verifica-se que os critérios adotados pela UFSB são diferenciados para atender aos estudantes ingressantes nos *campi* e/ou nos CUNIS. Conforme aponta, o edital da UFSB nº 004/2014, referente ao processo de acesso na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários para o quadrimestre de 2014.3, nesta modalidade de acesso, a oferta é somente em área básica de ingresso em licenciaturas interdisciplinares. As vagas ofertadas tiveram as categorias de concorrência vagas reservadas para cotistas oriundos de escolas públicas (Lei 12.711/2012) e vagas de ampla concorrência.

Esse processo seletivo para entrada na Área Básica de Ingresso (ABI)²⁶ nos CUNIs foi dado exclusivamente com base nas notas do ENEM, nos exercícios de 2012 e 2013. A ABI dá acesso às Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), que são compostas por uma etapa de formação geral, seguida por uma de formação específica. O ingresso na etapa de formação

²⁵ A reserva de vagas supranumerárias serão destinadas exclusivamente para estudantes residentes no respectivo município ou em municípios participantes de consórcios municipais organizados para esse fim específico, que tenham cursado todo o ensino médio em escolas públicas do município participante. Indígenas aldeados, quilombolas e assentados, devidamente registrados nas entidades pertinentes (FUNAI, Fundação Zumbi dos Palmares e INCRA), terão acesso direto à etapa de Formação Geral (na Rede CUNI ou nos BI/IHAC), bastando para isso aprovação no ENEM, independentemente de classificação (UFSB. Plano Orientador Institucional e Pedagógico. Minuta 6, 2012, p. 63).

²⁶ A ABI corresponde ao primeiro ano de formação geral, de caráter generalista e que dá oportunidade ao estudante conhecer melhor as grandes áreas do BI e da LI antes de optar por uma delas. Será oferecida como uma das opções de ingresso nos *campi* da UFSB, porém será a única forma de entrada na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (PLANO ORIENTADOR, 2014, p. 41).

geral, por intermédio dos CUNIs ou nos BI/IHAC²⁷, dar-se-á mediante processo seletivo baseado no ENEM²⁸, sem utilizar o sistema do SISU.

Conforme este edital foi utilizado o escore do ENEM como base classificatória para este processo seletivo local, coordenado pela UFSB, e considerado como uma política própria de ações afirmativas. Vale ressaltar que a estratégia de utilizar a nota do ENEM nos processos seletivos já é adotada nacionalmente, configurando-se, pois, em uma política de governo incentivada pelo MEC.

Logo, no ENEM, a matriz de referência é formada por quatro áreas do conhecimento: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; d) Ciências Humanas e suas Tecnologias. Foi considerada como nota final para este processo seletivo a média aritmética das cinco notas para efeito de classificação de ingresso nos CUNIs. Se o candidato obtinha notas do ENEM/2012 e ENEM/2013, a maior das notas finais foi considerada para efeito de classificação. A nota zero na redação exclui o candidato do processo seletivo. Porém, é necessário, no ato de preenchimento de formulário da UFSB, o candidato indicar a opção pela concorrência ampla (AC) ou por políticas afirmativas de cotas.

O edital de processo seletivo para o quadrimestre de 2014.3, estabeleceu, ainda, reserva por curso de ingresso, por turno e por campus de oferta, para ingresso pelo sistema de cotas. Segundo o edital, é considerado candidato cotista oriundo de escola pública aquele que:

[...] tenha cursado o Ensino Médio ou o Ensino Médio Supletivo integralmente em escola pública; tenha obtido Certificação de Conclusão do Ensino Médio com base no resultado do ENEM, ou em exame nacional para certificação de competências de jovens e adultos ou exame de certificação de competência ou de avaliação de jovens e adultos realizados pelos sistemas estaduais de ensino, desde que não tenha cursado, em algum momento, qualquer etapa do ensino médio em escola particular. Consideram-se escolas públicas somente aquelas mantidas pelas administrações Municipal, Estadual ou Federal.

O edital de 2014 estava em conformidade com a Lei nº 12.711/2012. Com base neste dispositivo legal, a UFSB definiu como política de acesso que o percentual de pelo menos 85% das vagas em ABI-LI, nos CUNIs, seriam reservadas a candidatos oriundos de escolas públicas. E ainda acrescentou que dos 85% de vagas, pelo menos 50% delas seriam reservadas a candidatos oriundos de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou

²⁷ Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC).

²⁸ Dispõe sobre a adoção do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*, e pelo menos a proporção de vagas igual à de pretos, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação dos locais de oferta de vagas desta Universidade, respeitando o último Censo Demográfico divulgado pelo IBGE, reservadas aos candidatos oriundos de escolas públicas autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas (PPI).

Segundo este edital de ingresso para o quadrimestre 2014.3, o percentual aplicado no processo seletivo foi de 76,67% para vagas reservadas aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas (PPI), percentual que está de acordo com o total definido pelo Censo do IBGE, referente à população de PPI do Estado da Bahia.

Domingues (2005, p. 173), a respeito do percentual de cotas raciais, menciona que

as políticas que estabelecem cotas raciais devem respeitar o percentual de negros na composição populacional dos diversos Estados da nação. Elas têm sempre de ser proporcionais, correspondendo à realidade local. Por exemplo, a cota para São Paulo deve ser menor do que para a Bahia, o Estado com maior concentração da população negra do país. Desse modo, o corpo discente da universidade vai representar mais fielmente a composição racial do Estado no qual estiver inserido.

A distribuição de vagas nos CUNIs, segundo o edital de 2014, totalizaram 330 vagas ofertadas distribuídas para polos diferentes; 150 (cento e cinquenta) destinadas à Rede de Itabuna; 90 (noventa) para a Rede de Porto Seguro; e 90 (noventa) para a Rede de Teixeira de Freitas.

Para atender à especificidade do público diverso nas regiões de instalação dos CUNIs, a UFSB adotou o sistema de reserva de vagas com categorias diversificadas, distribuídas em: Ampla Concorrência (AC), que estava aberta a qualquer candidato, cujo único requisito solicitado era a conclusão do ensino médio; e mais quatro categorias de cotas, que tiveram como principal exigência o fator escola-pública, que foi pré-requisito em todas as categorias de cotas.

Nesse sistema, a renda também foi variada, um recorte de percentual de renda *per capita* de até 1,5 salários mínimo e meio por família, e outro em que o estudante poderia ter renda superior, mas as duas modalidades estavam atreladas ao requisito de escola-pública. Ressalta-se que PPI são (autodeclarados pretos, pardos ou indígenas). Vejamos no Quadro 3 as categorias do sistema de reserva definidas com seus requisitos e a legenda:

Quadro 3 - Categorias do sistema de reserva de vagas na UFSB

Legenda	Tipo de categorias
AC	Ampla concorrência
L1	Candidatos escola pública + renda familiar até 1,5 salário mínimo
L2	Candidatos escola pública + renda familiar até 1,5 salário mínimo + autodeclarados PPI
L3	Candidatos escola pública + qualquer faixa de renda ²⁹
L4	Candidatos escola pública + autodeclarados PPI + qualquer faixa de renda

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponibilizadas nos documentos da UFSB.

Dessa forma, verifica-se a reserva de vagas criadas na UFSB, com essas categorias identitárias, como autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas, estudantes de escola pública e outros. É o reconhecimento do direito, promovendo oportunidades com base no texto constitucional, a exemplo do art. 3º, inciso III, da Constituição Federal de 1988. Por certo, a IES assume a responsabilidade de ser geradora de transformações sociais, viabilizadas por meio do exercício de autonomia universitária.

A tabela abaixo ajuda a ilustrar a implementação das categorias adotadas no processo seletivo para ingresso nos CUNIs no quadrimestre 2014.3.

Tabela 2 - Oferta de vagas - CUNIs

COLÉGIO UNIVERSITÁRIO	AC	L1	L2	L3	L4	TOTAL
Coaraci	4	3	10	3	10	30
Ibicaraí	4	3	10	3	10	30
Ilhéus	9	6	20	5	20	60
Itabuna	4	3	10	3	10	30
Itamaraju	9	6	20	5	20	60
Porto Seguro	9	6	20	5	20	60
Santa Cruz Cabrália	4	3	10	3	10	30
Teixeira de Freitas	4	3	10	3	10	30
TOTAL	47	110	33	110	30	330

Fonte: Anexo do edital - UFSB nº 004/2014, de 25 de agosto de 2014.

A tabela 2 aponta a oferta de vagas distribuídas em cada categoria. Segundo os dados, ao que tudo indica, a UFSB procura firmar o compromisso institucional com o social, caracterizando-se por vários fatores, observando-se que as categorias de beneficiários pela modalidade de cotas ultrapassam o que determina a Lei Federal nº 12.711/2012, no art. 2º,

²⁹ Conforme Portaria Normativa nº18/2012 (MEC)

que tem como condicionante o recorte socioeconômico. Para concorrer pela modalidade de políticas de ações afirmativas, os candidatos devem comprovar renda inferior ou igual a 1,5 (um e meio) salário mínimo *per capita*.

A UFSB propõe mais da metade do total de vagas oferecidas para estudantes que comprovem faixa de renda de 1,5 salário mínimo e oriundos de escola pública. Outro percentual de vagas é destinado a estudantes de qualquer faixa de renda, mas exige dele a origem de escola pública. Cabe mencionar o recorte PPI, que também é condicionante de origem escolar pública, mas poderá escolher entre as duas faixas de renda oferecidas para concorrer.

Observa-se, ainda, na tabela acima, que as vagas estavam distribuídas conforme os dados do censo IBGE (2010), onde o Estado da Bahia, que até então possuía a população total de 14.016.906 habitantes, em termos percentuais, estava distribuída da seguinte forma: pardos - 59, 2%; pretos - 17,1%; indígenas - 0,4%. Portanto, correspondia a um percentual total da população PPI de 76,67% na Bahia.

A universidade definiu como política de acesso mais de 50% para escola pública e autodeclarados (PPI), ou seja, ultrapassou o mínimo considerado obrigatório pela Lei Federal e não se utilizou da diluição de percentual de reserva de vagas por ano, conforme prevê a Lei Federal nº 12.711/2012. Concordando com as palavras de Heringer (2013, p. 94), “as políticas de ações afirmativas são uma importante ferramenta na mobilização contra o racismo e a discriminação racial nas IES e na sociedade em geral.” Desse modo, a implementação de ações afirmativas possibilitará maior diversidade na composição étnica, social e cultural de estudantes nas universidades.

Segundo o relatório de gestão (2014), as vagas que foram ofertadas no quadrimestre de 2014.3, atenderam a oito Colégios Universitários, distribuídos em quatro vinculados ao Campus Jorge Amado (Itabuna, Ilhéus, Coaraci e Ibicaraí), dois ao Campus Paulo Freire (Teixeira de Freitas e Itamarajú) e dois ao Campus Sosígenes Costa (Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália). A tabela abaixo mostra as vagas ofertadas e a taxa de ocupação em cada um dos municípios.

Tabela 3 - Ocupação das vagas por CUNI (UFSB – 2014)

Campus	Município	Curso	Total de vagas ofertadas em 2014.3	Total de matriculados em 2014.3	Relação
Jorge Amado	Itabuna	ABI	30	16	53%
	Ilhéus	ABI	60	30	50%
	Coaraci	ABI	30	30	100%
	Ibicaraí	ABI	30	27	90%
	Soma		150	103	70%
Sotúgenes Costa	Porto Seguro	ABI	60	28	47%
	Cabrália	ABI	30	30	100%
	Soma		90	58	60%
Paulo Freire	Teixeira de Freitas	ABI	30	12	40%
	Itamaraju	ABI	60	22	37%
	Soma		90	34	40%
Total			330	195	60%

Fonte: Relatório de gestão (UFSB, 2014, p. 90).

Observa-se na tabela 3, acima, que o processo de interiorização da educação superior aconteceu em várias regiões, por meio da política de cotas adotada para ingresso nos colégios universitários. Isso traduz uma referência positiva, pelo pioneirismo de ampliar a oferta e possibilitar o acesso de estudantes à educação superior em localidades até então invisibilizadas de políticas de educação superior.

Porém, esse foi o primeiro processo seletivo da UFSB na região. Verifica-se um percentual de vagas que não foi totalmente ocupadas, mas deverá ser objeto de análise de futuro estudo para verificar os fatores que prejudicaram o preenchimento. Entretanto, fica claro que os mecanismos usados não foram suficientes para resolver os sintomas de exclusão à educação superior. Contudo, a IES está sendo implantada, e possivelmente terá ajustes em todos os mecanismos de acesso de forma que ampliem a taxa de ocupação das vagas em outros processos seletivos.

Ainda no contexto de vagas ofertadas na primeira entrada geral na UFSB, nos *campi* e CUNIs, referentes ao quadrimestre 2014.3, apontadas no relatório de gestão (2014, p. 16), foram ofertadas o total geral de 1020 vagas, sendo 360 em BI e 660 em ABI; 785 (77%) das vagas foram ocupadas. Na tabela 4, verificam-se as vagas ofertadas e preenchidas em 2014.3, por curso e por campus.

Tabela 4 - Vagas ofertadas e preenchidas (UFSB- 2014)

Campus	Curso	Vagas ofertadas	Vagas preenchidas	Relação
Jorge Amado	ABI	270	195	72%
	BI-Artes	30	23	77%
	BI-Ciências	30	25	83%
	BI-Humanidades	30	28	93%
	BI-Saúde	30	24	80%
	Total	390	295	76%
Sisigenes Costa	ABI	210	163	78%
	BI-Artes	30	23	77%
	BI-Ciências	30	25	83%
	BI-Humanidades	30	29	97%
	BI-Saúde	30	25	83%
	Total	330	265	80%
Paulo Freire	ABI	180	129	72%
	BI-Artes	30	17	57%
	BI-Ciências	30	25	83%
	BI-Humanidades	30	22	73%
	BI-Saúde	30	32	107%
	Total	300	225	75%
Total		1020	785	77%

Legenda: ABI - Área Básica de Ingresso
BI - Bacharelado Interdisciplinar

Fonte: Relatório de Gestão (UFSB, 2014, p. 16).

Nota-se que o preenchimento total das vagas não foi alcançado. Não faz parte do objeto de estudo aprofundar essa questão. Porém, estes dados servem para exemplificar que existem fatores que dificultaram o preenchimento de vagas ofertadas, e que, portanto, precisam ser analisados, ajustados e, se necessário, modificados os mecanismos de acesso. Em consonância com Vargas (2014), infere-se que o problema de baixa demanda pode estar relacionado às ações de planejamento por parte da instituição, bem como à estrutura ofertada para o desenvolvimento dos cursos. Acrescenta-se, ainda, outros fatores que podem interferir na falta de ocupação de vagas da UFSB, como a pouca divulgação da estrutura e do projeto da IES; a possível dificuldade financeira das famílias para apoiar o estudo dos filhos; as consequências do baixo rendimento de notas no ENEM (deficiência de formação básica); e a falta de política de permanência diferenciada, inovadora e radical.

Nesse sentido, o relatório de gestão (2014, p. 106) já apontava que para o ano de 2015, a IES precisaria superar as dificuldades que teriam inviabilizado o preenchimento das vagas. Entre estas, estaria a divulgação e o esclarecimento das políticas de ações afirmativas no acesso ao ensino superior (cotas socioeconômicas e étnico-raciais), e encontrar os melhores veículos e estratégias de diálogo com populações tradicionais, pois ainda há um certo nível de isolamento dos meios de comunicação nas comunidades tradicionais (indígenas e quilombolas).

Ainda na discussão sobre a interiorização do acesso, dados do relatório de gestão também apresentam que a maioria dos estudantes ingressantes na UFSB, em 2014, são predominantemente da Região Sul da Bahia (83%), seguidos dos originários do Norte de Minas Gerais (8%), São Paulo (3,0%), Espírito Santo (2%) e outros (4%). (UFSB, RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014, p. 18).

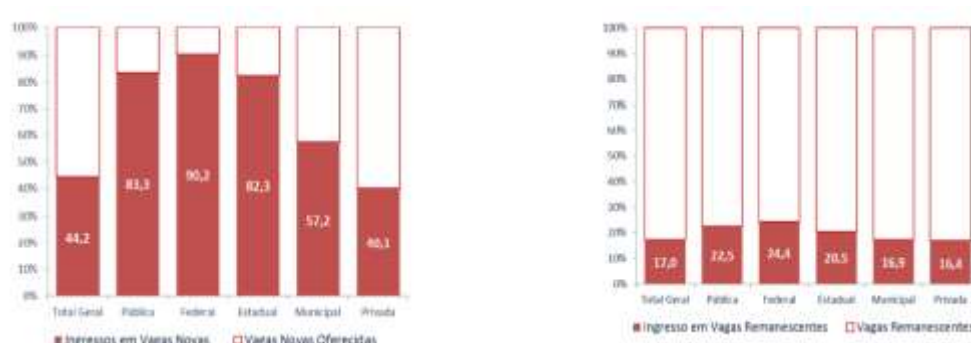
Os dados revelam, quanto aos ingressantes na UFSB, que a ocupação das vagas se deu por um excelente quantitativo regional. Isto nos leva a pensar, pelo diagnóstico citado no Plano Orientador, no qual descreve o perfil dos estudantes da Região Sul da Bahia, que a grande maioria desse contingente de estudantes é oriunda de escola pública e está na faixa etária de menor renda. Contudo, requerem-se da IES desafios para fortalecer a política de permanência e de assistência estudantil a todos os que possam necessitar de benefícios temporários ou permanentes enquanto estiverem cursando a universidade.

Tendo em vista que esses estudantes da primeira turma, que conseguiram ingressar na universidade, serão, em muitos casos, os primeiros representantes da comunidade ou da família a exercerem esse direito, infere-se que essa dinâmica de inclusão social é um processo que meche com os sonhos, com as expectativas e, portanto, deverá ter mecanismos que possam minimizar todas as dificuldades que envolvem os estudantes vulneráveis.

Por certo, o esforço e a superação dos limites por parte de cada estudante será gigante, devido às raízes sociais, econômicas e educacionais, de exclusão e abandono, dos quais são herdeiros. Será uma luta cotidiana para transpor as barreiras da exclusão e construir uma trajetória acadêmica firme de excelência. Nessa direção, aponta Mancebo (2008, p. 59): [...] “ não se podem conceber políticas agressivas de inclusão social como preconizada pelo REUNI sem assistência estudantil estritamente consistente.”

Desse modo, apresentamos os dados nacionais do Censo da educação superior de 2014, que aponta, também, o não preenchimento de vagas em várias instituições, de modo especial as federais, sendo necessário um estudo mais aprofundado para verificar os fatores que estão interferindo no preenchimento de vagas públicas. Apesar de este não ser objeto desse estudo, os dados do Censo nacional da educação superior elucidam nossas análises. O gráfico abaixo apresenta os percentuais de ocupação nacional:

Gráfico 2 - Percentual de vagas novas e remanescentes preenchidas (BRASIL- 2014)



Fonte: Notas de dados do Censo (Brasil. INEP, 2014, p. 10).

Conforme os dados do gráfico acima, o total de vagas novas oferecidas em 2014, 44,2%, foram preenchidas. Destaca-se que mais de 90% das vagas oferecidas em cursos de graduação, na rede federal, foram ocupadas. Em relação às vagas remanescentes³⁰, 17,0% delas foram ocupadas em 2014, mas 24,4 %, mais de 86 mil vagas remanescentes, não foram preenchidas na rede federal. Consideramos esses números de não preenchimento de vagas remanescentes, em nível nacional, dados preocupantes, que precisam de monitoramento a fim de resolver essa problemática. Ao que parece, neste caso, a questão da mobilidade estudantil pode indicar fatores de não ocupação de vagas, levando a pensar que existe uma relação com as fragilidades do programa de apoio à permanência.

A consequência da falta de recursos suficientes para atender à demanda de estudantes cotistas, ao que tudo indica, também afeta a mobilidade estudantil para os estudantes de baixa renda, que têm de se deslocar de suas regiões e concorrerem a vagas em IES de outros Estados, somente com garantia de obter benefício de assistência estudantil, ou quando conseguem um emprego na localidade, viabilizando as condições de permanência do estudante.

Nessa direção, os números revelam que a política nacional de acesso à educação superior pública sinaliza para a necessidade de repensar em estratégias que possam efetivar a ocupação total das vagas. Afinal, não basta somente a oferta de política de cotas, penso que a

³⁰As vagas remanescentes são aquelas onde não foram efetivadas as matrículas por candidatos que passaram no ENEM/SISU; ou as que sobram em alguns cursos que tiveram pouca concorrência e não foram preenchidas; ou que vão surgindo ao longo dos semestres por desistência ou repetição.

mobilidade estudantil poderá ser um mecanismo de inclusão social, se atrelado à política de assistência estudantil e de permanência nas universidades públicas.

É fato: estudantes sem recursos financeiros, que concorrem pelas cotas, oriundos de outros Estados, e cujas famílias também não possuem recursos para auxiliá-los na moradia, alimentação, transporte e outras despesas, dificilmente ocuparão as vagas nestas IES públicas distantes de suas residências.

Dessa maneira, essa situação de ocupação de vagas também foi observada na UFSB, e indica tratar-se de uma problemática nacional, que neste caso, confirmada a relação com o modelo de política de permanência, faz sentido reformular o modelo de programa de governo, o PNAES adotado, devendo, então, ser refeito e tornar-se uma política de Estado, com orçamento compatível ao discurso de democratização da educação superior. Só assim teremos garantia de oferta de benefícios para todos e sem interrupção por falta de previsão de recursos, isto é o ideal - minimizar os efeitos de incertezas para os estudantes de baixa renda concluírem seus cursos.

No caso da UFSB, pelo modelo adotado de política de acesso, requer mais acompanhamento e atenção aos estudantes cotistas, pois garantir a permanência será imprescindível para superar as possíveis lacunas na trajetória de formação da educação básica e a carência de subsídios financeiros. Quanto a esta perspectiva, de formação básica, a universidade propõe-se a fortalecer o “compromisso com a educação básica, considerando a importância fundamental dos processos de escolarização na inserção profissional e mobilidade social, e na superação da imensa dívida social em relação à educação pública brasileira (PLANO ORIENTADOR, 2014, p. 14).”

4.2.1.1 Reserva de vagas para os *campi* - UFSB/ENEM/SISU

Os critérios de acesso que foram adotados a partir do quadrimestre de 2015.2, com seleção de ingresso para os *campi* e os CUNIs, deram-se por duas vias: o acesso à formação geral nos *campi* foi realizado exclusivamente pelo ENEM/SISU, diretamente nos BIs, com cotas de 55% para estudantes de escola pública, aplicando-se as subcotas étnico-raciais e de baixa renda, conforme a Lei 12.711/12; a outra via de acesso aos CUNIs ocorreu por meio de outro mecanismo, o processo seletivo local, organizado pela UFSB para ingresso na ABI-LI, exclusivamente pela nota do ENEM, com cotas de até 85% para estudantes de escola pública.

Observa-se que na modalidade de acesso dos CUNIs, foi possível a IES ampliar o recorte de acesso de vagas para estudantes de escola pública. Nesse sentido, pelo modelo inovador de acesso nos CUNIs, há chances de garantir mais oportunidades para estudantes das comunidades locais.

Em ambos os casos, a universidade superou quantitativamente a reserva de vagas prevista na Lei 12.711/12, mínimo de 50%. Tudo leva a crer que incorporou parâmetros específicos de inclusão social em várias dimensões, até na territorialidade, na medida em que as vagas nos CUNIs são ofertadas especificamente para cada município participante da Rede Anísio Teixeira.

Cabe acrescentar que os requisitos foram exigidos no edital de abertura do Processo Seletivo SISU/UFSB 2015.1, onde a concorrência das vagas da UFSB, por meio deste processo seletivo, teve como requisitos a participação do ENEM 2014; ter alcançado nota mínima de 500 pontos na Redação do ENEM/ 2014; ter nota mínima de 450 pontos nas áreas de conhecimento (Matemática, Linguagens e Ciências Humanas e Naturais) do ENEM/ 2014.

Quanto às inscrições, os estudantes tiveram opções de participarem da seleção por concorrência ampla ou adesão à política de cotas, com base na Lei nº 12.711/12, sendo que o quantitativo de vagas nas reservas por cotas também foi definindo de forma diferenciada para os: BI - reserva de 55% de vagas para estudantes que fizeram o ensino médio integralmente em escola pública; e ABI - Licenciaturas Interdisciplinares - reserva de 85% de vagas para estudantes que fizeram o ensino médio integralmente em escola pública, incluindo as cotas étnico-raciais.

Nota-se que a política de acesso adotada nas duas modalidades de processos seletivos da UFSB é resultado de política de ações afirmativas. Cabe enfatizar que a proporção de negros que têm o Estado da Bahia implica que teremos um recorte maior da população de pretos, pardos e indígenas inseridos nas universidades. Esse é um dos dispositivos da lei federal de cotas que dispõem de obrigatoriedade de percentual mínimo, e cabe à IES apresentar outras estratégias que ampliem esse caminho de democratizar a educação superior com mais diversidade e justiça social.

Ratificando essa premissa, vale a pena citar Maurício Silva (2015)³¹:

[...] A nosso ver, numa sociedade em que a cor constitui um poderoso mecanismo de estratificação social, a política de cotas raciais é mais do que um direito, tornando-se uma obrigação, por questão de justiça histórica, além de, num sentido subjetivo, mas

³¹Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/ainda-a-questao-das-cotas-raciais/>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

com imponderáveis repercussões práticas, representar o reconhecimento e a assunção de uma identidade afrodescendente na chave da positividade, na medida em que leva o negro a se afirmar e a se posicionar socialmente como tal.

A política de cotas implementada, desse modo, propiciará, no contexto da universidade, espaços mais plurais, não apenas por ser composta por toda uma diversidade estudantil, mas por evidenciar reflexos de que este novo público agregará mais discussões e compartilhamentos acerca da diversidade de culturas, das tradições, dos conhecimentos e dos saberes, de modo que essa pluralidade fique cada vez mais visível e ganhe outros espaços, outros segmentos, em diversos setores sociais, e não apenas na academia.

4.2.1.2 Reserva de vagas para os Colégios Universitários (CUNI) - UFSB/ENEM

Os CUNIs³² são uma proposta nova e experimental de ampliar o acesso à educação superior. Segundo o Plano Orientador da UFSB, estes espaços são considerados Centros Municipais de Cultura e Tecnologia. Neles, as aulas ocorrerão por meio de tecnologia digital, com coordenação e suporte material, pedagógico, e toda a estrutura da UFSB. Os CUNIs são considerados [...] “por seu caráter de estratégia inovadora de inclusão social na educação superior, pelo menos no cenário brasileiro (PLANO ORIENTADOR, 2012, p.43).”

Nesse contexto, a rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários é a principal inovação estrutural da universidade. Os CUNIs fazem parte das estratégias de interiorização do ensino superior, e pretendem desenvolver atividades de investigação social e territorial, e promover ações de fortalecimento da educação básica, além da capacidade de otimizar recursos públicos, por meio de parcerias, aproveitando as instalações da rede estadual de ensino médio. Nesse sentido, os CUNIs são tratados como aspecto de inclusão social, pois pretendem proporcionar oferta de vagas, em larga escala e com alto grau de capilaridade territorial e social (PLANO ORIENTADOR, 2014).

Cita o reitor em exercício da UFSB, professor Naomar A. Filho (2015, p. 204), em entrevista concedida a Tavares; Romão:

[...] Nossa intenção, com essa estrutura descentralizada, é massificar a oferta de educação superior, superando inclusive a exclusão territorial. Estimamos abrir mais de nove mil vagas a cada ano. É claro que se der certo, isso tudo vai inevitavelmente transcender a questão das cotas. Ora, se toda a instituição estiver estruturada para

³²As faculdades comunitárias serão localizadas em cidades com mais de 20.000 habitantes e mais de 300 diplomados do ensino médio, utilizando as instalações do sistema público de ensino secundário.

uma efetiva integração social, **não precisaremos ter programas de ações afirmativas porque tudo o que fizermos será ação afirmativa** (grifo nosso).

Por meio desse discurso do reitor, quanto ao entendimento do que representam as ações afirmativas, reafirmamos que ela ultrapassa a política de acesso, a integração social é fundamental, mas é preciso ter a garantia de política de permanência para estudantes mais vulneráveis na universidade: negros, índios, quilombolas, de baixa renda e outros, até que estes tenham estrutura suficiente para não precisarem da intervenção do Estado quanto às suas escolhas. Nesse sentido, nossa posição é de que enquanto não ocorrer a melhoria da educação básica e a distribuição de renda mais justa, as políticas afirmativas de permanência são imprescindíveis para os estudantes terem garantido o seu direito de acesso, permanência e sucesso na universidade, ou seja, a inclusão social.

Na direção do discurso do reitor, quanto às estratégias de superar a exclusão territorial, quando a UFSB iniciou suas atividades, em 2014, começou a realizar a implantação da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI) em oito municípios da região, e ainda pretende, no decorrer dos próximos anos, ampliar a implantação de outros CUNIs, atingindo um total de vinte e oito municípios.

Os CUNIs foram implantados em estabelecimentos da rede estadual de ensino médio público, por meio de convênio com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia. A Rede CUNI ofertará programas de ensino descentralizados e mediados por tecnologia de informação e comunicação, conforme detalhado no Plano Orientador da UFSB. As primeiras unidades dos CUNIs foram instaladas nos municípios de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas, em áreas urbanas de baixa renda, as quais demonstraram alta concentração de egressos do Ensino Médio Público (EMP). As unidades CUNIs especiais também serão implantadas em quilombos, assentamentos e aldeias indígenas, que tenham ofertas de EMP e adequada conexão digital (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014, p. 90).

Explica o Plano Orientador (2014, p. 84):

A oferta de vagas nos Colégios Universitários, em larga escala e com alto grau de capilaridade territorial e social, constitui a principal política de integração social da universidade, incorporando, na arquitetura curricular e na própria organização institucional, um modelo de ações afirmativas de fato estruturante e não medidas episódicas ou paliativas.

Este modelo de acesso dos Cunis, com ofertas de vagas em regiões de menor renda, potencializa a inclusão social. Nesse caso específico da UFSB, podemos citar alterações relevantes no processo seletivo local e específico, por exemplo, a utilização do ENEM para

preenchimento de vagas ociosas, para o seletivo local e regional, sem uso do processo ampliado do SISU.

Para Fernandes (1975, p. 76):

A universidade moderna não se organiza para “pequenos números”. O ensino superior não é mais nem um privilégio nem um “dom “ intelectual. É necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com a instrução de nível superior. A civilização moderna precisa, por sua vez, que se promova uma seleção racional e uma mobilização sistemática do talento.

Nesse sentido, compreendem-se algumas vantagens para os estudantes dos CUNIs, pois poderão permanecer mais próximos de sua localidade, de sua família, além facilitar o exercício de atividades laborais e os custos de deslocamento (transporte) para o campus, que serão minimizados. No entanto, vale lembrar que o sistema usado nas aulas é por meio digital, no qual os estudantes no início podem ter algumas dificuldades de adaptação, mas tudo que é novo às vezes enfrenta resistência, então somente outros estudos podem apontar como está ocorrendo a adaptação a esse novo sistema de aprendizagem.

O uso do meio digital nas aulas possibilitará à universidade alcançar um número maior de estudantes, em diferentes localidades e ao mesmo tempo, mas requer altos investimentos na rede de conexão nos CUNIs, pois possivelmente muitos estudantes não terão rede exclusiva de internet em suas residências. Por isso, essa dinâmica é um desafio institucional, levando em conta os cortes de investimentos da educação superior que perpassam as IES, e a cada corte, alteração nos planejamentos estratégicos.

A UFSB ainda traz outra modalidade de acesso, conforme aponta o Plano Orientador, o preenchimento das vagas supranumerárias, “dar-se-á por processo classificatório com base no ENEM, restrito a estudantes que cursaram todo o ensino médio no município participante da Rede Anísio Teixeira e professores do ensino básico (PLANO ORIENTADOR, 2014, p. 42).”

Esses requisitos de preenchimento das vagas supranumerárias poderão contribuir para aumentar o contingente de estudantes regionais, uma vez que os candidatos não se submeteram à concorrência nacional, pois a seleção será local. Outro aspecto positivo são as possibilidades de acesso para demandas vulneráveis exercerem seus direitos de ingresso à educação superior por meio dessa política de ações afirmativas.

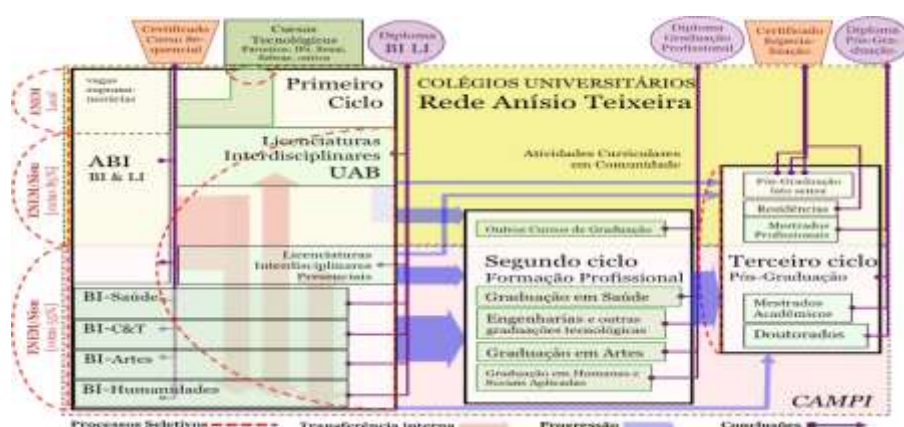
As vagas supranumerárias também fazem parte da política de ações afirmativas, o acesso atende plenamente à legislação, conforme a Lei nº 12.711/2012 (Lei das Cotas) e o Decreto nº 7.824/2012, em seu art. 12: As instituições federais de ensino poderão, por meio de

políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas: “I - suplementares, mediante o acréscimo de vagas reservadas aos números mínimos referidos no art. 10; II - de outra modalidade, mediante a estipulação de vagas específicas para atender a outras ações afirmativas”.

Outra orientação do Plano Orientador (2014, p. 56) diz que “as vagas supranumerárias serão (na proporção de 1 para cada 3 vagas ofertadas no SISU³³)” oferecidas a candidatos residentes em municípios participantes de consórcios com a UFSB, que tenham cursado todo o ensino médio na rede pública, incluindo indígenas aldeados, quilombolas e assentados. O objetivo da UFSB é incluir estudantes das regiões que já tenham CUNIs para contribuir com o desenvolvimento regional.

Acrescenta-se que o preenchimento de vagas supranumerárias poderá ser um mecanismo diferenciado de acesso, no sentido de possibilitar uma concorrência exclusiva para a demanda de estudantes da região, visando, com isso, a manter a interiorização da educação superior. Enquanto o sistema do SISU viabiliza a inscrição para qualquer campus universitário, por vezes poderá inviabilizar que estudantes da região consigam uma vaga por conta da concorrência geral. A figura abaixo exemplifica a política de acesso diversificada e as trajetórias de formação adotadas na UFSB.

Figura 3 - Política de acesso na UFSB



Fonte: Plano Orientador (UFSB, 2014, p. 50).

Observam-se na figura 3 os mecanismos de ingresso adotados na UFSB: processos seletivos, transferência interna e progressão. Para cada processo formativo, o prosseguimento de estudos ajustar-se-á às especificidades de acesso aos distintos ciclos de formação: para

³³ Sistema de Seleção Unificada - SISU/MEC.

ingresso ao primeiro ciclo, ENEM/SISU - ENEM (local) e vagas supranumerárias; para o segundo ciclo, processos seletivos com base em indicadores de aproveitamento no decorrer dos cursos de primeiro ciclo; para o terceiro ciclo, modalidades de seleção apropriadas a cada curso ou programa de pós-graduação. Ressalta-se que a reserva de vagas por ações afirmativas é garantida somente para ABI -LI e BI.

A figura também aponta como serão as trajetórias curriculares e modalidades de conclusão de estudos. Os requisitos para os estudantes da Rede CUNI e dos BI e LI que cumprirem a etapa de formação geral, que pode variar (4 a 5 quadrimestres, com duração média de 18 meses), farão jus a reconhecimento (certificação) como curso sequencial (conforme previsto na LDB vigente).

Cabe esclarecer, nesse ponto, que o estudante do CUNI só estará habilitado para se integrar ao programa curricular do BI ou LI quando cumprir os requisitos da formação geral e submeter-se a outro processo seletivo, com outros critérios de seleção para progressão acadêmica, condicionado novamente ao número de vagas ofertadas, por meio de concorrência, será avaliado mediante coeficiente de rendimento ou pelo preenchimento de vagas residuais por evasão. Cita o Plano Orientador que [...] “para cada vaga de acesso direto ao BI ou LI nos *campi* há outra vaga destinada aos concluintes da Rede Anísio Teixeira (PLANO ORIENTADOR, 2014. p. 56).”

A formação geral (FG) no currículo da UFSB é etapa obrigatória para todos os estudantes, independente do formato de entrada na IES. Então, podemos considerar essa dinâmica como indicativo de ação afirmativa, pois a finalidade da FG é minimizar as lacunas de formação dos estudantes, principalmente os oriundos de escolas de ensino médio públicas. A FG e os ciclos são considerados modalidades de ensino com variados tempo de formação, permitindo maior mobilidade estudantil. Com esse currículo, a proposta é ampliar a oferta de vagas, acelerando a entrada de estudantes no ensino superior.

A título de reflexão quanto a esse tópico de política de acesso, pode-se afirmar que as alternativas para a entrada na UFSB e o prosseguimento dos ciclos de formação são bastante diversificadas. Assim, há diferentes formas de acesso, mas apenas um estudo mais aprofundado sobre os processos seletivos adotados em outros ciclos poderá identificar, no perfil da UFSB, se a política de inclusão social atingirá todos os níveis de formação. O que se consegue com esse estudo exploratório é apontar perspectivas de inclusão social em decorrência da estrutura que se pretende adotar para ascensão em outros níveis de formação desta universidade.

Com isso, nos parece que o modelo de progressão para acesso aos ciclos de formação, que tem como requisito o coeficiente de rendimento sem levar em consideração a política de ações afirmativas, ainda poderá beneficiar *os mais privilegiados*, aqueles que não tiveram dificuldades sociais, econômicas, culturais e territoriais. Nesse sentido, como assegurar a progressão para todos, se a política de tratar os desiguais como desiguais não se realizar em sua completude?

À luz dos dados analisados, observou-se que a política de acesso da UFSB proporcionou a inclusão social de grupos que até recentemente eram excluídos do sistema de educação superior. Assim, a implementação de acesso via cotas pode ser considerada uma ação inclusiva que cumpriu com o objetivo de aumentar o número de estudantes egressos de escolas públicas e de baixa renda, tendo a perspectiva de tornar o espaço da universidade mais democrático e inclusivo. Apesar disso, as ações afirmativas de acesso da UFSB são direcionadas somente para a primeira etapa de formação do estudante, ou seja, a progressão para outros níveis de ensino terá um novo processo seletivo, que não utilizará as cotas em nenhum requisito.

Por fim, cabe ressaltar a importância da implantação de ações afirmativas de acesso da UFSB para promoção de um público que estava à margem do processo de acesso. Assim, mesmo com as dificuldades estruturantes, a adoção dessas medidas pode ser considerada uma ação inclusiva, que cumpre com o objetivo de ampliar o acesso a categorias de estudantes egressos de escolas públicas, baixa renda, negros, indígenas e quilombolas.

Nas palavras de Darcy Ribeiro (1975, p. 262):

[...] a nova universidade pode produzir mais e melhores profissionais de níveis diversos, e ampliar os serviços sociais que presta à comunidade. Mas deverá de ser acrescentado algo mais para os universitários aos setores populares, em formas fecundas de convivência e coeducação, uns e outros tendo algo a aprender e algo a ensinar, reciprocamente.

Contudo, depois do acesso, deverá ser acrescentado *algo mais*. Portanto, a UFSB, com proposta inovadora em vários contextos, também terá desafios no sentido de tornar o espaço da universidade para todos, tratando os desiguais com políticas específicas, a fim de promover, garantir a permanência e o sucesso acadêmico, principalmente dos mais vulneráveis.

4.2.2 Políticas de Permanência: desafios da UFSB

A execução de ações afirmativas está amparada por vários dispositivos legais. Na Constituição Federal de 1988, “pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, I). Ainda acrescenta que o “dever do Estado para com a educação será efetivado por meio da garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” (art.208, V). O disposto na LDBN nº 9.394/1996, no artigo 3º, prevê que “o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola.” Também o PNE, Lei nº 13.005/ 2014, que institui em seu art. 2º, como diretrizes: [...] III - “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e X - “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.”

Com base nos referendados dispositivos legais, a assistência ao estudante foi institucionalizada como política e direito social. As ações de apoio econômico aos estudantes estão embasadas legalmente, também, no Decreto nº 7.234/ 2010, do PNAES. Cabe a cada instituição federal gerenciar os recursos financeiros, definir as prioridades e conceder os auxílios, conforme os critérios definidos no plano.

Diante desse contexto, a UFSB tem a incumbência de normatizar a política de ações afirmativas adotada, tornando público os critérios e requisitos que permitirão aos interessados solicitarem, quando necessário.

Desse modo, por meio da resolução do Consuni/ UFSB nº 07 /2015, 10 de março de 2015, foi normatizado o Programa de Apoio à Permanência do Estudante de Graduação, no âmbito do PNAES. Segundo a UFSB, este foi criado pela necessidade de oferecer ao estudante de graduação, oriundo prioritariamente da rede pública de educação básica e com renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo e meio, conforme estabelece o Decreto nº 7.234/2010, “as condições adequadas para adaptar-se à vida acadêmica com qualidade, e contribuir para a redução da retenção e da evasão escolar por meio da assistência estudantil.”

Conforme conceito já definido pelo PNAES e confirmado pela UFSB, a assistência estudantil é vista como uma forma de minimizar as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais e regionais, levando-se em conta sua importância para a aplicação e a democratização das condições de permanência, no ensino superior, de estudantes comprovadamente em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.

Nas reflexões de Gomes (2004, p. 197),

Fatores como desigualdade social, trajetória escolar em escola da educação básica de pouca qualidade, conjugação entre tempo de trabalho e tempo de escola, pouca oferta de cursos universitários à noite, os quais afetam a trajetória dos jovens pobres de maneira geral, assumem características específicas e interpõem dificuldades peculiares aos jovens negros, sobretudo os pobres, somando-se a esses fatores a desigualdade racial e a vivência de situações de discriminação e preconceito racial.

Nesses termos, o Programa Nacional de Assistência Estudantil possibilita às IES melhorarem as condições de permanência dos estudantes ingressantes via ação afirmativa. Segundo o relatório de gestão da UFSB (2014), o programa de apoio à permanência tem os seguintes objetivos:

I - Democratizar e apoiar as condições de permanência e formação acadêmica de discentes regularmente matriculados na UFSB, por meio de auxílios pecuniários; II - Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e de agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes das situações de vulnerabilidade social; III - Prover as condições mínimas necessárias para que possam adaptar-se e dedicar-se à formação acadêmica em atividades de ensino, pesquisa e extensão; IV - Minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; V- Contribuir para a **promoção da inclusão social pela educação** (RELATÓRIO DE GESTÃO, p.55, grifo nosso).

É tarefa institucional trabalhar com questões que ainda fazem parte do contexto interno e externo da universidade, a exemplo do preconceito originário em relação aos estudantes cotistas, de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas e de escola pública. A chegada de estudantes representa esperanças de alterar essa perversidade histórica. Muitos desses estudantes trazem histórias de vida permeadas por percalços sociais, econômicos, financeiros, étnico-raciais, além das condições de formação precária a que tiveram acesso na rede pública.

Entretanto, a concessão do benefício será dada preferencialmente para estudantes cotistas que atendam aos requisitos de renda *per capita* e vulnerabilidade social.

De acordo com Domingues (2005, p. 171),

[...] programas sociais ou políticas públicas universais, por si sós, não têm eficácia para evitar as desvantagens que os negros levam em relação aos brancos no acesso às oportunidades educacionais. Para corrigir essa deficiência do sistema racial, são necessárias também políticas públicas específicas (ou diferencialistas) em benefício da população negra, ou seja, programas sociais que adotem um recorte racial na sua aplicação, e que são denominados ações afirmativas.

Nesse âmbito, há defasagem na aplicação da política de apoio à permanência sem medidas específicas que considerem as situações particulares dos estudantes negros, indígenas e quilombolas, pertencentes a grupos em maior desvantagem social, econômica, territorial e outras.

As ações afirmativas que levem em consideração o contexto de grupos que se encontram em maiores desvantagens precisam promover mecanismos que garantam a permanência dos estudantes em maior grau de desvantagem acadêmica, a começar pela manutenção de cursos superiores (na área de saúde, nas engenharias, no direito e outros) que requerem mais investimentos financeiros, pois o material didático e os eventos são sempre mais onerosos. Outrossim, como se sabe, as oportunidades de trabalho ainda têm interferências relacionadas às questões étnico-raciais.

Nesse contexto, ainda não foram apontado nos editais da UFSB requisitos que atendam às especificidades das questões étnico-raciais. Assim, os auxílios apontados para implantação são: auxílio alimentação; auxílio idiomas; auxílio intercâmbio; auxílio creche; auxílio material didático; auxílio mobilidade e acessibilidade; auxílio evento; auxílio emergencial e auxílio instalação (RESOLUÇÃO DO CONSUNI/ UFSB Nº 007 /2015, p. 3-4).

O benefício de bolsa de apoio à permanência consiste em subvenção financeira, mensal, destinada aos gastos relacionados às necessidades básicas dos estudantes, especialmente com alimentação, transporte e/ou moradia. Cita, ainda, a Resolução do Consuni/ UFSB nº 07 /2015, art.3º, § 3º:

a bolsa de apoio à permanência, além de prover as condições para a manutenção dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica tem como objetivo oferecer a oportunidade para que possam adaptar-se e dedicar-se à sua formação acadêmica em atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Porém, os beneficiários contemplados terão, prioritariamente, de comprovar renda e confirmar, por histórico escolar, ser egresso de escolas públicas. Nos documentos analisados, não há uma especificidade e/ou exigência quanto ao tipo de categoria de cota com que ingressou na universidade, ou seja, os estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas só poderão ter acesso aos benefícios se forem oriundos de escola pública e tenham renda familiar *per capita* igual ou inferior a um salário mínimo.

Segundo o manual do estudante (2014. p, 33), a bolsa tem como objetivo atender, de forma seletiva, à parcela de estudantes que, em função de suas condições socioeconômicas,

possua dificuldades de custearem e garantirem sua permanência no curso e no município. [...] “Os estudantes que forem contemplados deverão executar um projeto acadêmico, extensionista, assistencialista ou de pesquisa como forma de apresentação de relatório.”

Segundo Ribeiro (1975, p. 232), é necessário criar mecanismos asseguradores da participação efetiva de estudantes vulneráveis socioeconômicos na vida universitária. Este autor cita algumas aplicações práticas:

A ajuda assistencial aos exclusivamente necessitados; a fixação de uma política de bolsas de estudo que combine critérios de rendimento escolar com a mais justa verificação da situação econômica, obrigando-o, sempre que possível, à prestação de serviço à universidade, em atividades auxiliares de tipo docente, de investigação ou de atenção científica, cultural, esportiva ou outro tipo de atividade; além do reexame das condições de estudo imposta aos estudantes que trabalham, facilita-lhes a assistência às aulas em horários especiais ou liberando-os de algumas obrigações, mediante a criação de sistemas de verificação do aprendizado realizado em regime especial.

Nas palavras de Heringer & Honorato (2014, p. 320):

[...] estudantes menos privilegiados não podem contar com a família (ou contam de forma reduzida) para os apoiarem nas demandas surgidas em função de uma escolarização prolongada. Assim, acabam tendo que criar suas próprias práticas e estratégias ou contar com eventuais mecanismos institucionais de apoio à sua permanência no ambiente universitário.

Conforme aludem os autores citados, compreende-se que para os estudantes de baixa renda que têm acesso à educação superior por meio da cota, sem nenhum subsídio de apoio à permanência para concluírem a graduação, envolvem-se muitos dilemas, dificuldades e superações. Em muitos casos, a evasão/retardamento ocorre em razão da vulnerabilidade econômica do estudante em se manter na instituição de educação superior. Isso porque muitos deles às vezes são levados a fazerem opções entre estudar ou trabalhar. Logo, a situação de vulnerabilidade econômica requer práticas de políticas de assistência estudantil para promover condições dignas para os estudantes cotistas.

Segundo Heringer (2013, p. 93):

As políticas de permanência e de assistência estudantil são direitos de todos os estudantes, principalmente daqueles que ingressam através de ações afirmativas e talvez tenham necessidades específicas. Para que percorram uma trajetória de sucesso no ensino superior, recursos financeiros devem estar disponíveis através de programas de bolsas e auxílios, além de outras ações. Os programas de iniciação científica, extensão, monitoria e iniciação à docência são fundamentais para ampliar a oferta de atividades desses estudantes.

Pensar na execução de uma política de ações afirmativas de forma completa e integrada requer traçar estratégias que mantenham assegurado o acesso e a permanência de estudantes cotistas durante toda a trajetória de formação acadêmica, em todos os níveis da educação que o estudante desejar cursar. Por certo, o primeiro procedimento de inclusão é o acesso, mas oportunizar a permanência é requisito fundamental para o êxito acadêmico, configurando-se em inclusão social total.

4.2.2.1 Bolsas de Apoio à Permanência

A bolsa permanência é um auxílio financeiro que tem por finalidade minimizar as desigualdades sociais e contribuir para a permanência e a diplomação dos estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes. [...] “em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal.” Podendo ser acumulável com outros auxílios pagos do PNAES, como os auxílios de moradia estudantil, alimentação, transporte e creche (BRASIL, MANUAL GESTÃO DO PROGRAMA DE BOLSA PERMANÊNCIA, 2013, p. 9).

O manual do estudante (2014) e o edital da UFSB/ PROSIS nº 002/2014 apresentam duas modalidades de bolsas a serem ofertadas: a Bolsa de Apoio à Permanência 1 (BAP1) e Bolsa de Apoio à Permanência 2 (BAP2).

A BAP, da UFSB, além de prover as condições para a manutenção das/os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, tem como objetivo oferecer a oportunidade para que possam se adaptar e se dedicar à sua formação acadêmica em atividades de ensino, pesquisa e extensão, cabendo ao/à estudante apresentar um plano de atividades (edital da UFSB/ PROSIS nº 002/2014). Vejamos no quadro 4, uma síntese das modalidades de bolsas com os benefícios recebidos, requisitos para candidatura e ordem de priorização para classificação.

Quadro 4 - Modalidade de Bolsas ofertadas na UFSB (2014-2015)

Tipo de Bolsa	Benefícios	Requisitos para candidatura	Ordem de priorização para classificação
Bolsa de Apoio à Permanência 1 (BAP1)	- R\$ 200,00 mensais; - auxiliar nas despesas de alimentação e transporte de discentes moradoras/es dos municípios-sedes ou de municípios circunvizinhos, com distância de até 50 Km dos campi/CUNIs da UFSB.	- Estudantes que, comprovadamente, mostrem dificuldades de garantir sua permanência na UFSB em situação de vulnerabilidade socioeconômica com a renda familiar bruta <i>per capita</i> de até 1,5 salário mínimo.	1- Ter uma menor renda <i>per capita</i> familiar; 2- ser discente proveniente da rede pública de educação básica; 3- ser discente optante pelo sistema de acesso via programa de reserva de vagas da UFSB; 4- apresentar maior situação de vulnerabilidade social, verificado por meio da documentação apresentada e das entrevistas; 5 - apresentar problemas de saúde e/ou de membros do grupo familiar; 6- ser oriundo de zona periférica urbana ou zona rural; 7- residir maior distância do município de origem ao local de estudo.
Bolsa de Apoio à Permanência 2 (BAP2)	- R\$ 450,00 mensais; - auxiliar nas despesas de moradia, alimentação e transporte de discentes oriundos de municípios com distância superior a 50 Km do local das aulas (sede ou CUNI).	Estudantes que, comprovadamente, mostrem dificuldades de garantir sua permanência na UFSB em estejam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com renda familiar <i>per capita</i> ³⁴ de até 1,5 salário mínimo; - desenvolver plano de atividades que prever a dedicação, em média de 4 (quatro) a 8 (oito) horas semanais para todos as/os bolsistas.	1 - ter menor renda <i>per capita</i> familiar; 2 - ser discente proveniente da rede pública de educação básica; 3 - ocorrência de mobilidade espacial devido ao ingresso na UFSB; 4 - apresentar maior situação de vulnerabilidade social, verificado por meio da documentação apresentada e das entrevistas sociais.

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponibilizadas nos documentos da UFSB.

Ressalta-se que para obter a bolsa BAP1, é necessária uma contrapartida do beneficiário. Conforme cita o programa de apoio à permanência da UFSB, exige-se a contrapartida do estudante bolsista, que deverá executar, em média, 8 (oito) horas semanais em atividades definida em um plano de atividades, com tutoria de um servidor docente ou

³⁴O edital 002/2014, da UFSB/ PROSIS, define que renda *per capita* se considera: a soma dos rendimentos brutos obtidos mensalmente pelos membros da família, composta por salários, proventos, pensões alimentícias, benefícios de previdência pública ou privada, comissões, pró-labore, outros rendimentos do trabalho assalariado, rendimentos do mercado informal ou autônomo, rendimentos auferidos do patrimônio e de eventuais pessoas jurídicas, dividida pelo número de pessoas que compõem o grupo familiar.

técnico-administrativo, devendo atuar em atividades acadêmicas, que podem ser de ensino, de pesquisa e de extensão; na realização de eventos, congressos científicos e congêneres da UFSB; em atividades de desenvolvimento de habilidades artísticas e esportivas; em atividades de apoio às ações afirmativas; em projetos de educação socioambiental ou outras relacionadas à sustentabilidade; em projetos de acessibilidade; em atividades que visem à familiarização do estudante com o funcionamento da estrutura de gestão universitária (RESOLUÇÃO DO CONSUNI/UFSB nº 07 /2015).

Tendo em vista que para manter o recebimento do benefício há a exigência do beneficiário desenvolver um plano de atividade, em troca do recurso financeiro, isso requer um estudo mais específico para verificar se as ferramentas potencializam a inclusão ou exclusão dos estudantes quanto à política de rendimento acadêmico. Nessa discussão de contrapartida, as autoras Heringer & Honorato (2014, p. 327) indicam que a “contrapartida pode ou não reforçar os efeitos das desigualdades existentes entre os estudantes de um mesmo curso e instituição”.

Dos requisitos de acesso aos benefícios de bolsas e auxílios da UFSB, conforme edital, são destinados somente para estudantes regularmente matriculados/as nos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares (BI e LI) e Área Básica de Ingresso (ABI), e o processo seletivo será composto de cinco etapas: apresentação de documentos; homologação das inscrições; convocação para entrevista social; resultado; e efetivação da bolsa. Descreve, ainda, o edital, no art. 14: “O estudante com comprovada necessidade poderá ser contemplado com mais de uma modalidade de auxílio, vedada a concessão de duas bolsas de apoio à permanência ao mesmo estudante.” E o art. 23: “A concessão dos benefícios dependerá da disponibilidade orçamentária da UFSB, sendo priorizados os estudantes com casos de maior vulnerabilidade socioeconômica (EDITAL PROSIS/UFSB, nº002/2014).”

No ato da inscrição, é exigido do estudante que deseja concorrer a bolsas ou auxílios uma documentação mínima para comprovação das informações socioeconômicas, sendo que para cada atividade econômica da família (se trabalhadores assalariados, se envolvidos em atividades rurais, se aposentados e pensionistas, se autônomos e profissionais liberais ou se beneficiários de rendimentos de aluguel ou arrendamento de bens móveis ou imóveis) à qual pertença o estudante, estes deverão apresentar os documentos que comprovem a renda familiar, de acordo com exigências em cada edital.

No caso da comprovação da condição de estudante indígena e quilombola, a documentação mínima para comprovação da condição de estudante é:

1. Autodeclaração do candidato; 2. declaração de sua respectiva comunidade sobre sua condição de pertencimento étnico, assinada por pelo menos 3 (três) lideranças reconhecidas; 3. declaração da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) de que o estudante indígena reside em comunidade indígena ou comprovante de residência em comunidade indígena; e 4. declaração da Fundação Cultural Palmares de que o estudante quilombola reside em comunidade remanescente de quilombo ou comprovante de residência em comunidade quilombola (BRASIL. MANUAL DE GESTÃO DE BOLSAS, 2013, p. 17 - 18).

Esclarecem os editais da UFSB que as vagas aos benefícios são limitadas, e a classificação dos candidatos (as) seguem critérios por ordem de priorização: ter a menor renda *per capita* familiar; ser discente proveniente da rede pública de educação básica; ser discente optante pelo sistema de acesso via programa de reserva de vagas da UFSB; apresentar maior situação de vulnerabilidade social, verificado por meio da documentação apresentada e das entrevistas; apresentar problemas de saúde e/ou de membros do grupo familiar; ser oriundo de zona periférica urbana ou zona rural; residir a maior distância do município de origem ao local de estudo. Os estudantes classificados, além da disponibilidade de vagas, comporão banco de dados.

4.2.2 2 Modalidades de Auxílio

Vejamos no quadro 5 uma síntese das modalidades de auxílios com os benefícios, os requisitos para candidatura e a ordem de priorização para classificação.

Quadro 5 - Modalidade de auxílios ofertados na UFSB (2014-2015)

Tipo de auxílio	Benefícios	Requisitos para candidatura	Ordem de priorização para classificação
Auxílio Instalação	<ul style="list-style-type: none"> - R\$ 450,00 mensais; - um prazo de 4 (quatro) meses, prorrogável até que seja concluído o processo de seleção para ingresso no Programa de Auxílio Permanência. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes que, comprovadamente, apresentem a condição de vulnerabilidade social; - apresente perfil socioeconômico estabelecido pelo PNAES; - ter residência declarada no formulário de matrícula em cidade distante mais de 50 km da sede onde estiver matriculado(a). 	<p>Sistema de cotas segundo a classificação:</p> <p>1- L1: alunos cotistas de escola pública com renda <i>per capita</i> familiar até 1,5 salário mínimo e meio;</p> <p>2- L2: alunos cotistas de escola pública, renda <i>per capita</i> familiar até 1,5 salário mínimo e meio, e autodeclarados pretos pardos e indígenas.</p>
Auxílio Creche	<ul style="list-style-type: none"> - R\$ 130,00 mensais - único auxílio será concedido por família. - destinada ao/à estudante que possuam a guarda e responsabilidade legal da(s)/do(s) filha(s)/o(s) em idade pré-escolar (zero a cinco anos e onze meses); - para pagamento de despesas com creche ou escola de educação infantil. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes que, comprovadamente, apresentem a condição de vulnerabilidade social com renda <i>per capita</i> de até 1,5 salários mínimos; - acumulado com a Bolsa de Apoio à Permanência e outras modalidades de bolsas e auxílios da UFSB; - o auxílio creche será concedido apenas para o filho com a menor idade. 	<ul style="list-style-type: none"> - apresentar, no ato da adesão ao benefício, o contrato de prestação de serviço de creche ou escola de educação infantil em seu nome ou comprovante de pagamento de pessoa física ou jurídica que presta serviços de babá ou cuidadora, com firma reconhecida em cartório; -apresentar, quadrimestralmente, os recibos e atestado de frequência, sob pena de ter o auxílio suspenso ou cancelado.
Auxílio Alimentação	<ul style="list-style-type: none"> - Valor diário de subvenção variável (R\$ 4,00 a R\$ 8,00), conforme a renda familiar bruta <i>per capita</i>; - de desembolso mensal, destinada à complementação de despesas com alimentação nas sedes e nos colégios universitários da Rede Anísio Teixeira; 	<ul style="list-style-type: none"> - Os estudantes matriculados/os nos Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares (BI e LI) e Área Básica de Ingresso (ABI) da UFSB, que, comprovadamente, apresentem a condição de vulnerabilidade social, com renda familiar bruta <i>per capita</i> de até 1,5 salários mínimos. 	<ul style="list-style-type: none"> - É vedado o acúmulo do auxílio alimentação com as Bolsas de Apoio à Permanência (BAP - 1 e BAP - 2) .

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponibilizadas nos documentos da UFSB.

4.2.2.3 Auxílio Instalação

O edital da UFSB/ PROSIS/DAPE nº 001 /2014 apresentou os critérios e requisitos para acesso ao benefício de auxílio instalação, o qual é de caráter temporário e busca viabilizar a permanência de estudantes ingressantes pelo sistema de cotas. Contudo, também tem recursos orçamentários limitados, assim, quando a demanda de solicitante for superior às vagas disponibilizadas, a PROSIS definirá a prioridade no atendimento.

Ademais, cabe ressaltar que a UFSB é uma instituição recém criada, que ainda está em fase de estruturação de todas as dependências físicas, portanto, ainda não possui moradia universitária, daí a dificuldade de garantir aos estudantes provenientes de outras cidades, que não possuam condições financeiras para custear aluguéis, o que somente será possível pelo mecanismo de bolsas ou auxílio moradia. Ao que parece, os recursos são limitados e as vagas de auxílio, limitadas.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a assistência estudantil da UFSB ainda é embrionária e precisa se desenvolver em diversos aspectos para cumprir com seus objetivos. Essa discussão nos leva a apontar que muitos são os discursos de inclusão social, no entanto, as políticas de assistência estudantil nas universidades públicas ainda são práticas superficiais, que deixam uma boa parcela de estudantes cotistas excluídos dos programas de apoio à permanência, por escassez de recursos.

4.2.2.4 Auxílio Alimentação

O edital UFSB/ PROSIS nº 007/2015 definiu os critérios e o quantitativo de vagas para o benefício de auxílio alimentação. No art. 4º, descreve que “o auxílio alimentação tem como objetivo apoiar as/os estudantes da UFSB aportando recursos financeiros complementares para a melhoria de suas condições de alimentação, com prioridade àqueles/as em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica.”

Esse auxílio foi oferecido pelo fato da não existência de restaurantes universitários nos seus *campi*. É importante citar que o valor do auxílio alimentação estipulado no edital 007/2015 traz uma tabela com valores variáveis, que dependem da faixa de renda familiar *per capita* do estudante. Os valores foram em média de R\$ 8,00, R\$ 7,00, R\$ 6,00, R\$ 5,00 e R\$ 4,00, calculados com base nos dias de atividades letivas (Edital UFSB/ PROSIS 007/2015, p. 3).

4.2.2.5 Auxílio Creche

O Edital UFSB/PROSIS nº 006/2015 apresentou os critérios e a oferta de vagas para concessão de auxílio creche. O art. 4º descreve que “o auxílio creche tem como objetivo apoiar as condições de permanência e formação acadêmica de discentes regularmente matriculados (as) na UFSB, que sejam as/os responsáveis legais de suas/seus filhas/os.” Será realizado por meio de auxílios pecuniários, na perspectiva de “viabilizar a igualdade de oportunidades, de contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e de agir preventivamente nas situações de retenção e evasão decorrentes das situações de vulnerabilidade social.”

4.2.2.6 Auxílio Eventos

O objetivo do auxílio eventos é apoiar financeiramente a participação de estudantes regularmente matriculados nos cursos de graduação em eventos que tenham atividades associativas, culturais e de representação política de alunos da UFSB. O Edital UFSB/PROSIS nº 003/2014 apresentou os critérios e o quantitativo de vagas para a concessão do auxílio eventos.

Ressalta o edital que a concessão do mencionado auxílio será aprovada mediante a apresentação do Projeto de Participação em Eventos e será destinado às despesas referentes a: passagens; hospedagem; alimentação; taxas de inscrição; concessão de ônibus; outras despesas relacionadas aos eventos apoiados, com prévia aprovação da PROSIS. O auxílio disponibilizará o valor máximo de R\$ 800,00, por estudante, para participação em eventos nacionais e internacionais.

Aponta o relatório de gestão (2014) que foram concedidos auxílio eventos beneficiando 45 (quarenta e cinco) estudantes para participarem de três eventos, com um total de recursos investidos de R\$ 7.940,00 (sete mil e novecentos e quarenta reais), no quadrimestre 2014.3, por meio do programa de apoio à ação de permanência da UFSB (Edital 03/2014).

Porém, as bolsas de apoio à permanência e às modalidades de auxílios, concedidas aos estudantes, poderão, a qualquer tempo, ter seus pagamentos suspensos pela universidade durante a sua vigência, bem como a definição de quantitativo de vagas também estará limitada

pela disponibilidade de recursos orçamentários. A falta de maiores investimentos em programas de assistência estudantil poderá refletir em índices de evasão da universidade.

Conforme esclarecem Heringer & Honorato (2014, p. 324), “dados disponíveis sobre instituições específicas demonstram que há uma série de evidências de que o volume de recursos é insuficiente pra responder à crescente demanda por assistência.”

Em análise nos editais de 2014 e 2015, do programa de apoio à permanência, verificou-se o quantitativo de bolsas e auxílios concedidos aos estudantes, conforme quadro 6, abaixo.

Quadro 6 - Bolsas/auxílio concedidos a estudantes (UFSB 2014-2015)

Edital	Tipo /Modalidade	vagas
Edital N°002/2014	BAP 1	127
	BAP 2	68
Edital N° 005/2015	BAP 1	143
	BAP 2	67
Edital N° 004 /2015	Auxílio Instalação	60
Edital N°001 /2014	Auxílio instalação	27
Edital N° 006/2015	Auxílios Creche	23
Edital N° 003/2015	Auxílios Creche	30
Edital N° 007/2015	Auxílio alimentação	A quantidade de vagas estará limitada à disponibilidade de recursos orçamentários.

Fonte: Elaboração própria, a partir de informações disponibilizadas nos documentos da UFSB.

O quadro acima apresenta um resumo das políticas de assistência estudantil implementadas conforme descrito nos editais 2014 e 2015, da UFSB, com o quantitativo de beneficiários atendidos em ações voltadas à assistência estudantil (auxílio moradia, auxílio alimentação, auxílio creche e bolsas BAP 1 e BAP 2 de apoio à permanência).

O quantitativo de beneficiários parecia estar restrito às vagas ofertadas, possivelmente porque a demanda de estudantes que necessitava de assistência estudantil era maior do que o quantitativo de vagas. Desse modo, uma política de assistência estudantil com vagas limitadas e escassez de recursos interferem no processo de inclusão, não garantindo a todos as mesmas oportunidades.

Logo, a permanência na instituição pública e/ou privada, sem políticas de assistência estudantil, é um desafio para os estudantes de baixa renda, negros, indígenas e quilombolas, pois limita e reduz possibilidades de ascensão acadêmica e mobilidade social. Como mostram os estudos de Heringer & Honorato, [...]“o baixo ‘comprometimento’ com a instituição, traduzindo-se, na prática, como a não frequência e participação em atividades realizadas além

da sala de aula, tais como a iniciação científica, a monitoria e a extensão, aumentaria a probabilidade de o aluno evadir” (2014, p. 322).

Nesses termos, estas autoras ainda acrescentam que a permanência bem sucedida vai além do suprimento de condições mínimas de sobrevivência, como alimentação e transporte. É preciso criar condições instrumentais para a elaboração de planos de estudo, participação em projetos de pesquisa e extensão, em congressos e demais eventos acadêmicos.

No caso da UFSB, a interiorização da educação superior poderá enfrentar problemas de questões estruturais, geradas principalmente pelas dificuldades de transporte público e gratuito, apoio a recursos didáticos, falta de opções de moradia estudantil e alimentação adequada. Estes obstáculos já são indicativos de maior atenção para os estudantes que pertencem a esses núcleos.

A ausência de subsídios financeiros, de recursos e serviços institucionais, na maioria das vezes, são fatores decisivos para o abandono, o baixo rendimento, o trancamento, a evasão e, possivelmente, a dificuldade de mobilidade de estudantes no regime de progressão de ciclos de formação.

Se não há bolsas de apoio à permanência para todos os que dela necessitam, isso quer dizer que poderá comprometer o coeficiente de rendimento dos estudantes por diversas questões pelas quais ele não terá opção de dedicação plena aos estudos. Muitos estudantes de baixa renda são oriundos de núcleos familiares onde têm de trabalhar para ajudar nas despesas da família e no custeio de suas próprias despesas.

Por certo, muitos estudantes de família de baixa renda terão de trabalhar para manter-se e ajudar nos gastos com a universidade: essa é uma realidade brasileira. Além do mais, o estudante trabalhador terá menos tempo de dedicação para os estudos, o que pode contribuir para o seu baixo desempenho acadêmico.

Cabe acrescentar que os desafios da universidade para ampliar as vagas de acesso e ter limitações no quantitativo de vagas para benefícios de auxílios/bolsas, favorece a deixar muitos estudantes desprotegidos por não terem acesso aos direitos sociais necessários à vida acadêmica, tais como: moradia, alimentação, material didático de apoio, internet nos finais de semana, transporte gratuito, apoio financeiro a eventos e outros.

Logo, o que se verifica é que as estratégias de assistência estudantil na UFSB ainda se encontram em fase de reestruturação e adequação, ou seja, são *embrionárias*. O que leva os estudantes cotistas a concorrerem a bolsas ou auxílios do programa de apoio à permanência entre si, por conta das vagas limitadas.

Diante de tal cenário, com vagas limitadas de bolsas e auxílios para atender a uma possível demanda de jovens vulneráveis em aspectos culturais, econômicos e sociais, este define-se como um desafio para as IES públicas, que fomentam uma política de acesso oportunizando o ingresso de grupos vulneráveis à universidade, mas enfrentam incertezas quanto aos recursos financeiros da União.

Com base nos dados analisados, nota-se que o foco maior da UFSB se deu com a política de ações afirmativas quanto aos mecanismos de acesso, e nada específico para os estudantes cotistas que ultrapasse a questão de assistência estudantil foi implementado no início das atividades acadêmicas naquela universidade.

Diversos estudos assinalam a importância de mecanismos de permanência econômicos para se efetivar a democratização do acesso à universidade (HERINGER, 2013, 2014; RISTOFF, 2008). Isso porque somente a ampliação das vagas e as cotas, embora fundamentais para aumentar as chances de acesso de estudantes vulneráveis, não é suficiente para garantir o êxito na formação dos mesmos, tendo em vista as condições socioeconômicas desse grupo.

Importa enfatizar o que dizem Heringer & Honorato (2014, p. 328):

[...] quanto o papel central das políticas de permanência e assistência estudantil no sentido de conciliar as exigências da excelência acadêmica com a inclusão social e ampliação da diversidade nas instituições de ensino superior. Os programas de permanência e assistência desempenham tarefa importante na garantia de condições materiais e culturais/simbólicas que viabilizam a vivência na universidade e o desenvolvimento de talentos que, em outras circunstâncias, poderiam ter suas chances de sucesso escolar e (social) reduzidas em função de condições adversas originadas em momento anterior ao seu ingresso na universidade.

Dessa forma, as autoras reafirmam a importância dos programas de permanência e assistência estudantil como possibilidades de ampliar o processo de inclusão social na universidade. Com a implantação desses programas e com recursos destinados a bolsas e auxílios sendo destinados a todos os estudantes cotistas, de baixa renda, negros, indígenas, quilombolas que precisassem do benefício, as possibilidades de lograr êxito na vida acadêmica seriam bem maiores.

Vale ressaltar que se trata de direito que as IES proporcionem todas as condições favoráveis à vivência acadêmica dos estudantes, de forma que estes possam se dedicar integralmente a todas as atividades para aperfeiçoarem e desenvolverem seus talentos com excelência.

Sobre o sucesso efetivo das políticas de inclusão, Heringer (2013, p. 82) parte da hipótese de que “[...] ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção e afiliação ao ambiente universitário.” [...] “São geradas por um conjunto de medidas de ordem institucional e também por disposições dos atores envolvidos [...]”

Estes estudantes precisam de condições materiais, físicas, mentais e culturais que auxiliem o seu desenvolvimento cognitivo e cultural, e possibilitem o acesso ao conhecimento, mesmo que de forma gradativa, processual, para que possam ter êxito em várias dimensões, com mais ferramentas que lhes permitam a liberdade de escolha a bens econômicos, sociais e culturais, e saírem da margem para ocupar outros cenários, outras posições mais centrais na sociedade.

Com base nessas colocações, o êxito acadêmico de todos os estudantes contribuirá não apenas para vida dos mesmos, mas envolve o reconhecimento da universidade, e também possibilitará uma melhor ascensão ao mercado de trabalho.

Salientam Heringer & Honorato (2014, p. 325) que

as políticas de permanência possuiriam maior abrangência, incluindo aspectos relacionados a diferentes formas de inserção plena na universidade, como por exemplo programas de iniciação científica, apoio à participação em eventos, entre outras atividades. As políticas de assistência estudantil estariam contidas nas políticas de permanência, mas teriam um foco mais específico nas ações necessárias para viabilizar a frequência as aulas e demais atividades acadêmicas.

Entende-se que a assistência estudantil é uma política mais específica, que na maioria das vezes assume um papel de atuar em questões que envolvem subsídios financeiros, portanto está inserida na política de permanência, que é mais abrangente, e requer uma diversidade maior de estratégias, por exercer múltiplas funções em várias ações institucionais.

Então, o êxito acadêmico é uma combinação de várias ferramentas e estratégias que envolvem a responsabilidade institucional e do estudante. O processo de inclusão social também abarca os critérios avaliativos, ou seja, dependendo das ferramentas utilizadas, elas podem levar a determinados estudantes os melhores rendimentos acadêmicos, devido à participação em eventos; à disponibilidade de tempo para estudar mais; aos aspectos herdados de conhecimentos gerais e culturais; à facilidade de deslocamento; ao acesso a recursos de apoio didático; e outros.

Para Heringer & Honorato (2014, p. 316), [...] “há evidências fortes de que os estudantes que não conseguem ‘afiliar-se’ ou ‘integrar-se moralmente’ à instituição de ensino a que tiveram acesso têm maiores chances de evadir do sistema superior de educação.”

Silvério (2007, p. 22) aduz que

[...] desigualdade de direitos e de oportunidades. Disso emerge a ideia de adoção de políticas compensatórias focais (ou particularistas) que, atendendo ao direito à diferença, percebem os grupos ou indivíduos como sujeitos concretos, historicamente situados, que possuem cor, etnia, deficiências, transtornos emocionais, orientação sexual, origem e religiões diversas [...].

Vários estudos já mostraram que estudantes cotistas enfrentam problemas não apenas de ordem econômica, mas também de autoestima, às vezes ocasionado pela discriminação e pelo preconceito; de baixo rendimento acadêmico, originário da formação básica da rede pública e outros. Por isso, as políticas de permanência e assistência estudantil devem estar voltadas para atender a todas as questões que emergem na vida do estudante.

4.2.3 Observatório de Políticas Afirmativas

Outra experiência importante que consolidou as práticas de ações afirmativas na UFSB foi a criação do observatório de políticas afirmativas, com a finalidade de organizar banco de dados, realizar estudos, pesquisas e mapear as ações relacionadas, direta e indiretamente, com a vida acadêmica de alunos cotistas.

Segundo o relatório de gestão (2014), o observatório já realizou levantamento, por meio de questionário eletrônico, junto aos estudantes com perfil L1 ou L2, daqueles que tiveram mobilidade espacial provocada pela matrícula na UFSB e demanda destes por ações de assistência estudantil; elaborou questionário socioeconômico e cultural com o objetivo de conhecer o perfil dos ingressos na UFSB e objetivando mapear possibilidades e limitações (deficiências), interesses nas áreas de esportes, lazer e cultura, e expectativas em relação à universidade.

A execução de política de ação afirmativa deverá ter ferramentas constantes de avaliação e monitoramento, no sentido de corrigir e readequar ações que se transformam em decorrência do permanente movimento que envolve a dinâmica de necessidades dos estudantes. Vale frisar que os indivíduos são seres incompletos, sempre necessitando e buscando outras possibilidades; são inconclusos (estão em transformação) e inacabados (são

imperfeitos, ou seja, outros fatores interferem nos resultados). Com isso, as políticas afirmativas deverão acompanhar as necessidades dos estudantes para atingirem os resultados esperados na universidade.

O observatório é uma excelente estratégia, que permitirá a universidade e outros pesquisadores conhecerem as nuances do desenvolvimento da política de ações afirmativas implementada na UFSB, por meio de relatórios, de dados, das pesquisas e estudos. Além de facilitar o uso da ferramenta avaliativa para identificar os acertos e os erros, e indicar aos órgãos específicos os ajustes necessários para atingir o propósito da inclusão social.

4.2.4 O Fórum de Ações Afirmativas do Estado da Bahia

Outra iniciativa importante para fortalecer o debate sobre as ações afirmativas na UFSB foi a realização do Fórum de Ações Afirmativas do Estado da Bahia, realizado no Campus Sosígenes Costa, nos dias 10 e 11 de novembro de 2014, que reuniu gestores das instituições públicas de educação superior federais e estaduais, representantes da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, pesquisadores, docentes, técnicos, estudantes, representantes do movimento negro, da comunidade indígena, de entidades estudantis secundaristas e universitários.

Durante os dois dias de encontro, foram destacados avanços na democratização do acesso à educação superior, com dados nacionais e estaduais. Além disso, nas discussões, foram apontados os desafios que ainda existem quanto ao acesso de estudantes de escolas públicas, negros, indígenas, quilombolas, populações de baixa renda, LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transexuais) e residentes no interior do Estado, bem como se destacaram os desafios da efetivação de política de ações de permanência que envolve questões pedagógicas, econômicas, culturais e políticas.

Nesse evento, foram abordados os seguintes temas: ingresso e permanência de estudantes de origem popular nas universidades públicas; discussão da diversidade na UFSB – gênero, raça e etnia; e cotas nas universidades públicas brasileiras.

Ao final, os participantes aprovaram uma carta-convite que foi enviada a diversas IES e organizações sociais, já prevendo para 2015 a realização de um espaço mais amplo e permanente de debate. O evento foi realizado em conjunto com a Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO/ BRASIL) e organizado pela PROSIS da UFSB.

Tendo vista os desafios e dilemas que ainda emergem no campo das políticas afirmativas, este configura-se como um espaço de luta comum e permanente. Em tal contexto, compreende-se o papel de uma instituição social em propor diálogos que visam a superar paradigmas de exclusão educacional. Nesse sentido, o fórum é uma nova forma de fazer política, por ser um espaço que busca o encontro e o diálogo entre as diversas instâncias que pertencem ao espaço institucional externo, que por meio de convite participam, debatem e contribuem para a articulação das políticas.

Outra atividade institucional da UFSB que teve espaço para as discussões, no âmbito das políticas de ações afirmativas, foi o III Encontro Nacional de Bacharelados e Licenciaturas Interdisciplinares (III ENABLI), promovido de 10 a 15 de novembro de 2014, na UFSB, no Campus Sosígenes Costa, que teve, entre vários eixos de pauta do evento, as ações afirmativas com GT.

O evento mobilizou a participação de professores, estudantes, representantes de movimentos sociais, gestores e pesquisadores, estes oriundos da UFSB, e várias instituições públicas e privadas. O mesmo possibilitou aprofundar questões acerca das políticas adotadas de acesso e permanência e os desafios para a execução de outras ações.

Os eventos contribuíram para a UFSB materializar a função que pretende ter, enquanto universidade pública e popular de, por meio do diálogo, construir ferramentas de desenvolvimento sustentável e solidário, envolvendo toda a diversidade interna e externa institucional, valorizando as vozes das populações oprimidas, incorporando as necessidades emergentes da região, no sentido de traçar caminhos mais inclusivos para todos.

A função da universidade, nas palavras de Ribeiro (1975, p. 267), é: “ao ser aberta a universidade ao povo, e ao ser reestruturada em sintonia com o andamento das transformações sociais, para criar a base física de uma nova mentalidade.”

Consideramos que o relatório de gestão (2014) e o manual do estudante (2014) foram muito sucintos ao tratarem da política de ações afirmativas, citando os programas bolsa de apoio à permanência e auxílio como as principais ações nesta área. O relatório revela alguns passos que a universidade consolidou acerca de assistência estudantil e de permanência para estudantes cotistas. O programa bolsa de apoio à permanência é citado como a maior expressão de assistência estudantil na universidade, e foi pautado em ações somente dentro do que concebe o PNAES. As análises sobre as quais nos debruçamos se referem à fase inicial de atividades da instituição (2014 e 2015) e, portanto, recém criada, a UFSB ainda se encontra em fase de construção de suas ferramentas administrativas e pedagógicas.

Contudo, enfatizamos que são múltiplas as demandas impostas pelo novo perfil de ingressantes e, portanto, sinalizam para a necessidade de redefinir competências e reorganizar estratégias, tanto para os órgãos que implementam ações de assistência estudantil e permanência quanto para outros setores da universidade, de forma que as ações desenvolvidas por qualquer pró-reitoria sejam conjuntas, integradas e não sobrepostas e contraditórias. Ou seja, a universidade precisa estabelecer uma política institucional de ações afirmativas visando, de forma integrada, à permanência e ao sucesso, aliadas àquelas que têm por escopo a democratização do acesso e busquem a inclusão social mais efetiva de estudantes cotistas.

Segundo Heringer (2013, p.82),

o sucesso efetivo das políticas de inclusão na educação superior ocorrerá plenamente à medida que sejam garantidas as condições de igualdade de oportunidades para os estudantes de diferentes origens sociais e características socioeconômicas na sua vivência, integração, percepção, apropriação e afiliação ao ambiente universitário.

Considerando que a inclusão social na universidade é resultante de políticas de ações afirmativas, e esta constitui um dos instrumentos que oportunizam a democratização à educação superior, a construção social da sociedade e do enfrentamento às desigualdades, o formato analisado da política de permanência na UFSB, se não houve alterações, requer ajustes.

É importante apontar as conquistas, mas todo processo é construção permanente, e examina-se que ainda não é o ideal, pois é preciso disponibilizar ao público interessado um plano de trabalho com delineamento dos atos e especificidades que envolvem as ações afirmativas. O documento possibilitará acompanhar e avaliar os experimentos realizados, a fim de aperfeiçoar os mecanismos e até ser objeto de referência a outras IES.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa exploratória e estudo documental foi realizada no campo empírico da UFSB. Procuramos responder em que medida as ações afirmativas contribuem para a potencialização da inclusão social? A UFSB, por meio da proposta de implantação, indica caminhos de se constituir como um novo modelo de universidade *popular*. Teve-se como objetivo o estudo da implantação de políticas de ações afirmativas naquela instituição, tendo sido observadas as políticas de acesso e de permanência, alcançando o objetivo proposto.

A análise desenvolvida nesse trabalho procurou discutir as políticas de ações afirmativas. Nessa perspectiva, buscou descrever os critérios de acesso; apontou os requisitos exigidos para os estudantes cotistas obterem benefícios de permanência e assistência estudantil; e identificou de que modo as políticas de acesso, de permanência e assistencial estudantil podem consolidar a referida IES como universidade *popular*.

O trabalho permitiu tecer reflexões sobre o modelo adotado na educação superior brasileira, de caráter elitista e classista. Apresentou a trajetória e os mecanismos de legitimação das ações afirmativas, nas dimensões da política de acesso por meio da política de cotas e de apoio à permanência, implementadas pelo PNAES, do Ministério da Educação.

É preciso ressaltar que desde a sua gênese, a universidade pública brasileira foi gestada para atender à classe social de maior poder econômico, social e cultural, a que chamamos de *elite*. Por conta da função social excludente, que fortaleceu a posição social da classe, ampliou os privilégios e negligenciou o acesso a outras categorias sociais. Dessa forma, ter uma formação superior, no Brasil, até certo tempo atrás, era para poucos.

Com isso, a formação superior foi considerada *privilégio de poucos*, representava um símbolo de *status* social, pois ampliava as possibilidades de ascensão social, de inserção em outras categorias profissionais e melhoria de renda. Nesse sentido, o acesso à universidade brasileira sempre esteve atrelado à condição social e econômica dos indivíduos.

Diante dessa relação, é impossível pensar em inclusão social na educação superior só por acesso, ela tem de ser completa, pois uma formação de excelência cria mais probabilidades de transformações sociais, no campo individual e coletivo. Por isso, a importância da adoção de políticas de ações afirmativas, por direito respaldadas na Constituição Federal (envolvem a vida, a educação, a saúde, a moradia, o trabalho, a renda, o lazer e a cultura), configura-se além da política de acesso, por meio de ações conjuntas que visam a garantir a permanência dos estudantes.

Nosso objetivo é tecer alguns comentários acerca da pesquisa realizada, ao traduzir os resultados desse estudo sobre a implementação das ações afirmativas na UFSB. As discussões permitiram conhecer avanços e desafios das ações efetivadas e os caminhos introdutórios do processo de inclusão social naquela IES.

Cabe ressaltar que a UFSB nasceu do sonho da região, foi recentemente criada e iniciou suas atividades em 2014. Possivelmente, vários fatores procedentes de ferramentas administrativas e pedagógicas da instituição dificultaram a consolidação de sua proposta. Entre elas, a falta de servidores, técnicos-administrativos e professores efetivos, além da falta de estrutura e instalações físicas, atuando em espaços cedidos e com pouca infraestrutura material e física nos *campi* e CUNIs. Entre os limites de criação para a execução de suas ações, verifica-se no site do MEC a redução de recursos orçamentários transferidos pelo MEC/ FNDE para atender às diversas demandas institucionais, tendo afetado o programa de assistência estudantil, limitando o atendimento de benefícios.

Com uma proposta institucional de *inclusão social* orientada por princípios filosóficos e metodológicos, que propõe incorporar gestão democrática, interdisciplinaridade, interculturalidade e integração, a UFSB, como instituição social, foi criada sob a perspectiva de ser um modelo inovador e alternativo de educação superior, com o desafio de superar o modelo de educação superior vigente. Nasceu na fase do novo momento da política de expansão e democratização da educação superior no país, no fervor do protagonismo do Estado de implementação de políticas de ações afirmativas na educação superior. Nesse âmbito, cabem as palavras de Chauí (2003, p. 2): “tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa” cuja razão de ser se expressa em seus documentos.

Com base na proposta institucional e nos documentos, alguns reflexos já podem ser considerados inclusivos. Esta IES tem a concepção de democratização do acesso à educação superior norteadas pela ideia de inclusão social, propõe-se a desenvolver uma nova arquitetura curricular organizada em ciclos de formação, que permitem uma maior flexibilidade e mobilidade estudantil, traduzindo perspectivas de dinamizar a quantidade de tempo do estudante no espaço universitário - isso pode representar mais vagas em tempo mais rápido.

Outra perspectiva de inclusão social é a inovação da rede Anísio Teixeira, com a instalação de CUNIs, e de *campi* em regiões completamente desassistidas pela educação superior. Nessa dinâmica de acesso e interiorização da educação superior, permitem aos estudantes da Região Sul da Bahia, mais oportunidades e possibilidades de estudarem e morarem próximos à sua região de origem.

À luz dos dados analisados, observou-se que implantação das ações afirmativas, por meio da política de acesso da UFSB, proporcionou o ingresso por meio do sistema cotas, de categorias identitárias que abrangem estudantes de escolas públicas, de baixa renda, pretos, pardos, indígenas, quilombolas e outros. Estes estudantes em sua maioria tiveram seus direitos negados e, historicamente, estiveram em situações de desigualdade material, educacional, territorial, econômica e social.

O papel da UFSB, com equidade social, por meio do sistema de reserva de vagas adotado, os CUNIs e o processo de seleção pelas notas obtidas no ENEM/SISU, consegue alcançar as novas demandas sociais que estavam à margem da educação superior, e promover a inclusão no ensino superior para segmentos sociais vulneráveis.

Destaca-se que mesmo com as possíveis dificuldades estruturantes de instalação da instituição nesse primeiro ano de atividade, a política de acesso proposta pela UFSB tem alcançado objetivos de inclusão social, tendo em vista que o sistema adotado de cotas parece ser um diferencial na perspectiva de democratização da educação superior.

Assim, a UFSB cumpre a função de tornar o acesso à universidade para todos, tratando os desiguais com políticas de cotas específicas, respeitando o direito de todos. Ademais, as ações afirmativas de acesso na UFSB são direcionadas somente para a primeira etapa de formação do estudante, ou seja, a progressão para outros níveis de ensino dar-se-á por um novo processo seletivo, que não utilizará o sistema de cotas para qualquer requisito. Ao que tudo indica, o modelo de inclusão está em construção, logo, poderá ser aperfeiçoado e alterado no decorrer das experiências e dos resultados.

A adoção dessas medidas pode ser considerada como ação inclusiva. Convém pensar e reconhecer que a garantia de reserva de vagas na educação superior, para estudantes de baixa renda, PPI, e de escolas públicas, faz parte do processo de democratização. Contudo, a política de cotas para ingresso na universidade, sozinha, não tem efeitos de inclusão social, mas expande as condições de acesso, sendo necessário vínculo constante com a política de permanência para garantir o direito de assistência estudantil.

Quando discorremos sobre assistência estudantil, sabemos dos direitos que os estudantes possuem de serem assistidos diante de suas limitações sociais, culturais, econômicas, territoriais, emocionais, pedagógicas e outras. Entretanto, ao ingressarem na universidade, esperam obter suporte e recursos para minimizarem as dificuldades, superarem as limitações e concluírem seus cursos.

Quanto à política de permanência e assistência estudantil da UFSB, verificou-se a implementação em fase embrionária. A universidade adotou o programa federal de assistência

estudantil, de apoio à permanência (PNAES) e, com base nos documentos de 2014 e 2015, não tinha nenhum outro programa que fosse direcionado de forma específica para os estudantes cotistas. Portanto, somente por meio do programa de apoio à permanência foram disponibilizadas ações de assistência estudantil, com oferta de bolsas e auxílios, embora com vagas limitadas.

Salientamos que são necessários ajustes nos investimentos direcionados especificamente para essa modalidade de atendimento aos cotistas, pois observamos que existem limitações no número de vagas para benefícios de auxílios/bolsas do programa de apoio à permanência, pois se a proposta institucional é a massificação do acesso, exigem-se, também, ferramentas de massificação da permanência estudantil, pois as duas caminham juntas, no sentido da inclusão social.

Desse modo, o quantitativo de ingresso de estudantes na universidade, por meio das categorias de grupos vulneráveis socioeconômicos, parece não acompanhar a disponibilidade de recursos destinados a políticas de assistência estudantil. Diante disso, muitos estudantes podem ficar desamparados por não terem acesso/ ou terem acessos limitados aos direitos sociais necessários à vida acadêmica, tais como moradia, alimentação, transporte, apoio de material didático e bibliográfico, computadores e internet, creche, participação em eventos e outros.

A ausência desses recursos e serviços, na maioria das vezes, é fator que contribui de forma decisiva para o abandono, a retenção, o trancamento, o desempenho acadêmico, a restrição à mobilidade social e consequentemente interferir na permanência e no êxito acadêmico dos estudantes. Este representa impacto positivo não apenas na vida particular de cada estudante, mas na instituição, nos aspectos da estrutura de poder da sociedade, e até mesmo na composição social e econômica de toda a família.

Ao que tudo indica, a questão do financiamento dos programas de assistência estudantil ainda é um desafio para o processo de inclusão social na UFSB, na medida em que se criam excelentes mecanismos de entrada para estudantes com histórico de exclusão social e econômica e não há recursos suficientes para promoverem medidas de assistência estudantil destinadas a atender a todos.

Não há, pois, como se pensar em programa sólido de políticas de permanência e assistência estudantil na universidade sem que essas questões estejam relacionadas ao financiamento. Sendo assim, com financiamento insuficiente para suprir a demanda por ações de assistência estudantil na UFSB, isso pode dificultar a perspectiva de inclusão social, que se inicia por meio de uma política de cotas, a qual, se não for acompanhada da política de

permanência, pode levar muitos estudantes cotistas a serem excluídos, dentro da própria universidade, de uma série de direitos.

Desse modo, verifica-se que será necessário reformular os parâmetros da política de permanência na UFSB, a qual requer inovação e ousadia atreladas a mais investimentos e a mecanismos de ações que permitam aos grupos historicamente excluídos permanecer inseridos na universidade. A referida universidade, por meio das parcerias que pretende firmar junto às instituições públicas (estadual e municipal) e privadas, nacionais e internacionais, poderá ampliar suas ferramentas de política de permanência e conseguir superar as limitações de recursos federais.

Outrossim, é evidente que as estratégias de inclusão social da UFSB, no que diz respeito ao ingresso, constituem um avanço, em termos de democratização do acesso à educação superior. Mesmo que as ações de apoio à permanência e à assistência, empreendidas pela UFSB, não sejam suficientes, elas são importantes, pois já possibilitaram aos estudantes o reconhecimento de seus direitos, despertaram o movimento de luta para exigir a ampliação dos recursos, e provocaram na universidade o repensar de novas estratégias que assegurem a todos os estudantes o acesso a bolsas e auxílios, pois são mecanismos imprescindíveis que contribuem para garantir uma permanência exitosa na academia.

O programa federal de apoio à permanência, adotado nas IES federais, atuam com ações de caráter transitório. Nesse contexto, é preciso torná-las políticas públicas para garantir o direito de quem precisa ser beneficiado pelas ações afirmativas. Os investimentos na educação superior representam a ampliação de recursos à assistência estudantil e a possibilidade de rever a política de permanência como um todo, incluindo apoio psicológico, de saúde, restaurante universitário, residência estudantil, bolsas de apoio à pesquisa, à extensão, iniciação científica, monitoria e outros.

Consideramos que as reflexões ora apontadas respondem à questão de pesquisa formulada e aos objetivos que foram estipulados. Todavia, o estudo do objeto de pesquisa não se esgotou no presente trabalho. A dimensão da análise de efetivação das práticas afirmativas poderá indicar outras nuances que não foram possíveis de detectar. No entanto, é preciso conhecer os bastidores não explícitos nos documentos públicos, estes, em sua maioria, são limitados e articulados em objetivos políticos, trazendo um discurso de caráter político e administrativo, sem apontar a distância entre teoria e prática.

Os limites desse trabalho não permitiram aprofundar outras questões que foram surgindo no decorrer das informações inseridas e das análises efetuadas. Assim, esperamos

permanecer estudando o tema e aprofundando, ainda mais, a discussão da temática, a fim de colaborar com o debate da democratização e da inclusão social nas universidades públicas.

Nesse sentido, a UFSB, auto intitula-se *universidade da inclusão*, como é colocado no próprio *site* da instituição, e os fundamentos e princípios que sustentam a proposta a configuram como uma nova universidade. Consideramos indispensáveis as ações implementadas pelo programa de apoio à permanência, destinadas ao atendimento de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica; os ciclos de formação; a instalação dos CUNIs e os mecanismos de acesso; a oferta de vagas no turno noturno; a adoção da nota ENEM/SISU; o sistema de categorias de cotas; e os critérios adotados para acesso às vagas supranumerárias. Esse conjunto de ações proporcionam a construção de uma nova instituição, com perspectiva de ser democrática, popular e inclusiva. A materialização das características indica estará em processo de se tornar uma *universidade popular*.

Considerando que uma universidade popular é aquela que busca o compromisso de inclusão social, que se define para todos, sendo uma universidade sem fronteiras, aberta à diversidade, transversal, sem cercas, que procura romper as formas de exclusão e valoriza a diversidade de saberes, buscando a excelência por meio da justiça social.

Logo, compreendemos que os desafios da UFSB ainda continuam, qual seja o de democratização do acesso à educação superior, ampliando suas vagas e interiorizando o acesso para estudantes de baixa renda e oriundos de escolas públicas. Essas estratégias vêm contribuindo para o processo de democratização do acesso à educação superior, mas não são suficientes por si mesmas, pois é preciso perceber a diferença entre acesso total e fragmentado, visto que para alcançar aquele, é necessário garantir aos estudantes com histórico de exclusão a implementação de políticas de acolhimento permanente.

Desse modo, enquanto as condições de desigualdade no acesso e na permanência à educação superior persistirem, causando a exclusão de estudantes em situações de vulnerabilidade, as políticas afirmativas precisam continuar sendo aplicadas como uma ferramenta importante para a democratização da inclusão social à educação superior no Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional - LDBEN**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Constituição da República Federal do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988.

_____. **Decreto 4.228, de 13 de maio de 2002**. Estabelece o Programa Nacional de Ações Afirmativas. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/serviços>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, DF, 2004c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

_____. **Lei nº 8.213/1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília, 1991.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). **Notas taquigráficas ação afirmativa**. Brasília: STF, 2010. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/processoAudienciaPublicaAçãoAfirmativa/anexo/Notas_Taquigraficas_Audiencia_Publica.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2015.

_____. Comissão Interministerial. **Documento da marcha Zumbi dos Palmares contra o racismo, pela cidadania e a vida**: por uma política nacional de combate ao racismo e à desigualdade social. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda., 1996.

_____. Congresso Nacional. **Projeto de Lei 1.332**, de 14 de junho de 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando à implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da Constituição da República. Brasília, 1983.

_____. Universidade de Brasília (UNB). **Cotas**. Ata da Reunião Extraordinária do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE), realizada no dia 6 de Junho de 2003. Brasília, 2003.

_____. Universidade de Brasília (UNB). **Resolução nº 38, de 18 de junho de 2003**. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE). Brasília, 2003.

_____. **Portaria normativa nº 39/2007**. Institui o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, 2007.

_____. **Lei 10.639/2003.** Incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 2 dez. 2014.

_____. **Lei 10.673 de 23 de maio de 2003.** Dispõe sobre a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/servicos.asp>>. Acesso em: 5 dez. 2014.

_____. MEC/SECAD. **Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

_____. Lei 10558, de 14 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2002.

_____. **Projeto de Lei nº 180, de 2008.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2008.

_____. **Projeto de Lei nº 298, de 1999.** Estabelece a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino. Brasília: 1999.

_____. **Projeto de Lei nº 3.627, de 2004.** Institui sistema especial de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Brasília: 2004.

_____. **Projeto de Lei nº 3.913, de 2008.** Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, nas instituições federais de educação superior, profissional e tecnológica. Brasília: 2008.

_____. **Projeto de Lei nº 344, de 2008.** Institui reserva de vagas nos cursos de graduação das instituições públicas de educação superior, pelo período de doze anos, para estudantes oriundos do ensino fundamental e médio públicos. Brasília: 2008.

_____. **Projeto de Lei nº 546, de 2007.** Institui o sistema de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas nas instituições federais de educação profissional e tecnológica. Brasília: 2007.

_____. **Projeto de Lei 3.198, de 2000.** Institui o Estatuto Igualdade Racial. Brasília: 2000.

_____. **Projeto de Lei. 6912, de 2002.** Institui ações afirmativas em prol da população brasileira afro-descendente. Brasília: 2002.

_____. Medida Provisória nº 111, de 21 de março de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2003.

_____. **Lei. 9.100/95.** Estabelece normas para a realização das eleições municipais de 3 de outubro de 1996, e dá outras providências. Brasília: 1995.

_____. **Projeto de Lei nº 73, de 1999.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Brasília: 1999.

_____. **Lei nº 12.288, de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília: 2010.

_____. **Lei nº 8.122, de 1990.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília: 1990.

_____. **Decreto 7.824** de 2012. Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o **ingresso nas universidades federais** e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília: 2012.

_____. Ministério da Cultura. Fundação Cultural Palmares. **Declaração e Programa de Ação. Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata.** Durban, de 31 de agosto a 08 de setembro de 2001. Brasília: 2001.

_____. **Lei nº 13.005, de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024.

_____. **Lei Federal nº 5.465/68 (Lei do Boi).** Dispões sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimento de escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidas pela União. Brasília: 1968.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra - GTI.** Brasília: 1996.

_____. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas.** SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

_____. **Lei nº 7.234, de 19 de julho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Lei nº 12.711, de 28 de agosto de 2012.** Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1-2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm>. Acesso em: 15 mai. 2014.

_____. **Lei nº 12.818/13, de 5 de junho de 2013,** criação da Universidade Federal do Sul da Bahia-UFESBA. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1035165/lei-12818-13>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010.** Disponível em: <<http://www.censo.2010.Ibge.gov.br/mapa/>>. Acesso em: 24 fev. 2015.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais**, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Diretoria de Desenvolvimento das Instituições Federais de Ensino Superior. **Manual de Bolsa Permanência**. Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Inclusão. Fascículo 4- **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. Fundação de Apoio à Faculdade de Educação (Org.). ARAÚJO, Ulisses F. et al. Brasília, 2007. 4 v.

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 2.589, de 26/12/2002**. Dispõe sobre reserva de vagas na UEMS para indígenas. Campo Grande, MS, 2002.

INEP. **Notas estatísticas sobre o Censo da Educação Superior 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-microdados>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES. **Programa de superação do racismo e da desigualdade racial**, 1995. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/racismo>>. Acesso em: 16 out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e plano de ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas**. Durban, África do Sul, set. 2001. Disponível em: <<http://www.un.org>>. Acesso em: 4 mai. 2015.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Decreto Estadual nº 4.151, de 4 de setembro de 2003**. Institui nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais. 2003. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/e50b5bf653e6040983256d9c00606969?OpenDocument>>. Acesso em: 19 mai. 2015.

UFSB. **Plano Orientador Institucional e Político - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**. Minuta 6.0 / Universidade Federal da Bahia. FILHO, Naomar de Almeida; GUIMARÃES, Joana; BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e et. al. Salvador: UFBA, 2012. 136p.

_____. **Plano Orientador - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**. Versão final. 2014 / Itabuna/ Porto Seguro/ Teixeira de Freitas. Universidade Federal da Bahia FILHO, Naomar de Almeida; GUIMARÃES, Joana; BRAGA, Clarissa Bittencourt de Pinho e et. al. Bahia, Brasil, 2014, 87p. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/plano-orientador/>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. Universidade Federal do Sul da Bahia. **Relatório de gestão: 2014**. Itabuna: UFSB, Assessoria de Comunicação Social, 2015. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/relatorio-de-gestao/>>. Acesso em: 22 out. 2015.

_____. **Carta de Fundação e Estatuto - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**. Itabuna/ Porto Seguro/ Teixeira de Freitas. Bahia, Brasil, 2013. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/outros/>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

_____. **Resolução nº 07 /2015**. Normatiza o Programa de Apoio à Permanência do estudante de graduação da UFSB. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/resolucoes/>>. Acesso em: 2 nov. 2015.

_____. **Edital nº 001 /2014**. Edital simplificado para concessão de auxílio instalação. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2014-2/>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. **Edital nº 004/2014**. Ingresso nos Colégios Universitários da Universidade Federal do Sul da Bahia. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2014-2/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

_____. **Edital nº 002/2014**. Edital de seleção para bolsa de apoio à permanência. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2014-2/>>. Acesso em: 17 out. 2014.

_____. **Edital nº 003/2014**. Edital de concessão do auxílio eventos. Disponível em : <http://ufsb.edu.br/editais-2014-2/> Acesso 29 mar. 2015.

_____. **Edital nº 007/2015 – PROSIS**. Edital de seleção para auxílio alimentação. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2015/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

_____. **Edital nº 003/2015 – PROSIS**. Edital para concessão de auxílio creche. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2015/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

_____. **Edital nº 005/2015 – PROSIS**. Edital de seleção para bolsa de apoio à permanência. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2015/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

_____. **Edital nº 006/2015 - PROSIS**. Edital para concessão de auxílio creche. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2015/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

_____. Processo seletivo 1/2015. **Edital nº 001/2015, de 15 de janeiro de 2015**. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/editais-2015/>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

_____. **Manual da/o estudante 2014.3**. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/estudantes/>>. Acesso em: 23 jan. 2016.

Livros e Textos

ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A Universidade Nova – textos críticos e esperançosos**. Brasília: UnB; Salvador: EDUFBA, 2007.

_____. A emergência de modelos contra-hegemônicos de educação superior: a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e sua contribuição para a redefinição da

geopolítica do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, n. 29, p. 201-211, 2015. Entrevista concedida a Manuel Tavares & Tatiana Romão.

BENINCÁ, Dirceu; SANTOS, Eduardo. O caráter popular da educação superior. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio Romão(org.) **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 51-79.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira. Será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BUARQUE, Cristovam. **A aventura da universidade**. São Paulo/ Rio de Janeiro: UNESP/ Paz e Terra, 1994.

CARVALHO, JOSE JORGE. Ações afirmativas para negros na pós-graduação, nas bolsas de pesquisa e nos concursos para professores universitários como resposta ao racismo acadêmico. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 161-190.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 24, p. 5-15, set./out./nov./dez. 2003.

_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: UNESP, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CITTADINO, Gisele. **Igualdade e invisibilidade**. Centro de Estudos Direito e Sociedade – (CEDES). Boletim /abr. 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: da Colônia à Era de Vargas**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 211-212.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DOMINGUES, José Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: O início de uma reparação Histórica**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 29, p. 164-176, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.Scielo.Br>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

DOMINGUES, José Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos Latinoamericanos**, n. 10. Universidade de Aarhus, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/pdf/162/16201007.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2014.

FAVERO, M. L. A. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, jul/dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602006000200003&lang=pt>. Acesso em: 9 jul. 2014.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Ômega, 1975.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: UnB, 2006, p. 46-62.

_____. Ação afirmativa: política pública e opinião. **Sinais Sociais.** Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, set./ dez. 2008, p. 38-77.

FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica; RAMOS, Pedro; MIGUEL, Lorena. **O impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de ação afirmativa** (GEMAA), IESP-UERJ, setembro, 2013, p. 1-34.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo.** Brasília: Liber Livro, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir; STANGHERLIM, Roberta. A universidade na perspectiva da educação popular. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Org.) **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas.** Brasília: Liber Livro, 2013, p. 19-49.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987.

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

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ações afirmativas: aspectos jurídicos. In: **Racismo no Brasil.** São Paulo; Petrópolis: ABONG, 2002.

_____. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.) **Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 216 p. Coleção Políticas da Cor.

GOMES, Manuel Tavares. A universidade e a pluridiversidade epistemológica: a construção do conhecimento em função de outros paradigmas epistemológicos não ocidocêntricos. **Revista Lusófona de Educação,** Lisboa, v. 24, n. 24, p. 53-79, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. **Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03.** SECAD, 2005.

_____. Ações afirmativas e cotas para a população negra: a construção da igualdade racial na sociedade brasileira. **Revista Outro Olhar**, 2005. Disponível em: <http://www.arnaldogodoy.com.br/2009/atuacao_educacao_publicacoes.html>. Acesso em: 7 jul. 2014.

_____. “Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública”. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

_____. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 217-244.

_____. Cotas para a população negra e a democratização da universidade pública. In: PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para a ampliação do acesso à universidade pública brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação e ações afirmativas entre injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: INEP, 2003.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; JONAS, Zoninsein (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

HERINGER, R. Próximo passo: as políticas de permanência na universidade pública. In: PAIVA, A. R. (Org.) **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

HERINGER, Rosana; HONORATO, Gabriela de Souza. Políticas de permanência e assistência no ensino superior público e o caso da Universidade federal do Rio de Janeiro (UFRJ). In: BARBOSA, Maria Lígia de Oliveira (Org.). **Ensino superior: expansão e democratização**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014, p. 315-350.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIMA, Francisca Mônica Rodrigues de; NÓBREGA, Evangelita Carvalho da; SILVA, Maurício. Vozes e contra-vozes: O PNE e o caso da UNILAB. In: X COLÓQUIO DE

PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Anais...** Disponível em: <<http://docs.uninove.br/artexcoloquio/>>. Acesso em: 20 jan. 2016. ISSN 1981- 9056.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elielma Ayres. A invenção das cotas: políticas de ação afirmativa e os estudantes universitários. In: PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos**: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Editora, 2010, p. 51-74.

_____. **Ação afirmativa, reserva de vagas de cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2002-2012)**. In: LÁZARO, André; TAVARES, Laura (Org.). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. Coleção estudos afirmativos.

MANCEBO, Deise. Reforma da educação superior: o debate sobre a igualdade no acesso. Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília (Orgs.). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. p. 55 –7. Coleção Inep 70 anos, v. 2.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Otavio Cruz Neto; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, novembro/ 2002, p. 197-217, novembro/ 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **Para entender o negro no Brasil de hoje**: história, realidades, problemas e caminhos. São Paulo: Global Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. Coleção viver, aprender.

_____. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 115-128. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>>. Acesso em: 7 jul. 2014.

_____. Considerações sobre as políticas de ação afirmativa no ensino superior. In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). **O negro na universidade**: o direito à inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p. 7-20.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da; COSTA, Valdeney Lima da. A política de cotas étnico-raciais na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB): desafios sob a luz PNE (2014-2024). In: X COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. **Anais...** Disponível em: <<http://docs.uninove.br/artexcoloquio/>>. Acesso em: 20 jan. 2016. ISSN 1981- 9056.

NÓBREGA, Evangelita Carvalho da Nóbrega. Traços da expansão e interiorização da Universidade Estadual do Piauí- UESPI. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; SILVA, Maurício (Orgs.). **Educação, linguagens e interpretação**. São Paulo: BT Acadêmica, 2015, p.157- 175.

PAIVA, Angela Randolpho (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Pallas, 2010.

_____. (Org.). **Ação afirmativa em questão: Brasil, Estados Unidos, África do Sul e França**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

PONTES, Suelen. **A inclusão da diversidade no ensino superior: um estudo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) na perspectiva das epistemologias contra-hegemônicas**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

REISI, Dyane Brito; TENÓRIOII, Robinson Moreira. **Políticas públicas de acesso e permanência da população negra no ensino superior—um debate em curso—(PPGE/UFBA)**. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiYgPiSi8vKAhVDDJAKHRzVC1AQFggoMAE&url=http%3A%2F%2Fwww.anpae.org.br%2Fcongressos_antigos%2Fsimposio2009%2F83.pdf&usg=AFQjCNHx0vxD7G4K2CD7iH5IJAntbrNeFg.ww.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/83>. Acesso em: 27 jan. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

ROMÃO, Tatiana Alves. **Os dilemas da inclusão na educação superior-estudo exploratório da proposta político-pedagógica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)**. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e a Universidade. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 24, n. 24, p. 91- 105, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio; LOSS, Adriana Salete. A universidade popular no Brasil. In: SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 81-123.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade popular dos movimentos sociais. A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010, p.167 - 178. Coleção para um novo senso comum; v.4.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipação da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. A questão do acesso na universidade do século XXI. In: **Revista Advir**. Cotas. Rio de Janeiro: ASDUERJ. n. 19, set. 2005.

_____. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SANTOS, Sales Augusto (Org.). **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2005, p. 35-46. Coleção Educação para Todos, v. 5.

SANTOS, Renato Emerson. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da UERJ. In: FERES JR., João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas.** Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

SANTOS, Ricardo Ventura. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo.** Record, 2007, p. 259.

SANTOS, Eduardo; SILVA, Maurício Pedro. Equidade e igualdade na reconfiguração da educação superior brasileira – governos FHC e Lula. **P O I É S I S – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação** (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, v. 6, n. 10, p. 452 - 478, jul./dez. 2012.

SANTOS, Sales Augusto. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas.** Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Sociais, Departamento de Sociologia, 2007. Tese de Doutorado.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maurício. **Ainda a questão das cotas raciais.** Disponível em: <<http://www.unesp.br/portal#!/debate-academico/ainda-a-questao-das-cotas-raciais/>>. Acesso em: 2 jul. 2015.

SILVA, Cidinha da (Org.). **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras.** São Paulo: Summus, 2003.

SILVA, P. B. G. Ações afirmativas para além das cotas. In: SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Orgs.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto Pós-Durban.** São Paulo: EDUFSCAR, 2009, p. 263-274.

SILVERIO, Valter Roberto. **Ação afirmativa: uma política pública que faz a diferença. O negro na universidade: o direito à inclusão.** In: PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da (Orgs.). Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2007, p.22-42.

SKEETE, Nadir Arruda. **A experiência pioneira do IFRN com reserva de vagas em seus processos seletivos.** In: LÁZARO, André; TAVARES, Laura (Org.). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. Coleção estudos afirmativos.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e universidade.** 2. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Col. Anísio Teixeira.

VARGAS, Hustana Maria. REUNI na Universidade Federal Fluminense: aspectos da interiorização. In: BARBOSA, Maria Ligia de Oliveira (Org.). **Ensino superior**: expansão e democratização. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014. p. 289- 314.

WANDERLEY, L. E. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 2003.
