

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Antonio Fernando de Castro Alves Beraldo

Política de Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012):  
Eficácia e Eficiência

JUIZ DE FORA  
2015

Antonio Fernando de Castro Alves Beraldo

Política de Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012):  
Eficácia e Eficiência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Magrone

JUIZ DE FORA  
2015

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

Antonio Fernando de Castro Alves Beraldo

Política de Cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora (2006-2012):

Eficácia e Eficiência

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Área de concentração: Políticas Públicas e Desigualdade Social, Instituto de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor.

Aprovada em 30/03/2015

### **BANCA EXAMINADORA**

Eduardo Magrone

Universidade Federal de Juiz de Fora

Lourival Batista de Oliveira Júnior

Universidade Federal de Juiz de Fora

Luciana Pacheco Marques

Universidade Federal de Juiz de Fora

Mônica Pereira dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Este trabalho é dedicado a

**Renata Márcia de Figueiredo**

## AGRADECIMENTOS

Mesmo sendo este o local e o momento para registrar a gratidão aos amigos e às amigas que de alguma forma, e em algum grau, foram afetados e afetaram esta trajetória, é necessário afirmar que estes agradecimentos se dispõem ao longo de todas as páginas: é como se a escrita surgisse de mãos entrelaçadas na condução do tema.

Agradeço ao professor e orientador Eduardo Magrone. Nosso entendimento, muitas vezes “telepático” emergiu em conversas intensas - mas nunca tão extensas segundo a minha vontade - e deram o rumo desta prosa, como dizem os gaúchos e os mineiros.

Agradeço ao professor, amigo, cúmplice no mestrado e colega Lourival Batista de Oliveira Júnior, que participou e contribuiu com sua inteligência e capacidade (e criatividade), sempre brilhantes, desde o começo das ideias.

Agradeço à Luciana Pacheco, que a sorte boa me fez esta convergência de ideias e na entrevista que concedeu, abriu caminhos que serão trilhados agora.

Agradeço à Mônica Pereira dos Santos, uma grata surpresa, um socorro entusiasmado, na hora certa.

Agradeço à Fernanda Cristina Barbosa Pereira Queiroz, pela atenção e o rápido atendimento ao convite – e à evocação de lembranças muito boas do meu começo de carreira na UFJF.

Agradeço à Lucília de Almeida Neves Delgado, que tão carinhosamente atendeu ao convite – uma imagem daqueles tempos dourados na Juiz de Fora de afetuosa lembrança. Embora os fados tenham conspirado contra sua presença, seu estímulo foi decisivo, num momento crucial.

Agradeço à Katiuscia Vargas Antunes, que ajudou intensamente na qualificação da tese, num momento grave e delicado. A maioria de suas sugestões foi incorporada a este trabalho – a tese ficou mais qualificada.

Agradeço aos mestres das disciplinas do doutorado: José Alcides, que me fez pensar mais diversamente sobre a Estatística e suas aplicações na Sociologia; Paulo Fraga, pela paciência e atenção a um neófito que acabou aprendiz; Fernando Tavares, com as dicas e os incentivos. E um abraço especial na Marcela da Paz, a responsável pelo meu ingresso no doutorado, e na Orcione Pereira, colega da sala de aula que tornou as Ciências Sociais mais leves para mim.

Agradeço ao Thiago Nery Teixeira, na verdade um mago da Tecnologia da Informação da UFJF, que, sem exageros, sem ele a maior parte desta tese não teria acontecido.

Agradeço ao Raphael, o amigo e o parceiro dos projetos que fizemos e que ainda faremos. Para dizer o mínimo: com suas habilidades, conhecimentos técnicos, presteza, criatividade e inteligência, um “homem imprescindível”, como dizia o poeta.

Agradeço à Marcelle, a amiga dedicada, incansável, o apoio nas horas difíceis e nas tarefas, a compreensão na medida certa, do que deveria ter sido feito e no que foi feito. Que nossa amizade e convivência nos dê essa alegria (e muita sorte), sempre.

Agradeço às bolsistas Júlia Viana, Aninha, Juliana, Tailiny, e ao Lourenço, que com suas pesquisas me permitiram conhecer mais a universidade e o que pensam os alunos nestes tempos. É destas informações que vem muito do que hoje sei.

Agradeço a Carol Assis, pela iluminação e as ideias no início do trabalho. Muito do que foi completado aqui teve origem nas nossas conversas.

Agradeço muitíssimo às pessoas (Toninho Buda, Júlio Chebli, Heitor Magaldi, Fred Baeta, Luiz Egypto,...) que me animaram com suas mensagens, sua presença e as vibrações positivas na época difícil do acidente.

Agradeço aos colegas da UFJF, técnicos administrativos que sempre estiveram próximos às minhas demandas, e, à PRORH da UFJF pelas bolsas, uma ajuda e tanto!

Agradeço ao apoio, ao conforto, ao incentivo, ao carinho, enfim, ao amor da Maria Lúcia, de quem sou eterno devedor – e eterno admirador, e a quem prometo que nunca mais arremesso minhas setas tão longe, e tão difíceis. As correções e os acertos foram feitos, afinal ela é a coautora deste trabalho.

Enfim, agradeço a Maria Cecília, e seu abraço de filha – não há nada nesta vida que me deixe tão feliz quanto este reconhecimento do afeto.

## Epígrafe

O Homem é o único ser que necessita da Educação. Por Educação entenda-se a sucessão cuidar dos bebês e nutri-los, depois torna-los disciplinados (*Zucht*), e, mais tarde, escolarizar e ensinar aos jovens. (...) O Homem não é nada além daquilo que a educação faz dele. **Immanuel Kant, *über Pädagogik***

O amor à liberdade é tão forte no Homem, que, uma vez que tenha se desenvolvido acostumado com a liberdade, ele irá sacrificar tudo em nome dessa liberdade. **Immanuel Kant, *über Pädagogik***

Pois a linguagem da liberdade é tão adaptável ao lidar com a questão de desigualdade de liberdade quanto à linguagem da renda. E é muito mais relevante, porque no fundo é a liberdade que nos preocupa. (...) Menos desigualdade de renda, melhor. Menor desigualdade na liberdade, melhor.

(...) Se não houver nenhuma escola pública, para que os pobres frequentem a escola, essa é uma negação de liberdade. (...) São necessárias mais escolas. (...) Em vez de analisar em termos de desigualdades de renda, pode-se analisar em termos de desigualdade de liberdade. Algumas pessoas não têm escolas, não têm liberdade para enviar os filhos a escolas. Alguns têm escolas, mas apenas o que você descreve como escola pública ruim e, assim que têm uma chance, podem enviar para escolas melhores, particulares. Eles têm mais liberdade, mas não tanto quanto teria se as escolas públicas fossem excelentes, ou se fossem mais ricos, podendo enviá-los para escolas particulares. **Amartya Sen, entrevista na Roda Viva.**

Poder e conhecimento são sinônimos. **Theodor W. Adorno, in *Begriff der Aufklärung***

## RESUMO

Este trabalho analisa os resultados da Política de Cotas na UFJF, no período 2006-2012, sob os aspectos de eficácia (atendimento às diretrizes da Resolução 05/2005) e de eficiência (medida pelo rendimento acadêmico dos ingressantes no período). Devido ao REUNI, as vagas na UFJF aumentaram de 1.700 (2006) para 3.000 (2012), por ano, e cerca de 16,6 mil candidatos ingressaram na UFJF neste período, sendo divididos em 3 grupos de cotistas: A (autodeclarados negros, vindos de escolas públicas), B (vindos de escolas públicas) e C (não cotistas). A conclusão foi que, em termos de **eficácia**, os resultados não foram satisfatórios: os percentuais de cotistas ingressantes ficaram abaixo do esperado (40% de cotistas ingressantes, contra 50% fixados na Resolução). Nos resultados por curso, os percentuais são muito diferentes. As vagas não ocupadas por cotistas (que não se candidataram em número suficiente ou foram reprovados no concurso) foram transferidas para os não cotistas que ocuparam 60% do total de vagas. Em termos de **eficiência**, o percentual de formandos foi maior entre os não cotistas (33%) do que entre os cotistas (22%); dos alunos que se formaram no período, 70% são não cotistas. O percentual de alunos que se evadiram foi de 19% (não cotistas) contra 16,5% (cotistas). Estavam ativos – permaneciam na UFJF -, em 2014, 48% dos ingressantes não cotistas, 61% de cotistas B e 63% de cotistas A. Foram feitos testes estatísticos não paramétricos entre os grupos, e verificou-se que, com referência ao IRA e ao Índice de Reprovação por Nota, cotistas B e não cotistas se equivalem, mas têm IRA superior, numérica e estatisticamente maior do que os cotistas A. No Índice de Reprovação por Infrequência, cotistas B tem os menores percentuais, seguidos dos não cotistas, e dos cotistas A, que tem os percentuais maiores. No entanto, verificou-se que o fator decisivo e determinante na avaliação da eficiência (rendimento acadêmico) é o tipo de escola do Ensino Médio, de onde vêm os ingressantes: quando vindos de escolas públicas federais tem medidas de rendimento acadêmico maiores ou equivalentes aos vindos de colégios particulares; cotistas vindos de escolas públicas estaduais e municipais tem medidas inferiores.

Palavras-chave: Política de cotas nas universidades. UFJF. Eficácia de ingresso na instituição. Eficiência acadêmica.

## ABSTRACT

This work analyzes the results of the UFJF Policy of Quotas, from 2006 to 2012, under the aspects of efficacy (meeting the percentiles fixed by the Resolution 05/2005) and efficiency (measured by the academic performances of the students that entered UFJF in that period). Due to REUNI, vacancies in UFJF raised from 1,700 (2006) to 3,000 (2012) per year, and up to 16,6 thousands of candidates entered UFJF in this period, grouped in quotas: quota A (autodeclared negroes, egressed from public secondary schools), quota B (coming from public high schools), and quota C (private schools). The results in **efficacy** were not good, since the percentiles of A and B quota candidates approved were under the expected (40% of quota students, should be 50%, according to the Resolution). Grouped by course, the percentiles are nearly the same. Vacancies not occupied by A or B candidates (if they are not approved at the exams, or their quantity is less than the offered) were transferred to C candidates, that, in total, occupied 60% of the vacancies. In terms of **efficiency**, the percent of graduates is over 33% of C students, more than the 22% of A and B students. Among the graduates of the period, 70% are C students. In the period, circa 19% of C students and 17% of A and B students abandoned UFJF. In 2014, 48% of C students, 61% of B students and 63% of A students remained active at the university. Non parametric statistical tests were applied on them, and the tests revealed that the IRA and the IRN of the B and C students are equivalent, but greater than the A students. The IRI, instead, showed that B students have the lower percents, followed by C students and A students. Meanwhile, the research revealed that the main factor that clearly determines the efficiency and the scores of the students is the type of the second grade school they came from: when coming from federal public schools, their academic grades are greater than or equivalent of the private schools students. Students that come from state and city public schools have lower scores.

Key words: Quota policy in universities. UFJF. Efficacy of the admission to the institution. Academic efficiency.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Remuneração pelo Ensino Superior para adultos com 25 a 64 anos. ....	60
Figura 2 Percentual de matrícula, ProUni, e Fies, segundo o Curso.....	65
Figura 3 Número de Estudantes, por 100 mil habitantes, por região 1980-1995 .....	86
Figura 4 Número de estudantes (em milhões <sup>(1)</sup> ), por região, 1980-1995. ....	86
Figura 5 Evolução percentual sobre o ano anterior do número de matrículas, 1960-2012 .....	91
Figura 6 Correlação entre o crescimento de matrículas no ES e a evolução percentual da população urbana.....	97
Figura 7 Variação do PIB e Médias Móveis por década (1940-2003) .....	101
Figura 8: Percentual de IES por categoria administrativa .....	106
Figura 9: Percentual de crescimento das IES, públicas e privadas, sobre o ano anterior (1996-2007).....	111
Figura 10 Evolução percentual das Funções Docentes, Esfera Pública e Privada, 1990-2003 .....	138
Figura 11 Estrutura dos cursos universitários, REUNI. ....	141
Figura 12 Os EUA c. 1860: estados escravistas e livres .....	147
Figura 13 População de negros (pretos e mulatos) nos EUA entre 1850 e 1860 ...	148
Figura 14 Percentual de pessoas entre 18 e 24 anos, brancos e negros, por nível de ensino.....	187
Figura 15: Resultados do IDEB .....	188
Figura 16 Distribuição racial da população, Brasil.....	197
Figura 17 Distribuição racial da população, Juiz de Fora, MG .....	198
Figura 18 Distribuição de cor/raça em alguns cursos da UFJF, 2004 .....	210
Figura 19 Número de Ingressantes, por tipo de cota, 2006-2012 .....	218
Figura 20 Proporção de ingressantes, segundo o tipo de cota, 2006-2012 .....	219
Figura 21 Evolução do número e do percentual de cotistas, 2006-2012.....	220
Figura 22 Ingressantes 2006-2012 - Percentual por tipo de Cota .....	222
Figura 23 Cursos da Área de Saúde .....	226
Figura 24 Cursos de Engenharia.....	227
Figura 25 Cursos das Ciências Sociais Aplicadas .....	228
Figura 26 Cursos do ICHL.....	229
Figura 27 Bacharelados Interdisciplinares .....	230

Figura 28 Cursos de Pedagogia.....	231
Figura 29 Número e percentual de ingressantes segundo o tipo de EM.....	233
Figura 30 Resultados dos vestibulares Cursos Administração, Ciências Econômicas, Direito.....	238
Figura 31 Resultados dos vestibulares Cursos da área da Saúde.....	246
Figura 32 Resultados dos vestibulares Cursos de Engenharia.....	251
Figura 33 Resultados dos vestibulares Cursos do Instituto de Ciências Humanas e Letras (o ingresso via vestibular para o CXurso de Ciências Sociais foi descontinuado, a partir de 2009). .....	263
Figura 34 Resultados dos vestibulares Curso de Pedagogia .....	273
Figura 35 Resultados dos vestibulares Bacharelados Interdisciplinares .....	276
Figura 36 Percentual de Concluintes, Ativos e Não ativos segundo o tipo de cotas, 2006-2012. ....	284
Figura 37 Alunos Concluintes, Ativos e Não Ativos (2006-2012 .....	298
Figura 38 Percentual de alunos ativos, segundo o tipo de cota de ingresso (2006-2012) .....	300
Figura 39 Proporção entre Alunos Ativos e Ingressantes, por Tipo de Escola do Ensino Médio .....	301
Figura 40 IRA Histograma .....	304
Figura 41 Box plot do IRA dos alunos ativos, segundo o tipo de cotas.....	307
Figura 42 <i>Box plots</i> do IRA, segundo a escola do EM de origem .....	310

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Rendimento Médio Mensal no Trabalho Principal da População Ocupada de 16 anos ou mais de idade, por Sexo, segundo Cor/Raça e Localização do Domicílio - Brasil e Regiões, 2012 .....	39
Tabela 2: Média de Pontos, SAEB/Prova Brasil 2011 .....	41
Tabela 3 Média de anos de estudo, segundo categorias de renda, idade, cor/raça, local de residência e região.....	42
Tabela 4 Percentuais da frequência e metas do PNE para as etapas de ensino.....	46
Tabela 5 Aprendizagem adequada no 3º ano do Fundamental .....	46
Tabela 6 Metas do PNE .....	46
Tabela 7 Piso salarial dos professores (em reais).....	47
Tabela 8 Histórico da Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por estudante, por Nível de Ensino - Valores Nominais - Brasil 2000 - 2011 .....	48
Tabela 9 Proporção do investimento no aluno do ES, em relação a outros níveis....	49
Tabela 10 Proporção de investimento, em valores nominais, nos alunos dos diversos níveis de ensino, em relação aos alunos do ensino infantil (=100) .....	49
Tabela 11 Evolução percentual dos níveis de educação 2001-2011 .....	50
Tabela 12 Percentual do Investimento Público Direto por estudante em relação ao PIB per capita (%).....	50
Tabela 13 Razão do percentual de do investimento 2011/2001.....	51
Tabela 14 Evolução das matrículas da Educação Básica, por dependência administrativa .....	52
Tabela 15 Matrículas por dependência administrativa (2012).....	52
Tabela 16 Matrículas na Educação Básica, por Nível e modalidade de ensino (2012) .....	53
Tabela 17 Matrículas na Educação Básica, por Nível e Esfera Administrativa (x 1.000) .....	53
Tabela 18 Remuneração média por nível de escolaridade (em % da população economicamente ativa) - 2013 .....	59
Tabela 19 Evolução do rendimento médio do trabalho principal por subgrupo .....	61
Tabela 20 Percentuais de variação nos salários e na formação de profissionais 2001 a 2010 .....	64
Tabela 21 Alunos entrevistados que fizeram cursinho .....	73

Tabela 22 Resultados do ENEM/2014, por dependência administrativa. Médias dos alunos.....	77
Tabela 23 Desempenho dos concluintes por nível socioeconômico da escola: Médias .....	77
Tabela 24 Composição Étnica do Brasil 2010.....	82
Tabela 25 Evolução percentual do aumento de matrículas no Ensino Superior .....	89
(MEC, 2012)Tabela 26 Evolução das matrículas no Ensino Superior, por esfera administrativa (1960-1975).....	95
Tabela 27 Evolução do Ensino Superior: matrículas por esfera administrativa.....	95
Tabela 28 Matrículas em universidades e estabelecimentos isolados (1960-1975)..	96
Tabela 29 População total, urbana e rural (1940-2010) .....	97
Tabela 30 Evolução das matrículas no Ensino Superior, por esfera administrativa (1976-1999).....	100
Tabela 31 FES: execução orçamentária dos recursos do Tesouro e próprios.....	104
Tabela 32 Evolução do número de instituições de Ensino Superior Privadas.....	107
Tabela 33: Evolução do número de bolsas ofertadas pelo ProUni.....	115
Tabela 34: Evolução das Matrículas, Ensino a Distância, 2000-2012.....	120
Tabela 35: Faturamento do Ensino Superior Privado (maiores grupos) - 2012 .....	123
Tabela 36 Docentes das universidades, segundo as categorias.....	128
Tabela 37 Ensino Superior (1930-1944) .....	132
Tabela 38 IES e Cursos, por dependência administrativa, 1960-1985.....	135
Tabela 39 Matrículas e Funções Docentes, 1960-1985 .....	135
Tabela 40 Razão Matrículas e Funções docentes, 1960-1985 .....	135
Tabela 41 Evolução do número de Funções Docentes, 1990-2003.....	137
Tabela 42 Ingressantes no Ensino Superior, Presencial, 2001-2012 (x 1.000).....	139
Tabela 43 Número de escravos por região de desembarque.....	144
Tabela 44 População dos EUA em 1860 .....	148
Tabela 45 Indicadores Sociais - EUA.....	162
Tabela 46 Número de escravos, Séculos XVI a XIX .....	167
Tabela 47 Distribuição dos estudantes segundo a cor UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, UFBA e USP - 2001. ....	180
Tabela 48: Escolaridade, medida em anos de estudo, segundo raça ou cor, 2000	199
Tabela 49 Distribuição dos alunos do ensino médio, por faixa etária e cor, 2000...	199
Tabela 50 Distribuição de rendimentos pessoais, segundo raça ou cor, 2000 .....	200

Tabela 51 Percentuais de alunos por escola de origem e por aprovação no Vestibular (2001-4).....	210
Tabela 52 Ingressantes na UFJF, por modalidade de ingresso e tipo de cota, 2006-2012 .....	217
Tabela 53 Ingressantes na UFJF, por tipo de cota (2006-2012) .....	218
Tabela 54 Ingressos por tipo de exame e por cota, 2006-2012 .....	221
Tabela 55 Evolução numérica e percentual dos ingressantes via PISM, 2006-2012 .....	221
Tabela 56 Oferta de vagas e ocupação, total dos cursos, por tipo de cotistas .....	223
Tabela 57 Cursos com menor percentual de não cotistas .....	224
Tabela 58 Cursos com maior percentual de não cotistas.....	224
Tabela 59 Percentual de cotistas e não cotistas, em cursos com maior número de ingressantes .....	225
Tabela 60 Colégio do EM dos ingressantes, por tipo de cotas.....	231
Tabela 61 Colégio do EM. por tipo de cotas. ....	232
Tabela 62 Número e percentual de ingressantes, segundo os tipos de escolas do EM .....	234
Tabela 63 Número e percentual de ingressantes, segundo os tipos de escolas do EM .....	234
Tabela 64 Número e percentual de ingressantes, segundo os tipos de escolas do EM .....	235
Tabela 65 Número e percentual de ingressantes, segundo escolas do das escolas do EM.....	236
Tabela 66 Geografia Candidatos/Vagas em 2007 e 2012.....	271
Tabela 67 História Candidatos/Vagas em 2007 e 2012 .....	271
Tabela 68 Letras Candidatos/Vagas em 2007 e 2012 .....	271
Tabela 69 Psicologia Candidatos/Vagas em 2007 e 2012 .....	271
Tabela 70 Quantitativos e percentuais de alunos negros (2004) e ingressantes 2006-2012 .....	281
Tabela 71 Alunos ativos, concluintes e evasão, por tipo de cotas (2006-2012) .....	283
Tabela 72 Ingressantes concluintes, ativos e não ativos, segundo o tipo de cotas e a modalidade de ingresso, 2006-2012, .....	285
Tabela 73 Número e percentual de alunos Concluintes, Ativos e Não Ativos, por curso .....	286

Tabela 74 Número e proporção de concluintes sobre ingressantes.....	287
Tabela 75 Cursos com mais concluintes .....	288
Tabela 76 Cursos com maior percentual de concluintes .....	288
Tabela 77 Concluintes, por ano de ingresso e cotas (2006-2012) .....	289
Tabela 78 Percentual de ingressantes, por tipo de cota .....	289
Tabela 79 Relação de concluintes sobre ingressantes, por ano de ingresso e cotas (2006-2012).....	290
Tabela 80 Situação dos alunos dos Bacharelados Interdisciplinares.....	291
Tabela 81 Evasão na UFJF, alunos ingressantes (2006-2012).....	291
Tabela 82 Cursos com maior número de alunos evadidos .....	292
Tabela 83 Cursos com maior percentual de evasão .....	292
Tabela 84 Evasão de ingressantes, por ano e tipo de cotas .....	295
Tabela 85 Evasão (tipos), segundo tipo de ingresso e tipo de cotas .....	296
Tabela 86 Cursos com menor evasão.....	297
Tabela 87 Cursos com maior evasão.....	297
Tabela 88 Alunos ingressantes e ativos (2006-2012) .....	298
Tabela 89 Alunos Ingressantes e Ativos, por tipo de cota.....	299
Tabela 90 Alunos Ingressantes e Ativos, por tipo de escola do Ensino Médio e Ano de Ingresso .....	301
Tabela 91 IRA: Estatísticas Descritivas.....	303
Tabela 92 IRA dos alunos ativos, por tipo de cota. ....	306
Tabela 93 IRA dos alunos ativos, segundo a escola do EM de origem.....	309
Tabela 94 Estatísticas descritivas do IRN (valores decimais) .....	312
Tabela 95 Alunos com Índice de Reprovação por nota maior do que 50%.....	313
Tabela 96 Estatísticas descritivas do IRN, agrupado por tipo de cotistas (valores em decimais).....	315
Tabela 97 Estatísticas descritivas do IRN, agrupado por tipos de escolas de EM (valores em decimais) .....	317
Tabela 98 Estatísticas descritivas do IRI.....	319
Tabela 99 Estatísticas descritivas do IRI, agrupado por tipo de cotistas (valores em decimais).....	321
Tabela 100 Estatísticas descritivas do IRI, agrupado por tipo de escolas do EM (valores em decimais) .....	323

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Teste Kolmogorov-Smirnov IRA .....	307
Quadro 2	Teste K-W IRA Ranqueamento por tipo de Cotas .....	309
Quadro 3	Estatísticas de teste M-W IRA por tipo de Cotas.....	310
Quadro 4	Teste M-W Ranqueamento IRA por tipo de Cotas .....	310
Quadro 5	Estatísticas do teste M-W IRA por tipo de Cotas .....	310
Quadro 6	Teste K-W Ranqueamento IRA por tipo de Escola EM .....	312
Quadro 7	Estatísticas de teste K-W IRA por tipo de escola EM .....	313
Quadro 8	Teste M-W Ranqueamento IRA por tipo de escola do EM .....	313
Quadro 9	Estatísticas de teste M-W IRA por tipo de escola do EM .....	313
Quadro 10	Teste Kolmogorov-Smirnov IRN .....	316
Quadro 11	Teste K-W IRN Ranqueamento por tipo de Cotas .....	317
Quadro 12	Estatísticas de teste M-W IRN por tipo de Cotas.....	317
Quadro 13	Teste M-W Ranqueamento IRN por tipo de Cotas .....	318
Quadro 14	Estatísticas do teste M-W IRN por tipo de Cotas .....	318
Quadro 15	Teste K-W Ranqueamento IRN por tipo de Escola EM.....	319
Quadro 16	Estatísticas de teste K-W IRN por tipo de escola EM .....	319
Quadro 17	Teste M-W Ranqueamento IRN por tipo de escola do EM.....	320
Quadro 18	Estatísticas de teste M-W IRN por tipo de escola do EM .....	320
Quadro 19	Teste Kolmogorov-Smirnov IRI.....	322
Quadro 20	Teste K-W IRI Ranqueamento por tipo de Cotas .....	323
Quadro 21	Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de Cotas.....	323
Quadro 22	Teste M-W Ranqueamento IRI por tipo de Cotas .....	324
Quadro 23	Estatísticas do teste M-W IRI por tipo de Cotas .....	324
Quadro 24	Teste K-W Ranqueamento IRI por tipo de Escola EM.....	325
Quadro 25	Estatísticas de teste K-W IRI por tipo de escola EM .....	325
Quadro 26	Teste M-W Ranqueamento IRI por tipo de escola do EM.....	326
Quadro 27	Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de escola do EM .....	326
Quadro 28	M-W Ranqueamento IRI por tipo de escola do EM (EPE e CPart)	326
Quadro 29	Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de escolas EPE, CPart	326
Quadro 30	M-W Ranqueamento IRI por tipo de escolas EPE, EPM	327
Quadro 31	Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de escolas EPE, EPM)	327

## LISTA DE SIGLAS

ABA	American Bar Association
ABIOVE	Associação Brasileira das Indústrias de Óleos Vegetais
ARWU	Academic Ranking of World Universities
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Fundação) Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPEX	
CES	Censo da Educação Superior
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Cofins	Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
CONSU	Conselho Superior da UFJF
CSLL	Contribuição Social sobre o Lucro Líquido
DCI	Diário do Comércio e Indústria
DF	Distrito Federal
EAD	Ensino A Distância
EF1	Ensino Fundamental, séries 1a até 5a (antigos 1o e 4o ano)
EF2	Ensino Fundamental, séries 6 até 9a (antigos 5o e 8o ano)
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPE	Escola Pública Estadual
EPF	Escola Pública Federal
EPM	Escola Pública Municipal
ES	Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice do Desenvolvimento Humano
IES	Instituição(ções) de Ensino Superior
IGC	Índice Geral dos Cursos
IMF	International Monetary Fund
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice do Nível Sócioeconômico
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IRA	Índice de Rendimento Acadêmico

IRI	Índice de Reprovação por Infrequência
IRN	Índice de Reprovação por Nota
IRPF	Imposto de Renda Pessoa Física
IRPJ	Imposto de Renda de Pessoa Jurídica
IVJ	Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdades
KKK	Ku Klux Klan
K-S	Teste de Kolmogorov Smirnov (Andrey Kolmogorov e Vladimir Ivanovich Smirnov)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério de Administração e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NAACP	National Association for the Advancement of Colored People
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do francês <i>Organisation de coopération et de développement économiques</i>
PCE/CREDUC	Programa de Crédito Educativo
PCERP	Pesquisa das Concepções Étnico Raciais da População
PIB	Produto Interno Bruto
PIS	Programa de Integração Social
PISA	<i>Programme for International Student Assessment (Pisa)</i> - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PROGRAD	Pró Reitoria de Graduação (UFJF)
ProUni,	
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RAIS	Relação Anual de Informações Sociais
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RUF	Ranking Universitário da Folha (de São Paulo)
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SIAFI	
SINAES	Sistema de Avaliação da Educação Superior
SIS	Sistema de Informações Sociais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SM	Salário(s) Mínimo(s)
TCU	Tribunal de Contas da União
THE	<i>Times Higher Education</i>
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia

UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal de Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
UNIP	Universidade Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USA	<i>United States of America</i>
USCB	<i>United States Census Bureau</i>
USDA	<i>United States Department of Agriculture</i>
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

1. Introdução.....	21
1.1 Objetivos e Metodologia .....	21
1.1.1 Metodologia.....	29
1.2 A década da inclusão e o país desigual .....	31
1.2.1 Desigualdade entre brancos e negros.....	35
1.2.2 Desigualdade entre sexos .....	36
1.2.3 Desigualdade regional e entre zonas rural e urbana.....	38
1.2.4 Desigualdade de rendimentos entre sexos, regiões e cor da pele ..	38
1.2.5 A desigualdade máxima: a Educação .....	40
1.3 Considerações preliminares .....	45
1.3.2 Escolaridade, profissão e renda .....	57
1.3.3 As novas e antigas condições da passagem: Vestibular, Cursinhos, Concorrência e Ensino Médio.....	67
1.3.4 Censos e pesquisas do IBGE: raça e cor da pele .....	81
2. A Expansão do Ensino Superior no Brasil, 1960-2012 .....	85
2.1 Evolução do Ensino Superior (1960-2000) .....	88
2.1.1 Fase 1 – 1960-1975 .....	92
2.1.2 Fase 2 1976 – 1998 e Fase 3 1999-2003 .....	100
2.2 Expansão do Ensino Superior Privado .....	106
2.2.1 O FIES .....	112
2.2.2 O PROUNI .....	114
2.2.3 Ensino a Distância (EAD).....	118
2.3 A expansão do Ensino Superior Público .....	129
3. Políticas de Ações Afirmativas: a política de Cotas nas Universidades....	143
3.1 Escravidão, Guerra Civil e Racismo nos EUA.....	143

3.1.1	Esclavidão nos EUA .....	143
3.1.2	A Guerra Civil .....	147
3.1.3	Racismo nos EUA .....	152
3.2	Direitos Civis e Políticas Afirmativas nos EUA, 1950-2010 .....	158
3.3	Política de Cotas no Brasil.....	165
3.3.1	Esclavidão e Racismo no Brasil.....	165
3.3.2	Ações Afirmativas: a evolução a partir dos anos 1970.....	168
3.3.3	A implantação da Política de Cotas nas universidades.....	172
3.4	Política de Cotas na UFJF: O processo de implantação .....	190
4.	A Política de Cotas na UFJF: análise dos resultados 2006-2012 .....	216
4.1	Eficácia: Os resultados dos processos de seleção.....	217
4.1.1	Origem dos Ingressantes: colégios do segundo grau .....	231
4.1.2	Ingresso 2006-2012 .....	237
4.2	Eficiência: evolução acadêmica dos ingressantes 2006-2012.....	283
4.2.1	Estatísticas Gerais: Ativos, Concluintes e Evasão .....	283
4.2.2	Alunos Não-ativos: evasão.....	291
4.3	Alunos Ativos: Processamento dos Dados .....	298
4.3.1	Alunos Ativos: Geral.....	298
4.3.2	Rendimento acadêmico dos Alunos Ativos: IRA .....	303
4.3.3	Rendimento acadêmico dos Ativos: Índice de Reprovação por nota - IRN.....	312
4.3.4	Rendimento acadêmico dos Ativos: Índice de Reprovação por Infrequência - IRI .....	319
4.4	Considerações finais .....	326
5	Conclusão.....	329
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	333
	APÊNDICE 1 .....	362
	ANEXO 1 .....	382



## 1. INTRODUÇÃO

O tema “Política de Cotas em Universidades Públicas” parece ter sido o assunto principal na área da Educação neste começo do século, no Brasil. Não só por sua importância intrínseca - a aplicação das Ações Afirmativas nas instituições públicas de ensino superior - como por sua transversalidade e ligações com aspectos da vida social, cultural, econômica e política do país.

Além da relevância primordial das apreciações sobre o ensino superior, falar sobre Política de Cotas implica em considerar a Educação em sua totalidade, abordar os direitos, liberdades e deveres dos cidadãos, os aspectos jurídicos das políticas públicas e as responsabilidades políticas e métodos gerenciais da administração das universidades públicas.

Este trabalho tem por tema o Sistema de Cotas, a expansão, o financiamento e a avaliação do ensino superior, em que se procura conhecer um pouco sobre estes aspectos, e, principalmente, o que aconteceu na Universidade Federal de Juiz de Fora.

### 1.1 OBJETIVOS E METODOLOGIA

Na primeira década do século XXI, “A Década Inclusiva” (IPEA, 2012) o Brasil teve um crescimento econômico tão forte que, em 2012, ocupou a 6ª posição entre os países mais ricos do planeta – era o 15º em 2003. Entre 2001 e 2011, o PIB (Produto Interno Bruto) brasileiro aumentou mais de 3 vezes, superando os 4 trilhões de reais, e o PIB *per capita* chegou a US\$ 12,5 mil (era US\$ 3,1 mil em 2001). Cerca de 8,4 milhões de pessoas saíram do contingente abaixo da “linha da miséria” - a “linha” (marca) abaixo da qual estão as pessoas que vivem com menos de US\$ 1,25 por dia -, entre 2002 e 2012 (de 14,9 milhões para 6,5 milhões) (PATU, 2014); alicerçada por uma moeda estável e uma taxa de inflação baixa, surgiu uma “nova classe média”, com 95 milhões de brasileiros (SAE, 2014); no outro extremo, o número de milionário crescia: eram 165 mil milionários (OLIVON, 2012, p. s.p.) e 30 bilionários, em 2011 (VIEIRA, 2011, p. s.p.). Sem dúvida, um progresso notável.

Entretanto, a Educação, a “vergonha nacional” - bordão do colunista social Ibrahim Sued (1924-1995) - muito frequentemente chamada de “tragédia” (BERALDO, 2004)<sup>1</sup> parece não sair do lugar e, em alguns aspectos e certos momentos, parece regredir, mesmo quando outros setores da vida nacional avançam aos pulos. Por exemplo, a taxa de analfabetismo, que em 2001 caracterizava 12,4% da população, caiu para 8,6% em 2011 e ficou estagnada em 2012: 8,7%, com 13 milhões de brasileiros com mais de 15 anos analfabetos – e 18% de analfabetos funcionais (27,8 milhões). Pessoas com 10 anos ou mais, sem instrução, eram 15,3 milhões, em 2012, e este contingente  **aumentou**  para 16,3 milhões em 2013 (ANDRADE, 2013). A universalização do ensino fundamental alcançada em 1998, e a criação dos fundos de apoio ao desenvolvimento do ensino (Fundef, FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação)), com sua injeção financeira no ensino básico resultaram em mudanças nos indicadores apenas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. O IDBE (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA) teve, em 2011, nos anos iniciais do EF (EF1 Ensino Fundamental, Séries 1ª até 5ª (Antigos 1º e 4º Ano)) das escolas públicas uma média 4,7 (6,5 para as escolas privadas); dos anos finais do EF (EF2 Ensino Fundamental, Séries 6ª até 9ª (Antigos 5º e 8º Ano)), nota média de 3,9 (6,0 para alunos de escolas particulares) e, pior resultado de todos, no Ensino Médio (EM), média 3,4 dos alunos de escolas públicas (5,7 dos alunos das escolas privadas), abaixo das metas estabelecidas pelo governo federal. Em 2005, as notas foram 3,6 (EF1), 3,2 (EF2) e 3,1 (EM) (INEP, 2014). Em 6 anos, ocorreram aumentos de 38% (EF1), 22% (EF2) e menos de 10% (EM). As médias das escolas públicas do Ensino Médio ficaram  **inalteradas**  nos anos 2009, 2011 e 2013.

As grandes transformações na Educação, na década, ocorreram no Ensino Superior, com a expansão de 263% de ingressantes entre 2001 e 2012. Foram acrescidas 3,1 milhões de matrículas no ensino privado, entre 2001 e 2012, e 836 mil no ensino público, com a reestruturação do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e o estabelecimento do PROUNI (Programa Universidade para Todos); e, principalmente nas instituições públicas, com o REUNI e a implantação gradativa da política de cotas. Em agosto de 2012, a Lei nº 12.711/2012 determinou a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos

---

1 A consulta na internet fornece, em menos de meio segundo, aproximadamente 1.760.000 resultados.

federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino público.

Bem antes da Lei das Cotas, a UFJF adotou o sistema em seu vestibular de 2006, depois de discussões no CONSU (CONSELHO SUPERIOR DA UFJF) a partir das recomendações – a favor – de uma Comissão instituída para este fim<sup>2</sup>. Naquela época, e pelo momento de expansão do ensino superior que a cidade atravessava, a política de cotas passou a ser um assunto comum, a ser debatido – e pesquisado. As polêmicas surgidas na época, as mudanças feitas no decorrer dos anos 2003 a 2012, a variação nas condições de acesso e o rendimento diferenciado dos alunos, entre outras condições, motivaram este trabalho:

**O objetivo maior deste trabalho é a recuperação da trajetória da implantação, e a análise dos resultados da política de cotas implementada na Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, no período 2006-2012, em termos de eficácia e eficiência desta política. Outros objetivos são verificar a influência das escolas de Ensino Médio das quais se originam os ingressantes; analisar as variáveis de rendimento acadêmico de alunos dos cursos, e grupos de cursos da UFJF neste período.**

O interesse do autor pela política de cotas vem, pelo menos, desde 2003, em que publicou um texto na revista eletrônica “Observatório da Imprensa”, com questionamentos acerca do caráter racial da política, a auto declaração e as possíveis fraudes além da previsão do baixo rendimento dos cotistas, como está em “O Buraco é mais embaixo” (BERALDO, 2003). Naquela época, o assunto já era polêmico, e o artigo recebeu pelo menos uma crítica alongada importante (RAMOS, 2003, p. s.p.). Outros artigos se seguiram, com outras críticas, contra e a favor, também<sup>3</sup>. O tempo passou mas o interesse permaneceu, cada vez mais agudo.

Este trabalho resulta deste interesse, e teve origem e desenvolvimentos iniciais, a partir de um projeto desenvolvido para atender à Administração da UFJF (2007-1014),

---

<sup>2</sup> O processo de adoção do sistema de cotas na UFJF é abordado no Capítulo 3. A análise dos resultados é feita no Capítulo 4, deste trabalho.

<sup>3</sup> Outros comentários ao artigo estão no mesmo Observatório. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/caixa/cp020420034.htm>; “Chance, não esmola”, de Carlos Massayki Kikuti, “Não precisou”, de Paulo Meirelles Pontes, “O buraco é branco”, de Ana Lagôa, e, “Pedreiros e Astronautas”, de Carlos Massayki Kikuti, e “Quem preparou, cara pálida”, de Ana Lagôa, todos incrivelmente atuais, apesar de escritos em meados de 2003. De certa forma atualizado, com uma crítica à revista Isto É, “O buraco é bem mais embaixo”, também no Observatório, de abril de 2013 Disponível em: <[http://obs.postbox.com.br/news/view/\\_ed744\\_o\\_buraco\\_e\\_bem\\_mais\\_embaixo](http://obs.postbox.com.br/news/view/_ed744_o_buraco_e_bem_mais_embaixo)>

e resulta de pelo menos 6 anos de pesquisas, coleta e processamento de dados, elaboração e divulgação de relatórios por conta do Projeto de Avaliação da Política de Cotas da UFJF, do Plano de Desenvolvimento Institucional da universidade, vinculado à Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD).

No decorrer destes anos, ficou claro que o processo de aplicação de políticas afirmativas nas universidades, e em uma universidade em particular, como é o caso presente, não pode ser estudado sem que se estenda a abrangência dos temas, de forma a fazer convergir a conexão entre as histórias e a expansão das instituições de ensino superior no país, privadas e, principalmente, públicas; a análise e ponderação dos fatos ligados à escravidão, e suas consequências econômicas, culturais e sociais, que desaguam inicialmente na consolidação dos direitos civis, e, em seguida, nas políticas afirmativas; a trajetória histórica e filosófica destas políticas, desde os primórdios nos EUA (Estados Unidos da América), até a situação atual, no Brasil, em que as disposições legais consolidaram as cotas nas universidades federais. Os enfoques devem ser, simultaneamente, históricos, sociais, baseados tanto em levantamentos estatísticos quanto num embasamento qualitativo, em camadas que se complementam na tentativa de formar um quadro bem definido das questões estudadas. Para tanto, este trabalho foi desenvolvido nos seguintes capítulos:

**Capítulo 1 Introdução**, o presente capítulo, dividido nas seguintes seções:

**1.1 Objetivos e Metodologia:** onde se delinea a estrutura do trabalho, os capítulos e seções em que se desenvolverão os temas principais. Também será detalhada a Metodologia a ser empregada.

**1.2 O país desigual**, em que se comenta o progresso econômico e social ocorrido na chamada década da inclusão (2001-2012), e o contraste com a situação da Educação no país, que não consegue avançar na mesma taxa dos outros setores, chegando mesmo a recuar em alguns aspectos, internamente, e pouco se destaca nas avaliações internacionais.

**1.3 Considerações iniciais:** será feita uma abordagem preliminar a temas que são de grande importância no trabalho, para que fiquem claras suas definições, conceitos e aplicações. São eles: os gastos públicos em Educação;

Escolaridade, Profissão e Renda; o acesso às universidades e o Ensino Médio; e o tratamento técnico do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) de características demográficas do povo brasileiro.

**1.3.1 Gastos públicos em Educação:** como são feitos, e quantos e quais são os investimentos públicos na Educação do país, segundo os níveis de ensino e sua comparação com outros países.

**1.3.2 Escolaridade, Profissão e Renda,** em que se estuda a correlação entre a escolaridade e a renda no país, com as suas desigualdades, e a evolução das universidades e das faculdades, as condições de ingresso nas IES (Instituição(ões) de Ensino Superior) (vagas e matrículas), as conclusões de curso, o atendimento ao mercado de trabalho e de outras variáveis em relação ao crescimento da população e das faixas etárias atingidas por este nível de ensino (taxas brutas e líquidas de escolarização).

**1.3.3 As novas e antigas condições: Vestibular, Cursinhos, Concorrência, e Ensino Médio** em que se entra em detalhes sobre as condições de acesso às universidades, e se aborda mais profundamente o Ensino Médio.

**1.3.4 Cor e Raça:** a metodologia do IBGE utilizada nos censos, na PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) e demais bases de dados.

## **Capítulo 2 A expansão do ensino superior no Brasil, 1960-2012.**

Neste capítulo, a expansão ocorrida no período 2001-2012 é analisada, em comparação com outras fases de expansão das IES, a partir da consolidação feita nos anos 1960.

**2.1 A expansão do Ensino Superior** Em que se elabora uma visão da evolução do ES (Ensino Superior) no país, com os índices e taxas deste segmento.

**2.2 A expansão do ensino superior privado**, seção na qual são abordadas as condições em que é feita a expansão do setor privado do ensino superior, responsável por três quartos das matrículas neste nível de ensino. Ações como o FIES e o ProUni são analisadas, no cenário social e econômico dos empreendimentos privados, das fusões e aquisições que resultaram no surgimento dos grandes conglomerados privados de ensino superior.

**2.3 A expansão do ensino superior público.** Políticas públicas que propiciaram a expansão das IFES, como o REUNI e as ideias de reestruturação da esfera pública do ensino superior, a partir dos propósitos estabelecidos no processo de Bolonha (a Universidade Nova), sua adaptação, sua aplicação, e seus conflitos são o tema desta seção.

## **Capítulo 3 Políticas Afirmativas: a política de cotas nas universidades.**

Chega-se a um dos temas principais deste trabalho, em que as bases históricas, políticas e sociais da política de cotas serão abordadas com maior profundidade.

**3.1 Escravidão, Guerra Civil e Racismo nos EUA:** breve relato da escravidão nos EUA, a divisão dos estados de acordo com os processos econômicos e as consequências da Guerra da Secessão, a segregação e as leis racistas do pós-guerra. Esta seção também é subdividida, segundo os temas:

**3.1.1 Escravidão nos EUA:** em que é feito um resumo das condições do tráfico de escravos na América do Norte e das diferenças entre os estados (Norte e Sul) na utilização e no trato dos escravos.

**3.1.2 A Guerra Civil** em que se relata brevemente a maior guerra ocorrida nas Américas, cujas consequências persistem até hoje nos “corações e mentes” dos norte-americanos.

**3.1.3 Racismo nos EUA** um retrato deste aspecto da vida social, cultural, e econômica dos EUA, com seu impacto nas ações afirmativas.

**3.2 Direitos Civis e Políticas Afirmativas nos EUA, 1950-2010**, onde são comentadas as reações às ações racistas e aos comportamentos segregacionistas, principalmente na área da Educação; as medidas legais tomadas pelos presidentes Kennedy, Johnson, Nixon, os debates e as controvérsias sobre aquele momento nos EUA, Martin Luther King Jr., Malcolm X e os movimentos emancipatórios negros;

**3.3 Política de Cotas no Brasil** Dividida nas seções:

**3.3.1 Escravidão e Racismo no Brasil**, onde se esboça o panorama dos aspectos históricos e sociais da Escravidão e do Racismo no país, que irão se refletir na evolução das políticas afirmativas de inclusão dos negros.

**3.3.2 Movimento negro e Ações Afirmativas no Brasil, 1970 - 2001**, onde é descrita a trajetória das ações de políticas afirmativas no Brasil, principalmente em relação aos negros, e se comenta o desenvolvimento das pressões sociais e a movimentação interna até a implantação da política de cotas, nas esferas públicas federais e estaduais em geral, e em algumas IES.

**3.3.3 Implantação da Política de Cotas nas Universidades do Brasil**  
É feito um estudo sobre o processo de implantação da política de cotas

nas universidades públicas do país e da UFJF. Aqui, o enfoque será a descrição e a análise dos processos do prisma político. serão detalhados os processos de implantação da política de cotas nas pioneiras UERJ e UnB, e estudadas os processos de decisão de algumas instituições, como a UEMS, a UFBA, a UEL (Londrina), a Unifesp, a UFMA, a UFRGS, a UFSM, a UFSC e a UFG.

**3.4 A Política de Cotas na UFJF: o processo de implantação** Nesta seção, o movimento que resultou na implantação da política de cotas na instituição é analisado em profundidade, abordando tanto as pressões externas quanto os desdobramentos internos à instituição, como as atividades e o relatório da Comissão de Avaliação da política de cotas, além das expressões dos docentes e alunos da época. A análise é feita, em termos históricos e sociais, descrevendo os debates ocorridos, e contemplando as expectativas de resultados.

#### **Capítulo 4 Política de Cotas na UFJF: análise dos resultados 2006-2012.**

Neste capítulo, procede-se à análise quantitativa e qualitativa das variáveis acadêmicas apuradas entre 2006 e 2013, dos ingressante entre 2006 e 2012.

**4.1 Eficácia: os resultados dos processos de seleção.** Nesta seção, é feito um processamento estatísticos do momento e das condições de ingresso nos processos de seleção 2006-2012.

**4.2 Eficiência:** a análise dos resultados. As variáveis acadêmicas, como o IRA, o rendimento escolar medido pelos resultados nas disciplinas, a evasão e a mobilidade têm um tratamento quantitativo e qualitativo.

#### **Capítulo 5 Conclusão.**

Neste último capítulo, são feitas as considerações finais sobre as análises desenvolvidas ao longo do trabalho.

## Apêndices e Anexos

Apêndice 1, com os resumos do livro **Cotas nas Universidades**

Anexo 1, critérios de raça/cor do IBGE

### 1.1.1 Metodologia

O surgimento da política de cotas, que foi colocada em prática num curto espaço de tempo, praticamente mexeu com todas as estruturas de ideias ligadas à educação superior no país, desde a “finalidade” da universidade, a programação didática dos cursos, as críticas contra e a favor dos investimentos dos cofres públicos, até detalhes das diferenças e inadequações dos concursos vestibulares. E pela rapidez da disseminação das opiniões, o “meio”, por excelência, desta circulação, não era e nem são os livros e muito menos os relatórios de pesquisa ou as publicações em congressos: as mensagens e as considerações e comentários fluíam na *internet*, coerentes, ou desconexos, em *sites ou blogs*. Pouca coisa era encontrada, na virada do século. Por exemplo, um *site* muito importante, “Rede Ação Afirmativa”, na seção Bibliografia >> Artigos de Periódicos, em 2001, contava com apenas dois artigos; em 2012, já eram oito. Assim, a montagem de uma bibliografia mais densa é conseguida apenas a partir de 2004 ou 2005.

E há que se tomar cuidado com as cifras e estatísticas publicadas na *internet*, muitas vezes incorretas, ou de dados duvidosos. Em junho de 2014, um levantamento simples no Google sobre “sistema de cotas no Brasil” apontava 2,6 milhões de resultados. Destes, uns 5% devem fornecer alguma estatística válida, mas muitos – a maioria – são reproduções, exageros, textos arrebatados contra e a favor, falácias deslocadas da realidade, e processamentos estatísticos errados, como a utilização de parâmetros (como a média) em conjuntos não normais, ou sem a as medidas de dispersão, de posição ou de assimetria e curtose, que definiriam melhor o cenário pesquisado. Portanto, é preciso redobrar os cuidados no processamento dos dados e tratamento das informações.

Para este trabalho, foram empregues as seguintes metodologias de pesquisa, conforme os temas principais:

I. Políticas Afirmativas e Política de Cotas: foi realizado um levantamento sobre as bases filosóficas e sociológicas das políticas afirmativas, desde a década de 1960 nos EUA, e a implantação da política de cotas nas universidades brasileiras, e, em destaque, o processo da implantação do sistema de reserva de vagas na UFJF. Além da bibliografia consultada, utilizou-se, também, a transcrição dos depoimentos e debates com alunos participantes do projeto de pesquisa “A Retórica como Modelo Analítico da Racionalidade Instrumental: os usos da argumentação em situações de conflito e debate”<sup>4</sup>, um trabalho esclarecedor do processo de mudança de ideias e opiniões durante os debates sobre a política de cotas.

II. Análise de Resultados: A análise estatística dos resultados foi feita sobre uma base de dados relacional dos alunos ingressantes entre 2006 e 2012, disponibilizada pelo CGCO da UFJF, com as variáveis: Número de matrícula, Ano de Ingresso, Curso, Modalidade de ingresso, Classificação da escola Ensino Médio, Nome da Escola do Ensino Médio, Índice de Rendimento Acadêmico, Disciplinas cursadas, Disciplinas trancadas, Disciplinas dispensadas, Disciplinas aprovadas, Disciplinas com reprovação por nota, Disciplinas por reprovação por frequência, Situação do aluno, Motivo de saída (evasão), Dados do município de nascimento (nome, UF). A análise compreendeu as seguintes etapas:

1. Estatística descritiva (Análise Exploratória de Dados);
2. Estatística de correlação entre as variáveis de interesse, quando aplicável;
3. Testes estatísticos de hipóteses: teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov, testes não-paramétricos de Mann-Whitney, Wilcoxon, ou Kruskal-Wallis, de acordo com o objetivo.

III. Perfil dos Ingressantes: o relatório de pesquisa Perfil dos Ingressantes<sup>5</sup> (BERALDO, 2014b) foi utilizado para descrever algumas condições acadêmicas e sociais dos alunos de alguns cursos selecionados da UFJF. Foram calculadas estatísticas de correlação e testes não-paramétricos do Qui-quadrado, de aderência e de contingência.

---

<sup>4</sup> Coordenado pelo Prof. Dr. Raul Magalhães, do Departamento de Ciências Sociais do ICH-UFJF Centro de Pesquisas Sociais – Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas e de Letras Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>5</sup> Parte do Projeto “Avaliação da Política de Cotas da UFJF”, integrante do PDI/PROGRAD da UFJF.

## 1.2 A DÉCADA DA INCLUSÃO E O PAÍS DESIGUAL

O Brasil era a 6ª economia do mundo em 2012, segundo o Fundo Monetário Internacional (IMF, 2012). Seu PIB chegava a 2,35 trilhões de dólares, a renda *per capita* a US\$ 11 mil. A moeda permanecia estável desde 2001 e a inflação, depois de 2006, era contida dentro da meta de 6,5% ao ano. O desemprego vinha caindo a menos de 6%, o mercado formal crescia há mais de 10 anos, de 45% em 2001 para 56% em 2011 (IBGE, 2012), A taxa de desocupação das pessoas com 15 anos ou mais de idade foi de 6,1% em 2012, abaixo dos índices de 2011 (6,7%) e de 2004 (8,9%). Já o percentual de empregados com carteira de trabalho assinada no setor privado (74,6%) manteve-se estável de 2011 para 2012, embora o número absoluto tenha crescido 3,2% (IBGE, 2013).

Estas condições possibilitaram o surgimento de uma “nova classe média”, com 95 milhões de brasileiros - 50,5% da população (SAE, 2012), cujo potencial de consumo, em *shopping centers*, era estimado em R\$ 130 bilhões, muito maior do que o da classe A, de R\$ 80 bilhões (MARTINS e LOBATO, 2014). Há previsões de que 75% dos brasileiros farão parte desta classe média, em 2016 (ROSSI, 2014). Nas camadas da população com rendas inferiores, o programa Bolsa Família beneficiava quase 14 milhões de famílias, a quarta parte da população brasileira, com valores médios de R\$ 150, a um custo anual de R\$ 24 bilhões de reais, ou 0,46% do PIB (2013), “um ponto de referência para a política social no mundo” (WETZEL, 2013). O salário mínimo triplicou, superava os US\$ 330 em 2011 (contra cerca de US\$ 115, em 2001). A renda média *per capita* aumentou 32%, de R\$ 576,00 (2001) para R\$ 763,00 (2011). Algumas considerações do professor Delfim Netto explicam aquele momento:

Que o Brasil aproveitou bem o ‘bônus’ externo do crescimento das exportações mundiais a partir de 2002, construindo uma numerosa classe média, inserida numa economia de 200 milhões de potenciais consumidores estimulados por um crescente acesso ao crédito. (...) a redução da desigualdade de renda, ajudada pela revolução demográfica foi significativa, mas não substancialmente diferente da revelada por nossos parceiros latino-americanos (..) Um aspecto importante (...) é que a maior coesão social produzida pela inclusão é favorável ao desenvolvimento econômico que beneficia a todos e, na vigência de bons programas, particularmente aos estratos de renda mais baixos. (NETTO, 2014, p. A4)

Outro especialista fornece mais explicações:

Um período vigoroso do crescimento de renda na América do Sul dá sinais de estar se encerrando. Ele foi impulsionado (,,,) desde o início da década passada [2001] por um impressionante aumento nos preços dos produtos básicos, as chamadas *commodities*. O índice agregado dos preços internacionais dessas mercadorias agrícolas e minerais triplicou entre o início de 2001 e o começo de 2012, (...) Se for tirado da conta o petróleo, o indicador duplicou. Para cada US\$ 100 faturados na venda de uma tonelada desses produtos, obtinham-se US\$ 200 passados 11 anos. Um fluxo de renda gigantesco, sem paralelo na história, originou-se do exterior e beneficiou nações especializadas na produção dessas mercadorias, caso de todas na América do Sul. (MOTA, 2014, p. A2)

É inegável o crescimento social e econômico do país desde o começo do século XXI, ou mesmo desde a conquista da estabilidade econômica, há 20 anos. A Síntese dos Indicadores Sociais (SIS), um estudo comparativo - preparado pelo IBGE - de um conjunto de variáveis entre 2001 e 2011, mostra que, em 2011, embora 58,4% da população ainda tivesse carências sociais (atraso educacional, não inclusão na seguridade social, características de domicílio inadequadas, falta de acesso a algum serviço público básico), em 2001 esta proporção era bem maior, de cerca de 70%. Este avanço foi obtido, principalmente na diminuição do percentual de pessoas sem acesso à seguridade social, (de 36,4% para 21,3%), e o percentual de pessoas sem ao menos um serviço público básico, (de 40,9% para 32,2%). A renda mediana – uma estatística mais robusta -, subiu de R\$ 327,00 para R\$ 545,00 (IBGE, 2012).

Estes, entre outros fatores, permitem que seus quase 200 milhões de habitantes possuam 210 milhões de celulares em 2011 (cerca de 70% da população com mais de dez anos de idade, crescimento de 107% em seis anos), e 78 milhões de brasileiros acessem a *internet* (cerca de 47% das pessoas com mais de 10 anos, aumento de 144% em seis anos) (IBGE, 2011). Também em 2011, foram vendidos 7 carros **por minuto**, em média, e a frota nacional atingiu 68,4 milhões de carros, cerca de um carro para 2,9 habitantes (dados de 2010 - entre 2000 e 2010, a frota nacional cresceu quase 120%). Em 2013, o Brasil produzia **um veículo** (automóveis, comerciais leves, ônibus e caminhões) **a cada 10 segundos**, uma alta de 12,4% sobre 2012, e a produção anual de carros subiu para 3,5 milhões (AUTOESPORTE, 2014).

Quanto à produção de alimentos, a safra brasileira de soja é estimada, para 2013/14, em 87,6 milhões de toneladas (7,4% superior à de 2012/13) (ABIOVE, 2014). O rebanho bovino alcançou quase 210 milhões de cabeças até o final de 2013, segundo o Departamento de Agricultura dos Estados Unidos (USDA) - um aumento de 3%. “Entre 1976 e 2010, a produção brasileira de grãos cresceu 235%, enquanto a área usada aumentou somente 32% (...) Em 10 anos, o Brasil pode mais do que

duplicar sua área de florestas plantadas (...) Hoje, já abastece 50% do mercado de pescado no mundo.” (EMBRAPA, 2013).

De acordo com a ONU, o Brasil deveria ser o **maior produtor de alimentos e energia renovável do mundo** até 2012. (...) Em 2008, passou a ser o terceiro maior exportador mundial. Em 2011, o Brasil já era o segundo maior fornecedor no mercado internacional de alimentos, (...) Em vinte e poucos anos, o Brasil mais que dobrou a produção de grãos e de carne bovina e quadruplicou a produção de aves (...) O país tornou-se o **maior exportador mundial de soja, carne bovina e carne de frango** - além de manter-se na liderança do café, açúcar, suco de laranja e tabaco. (...) [a soja] provocou mudanças profundas na geografia agrícola. A produção saltou de 15 milhões de toneladas para mais de 50 milhões em pouco mais de 20 anos. (...) Em agosto de 2012, o governo anunciou números recordes da safra 2011/2012, com uma colheita de 166,17 milhões de toneladas em área plantada de 50,81 milhões de hectares. **Essa foi a maior safra da história do Brasil.** A média ficou em 3,26 ton por hectare. (BR, 2013, s.p.), grifos do autor

A produção de petróleo e gás natural da Petrobras atingiu a média de 2,368 milhões de barris de óleo equivalente por dia (setembro/2013) (GLOBO, G1, 2013, s.p.). A produção do pré-sal atinge 337,3 mil barris diários. A reservas provadas de petróleo no Brasil subiram para 15,3 bilhões de barris em 2012, representando quase 1 por cento do total no planeta (REVISTA EXAME, 2013, s.p.).

Em termos de Saúde: a expectativa de vida, em contínua ascensão, é de mais de 74 anos, e a mortalidade infantil caiu para 15,7 em mil nascidos vivos (2012) (IBGE, 2013, s.p.) - em 1980 a taxa era de 69,1 por mil, caiu para 45,1 em 1991 e 30,5 em 2000, chegando a 16,7 em 2010. A mortalidade feminina dentro do período fértil (dos 15 aos 49 anos) também diminuiu: para cada cem mil mulheres nascidas vivas, 98,1 mil iniciariam o período fértil e 93,6 mil o completariam. A vacinação foi responsável pela erradicação da varíola e da poliomielite (paralisia infantil) (FIOCRUZ, 2013, s.p.). A incidência de tuberculose caiu a menos de 70 mil casos/ano (FIOCRUZ, 2013, s.p.). Um quarto dos brasileiros tem plano de saúde (IBGE-ANS). No entanto, a nova classe média “ascendeu ao consumo, mas não ascendeu à cidadania.” (GIANETTI, 2014, p. A3). Conservadora,

“e de acordo com a pesquisa de Jessé de Souza, o valor básico da nova classe média é a transmissão familiar da importância do trabalho duro e continuado, mesmo em condições sociais muito adversas – é a ética do trabalho. De modo geral, a nova classe média advém de família estruturada, com a incorporação de papéis familiares tradicionais.” (SAE, 2014, s.p.).

Papéis tradicionais, que não alteram a questão maior do país. Uma análise mais profunda e minuciosa destas cifras do crescimento revela o maior problema do país: a **desigualdade**. Ou, infelizmente: **desigualdades**. Desigualdade social,

desigualdade econômica, desigualdade educacional, desigualdade entre regiões, entre sexos, e entre brancos e negros. Com um IDH considerado alto<sup>6</sup>, o Brasil continua extremamente desigual, e se esta desigualdade vem caindo, decresce muito lentamente. Se em 1990 a renda dos 10% mais ricos era 83 vezes a renda dos 10% mais pobres, em 2008 esta proporção caíra para menos de 50 vezes. O índice de Gini de todas as fontes de rendimento também diminuiu, de 0,594 (2001) para 0,527 (2012), mas o país ainda conta com milhões de miseráveis. "A desigualdade [de renda] no Brasil permanece entre as 15 maiores do mundo, e levaria pelo menos 20 anos no atual ritmo de crescimento para atingir níveis dos Estados Unidos, que **não** são uma sociedade igualitária." (IBGE, 2012, s.p.). "Entre 2001 e 2011, a renda *per capita* dos 10% mais ricos aumentou 16,6%, em termos acumulados, enquanto a renda dos mais pobres cresceu 91,2% no período. Ou seja, a do décimo mais pobre cresceu 550% mais rápido do que a dos 10% mais ricos." (IPEA, 2012, s.p.). Acrescentando: "Entre 2001 e 2012, a renda dos 5% mais pobres cresceu 550% mais rápido que a dos 5% mais ricos. (...) Esta norma internacional sugere que a renda IRPF (Imposto de Renda Pessoa Física) dos 1% mais ricos no Brasil caiu de 18,2% para 16,1% entre 2001 e 2012". (NERI, 2014, p. A3).

A redução de desigualdades, embora defendida pela maioria dos analistas econômicos do país, foi em grande parte contestada em trabalho acadêmico publicado em 2014: "... a concentração de renda entre os mais ricos é, de (...) substancialmente maior do que as estimadas por levantamentos domiciliares, sem que tenha havido tendência de queda nos últimos anos (...) entre 2006 e 2012, o 1% mais rico do Brasil se apropriou de 25% da renda bruta, sendo que o 0,1% mais rico<sup>7</sup>, por si só, ficou com 11%." (MEDEIROS, SOUZA e CASTRO, 2014, s.p.). Informação adicional: os 5% mais ricos ficaram com 44% da renda nacional, em 2012. Entretanto, para este trabalho, o foco recai sobre o que chama de "nova classe média", que, embora não tenha "ascendido à cidadania", procura valer seu recém conquistado poder econômico para alcançar alguns "bens" antes apenas desejados, como Educação - além de carros, celulares, roupas de "grife" ou frequência a *shopping centers*.

---

<sup>6</sup> (IDH de 0,730, 85º lugar em 188 países; o Brasil está atrás de quatro países da América do Sul, como Chile (40º lugar), Argentina (45º), Uruguai (51º) e Peru (77º); entre outros países do continente, fica na frente de Equador (89º) e Colômbia (91º)) (PNUD, 2012, s.p.).

<sup>7</sup> "Há um grupo muito pequeno de brasileiros que tem renda média de R\$ 198 mil por mês, cerca de 116 vezes a renda média do país. Trata-se de umas 140 mil pessoas, 0,1% dos maiores de 18 anos." (FREIRE, 2014, p. B3) e (ROSSI, 2014, p. A18).

### 1.2.1 Desigualdade entre brancos e negros

A desigualdade entre brancos e negros se manifesta não somente à igualdade de oportunidades e nos rendimentos salariais, mas nas condições de trabalho, na saúde, na educação, no acesso à cultura: “(...) hoje (2003), 21% das mulheres negras são empregadas domésticas e apenas 23% delas tem Carteira de Trabalho, contra 12,5% das mulheres brancas que são empregadas domésticas, sendo que 30% delas tem registro (...) 46,27% das mulheres negras nunca passaram por um exame clínico de mama, contra 28,73% das mulheres brancas ...” (PINHEIRO e SOARES, 2004, s.p.). Quanto aos rendimentos:

Entre a população que trabalha, o rendimento de pretos ou pardos melhorou um pouco mais que o dos brancos, e a inequidade caiu. Na população como um todo a pobreza encolheu, mas a redução foi semelhante entre os dois grupos — a desigualdade, portanto, se manteve (4º Relatório Nacional de Acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, governo federal, março de 2010). Na avaliação do estudo, “os dados indicam a persistência de práticas de discriminação”. (...) A distância entre trabalhadores brancos e os de cor preta ou parda diminuiu, mas ainda é grande. Em 2008, estes últimos recebiam somente 56,7% da remuneração dos primeiros, enquanto dez anos antes o percentual era de 48,4%. (PNUD, 2010).

Outra notícia impressionante, a do Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência e Desigualdade (IVJ 2014) divulgado nos primeiros dias de 2015:

Ser jovem e negro no Brasil é correr 2.5 vezes o risco de morte de um jovem branco. No Nordeste, esse período é de cinco vezes. Na Paraíba, 13,4%. A pesquisa concluiu que a **desigualdade racial cotidiana** no país encontra sua expressão mais aguda na comparação dos dados de morte por homicídio da juventude. Os casos mais graves são Paraíba (risco de 13,4 vezes), Pernambuco (11,5), Alagoas (8,7), Distrito Federal (6,5) e Espírito Santo (5,9). No outro extremo, bem abaixo da média nacional, estão Tocantins (1,8), Rio Grande do Sul (1,7), São Paulo (1,5), Santa Catarina (1,4) e Paraná (0,7) — único que o jovem branco tem mais chance de ser alvo de homicídios que os negros. (MENA, 2015, p. C1, C3)

Os números são chocantes, pedem “políticas públicas para a juventude negra”:

Dos quase 30 mil jovens assassinados em 2012, 76,5% eram negros ou pardos. (...) morreram 225% mais jovens negros que brancos. De 2007 a 2012, o total de homicídios de jovens brancos caiu 5,5%, o de jovens negros **subiu** 21,3%. (As políticas públicas) podem acelerar não só a **redução da desigualdade racial** mas também a violência no Brasil. ‘É uma tragédia e uma questão civilizatória’ diz José Luiz Rattton, sociólogo da UFPE. É impossível pensar em desenvolvimento do país com taxa de homicídios como estas’. (MENA, 2015, p. C1, C3), grifos do autor.

Outro sociólogo, Valter Roberto Silvério, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, da UFSCar, usa um termo muito forte, o de **genocídio**, lançado pelo movimento negro

em 2007: “É um termo forte para a academia e a imprensa, mas se pegarmos esses indicadores espantosos, eu pergunto: que termo usar quando morrem milhares de jovens negros ao longo dos anos?” (MENA, 2015, p. C3).

### 1.2.2 Desigualdade entre sexos

Entre 2001 e 2011, apesar da participação de mulheres no mercado de trabalho formal ter subido de 43% para 55%, e da alta na escolaridade e do adiamento dos filhos (em 2001, 31% das mulheres entre 25 e 29 não tinham filhos; em 2011, sobe para 40,8%), a percentagem de renda das mulheres sobre a renda dos homens pouco se alterou: em 2001, era de 69%, e em 2011, de 73%. A jornada semanal de trabalho dos homens é de 42,5 horas, contra 36,2 horas das mulheres, mas em termos de afazeres domésticos, o tempo gasto pelas mulheres é duas vezes e meia o dos homens: 27,7 horas contra 11,2 horas.

De acordo com os dados de 2012 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE, as mulheres brasileiras ocupadas recebiam como fruto de seu trabalho R\$ 1.116 mensais, em média. Este valor corresponde a 70% do valor médio de R\$ 1.589 percebido pelos homens no mesmo ano. No estado do Rio de Janeiro, apesar das remunerações médias serem superiores à média nacional, a disparidade entre homens e mulheres persiste. Enquanto o rendimento médio mensal dos homens ocupados era de R\$ 1.939, no ano de 2012, as mulheres ocupadas recebiam R\$ 1.394 mensais, ou seja, 72% do valor recebido pelos trabalhadores do sexo masculino. (SILVA, 2014, s.p.)

A desigualdade de salários entre homens e mulheres estabilizou, portanto, ou aumentou ligeiramente, situando-se em torno de 72%.

O aumento quebra uma sequência de cinco anos, nos quais os rendimentos dos dois gêneros vinham se equiparando. Em 2007, a renda média da mulher equivalia a 71,4% da dos homens. (...) De lá pra cá, o salário feminino aumentou 20,7%, enquanto o dos homens avançou 18,2%. A disparidade apontada pela Pnad 2012 se construiu praticamente apenas na passagem de 2011 para 2012, quando a renda média masculina subiu 6,2%, e a feminina aumentou apenas 5%. A piora na desigualdade entre os gêneros foi mais intensa na Região Nordeste, onde a proporção entre os salários ficou em 80,3%, 2,2 pontos percentuais abaixo da apurada em 2011. A Região também é onde as mulheres recebem o segundo menor salário, em média: R\$ 1.067,64. Já os homens recebem um pouco mais, R\$ 1.264,67. (CORRÊA, ALMEIDA e SPITZ, 2013).

Outro dado significativo: “em 2012, 23,7% dos homens ganhavam 1 SM, enquanto entre as mulheres o percentual ficou em 33,3%. (...) proporcionalmente,

havia mais mulheres ocupadas sem rendimento ou recebendo somente em benefícios (9%) do que homens (4,9%)” (CORRÊA, ALMEIDA e SPITZ, 2013).

A desigualdade também é verificada nos aspectos qualitativos do trabalho: “A pesquisadora do IBGE ressalta que o acesso de mulheres com 25 anos ou mais aos cargos de direção ficou em 5% para as mulheres e 6,4% para os homens.” E “mesmo em setores em que as mulheres são maioria, como os setores de saúde, educação e serviços sociais, há uma desigualdade maior entre homens e mulheres”. Outros números da desigualdade:

Nessas áreas, o rendimento das mulheres em cargo de chefia corresponde a 60% do rendimento dos homens. Há desigualdade também nas condições mais precárias do mercado de trabalho: As mulheres ainda são maioria na ocupação de trabalhos precários e não remunerados. (...) as mulheres trabalham menos horas no mercado formal de trabalho, mas fazem o dobro da jornada dos homens nos afazeres domésticos. (...) as mulheres dedicam 20,8 horas [por semana] enquanto os homens trabalham 10 (...) os homens trabalharam em média 42,1 horas por semana, enquanto a jornada das mulheres ficou em 36,1 horas.” (NITAHARA, 2013).

Ainda utilizando os dados da PNAD 2013, compilações dos dados mostraram que, de 40 ocupações em que foi possível comparar salários (para 40 horas de trabalho), os homens ganham, em média, mais do que as mulheres em 38 delas. Ganham mais, entre outras ocupações, os trabalhadores na pecuária (316% a mais), os agentes de saúde e meio ambiente (60%), advogados (33%), os médicos (21%), os professores do ensino superior (14%), os professores (com formação superior) do EM (14%). Quase empatam os trabalhadores nos serviços de higiene e embelezamento (6% a mais), os professores (com curso superior) da 5ª a 8ª série do EF (2%) e os trabalhadores dos serviços domésticos em geral (1%). Das ocupações compiladas, tem salário superior ao dos homens as produtoras agrícolas (4% a mais) e, em primeiro lugar, as instrutoras e professoras das escolas livres (5%) a mais. Dados extraídos de (VANINI e GOIS, 2015)

No que se aproxima mais do tema principal desta tese, outra revelação:

“Quanto mais elevado o grau de escolaridade das mulheres no mercado de trabalho, maior a diferença salarial na comparação com os homens (SIS, IBGE, 2013) (...) No grupo com 12 anos ou mais de estudo, o rendimento feminino cai para 66% da renda masculina. **“No caso das mulheres a gente identifica que, à medida em que avança a escolaridade, a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres aumenta”**, explica a pesquisadora do IBGE, Cristiane Soares. (NITAHARA, 2013), grifo do autor

### 1.2.3 Desigualdade regional e entre zonas rural e urbana

Os dados da PNAD 2012 mostram cifras alarmantes das desigualdades regionais. Por exemplo, na região Norte, apenas 21,2% dos domicílios urbanos possuem saneamento adequado - adequados são os domicílios urbanos onde havia a simultaneidade no acesso ao abastecimento de água por rede geral, esgotamento sanitário por rede coletora (diretamente ou via fossa séptica ligada à rede) e coleta de lixo (direta ou indireta) - 70,6% dos domicílios particulares permanentes urbanos em 2013. Na região Nordeste, 51,1%. No Sudeste, este mesmo indicador alcançou 91,1% dos domicílios urbanos, enquanto as regiões Sul e Centro-Oeste registraram 67,0% e 51,8%, respectivamente. Em 2013, 43,4% dos domicílios urbanos tinham acesso simultâneo a computador, TV em cores e máquina de lavar roupa. Quando se faz a inclusão do DVD, a proporção passa para 38,1%. Já quando se inclui acesso à internet, o percentual de domicílios cai para 34,5%.<sup>8</sup>

### 1.2.4 Desigualdade de rendimentos entre sexos, regiões e cor da pele

A Tabela 1 mostra as desigualdades de rendimentos do trabalho, no país em geral, segundo as regiões e segundo cor/sexo:

---

<sup>8</sup> Análise no Portal Brasil publicado: 17/12/2014. Disponível em < <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2014/12/desigualdade-de-genero-diminui-mas-ainda-e-relevante-no-mercado-de-trabalho>>

Tabela 1 Rendimento Médio Mensal no Trabalho Principal da População Ocupada de 16 anos ou mais de idade, por Sexo, segundo Cor/Raça e Localização do Domicílio - Brasil e Regiões, 2012

Cor	Região	Total	Masculino	Feminino
Geral	Brasil	1.362,9	1.568,4	1.085,9
	Norte	1.033,7	1.149,8	855,7
	Nordeste	871,9	974,2	725,5
	Sudeste	1.607,1	1.878,3	1.255,1
	Sul	1.488,6	1.761,4	1.145,5
	Centro-Oeste	1.701,7	1.947,4	1.365,0
		Urbano	1.506,6	1.745,2
	Rural	572,7	709,1	334,2
Branços	Brasil	1.762,7	2.072,5	1.377,9
	Norte	1.371,4	1.529,1	1.161,4
	Nordeste	1.265,0	1.443,2	1.034,0
	Sudeste	1.976,5	2.341,0	1.525,8
	Sul	1.595,2	1.901,2	1.228,1
	Centro-Oeste	2.154,5	2.476,7	1.740,5
		Urbano	1.893,7	2.234,2
	Rural	804,2	1.028,3	442,2
Negros	Brasil	999,2	1.139,5	795,4
	Norte	937,5	1.049,4	758,6
	Nordeste	722,5	805,9	598,5
	Sudeste	1.166,4	1.351,3	911,8
	Sul	1.118,1	1.318,1	821,1
	Centro-Oeste	1.385,8	1.594,9	1.086,0
		Urbano	1.126,7	1.293,8
	Rural	435,5	528,6	264,8

Fonte: (IPEA, 2013, s.p.)

Esta tabela mostra o resultado de pesquisas do IPEA, para o ano de 2012. Nela estão explícitos os percentuais da desigualdade entre os segmentos da população: sexo, cor/etnia, região geográfica do país-continente, e região urbana/rural. O maior rendimento mensal do trabalho é, em aspectos gerais, dos homens (R\$ 1.566,40), sendo o das mulheres 70% do rendimento dos homens. Tomando por regiões geográficas, o homem da região Centro-Oeste tem um rendimento médio de R\$ 1.947,40 (média 24% maior do que os homens, em geral, e 43% acima das mulheres da mesma região).

Em termos de cor/etnia, em geral os homens brancos têm média salarial 82% maior do que os negros (R\$ 2.072,50 contra R\$ 1.139,50). As mulheres brancas têm um rendimento 66% da média dos homens brancos, porém 73% acima das mulheres negras, em média.

Relacionando os rendimentos médios dos homens brancos e negros, por região, a desigualdade surpreende ainda mais: a média salarial de um homem branco da região Centro-Oeste é 3 vezes maior do que a de um negro da região Nordeste.

Em termos de região urbana/rural, a discrepância maior está no geral, quando os trabalhadores da região urbana recebem, em média 163% a mais do que os trabalhadores da região rural; entre os brancos, os da região urbana têm, em média, 135% a mais do que os brancos da zona rural; entre os negros, a diferença volta a aumentar: os trabalhadores da região urbana recebem um salário 158% maior do que os negros da região rural. Uma mulher branca da zona urbana recebe 236% a mais, em média, do que uma mulher branca da zona rural, e uma mulher negra trabalhadora urbana, 238% a mais do que uma trabalhadora negra da zona rural. Uma mulher branca recebe em média, 4,6 vezes o salário de uma negra da zona rural. A maior discrepância está entre homens brancos da zona urbana e as mulheres negras da zona rural: 843%.

#### 1.2.5 A desigualdade máxima: a Educação

Nos últimos 15 anos o Brasil conseguiu, praticamente, a universalização do Ensino Fundamental (cerca de 98% dos brasileiros entre 7 e 15 anos cursam o esta etapa); foram formados fundos de complementação como o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental) (1996-2006, 30 milhões de alunos, R\$ 35,2 bilhões), depois alterado em sua abrangência e transformado em FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) (2006-2019, 48 milhões de alunos, R\$ 50,7 bilhões no 3º ano); foram criados sistemas de avaliação mais precisos, como o IDBE (ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Também o Investimento público em Educação cresceu, de 2001 a 2011 de 4,8% para 6,1% do PIB (INEP, 2012). A taxa de analfabetismo – este sim, a grande vergonha e a tragédia nacional - caiu de 13,8% (1998) para 8,5% (2012), 13,2 milhões de pessoas, sendo que entre os jovens (15 a 19 nos), a taxa é de 1,2%, e entre os idosos (60 anos ou mais) é de 24,2%. Nas regiões urbanas, o analfabetismo não passa de 4,4%, enquanto na zona rural chega a 23%. “O Brasil não pode tolerar ser o país que concentra mais de um terço dos analfabetos da América Latina” (SETUBAL, 2015, p. A3). Em 2012, 43,5% da população tinha o nível fundamental,

incompleto ou completo (9,8%), 29,2% o nível médio, incompleto ou completo (25%) e cursavam o ensino superior 3,5% dos brasileiros (aproximadamente 7,2 milhões). Em 2012, mais de 14 milhões de brasileiros (cerca de 7%) tinham nível superior completo, contra 11,5 milhões em 2000, uma evolução de 22% em 12 anos (IBGE, 2012, s.p.). Mesmo assim, a desigualdade de rendimento escolar entre os alunos é impressionante. A tabela 2 mostra algumas destas diferenças:

Tabela 2: Média de Pontos, SAEB/Prova Brasil 2011

Dependência	EF(5º ano)		EF(9º ano)		Ensino Médio	
	LP	Mat	LP	Mat	LP	Mat
Estadual Rural	171,9	190,4	228,1	236,3	239	243,7
Estadual Urbana	191,5	210,8	239,2	245,1	261,1	264,9
Estadual Total	190,6	209,8	238,7	244,7	260,2	264,1
Federal	235,2	257,7	298,8	323,4	325,4	359,0
Pública	185,7	204,6	236,9	243,2	260,6	264,6
Privada	222,7	242,8	282,1	298,3	312,7	332,8
Total	190,6	209,6	243	250,6	267,6	273,9
Diferença Federal-Privada	12,5	14,9	16,7	25,1	12,7	26,2
Diferença Federal-Estadual	44,6	47,9	60,1	78,7	65,2	94,9

Fonte: Resultados do SAEB (2011), (INEP, 2012, p. s.p.), processados pelo autor, LP- Língua Portuguesa e Mat- Matemática.

Alunos das escolas públicas federais têm médias superiores às escolas particulares em todas as categorias (dependência administrativa e ano do ensino básico. E as públicas federais chegam a ter uma diferença em Matemática, para as escolas públicas estaduais no ensino médio, de cerca de 95 pontos, 22% da pontuação máxima<sup>9</sup>.

Contemplando as desigualdades em Educação, considerando as médias de anos de estudo, vem a tabela 3, seguinte:

<sup>9</sup> Estes resultados são importantes para o que será feito no Capítulo 4, Política de Cotas na UFJF: análise dos resultados 2006-2012.

Tabela 3 Média de anos de estudo, segundo categorias de renda, idade, cor/raça, local de residência e região

Categoria		Média de anos de estudo
Quintil de Renda	1º	5,5
	5º	10,7
Idade: 40 anos e mais	40 anos e mais	6,2
	25 a 29	9,4
Cor/raça	Negra	6,7
	Branca	8,4
Local de residência	Rural	4,8
	Urbana	8,7
Região	Nordeste	6,3
	Sudeste	8,2

Fonte: SENKEVICS, 2012, s.p., in PNAD 2009, retirado de ROSEMBERG & MADSEN, 2011, s.p.

Evidentemente, as oportunidades de cursar uma faculdade, e a capacidade para passar por concursos, seleções e avaliações serão resultantes destas desigualdades, e as diferenças salariais e de renda que acontecerão quando estes alunos estiverem competindo no mercado de trabalho resultarão destas desigualdades. Uma explicação para estas desigualdades é dada na entrevista do professor Alexandre Rands:

**Atrasos educacionais explicam 100% das desigualdades de renda entre as diferentes regiões do Brasil.** (Conclusão do economista Alexandre Rands, Pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco). [*P. De onde vem as desigualdades regionais?*] O meu entendimento, (...) é que é possível explicar 100% das desigualdades só pelas diferenças em capital humano. Se você corrigir o nível médio de instrução da região Nordeste em relação à região Sudeste, você corrigirá a desigualdade entre as regiões. (...) (os investimentos em Educação) são as políticas fundamentais para você eliminar as desigualdades regionais. Você precisa mudar **o nível médio de educação** – considerando quantidade e qualidade na educação – nos municípios. (...) Toda a nossa política supôs que os mercados para o capital humano, trabalho e recursos naturais funcionavam razoavelmente bem e que o problema estava no mercado para capital físico. Então, você teria que subsidiar o capital físico nas regiões mais pobres para poder aumentar sua rentabilidade e atrair mais investimentos. Essa é a base da tese de Celso Furtado, na qual se baseou a política regional brasileira. (...) (Para mim) esta lógica está equivocada. Os mercados para o capital físico, trabalho e recursos naturais funcionam razoavelmente bem. **O que não funciona é o capital humano.** É aí que precisamos ter investimentos público. Se tivéssemos feito isso na década de 60, hoje teríamos um país altamente equilibrado regionalmente. (...) Os gastos com educação nas regiões mais pobres ainda são muito inferiores aos no Sudeste. Ou seja, ainda estamos reproduzindo as desigualdades regionais. (RANDS, 2013, p. A12), grifos do autor.

Esta cadeia de desigualdades na Educação resultou, como não podia deixar de acontecer, nos fracassos em avaliações internacionais: o Brasil ocupa o 55º lugar em Leitura, a 58ª posição em Matemática, e a 59ª posição em Ciências, entre 65 países que participaram do PISA (*Programme for International Student Assessment (Pisa)* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) (2012) - isto, mesmo considerando que o país aumentou em 35 pontos seu resultado em Matemática, sendo o país que mais avançou entre 2003 e 2012. Ainda assim,

(...) quase 70% dos nossos jovens não sabem matemática o suficiente para continuar aprendendo na escola ou mesmo competir no mercado de trabalho, segundo padrões da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, do francês *Organisation de coopération et de développement économiques*)(...) É ainda mais grave constatar; que 23% dos brasileiros de 15 anos não participaram do Pisa. Esta é a parcela de jovens que estão fora da escola ou têm mais de 2 anos de atraso escolar. Ou seja, se todo este contingente estivesse na escola como deveria, os resultados brasileiros poderiam ser ainda piores. (LOUZANO, 2013, p. C1)

Estes resultados estão coerentes com a média de anos de estudo dos brasileiros, 7,2 anos, muito baixa – no Chile, são 9,7 anos, na Argentina, 9,3 anos. O Brasil empata em último lugar, na América do Sul, com o Suriname. Pior ainda:

[O Observatório da Equidade do Conselho de Desenvolvimento Econômico Social] aponta as desigualdades escondidas nesta média. Para os que vivem na zona rural a escolaridade média é de apenas 4,5 anos. Na área rural do Nordeste este número cai para 3,7 anos. Neste ritmo a população rural levará mais de 30 anos para alcançar o nível da área urbana de nosso país. Um verdadeiro escândalo! (ARAÚJO, 2009, p. 3)

E mais:

Os dados do Todos pela Educação mostram que no fim do Ensino Fundamental, entre 1997 e 2011, o percentual de alunos com aprendizagem adequada em português caiu de 32% para 27%; em matemática, ficou estagnado em 17%. No médio, o desempenho em português baixou de 40% para 29%, e em matemática de 18% para 10%. Quando a amostra é subdividida em rede privada e pública, a realidade é ainda mais cruel. Em matemática, por exemplo, esses 10% se expressam da seguinte maneira: **a rede privada tem 42% de alunos com desempenho satisfatório e a pública apenas 5%**. Um verdadeiro *Apartheid* educacional (...) é mais perverso porque suas vítimas não percebem a tragédia. Os pais de alunos da rede pública dão nota 8,5 às escolas. Vale lembrar que o Brasil ainda está entre as 12 nações mais desiguais do mundo e que, segundo estudo do economista Ricardo Paes de Barros, a desigualdade educacional é o principal fator responsável pela desigualdade de renda no país. (HENRY, 2013, s.p.), grifos do autor.

Como estas informações e ainda querer que a universidade seja a “vilã” do atraso educacional do país é querer mascarar a realidade, não considerando que o

ensino é um processo sequencial, e que o ensino superior, para a maioria dos brasileiros é o último estágio desta sequência (BERALDO, 2003, s.p.).

Consequentemente, no que se refere ao ensino superior, também não há nada que festejar. A publicação *Education at a Glance*, de 2013 da OECD (Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico), mostra o Brasil em **último lugar** entre 36 países, na variável “percentual da população entre 25-64 anos com curso superior”: 12%, contra uma média de 32% da OECD (dados de 2011). Longe do Chile, o melhor colocado da América do Sul, com 29%, e muito longe da Coreia do Sul, com nada menos que 41%, e da Rússia, com 53% (OECD, 2013). Ainda nos *rankings* internacionais, as universidades brasileiras pouco aparecem. Na lista da *Times Higher Education* (THE, de Londres), apenas a USP aparecia entre as 200 melhores do mundo (158º lugar, em 2012); em 2013, caiu para a faixa dos 226º a 250º lugares. A Unicamp caiu para a faixa dos 301º a 350º lugares (GLOBO, 2013, s.p.). No *ranking* Leiden (Centro de Estudos de Ciência e Tecnologia da Universidade de Leiden, Holanda), a USP está em 468º lugar, atrás da UFSC (434º), da UFMG (461º) e da Unicamp (463º). Mesmo que se discuta a adequação destas avaliações, os resultados são desanimadores. Por exemplo, quando se considera o número de prêmios Nobel: o Brasil tem nenhum, Harvard – a primeira do ARWU (ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES) - tem 44. A desigualdade internacional pode também ser medida financeiramente: o orçamento da americana Caltech, a primeira colocada no THE, foi de R\$ 8,4 bilhões, e a verba da USP, R\$ 3,4 bilhões (2010) (RUF, 2012, p. s.p.). Em 2010, o salário médio de um docente universitário era de cerca de US\$ 4.550 (R\$ 9.000, naquele ano), e correspondia a cerca da metade do que recebe um docente com a mesma titulação no Reino Unido ou no Canadá. (RUF, 2012, p. s.p.).

Assim, a “década da inclusão” fez muita diferença em muitos setores da vida nacional, mas parece que existe algo que não muda, esta desigualdade, fruto e sinal de um atraso que não é nunca vencido, por mais que mudem os tempos, os governos e as sociedades, as ideologias e as condições. Muitas foram as promessas não cumpridas e as oportunidades perdidas – este trabalho vai procurar mostrar mais uma, e algumas soluções que ainda podem ser praticadas. O cenário em que é desenvolvida esta tese é descrito nas páginas seguintes.

### 1.3 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Nesta parte do trabalho, serão abordados alguns aspectos inerentes ao tema da Educação no país, em breves considerações, com a finalidade de se formar uma base de definições e conceitos iniciais, importantes para o desenvolvimento que se fará a seguir.

#### 1.3.1 Gastos públicos em Educação

O próprio título desta seção, retirado de muitos textos que discorrem sobre esta questão, que já trazem a palavra “gasto” (ou “financiamento”), ao invés de “investimento”, que se mostra mais adequado às políticas públicas em Educação. Na Constituição Federal de 1988, ficou estipulado que (Art. 205): “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para isso, (Art. 212) “A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos (...)” E mais:

.§ 2º - Para efeito do cumprimento do disposto no *caput* deste artigo, serão considerados os sistemas de ensino federal, estadual e municipal e os recursos aplicados na forma do Art. 213<sup>10</sup>. § 6º - As cotas estaduais e municipais da arrecadação da contribuição social do salário-educação serão distribuídas **proporcionalmente** ao número de alunos matriculados na educação básica nas respectivas redes públicas de ensino

“Gastos públicos em Educação” é um tema calorosamente discutido, em que os debates giram em torno do quanto aplicar, em que aplicar e quais as alternativas para tornar este “gasto” mais eficiente. Periodicamente é feito o PNE – Plano Nacional de Educação, que planeja e detalha estes gastos, apontando as fontes de recursos para os gastos. O novo PNE, que deveria entrar em execução em 2011, foi sancionado em

---

<sup>10</sup>Art. 213 - Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, (...) que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e (...)II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades

maio de 2014, após 4 anos de atraso e intensas discussões sobre suas 20 metas que, em resumo, são:

1. Até 2016, fazer a universalização do ensino básico (a partir de 4 anos de idade), e promover a inclusão de 50% das crianças de 0 a 3 anos; até 2024, concluir a universalização do ensino fundamental (6 a 14 anos). Os percentuais e metas são os seguintes, com um valor do investimento, até 2024, de 115,9 bilhões de reais.

**Tabela 4 Percentuais da frequência e metas do PNE para as etapas de ensino**

Etapa	Atual (2012)	META (2024)
Creche	23,5%	50%
Pré-escola	82,2%	100%
Ensino Fundamental	93,8%	100%
Ensino Médio	81,2%	100%

Fonte: (BIBIANO, 2014, p. s.p.)

2. A meta 5 do PNE diz que os entes federados devem "alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental".

**Tabela 5 Aprendizagem adequada no 3º ano do Fundamental**

	Atual (2012)	META (2024)
Leitura	44,5%	100%
Escrita	30,1%	100%
Matemática	33,3%	100%

Fonte: (BIBIANO, 2014, p. s.p.)

3. A meta 7 do PNE trata da melhoria da qualidade da educação, medida pelas notas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira), que deverão ser, em média em 2024, as seguintes:

**Tabela 6 Metas do PNE**

Etapa	Nota Atual (2012)	META (2024)
Anos iniciais do ensino fundamental	5,0	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,1	5,5
Ensino médio	3,7	5,2

Fonte: (BIBIANO, 2014, p. s.p.)

4. As metas 13, 15, 16, 17 e 18 tratam da

ampliação da formação dos professores e da valorização salarial da categoria (... ) na opinião de Cláudio Moura e Castro, colunista de VEJA, excessivo. 'É

evidente que essa situação foi criada por pressão de órgãos sindicais.’ Pelos valores pré-definidos, a valorização docente custará 110 bilhões de reais, valor do investimento previsto até 2024. (BIBIANO, 2014)

Tabela 7 Piso salarial dos professores (em reais)

Atual	1.697,22
Meta	3.652,00

Fonte: (BIBIANO, 2014, p. s.p.)

4. Recentemente, adotou-se o “número redondo” de 10% do PIB, principalmente depois da descoberta do “petróleo pré-sal. “A meta 20, principal alvo das críticas no início da tramitação do PNE no Congresso, determina que até 2024 o investimento em educação seja o equivalente a 10% do PIB ao ano<sup>11</sup>. Atualmente, o valor investido no setor é de 5,3%.” (BIBIANO, 2014, p. s.p.).

Em uma conta simples, em 2013, 10% do PIB seriam em torno de R\$ 490 bilhões. Em 2013, o gasto da União com educação foi de R\$ 91,3 bilhões, de acordo com dados do SIAFI<sup>12</sup>. “O montante representa aumento de R\$ 4,4 bilhões em relação ao investimento do ano anterior, mas ainda seriam necessários R\$ 7,8 bilhões para chegar ao desejado. Ou seja, faltaram R\$ 3,4 bilhões.” (ESTADO DE MINAS, 2014, p. s.p.)

Quando o PNE estiver em vigência, teremos de aumentar em 0,5% ao ano o gasto em educação. Em valores de 2012, significaria um incremento de cerca de R\$ 20 bilhões, entre União, estados e municípios”, explica Daniel Cara, coordenador da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. “Mesmo com o PNE ainda não vigente, a União precisa ampliar os investimentos em educação, pois tem a obrigação constitucional de ajudar técnica e financeiramente os estados e os municípios. E esses entes, historicamente, têm dificuldades, completa. (ESTADO DE MINAS, 2014, p. s.p.)

A tabela a seguir discrimina os valores investidos em Educação na década da inclusão”:

<sup>11</sup> Meta 20: Ampliar o investimento público em educação de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) do País no quinto ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB no final do decênio

<sup>12</sup> Sistema Integrado de Administração Financeira (Siafi) do governo federal, atualizados em 21 de dezembro.

Tabela 8 Histórico da Estimativa do Investimento Público Direto em Educação por estudante, por Nível de Ensino - Valores Nominais - Brasil 2000 - 2011

Ano	Investimento Público Direto por estudante (R\$1,00)						
	Todos os Níveis de Ensino	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educ. Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
EF1	EF2						
2000	970	808	924	794	811	770	8.927
2001	1.082	902	898	845	951	944	9.500
2002	1.214	1.005	952	1.111	1.032	747	10.135
2003	1.329	1.116	1.197	1.176	1.117	938	9.706
2004	1.513	1.284	1.372	1.359	1.374	939	10.573
2005	1.700	1.440	1.373	1.607	1.530	1.004	11.363
2006	2.042	1.773	1.533	1.825	2.004	1.417	11.820
2007	2.467	2.163	1.954	2.274	2.369	1.735	13.089
2008	2.995	2.632	2.206	2.761	2.946	2.122	14.763
2009	3.381	2.972	2.276	3.204	3.342	2.336	15.582
2010	4.087	3.580	2.942	3.859	3.905	2.960	17.972
2011	4.916	4.267	3.778	4.341	4.401	4.212	20.690

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela DEED/Inep. (INEP, 2011, p. s.p.)- Últimos dados - 2011

Mesmo considerando que a tabela anterior traz dados até 2011, e que são valores nominais, é interessante notar que o investimento público direto em educação no estudante do Ensino Médio só é maior do que o no aluno da Educação Infantil, ficando pouco abaixo da Educação Básica e do Ensino Fundamental. Sobressai, também, a Educação Superior - em cada aluno do Ensino Superior foi investido quase o quántuplo do investido em alunos do Ensino Médio.

No entanto, esta proporção está decrescendo. Os valores do investimento no aluno do ensino superior, em relação aos dos alunos da educação básica, e do ensino médio, estão na tabela a seguir:

Tabela 9 Proporção do investimento no aluno do ES, em relação a outros níveis

Ano	Ensino Superior/Ensino Básico	Ensino Superior/Ensino Médio
2000	11,1	11,6
2001	10,5	10,1
2002	10,1	13,6
2003	8,7	10,4
2004	8,2	11,3
2005	7,9	11,3
2006	6,7	8,3
2007	6,1	7,5
2008	5,6	7,0
2009	5,2	6,7
2010	5,0	6,1
2011	4,8	4,9

Fonte: Tabela 8, processada pelo autor

Em 10 anos, de 2001 a 2011, reduziu-se à metade a proporção do ensino superior sobre o ensino médio. Os demais valores (em reais) investidos por estudante, conforme os níveis de ensino, em proporção ao ensino infantil, estão na tabela a seguir:

Tabela 10 Proporção de investimento, em valores nominais, nos alunos dos diversos níveis de ensino, em relação aos alunos do ensino infantil (=100)

Nível	Proporção
Educação infantil	100
Ensino médio	111
Educação básica	113
EF1	115
EF2	116
Todos os níveis	130
Ensino superior	548

Fonte: Tabela 8, processada pelo autor

O investimento público em Educação, categoria “Todos os Níveis de Ensino”, entre 2001 e 2011, cresceu 454% - bem mais do que o Salário Mínimo (302%) e muito mais do que a inflação (187%). No entanto, os crescimentos proporcionais dos níveis de ensino foram diferentes:

Tabela 11 Evolução percentual dos níveis de educação 2001-2011

Nível de Ensino	Crescimento Percentual
Todos os níveis	454,3
Ensino Básico	473,1
Ensino Infantil	420,7
EF1(1ª a 4ª séries)	513,7
EF2 (5ª a 8ª séries)	462,8
Ensino Médio	446,2
Ensino Superior	217,8

Fonte: Tabela 8, processada pelo autor

Pode-se ver na tabela acima que o crescimento de todos os demais níveis de ensino tem crescimento de investimento no mínimo o dobro do Ensino Superior. O seu crescimento, mais baixo, é que determina a involução da relação com outros níveis.

Muito considerada, por ser um dos indicadores mais importantes no investimento na Educação, é sua relação com o PIB, ou, mais precisamente, ao PIB *per capita*. A tabela seguinte mostra a evolução desde o começo do século:

Tabela 12 Percentual do Investimento Público Direto por estudante em relação ao PIB per capita (%)

Ano	Todos os níveis de ensino	Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educ. Superior
				De 1ª a 4ª séries ou anos iniciais	De 5ª a 8ª séries ou anos finais		
2000	14,1	11,7	13,4	11,5	11,8	11,2	129,6
2001	14,4	12,0	12,0	11,3	12,7	12,6	126,8
2002	14,5	12,0	11,4	13,3	12,3	8,9	120,9
2003	14,0	11,7	12,6	12,4	11,7	9,9	102,1
2004	14,1	12,0	12,8	12,7	12,8	8,8	98,6
2005	14,5	12,3	11,7	13,7	13,1	8,6	97,0
2006	16,0	13,9	12,0	14,3	15,7	11,1	92,6
2007	17,4	15,3	13,8	16,0	16,7	12,2	92,3
2008	18,7	16,5	13,8	17,3	18,4	13,3	92,3
2009	20,3	17,9	13,7	19,3	20,1	14,0	93,7
2010	21,5	18,8	15,5	20,3	20,5	15,6	94,5
2011	23,1	20,1	17,8	20,4	20,7	19,8	97,3

Fonte: Inep/MEC - Tabela elaborada pela DEED/Inep. (INEP, 2011, p. s.p.)

Com os dados da tabela anterior, tem-se a seguinte tabela:

Tabela 13 Razão do percentual de do investimento 2011/2001

Nível	Razão
Todos	1,604
EB	1,675
EI	1,483
EF1	1,805
EF2	1,630
EM	1,571
ES	0,767

Fonte: Tabela 12

Assim estas cifras, que, a princípio, indicariam que o país estaria elevando seu investimento na educação na verdade, quando examinadas em detalhe, mostram uma outra situação. Como revela o Relatório da OCDE divulgado em setembro de 2014, constata-se o seguinte:

1º) O Brasil já destina mais do seu PIB para educação do que os “países ricos”. O gasto público total em educação representou 6,1% do PIB, enquanto a média da OCDE é de 5,6%. Dos “gastos” públicos totais do Brasil, a educação teve, em 2011, cerca de 19%, e a média da OCDE é de 13%. A proporção maior dos “gastos” com o Ensino Superior foi assinalada: segundo o relatório, as instituições públicas gastam 4 vezes mais [sic] por aluno do ensino superior do que do ensino fundamental - é a maior diferença entre todos os países que têm dados disponíveis.

Segundo o relatório da OCDE, essa é a maior diferença entre níveis na lista dos países que integram o estudo. Por ano, um aluno do ensino superior custa 93% da renda anual de um brasileiro. São US\$ 10.902 anuais gastos por universitário contra US\$ 2.673 por ano por alunos dos anos iniciais ensino fundamental (1º ao 5º ano) e US\$ 2.662 por ano por estudantes dos anos finais do fundamental (6º ao 9º anos) e alunos do ensino médio (antigo colegial). As médias de investimento da OCDE são de US\$ 13.958 (universitários), US\$ 8.296 (anos iniciais do fundamental) e US\$ 9.280 (anos finais do fundamental e ensino médio). Na educação infantil, etapa em que há mais professores por aluno e as crianças precisam de instalações com mais recursos, o gasto público brasileiro é o mais baixo no país: US\$ 2.349 enquanto a média dos países desenvolvidos é de US\$ 7.428 anuais. (Comentários em G1, 2014,s.p.)

2º) Ao considerar-se a **média da razão por aluno**, este “gasto” é muito pequeno, uma vez que o país tem uma parcela da população na escola muito grande. Segundo a estimativa do IBGE, em 2011 o país tinha 192,3 milhões de habitantes, e 193,9 milhões em 2012. A tabela seguinte mostra a composição quantitativa e percentual das matrículas segundo o nível:

Tabela 14 Evolução das matrículas da Educação Básica, por dependência administrativa

Ano	Federal	Estadual	Municipal	Total Públicas	Privada	Total	% Pública
2007	185.095	21.927.300	24.531.011	46.645.413	6.385.522	53.030.935	88,0
2008	197.532	21.433.441	24.500.852	46.133.833	7.101.043	53.234.876	86,7
2009	217.738	20.737.663	24.315.309	45.272.719	7.309.742	52.582.461	86,1
2010	235.108	20.031.988	23.722.411	43.991.517	7.560.382	51.551.899	85,3
2011	257.052	19.483.910	23.312.980	43.055.953	7.918.677	50.974.630	84,5
2012	276.416	18.721.916	23.224.479	42.224.823	8.322.219	50.547.042	83,5

Fonte: (INEP, 2012, p. s.p.), reprocessado pelo autor. Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado.

Pela tabela acima, pode-se notar um decréscimo no total de matrículas, de 53 milhões para 50,5 milhões, entre 2007 e 2012. Esta diminuição, em torno de 5%, é devida ao decréscimo das matrículas em escolas públicas (em torno de 10%), e ao acréscimo das matrículas nas escolas privadas: 30%. O percentual de matrículas em escolas públicas também cai, de 88% para 83,5%.

É interessante notar, para este estudo, que as matrículas nas escolas federais, aumenta quase 50%.

Em 2012, as matrículas eram as seguintes:

Tabela 15 Matrículas por dependência administrativa (2012)

Dependência Administrativa	Matrículas	% do nível	% da dependência administrativa
Federal	276.436	0,7	
Estadual	18.712.916	44,3	
Municipal	23.224.479	55,0	
Total Públicas	42.213.831		83,5
Privada	8.322.219		16,5
Total	50.536.050		

Fonte: (INEP, 2012, p. s.p.), reprocessado pelo autor. Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado.

A tabela seguinte traz um detalhamento das matrículas da Educação Básica, por modalidade e nível, em 2012:

**Tabela 16 Matrículas na Educação Básica, por Nível e modalidade de ensino (2012)**

Nível	Modalidade	Matrículas	% sobre o total do nível	% sobre o total
Educ. Infantil	Creche	2.540.791	34,8	
	Pré-escola	4.754.721	65,2	
	<b>Total</b>	<b>7.295.512</b>		<b>16,1</b>
Ensino Fundamental	EF1	16.016.030		
	Ef2	13.686.468		
	<b>Total</b>	<b>29.702.498</b>		<b>65,5</b>
Ensino Médio		8.376.852		18,5
<b>Total</b>		<b>45.374.862</b>		
<hr/>				
Educ. Profissional		1.063.635		18,4
EJA	Fundamental	2.561.013	65,6	
	Médio	1.345.864	34,4	
	<b>Total</b>	<b>3.906.877</b>		<b>67,5</b>
Educ. Especial		820.433		14,2
<b>Total</b>		<b>5.790.945</b>		

Fonte: (INEP, 2012, p. s.p.), reprocessado pelo autor. 1 – Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado; 2 – Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

**Tabela 17 Matrículas na Educação Básica, por Nível e Esfera Administrativa (x 1.000)**

Nível/Dep. Adm.	Públicas				Privadas	Total	% Públicas
	Federal	Estadual	Municipal	Total			
Creche	1,2	6,4	1.603,4	1.611,1	929,7	2.540,8	63,4
Pré-escola	1,3	51,4	3.526,4	3.579,1	1.175,6	4.754,7	75,3
<b>Total</b>	<b>2,6</b>	<b>57,8</b>	<b>5.129,8</b>	<b>5.190,1</b>	<b>2.105,4</b>	<b>7.295,5</b>	<b>71,1</b>
EF1	7,2	2.610,0	10.916,8	13.534,0	2.482,1	16.016,0	84,5
EF2	17,5	6.473,7	5.406,4	11.897,6	1.788,9	13.686,5	86,9
<b>Total EF</b>	<b>24,7</b>	<b>9.083,7</b>	<b>16.323,2</b>	<b>25.431,6</b>	<b>4.270,9</b>	<b>29.702,5</b>	<b>85,6</b>
Ensino Médio	126,7	7.111,7	72,2	7310.689	1.066,2	8.376,9	87,3
<b>Total</b>	<b>154,0</b>	<b>16.253,3</b>	<b>21.525,1</b>	<b>37.932,4</b>	<b>7.442,5</b>	<b>45.374,9</b>	<b>83,6</b>
Educ Profissional	105,8	330,2	20,3	456,3	607,3	1.063,7	42,9
<b>Total</b>	<b>259,8</b>	<b>16.583,4</b>	<b>21.545,4</b>	<b>38.388,7</b>	<b>8.049,8</b>	<b>46.438,5</b>	<b>82,7</b>

Fonte: (INEP, 2012, p. s.p.), reprocessado pelo autor.

Pelos dados da tabela anterior, pode-se ver que a maior proporção de matrículas recai sobre a esfera pública.

O relatório da OCDE também destaca que adultos com ensino superior no Brasil ganham 2,5 vezes mais do que aqueles que cursaram apenas o ensino médio.

Essa diferença nos rendimentos é maior que a média da OCDE e a segunda maior entre todos os países analisados.

A análise também mostra uma peculiaridade brasileira: quem não fez ensino médio tem mais chances de conseguir emprego do que quem fez. Em 2012, a taxa de desemprego para quem tinha ensino médio foi de 5,1%, e para quem tinha menos do que isso foi de 4,1%. Esses números não levam em conta o salário que cada pessoa recebe - além disso, a menor taxa de desemprego é para quem fez ensino superior (2,9%).

A OCDE também mostrou que, no Brasil, o número de jovens que não estudam nem trabalham, conhecidos como os "nem-nem", se manteve estável desde 2005, mas ainda é maior que a média dos países ricos (20% no Brasil e 15% nos países da OCDE).

Outro aspecto ser notado: o alto grau de repetência e evasão acaba inflando o número de alunos. A baixa qualidade do ensino também sobrecarrega o sistema educacional. O país ocupa o penúltimo lugar no *ranking* de investimento por alunos no relatório, dentre os 34 países analisados pela OCDE. O país investe, em média, um terço do valor gasto com um estudante dos países ricos. Foram US\$ 2.985 por estudante, enquanto a média da OCDE é de US\$ 8.952.

Por outro lado, por maior que seja o número de alunos nos níveis fundamental e médio, ainda é menor do que deveria ser caso estivessem todos os brasileiros matriculados nos níveis, e acordo com a idade adequada. O único nível de ensino que se encontra com uma alta taxa de escolaridade líquida é o Ensino Fundamental, por conta da universalização do EF promovida pelo governo Fernando Henrique Cardosos. Já em 1998, a taxa de escolarização bruta era 127,6%, e a líquida (dos 7 aos 14 anos), 95,8%<sup>13</sup>.

No entanto, os demais níveis de ensino estão longe disso. Por exemplo, a proporção de jovens de 15 a 17 anos de idade na escola aumentou apenas 2,7% entre 2001 e 2012, passando de 81,5% (2002) para 84,2% (2012).

---

<sup>13</sup> Cf <[http://portal.inep.gov.br/rss\\_censo-escolar/-/asset\\_publisher/oV0H/content/id/20000](http://portal.inep.gov.br/rss_censo-escolar/-/asset_publisher/oV0H/content/id/20000)>.

3º) Outras análises, feitas por especialistas, abordam aspectos que aprofundam o tema e o tornam mais claro: O professor Naércio Menezes, do Insper, diz que:

A discrepância ocorre também porque o Brasil tem um PIB menor do que diversos países da OCDE - ou seja, uma mesma porcentagem do PIB resulta em menos dólares no Brasil do que nos Estados Unidos, por exemplo. Dessa forma, segundo ele, a melhor comparação é com o PIB per capita, que leva em conta o tamanho da população. Nessa conta, o Brasil fica atrás dos países ricos. "Mas mais importante do que o gasto com educação é o resultado em termos de aprendizado. Quando fazemos essa conta, vemos que o Brasil gerencia muito mal esses recursos educacionais. Em matemática, por exemplo, 67% dos nossos alunos estão abaixo do nível 2 do PISA (exame internacional que avalia o nível de aprendizagem). Assim, precisamos mudar rapidamente a gestão dos recursos educacionais no Brasil", afirma. (MENEZES FILHO, 2012, p. s.p.)

Já Francisco Aparecido Cordão, do Conselho Nacional de Educação, diz que o Brasil precisa gastar mais que os países desenvolvidos porque eles "já fizeram o dever de casa" - ou seja, estão muito mais avançados em educação que o Brasil.

Quatro por cento das nossas crianças com 8 anos de idade, embora tenham tido acesso ao ensino fundamental, não sabem ler e escrever. Mais da metade das crianças e adolescentes que concluíram o ensino médio ainda são analfabetos fundamentais. O Ideb mostra melhora, mas nossos resultados ainda estão muito longe dos da OCDE". Com isso, afirma, precisamos investir mais que outros países, tanto para capacitar nossos professores quanto para recuperar esses alunos que não aprenderam. "O aluno que repete de ano, por exemplo, é um dinheiro jogado no lixo. Ele precisa aprender e passar de ano, porque fazer duas vezes a mesma série é jogar dinheiro no lixo." Para Cordão, o plano que destina 10% do PIB para a educação pode "ajudar a saldar uma dívida que países da OCDE já pagaram.

Para o professor da Universidade de São Paulo (USP), José Marcelino Rezende, especialista em financiamento da educação, "o dinheiro faz toda a diferença". "A Educação é basicamente salário. Em qualquer lugar do mundo, cerca de 80% do que se gasta é com salário de professores e dos outros profissionais da educação. Com mais recursos, é possível atrair melhores profissionais. Hoje o professor brasileiro, infelizmente, chega a ganhar cerca de 50% do valor recebido por outro profissional formado", diz Rezende.

Para o senador Cristovam Buarque<sup>14</sup>, a grande transformação no Brasil só será possível com a federalização da educação.

Nenhum prefeito, nenhum governador tem condições disso; só o governo federal (...) as prefeituras não têm dinheiro para dar uma boa educação para os seus filhos”, explica sobre a política de educação ampla, que deverá levar uns 20, 30 anos. (...) também defende as escolas públicas em período integral. (...) ‘Eu tenho chamado isso de 'Escola Ideal', com o professor ganhando R\$ 9.500 por mês – porque menos que isso não consegue trazer os melhores quadros da juventude para o magistério, que prefere ir para o direito, para a engenharia – com dedicação exclusiva, e ao mesmo tempo sem a estabilidade plena, sujeita a avaliações periódicas, e sabendo manejar os equipamentos modernos. Dar aula em uma lousa inteligente, usar televisão, celular como equipamento pedagógico. Isso se faz ao longo do tempo’ (...) garante que dinheiro para isso não falta no governo federal: ‘Não precisa de tanto dinheiro assim. Você pagar R\$ 9.500 a um professor – desde que seja realmente bom, bem dedicado, bem formado e avaliado – leva a um custo de R\$ 9.500 por ano por aluno. A gente vai ter 52 milhões de alunos daqui a 20 anos. (...) isso vai custar 6,4% do PIB. Tem uma lei chamada Lei do Plano Nacional de Educação que já obriga a colocar 10%. Então, se você tem 6,4% para isso, incluindo a pré-escola, universidade e um grande programa de educação das massas do Brasil, custaria uns 9,4% do PIB. Além disso, já se gasta 5,5%. Só precisaria de uns 4% a mais. É possível. (G1 - ROBERTO D`AVILA, 2014, p. s.p.).

Outra questão séria, que coincide com o pensamento do senador, é a falta de controle do repasse das verbas para estados e municípios, como assinala Paulo Ghiraldelli, docente da UFFRJ:

Os convênios são, em geral, uma forma de doação de dinheiro sem a existência de mecanismos de cobrança de retorno. Cobrança burocrática e papel e papel para preencher existem, mas uma medida que faça com que prefeitos e governadores apresentem resultados de melhoria da capacidade intelectual dos alunos e da condição de estudos dos professores, não há. (GHIRALDELLI, 2015)

Mesmo não sendo possível, no momento, há que se fazer o “dever de casa”, para que não sejam mais lidas ou ouvidas as palavras “tragédia”, “vergonha nacional”, ou, como já começa a aparecer, “abismo” (um sinônimo de “desigualdade”?), ligadas à Educação. Afinal, mesmo que tenha sido colocado em segundo plano o valor da Educação “em si”, cada vez mais se torna evidente o valor da escolaridade nas profissões, e nas rendas, como mostra a próxima seção.

---

<sup>14</sup> (Recife, 1944), engenheiro mecânico, economista, educador, professor universitário, político brasileiro filiado ao PDT. Ex-reitor da Universidade de Brasília (1985-1989), ex-governador do Distrito Federal (1995-1998), criador do programa Bolsa-Escola, senador pelo Distrito Federal em 2002, ex-ministro da Educação (2003-2004) reeleito senador (DF, 2010-2018).

### 1.3.2 Escolaridade, profissão e renda

*“Tinha eu 14 anos de idade quando meu pai me chamou  
Perguntou-me se eu queria estudar Filosofia, Medicina ou Engenharia,  
Tinha eu que ser doutor (...)  
Ele então me aconselhou, sambista não tem valor/nessa terra de doutor  
O meu pai tinha razão”  
(Paulinho da Viola, 14 anos)*

O samba do Paulinho da Viola<sup>15</sup>, além da costumeira beleza, descreve bem as primeiras situações de escolha na vida dos jovens brasileiros. Primeiro, a pergunta (o que você vai ser quando crescer?) é feita aos “14 anos”, hora em que as dúvidas se dispõem vagamente, ainda sem resposta, colocadas à frente de um futuro a ser decidido. A segunda é a amplitude do leque dos cursos sugeridos: Filosofia (Humanas), Medicina (Saúde) ou Engenharia (Exatas). A terceira - no contexto deste estudo, a mais importante -, “sambista não tem valor nesta terra de doutor” - a terra dos privilegiados que se tornam doutores, os que serão percebidos (pelos sambistas, os humildes e os “sem valor”) como a **elite** - econômica, social, cultural ... A associação do curso universitário, e, principalmente, entre o diploma e o pertencimento à elite vem pelo menos desde o Brasil Colônia, quando os filhos dos brasileiros mais abastados iam estudar na Europa, em Coimbra ou em Montpellier (França).

O Brasil se orgulhava dos jovens que estudavam fora, os quais, depois de formados, retornavam à província. Faziam-se merecedores de uma nomeação para um juizado ou uma promotoria pública, no caso da formação em ciências jurídicas. Depois, conforme o desempenho, recebiam novas benesses ou convites para altos cargos no governo. Terminavam obtendo ascensão política e garantiam assento na Assembleia Geral, no Senado do Império ou uma cadeira de ministro. (JORGE, 2009, p. s.p.)

A elite brasileira, principalmente a dos governantes, constituiu-se em uma espécie de *noblesse de robe* com ou sem togas, formando uma multidão crescente de bacharéis<sup>16</sup>. Apesar disso, ou por isso mesmo,

---

<sup>15</sup> A música faz parte do disco *Rosa da Madrugada*, de 1968 de Paulo César Batista de Faria (RJ, 1942) e Elton Medeiros (RJ, 1930)

<sup>16</sup> E continua aumentando: “O Conselho Nacional de Justiça informou que o Brasil tem mais cursos de Direito que todos os países do mundo juntos. Ao todo são 1.240 faculdades de Direito contra 1.100. Segundo Jefferson Kravchychyn, representante do CNJ, são 800 mil advogados ativos no Brasil (...) se não fosse o “Exame de Ordem”, obrigatório, esse número chegaria a cerca de 3 milhões de advogados. Nos USA são apenas 194 *Law Schools* plenas (...) Em toda Flórida são apenas 12 faculdades de Direito, legalmente aprovadas pelo ABA (*American Bar Association*). Ver

O sucesso dos doutores foi um fato inquestionável. Chegavam com uma visão política ampla e não demoravam a se tornar em líderes dos partidos liberais ou conservadores. De princípio, aprenderam a interpretar as transformações da sociedade no Velho Mundo, berço da civilização e da história. Logo lhes cabia uma fatia generosa no latifúndio da política. Sérgio Buarque de Holanda (1902-1982), no livro *Raízes do Brasil*, alertava que, em quase todas as épocas da história portuguesa, uma carta de bacharel valia por uma carta de recomendação nas pretensões a altos cargos públicos. O título de doutor para nossos avós era um "apego quase exclusivo dos valores da personalidade" – ressaltou (...) O bacharelismo tomou conta do Brasil de tal maneira que a maioria dos políticos que dirigiu os destinos da Nação possuía um "canudo" de doutor. Tornamo-nos conhecidos como o **país dos bacharéis** (JORGE, 2009, p. s.p.)<sup>17</sup>

Mesmo com a proliferação de cursos universitários “para todos os bolsos”, e depois de um presidente que orgulhava-se de sua condição de semialfabetizado<sup>18</sup>, e que não gostava “nem de ler jornal” – mas que estava cercado de doutores -, o curso superior ainda é o caminho natural dos jovens das classes econômicas mais altas, e, depois das políticas públicas que expandiram as universidades, passou a ocupar um lugar privilegiado no imaginário da classe média emergente – um sonho possível.

A vinculação entre crescimento econômico, renda (de salários) e escolaridade tem sido estudada em profundidade no Brasil e em outros países. A correlação entre crescimento econômico do país e elevação da renda é clara. No entanto, a questão principal que é formulada é não só o estabelecimento do nexos causal entre escolaridade e renda salarial, mas também se esta relação é direta (escolaridade “causa” renda) ou reversa (renda “causa” escolaridade). Segundo Samuel Pessôa:

A hipótese de causalidade entre educação, produtividade e desenvolvimento econômico foi formulada na virada dos anos 1950 para os 1960 por (...) Theodore Schultz, Gary Becker e Jacob Mincer. Mais de 50 anos depois da publicação dos trabalhos dos pioneiros, (...) ainda persiste em alguns rincões, com mais verbo do que números, certo ceticismo. A pesquisa sobre o tema decorreu de uma observação praticamente universal: a forte correlação positiva entre o nível de escolaridade e a renda do trabalho. Os pesquisadores mencionados (...) formularam a seguinte hipótese, conhecida como **teoria do capital humano**: a educação dota as pessoas de

---

<<http://www.brazilusamagazine.com/brazilusamagazine/index.php/component/content/article/1-latest-news/274-brasil-o-pais-dos-bachareis>>.

<sup>17</sup> “Eça de Queiroz (1845-1900) não poupou ironias, através do personagem Fradique Mendes, aos brasileiros que faziam o impossível para obter o grau de doutor. Em 1888, disse Eça no jornal *Gazeta de Notícias*, do Rio de Janeiro: “A nação inteira se doutorou. Do Norte ao Sul do Brasil, não há senão doutores [...]. Doutores com uma espada, comandando soldados, doutores com uma carteira, fundando bancos. Doutores sem coisa alguma.” (JORGE, 2009)

<sup>18</sup> “Falando a uma plateia de quase dois mil estudantes, afirmou que, (...) no último dia de seu mandato, será o homem “mais feliz do mundo”. E emendou (...): “*Eu vou olhar para mim e dizer que não tenho curso superior, mas fui o presidente que mais abriu universidades no Brasil.*” Reinaldo Azevedo, Veja On Line, disponível em <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/a-fabulosa-farsa-de-%E2%80%99Clula-o-maior-criador-de-universidades-do-mundo%E2%80%99D-ou-desmonta-com-numericos-essa-mentira-ou-ainda-a-ignorancia-e-mais-veloz-que-a-luz/>.

conhecimentos e técnicas, tornando-as trabalhadoras mais produtivas. A correlação positiva entre salário e educação refletiria uma relação de causalidade: **maiores níveis de educação elevam os salários porque o mercado de trabalho remunera os trabalhadores de acordo com sua produtividade.** (PESSÔA, 2013, p. s.p.), grifos do autor.

Porém, como quase sempre acontece – e isso é que torna mais interessante o debate de ideias no mundo acadêmico, surgem teorias opostas:

Nos anos 1970, o pesquisador Michael Spence apresentou uma instigante hipótese contrária à teoria do capital humano. Conjecturou que os maiores níveis de renda associados às maiores escolaridades resultavam de causalidade reversa. Pessoas que nasceram mais inteligentes e habilidosas são mais produtivas. O mercado de trabalho, porém, não tem como inferir as habilidades inatas de cada trabalhador. Por essa razão, a qualificação acadêmica funcionaria como uma  **sinalização** da produtividade individual. O estudo é mais fácil para as pessoas mais inteligentes e habilidosas. Assim, elas estudam mais para sinalizar ao mercado de trabalho sua maior produtividade. Segundo a teoria da sinalização de Spence, a correlação positiva entre renda e educação decorre de um problema de variável omitida - a não observada inteligência inata induz maior nível de escolaridade, mecanismo de  **sinalização** do maior talento.  **Não haveria relação causal direta de escolaridade para renda**, mas sim de habilidade para renda, sendo a escolaridade um mero farol, uma sinalização da qualidade inata do indivíduo, esta sim a responsável pela sua maior produtividade. (PESSÔA, 2013, p. s.p.), grifos do autor.

Parece que a questão está em “o quê resulta do quê”. Esta correlação (direta ou reversa) “tem dominado a academia por muitas décadas”:

Não há dúvida de que maiores salários estão associados a maiores escolaridades e maiores níveis de inteligência. Será que há uma parcela do ganho de renda que esteja associado à educação independentemente das habilidades cognitivas inatas? (...) Testes empíricos foram realizados para o papel da educação apenas como sinalização de habilidades inatas, e os resultados foram desapontadores.  **Melhor educação parece ser a causa dos maiores salários: cada ano de escolaridade eleva o salário de um trabalhador em 10%.** (PESSÔA, 2013, p. s.p.), grifos do autor.

A tabela seguinte confirma esse cenário:

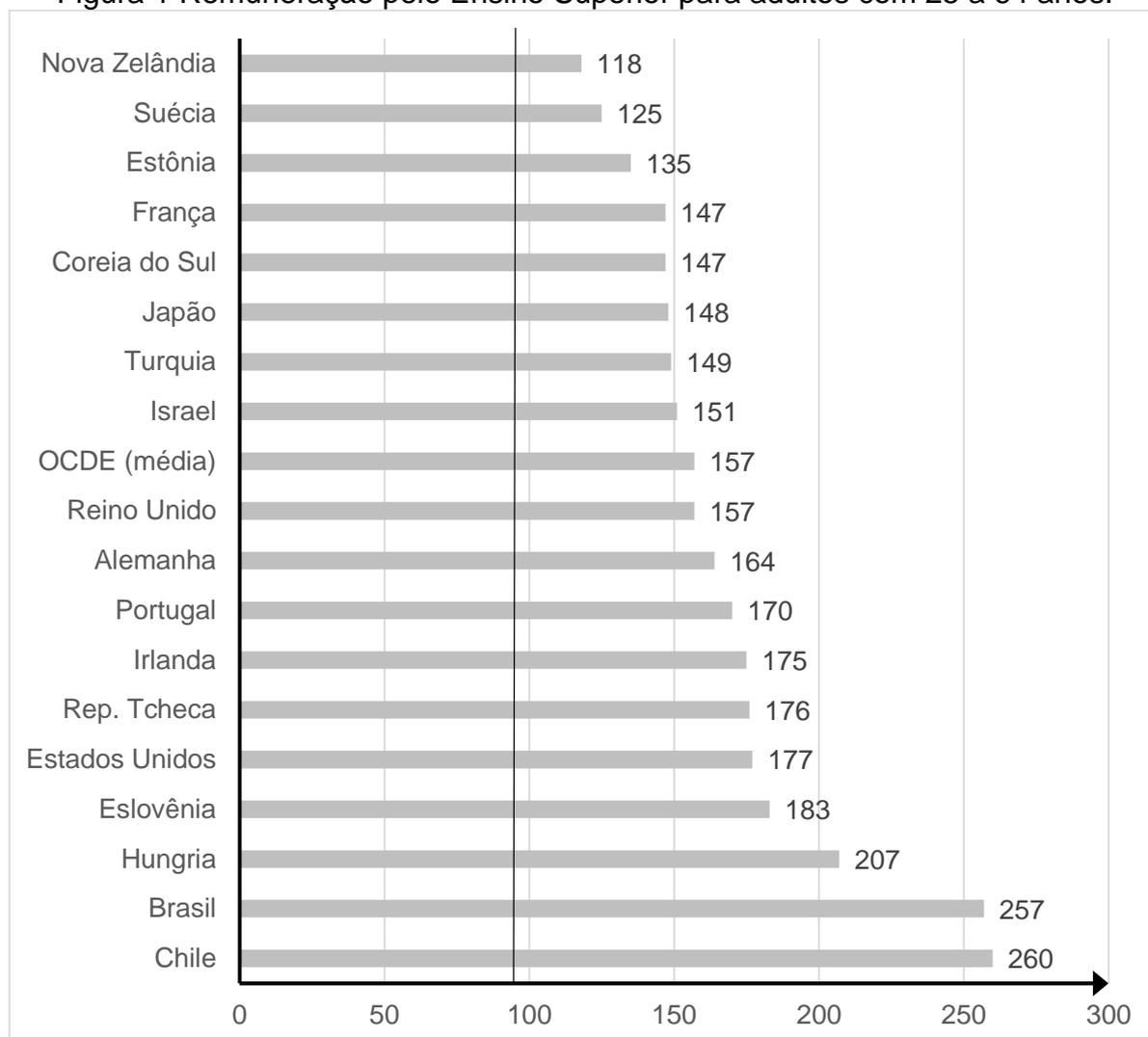
Tabela 18 Remuneração média por nível de escolaridade (em % da população economicamente ativa) - 2013

Remuneração média (SM)	Fundamental completo	Ensino médio completo	Superior completo	Mestrado	Doutorado
Até 1,5	43,6	39,6	9,100	8,2	6,6
1,51 a 4	47,5	48,3	37,600	27,9	16,3
4,1 a 10	6,0	9,9	33,900	35,2	23,1
10,1 a 15	0,40	0,8	9,200	13,0	20,4
15,1 a 20	0,10	0,20	4,200	6,1	13,5
Mais de 20	0,006	0,14	5,300	8,0	18,9

Fonte: Pesquisa na RAIS (Relação Annual de Informações Sociais) – Ministério do Trabalho, (FRAGA, 2014, p. B1 a B3)

Comparando com alguns países, o Brasil se destaca por este “prêmio”:

Figura 1 Remuneração pelo Ensino Superior para adultos com 25 a 64 anos.



Fonte: (FRAGA, 2014, p. B1 a B3). Nota: o valor 100 é o salário de quem tem o ensino médio completo.

Um estudo recente corrobora esta afirmação. Trata-se do Comunicado nº 160, divulgado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em outubro de 2013. Uma de suas conclusões principais é a de que “o aumento da escolaridade foi o principal fator de expansão da renda do trabalho”<sup>19</sup>. Analisando as duas últimas décadas, através de dados das PNADs, o comunicado ressalta que:

Todos os indicadores do mercado de trabalho mostram uma melhora significativa no período analisado. Após um período de crescimento durante os anos 1990, a taxa de desemprego e informalidade tiveram um longo ciclo

<sup>19</sup> Conforme afirmou o presidente do Ipea e ministro interino da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência (SAE), Marcelo Neri, durante a coletiva de imprensa de divulgação do *Comunicado do Ipea nº 160 – Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a PNAD*, no auditório do Instituto, no Rio de Janeiro, em 07/10/2013.

de declínio ao longo dos anos 2000 (...) O rendimento médio real no mercado de trabalho apresentou uma trajetória de crescimento contínuo entre 2003 e 2012. Quanto à desigualdade de rendimentos (medida pelo índice de Gini), esta apresentou uma tendência de longo prazo de redução, iniciada em 1993. **Este comportamento foi resultado de uma série de fatores, mas em particular do aumento da escolaridade da força de trabalho brasileira, que levou a uma redução contínua dos retornos (salariais) da educação.** (ULYSSEA e BARBOSA, 2013, p. s.p.), grifos do autor.

No mesmo Comunicado, a comparação do rendimento real médio do trabalho entre 2001 e 2012 mostra o quanto a escolaridade, medida em anos de estudo, influi nesta variável:

Tabela 19 Evolução do rendimento médio do trabalho principal por subgrupo

Por escolaridade	2001	2009	2011	2012
0 a 3 anos	455,0	559,5	670,2	689,4
4 a 7 anos	686,5	746,7	848,9	907,1
8 a 10 anos	903,4	870,7	958,0	998,4
11 ou mais	2097,8	1811,4	1894,1	1983,0
Razão (11 ou mais)/(0 a 3)	4,61	3,24	2,83	2,88

Fonte: IPEA, Comunicado no 160, (ULYSSEA e BARBOSA, 2013, p. s.p.) adaptado pelo autor.

Nota: R\$ de set./2012

Observa-se que, em termos reais (corrigidos para 2012), os salários aumentaram significativamente entre 2001 e 2012, a não ser os salários dos que tem “11 anos ou mais” de escolaridade. E, aparente paradoxo, enquanto o contingente com “0 a 3 anos” de escolaridade cresceu, em termos reais, em 52%, os com “4 a 7 anos” cresceram 32% e os com “8 a 10 anos” cresceram menos ainda, cerca de 10,5%. Nesta análise deve-se levar em conta as demandas de mercado, considerando que tornou-se mais custoso, para o empregador, ter um pedreiro em 2012 do que em 2001.

No entanto, mesmo com a queda ou estabilidade dos salários médios pagos a quem tem “11 ou +” anos de estudo, pode-se notar que a razão entre os que tem “11 ou +” e “0 a 3” diminuiu muito entre 2001 e 2012, o que também pode embasar a diminuição da desigualdade de renda no período<sup>20</sup>. Assim, em 2012, a renda média dos que tem de “8 a 10 anos de estudo” é apenas 10% superior aos que tem “de 4 a

<sup>20</sup> O mesmo estudo informa que, no período 2001/2012, os 5% mais pobres tiveram um aumento acumulado de 69,2% em sua renda, enquanto os 5% mais ricos tiveram um ganho de 17,5%. Estas cifras indicam uma redução da desigualdade nos rendimentos médios. (ULYSSEA e BARBOSA, 2013)

7 anos”. Entretanto, a renda média dos que tem “11 ou mais” chega a ser quase o dobro da categoria anterior (de 8 a 10 anos de estudo).

Mesmo decaindo em termos gerais, a disparidade em termos de salário que é pago aos que tem diploma é óbvia aos que tentam entrar ou crescer no mercado de trabalho no país. “A escolaridade é fator determinante para o aumento da renda do trabalhador. A renda média em 2013 (até novembro) de quem tinha entre oito e dez anos de estudo foi de R\$ 1.147, menos da metade dos R\$ 2.381 daqueles com 11 ou mais anos de estudo, ou seja, já com ensino superior. A diferença de renda é um incentivo para o jovem continuar os estudos e ingressar em melhores condições no mercado de trabalho”. (ULYSSEA e BARBOSA, 2013, p. s.p.).

Este país é tão desigual que alguns jovens podem adiar sua entrada no mercado de trabalho, e investir em estudos, para que tenha uma situação mais vantajosa no momento de empregar-se:

Os dados do IBGE mostram que a não entrada do mercado de trabalho dos jovens têm a ver com a evolução da escolaridade. ‘É o aumento da qualificação’ afirma Cláudio Dedecca, Professor da Unicamp. (...) Para Alexandre Loloian, Coordenador de análise da Pesquisa de Emprego e Desemprego (PED) pela Fundação Seade, o aumento do rendimento ajuda a explicar essa postergação da entrada no mercado de trabalho: ‘Essa zona de conforto permite que os jovens não sejam obrigados a ir para o mercado de trabalho, já que a renda está sendo suficiente. Com isso, podem ficar estudando.’ (...) Um aspecto destacado por Lúcia Garcia, responsável pela mesma pesquisa pelo Dieese, é que o adiamento da entrada dos jovens na força de trabalho se dá principalmente na faixa etária entre 16 e 18 anos’- É o adolescente que mais adia a entrada no mercado de trabalho e pode estudar mais.’ Fernando de Holanda Barbosa Filho, economista do Ibre/FGV destaca que o aumento do nível de escolaridade contribui para o bem-estar dos trabalhadores, embora lembre que isso de alguma forma **pressiona a oferta de mão de obra e seu custo para os empresários** (CARNEIRO, 2014, p. s.p.).

Para os que podem graduar-se ou, ainda melhor, investir em uma pós-graduação, a renda salarial será cada vez mais alta:

Cada ano de estudo a mais de um trabalhador pode aumentar em 15% a sua remuneração. (Índice Você, divulgado pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)). (..) o percentual é resultado da diferença entre a remuneração entre os dois extremos da pirâmide educacional brasileira: analfabetos e indivíduos com 18 anos de escolaridade. ‘O salário médio nacional de uma pessoa sem nenhuma instrução é de R\$ 401,00 enquanto o de um trabalhador com 18 anos de escolaridade chega a R\$ 5.027,00’, detalha Marcelo Neri, coordenador do índice. E o salário do trabalhador vai aumentando a cada ano escolar. “Isso dá uma diferença média anual de 15%. (EDFIS, 2008, p. s.p.)

Os salários compensam, e muito:

Investir em uma formação de ensino superior resulta em ganhos futuros (...) A conclusão faz parte de relatório divulgado pela OCDE. (...) no Brasil, ter

curso superior resulta em um aumento de 156% nos rendimentos. É o mais alto índice entre todos os 30 países pesquisados. (...) nos países analisados, em média, um indivíduo que concluiu a educação superior recebe pelo menos 50% a mais do que uma pessoa com ensino médio concluído.(...) no Brasil [OCDE], 68,2% dos indivíduos que completaram a universidade ou um programa avançado de pesquisa ganham duas vezes mais que a média de um trabalhador [sic]. (PEDUZZI, 2011, p. s.p.)

O mercado de trabalho promete. Segundo especialistas, as dez profissões que estavam “em alta” no mercado de trabalho eram, em 2012:

- 1) Engenheiro de Petróleo Remuneração: R\$ 14.000;
- 2) Engenheiro de mobilidade Remuneração: R\$ 12.000;
- 3) Engenheiro ambiental e sanitário Remuneração: R\$ 8.000 a R\$ 12.000;
- 4) Médico do Trabalho Remuneração: R\$ 10.000 a R\$ 16.000;
- 5) Gerente de Recursos Humanos Remuneração: R\$ 8.000 a R\$ 14.000;
- 6) *Controller* Remuneração: R\$ 10.000 a R\$ 20.000;
- 7) Advogado de contratos Remuneração: R\$ 10.000 a R\$ 14.000;
- 8) Gerente comercial/vendas Remuneração: R\$ 8.000 a R\$ 18.000;
- 9) Biotecnologistas Remuneração: R\$ 4.000 a R\$ 5.000;
- 10) Técnico em Sistemas de Informação Remuneração: R\$ 2.000 a R\$ 3.000” (BARRUCHO, 2012)

Interessante notar que, das dez profissões “em alta”, três são especialidades de engenharia, uma da medicina, e uma de advocacia (nenhuma relacionada, nem de longe, com algo equivalente ao magistério). A Engenharia, cerca de 30 anos depois do “milagre”, volta a ser bem conceituada:

Disseminou-se pelo Brasil a convicção de que há grande carência de profissionais em campos decisivos para o desenvolvimento como as engenharias<sup>21</sup>. (...) necessita de refinamento. Como tantos outros casos na área da educação, o aspecto quantitativo das carências nacionais tende a sobrepujar sua dimensão qualitativa. (...) O número de cursos de engenharia vem aumentando (...) há hoje 650 escolas, contra 150 no início dos anos 90 (...) boa notícia, em 2011 o total de matriculados na modalidade tenha ultrapassado, pela primeira vez, o de estudantes de direito (...) segundo o Observatório de Engenharia da UFJF<sup>22</sup>, formaram-se em 2012 mais de 54 mil engenheiros, (três vezes) a de 2001 (...) não há sinais claros de aquecimento no mercado para profissões desse setor. Seus salários só dispararam – sinal inequívoco de carência de mão de obra – nos lugares onde há escassez aguda, como obras de infraestrutura distantes das regiões metropolitanas (...) A fuga dos cursos de engenharia, nos anos 1980-90, teria originado uma escassez relativa de profissionais na faixa dos 35-39 anos, com experiência e capacidade para liderar projetos (..) Há algo mais

<sup>21</sup> Artigo muito importante é “Brasil sofre com a falta de engenheiros”, de Márcia Telles, Disponível em <[http://www.finep.gov.br/imprensa/revista/edicao6/inovacao\\_em\\_pauta\\_6\\_educacao.pdf](http://www.finep.gov.br/imprensa/revista/edicao6/inovacao_em_pauta_6_educacao.pdf).

<sup>22</sup> Não é Observatório de Engenharia, e sim Observatório de Expansão em Engenharia, ver <http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/>. O artigo referido é “UM ESTUDO SOBRE A EXPANSÃO DA FORMAÇÃO EM ENGENHARIA NO BRASIL”, de Vanderlí Fava de Oliveira (UFJF), Nival Nunes de Almeida, (UERJ), Dayane Maximiano de Carvalho (UFJF) Fernando Antonio Azevedo Pereira (UFJF), Disponível em: <<http://www.ufjf.br/observatorioengenharia/files/2012/01/ExpEng-RevAbenge.pdf>.

preocupante, porém: nada menos de 40% dos engenheiros se diplomam atualmente em cursos mal avaliados, com notas 1 e 2 no Enade (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Os profissionais disponíveis, além de inexperientes, são mal formados. (FSP, 2014, p. A2).

Continuando, há uma situação paradoxal no cenário atual da relação entre mercado profissional (carreiras) e formação de profissionais para atender a este mercado. Observa-se este paradoxo na tabela:

Tabela 20 Percentuais de variação nos salários e na formação de profissionais 2001 a 2010

Carreira	Var Salários <sup>1</sup>	Var Oferta <sup>2</sup>
Medicina	107,1	8,6
Militar	97,1	-28,5
Engenharia Civil	54,8	3,5
Ciências Sociais	53,7	-34,7
Outras biológicas	44,4	-55,7
Engenharia Química	39,8	12,5
Arquitetura	39,7	51,1
Economia	23,5	-3,3
Estatística	30,3	36,2
Engenharia Elétrica	30,0	36,8

Fonte: (FRAGA, 2014, p. B1, B3) – baseada em (MENEZES FILHO, 2012, p. s.p.)

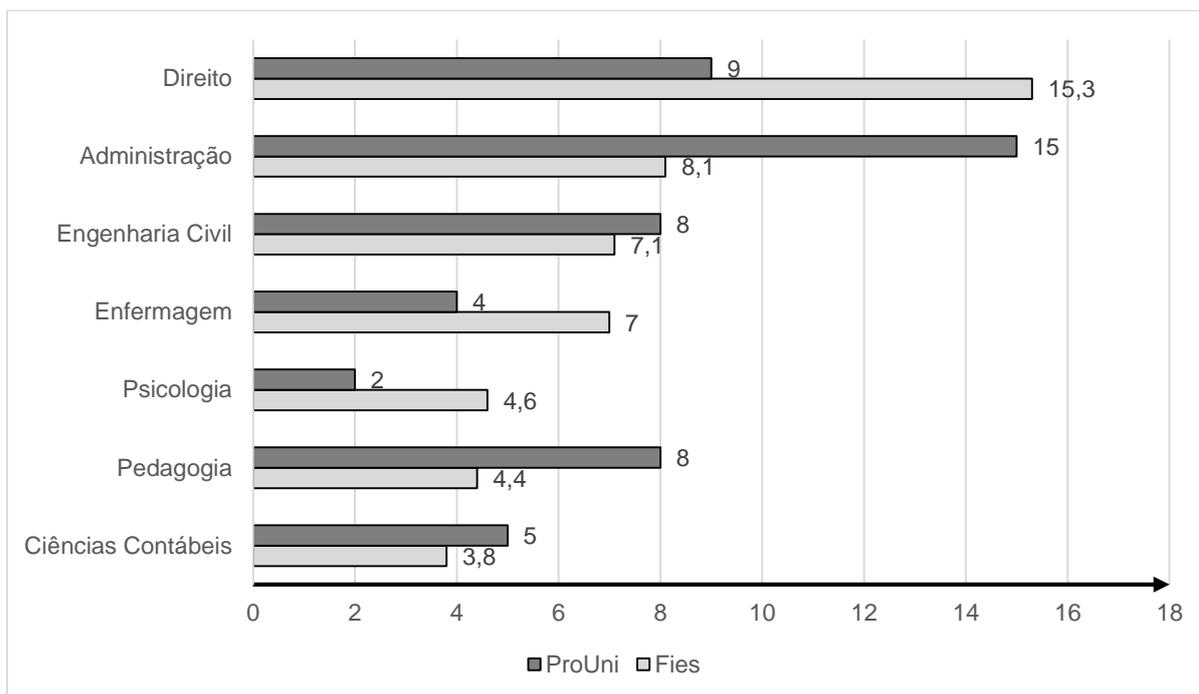
(1) Variação real nos salários entre 2000 e 2010 (em %)

(2) Variação na oferta de formados entre 2000 e 2010 (em %)

No outro lado, o lado da procura pelos cursos, um indicador bem claro das preferências dos jovens pelos cursos superiores é mostrado na figura a seguir, com os percentuais de matrículas de alunos com financiamento Fies (2010 a 2014) e com o benefício do ProUni (2005 a 2014)<sup>23</sup>:

<sup>23</sup> As IES particulares ofertam cursos de Direito e outros em função dos custos reduzidos. Os alunos procuram estes cursos por conseguirem facilmente um estágio/emprego (mesmo sendo em áreas diferentes) com salários superiores ao das Licenciaturas. Os cursos mais procurados nas IFES são outros: Medicina, Psicologia, Publicidade, Engenharia (nota da Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos, no exemplar avaliado durante a defesa da tese).

Figura 2 Percentual de matrícula, ProUni, e Fies, segundo o Curso.



Fonte: (FRAGA, 2014, p. B1, B3)

O curso de Administração alterna com o curso de Direito os primeiros lugares da lista, uma vez que

O Curso de Bacharelado em Administração agrega o maior número de alunos matriculados no ensino superior. Conforme o CES-2011, encontravam-se matriculados 858.899 alunos nos cursos que formam futuros Administradores, os quais representam 13% do universo de alunos matriculados em IES. Os Cursos Superiores de Tecnologia em determinada área da Administração tiveram um crescimento de 12.933% no período de 2000 a 2010, e só no período de 2010 a 2011 cresceram o equivalente a 139%. Em 2012, eram 2.159 cursos de bacharelado, com 374 mil vagas, 849 mil alunos e 134 mil concluintes. Dados do CFA<sup>24</sup>

Comentando: “... as duas carreiras que mais se destacam [entre 2010 e 2014] são administração de empresas e direito, áreas em que não há sinais de escassez de mão de obra no país. Já engenharia civil, com déficit de profissionais no Brasil, é o terceiro curso mais demandado por meio do Fies” (FRAGA, 2014, p. B1, B3). Assim, pode-se ver que não há uma correlação direta entre a remuneração das carreiras com a procura de cursos pelos interessados. Pode-se imaginar – e aqui esta suposição é feita pela primeira vez, neste trabalho – que os cursos universitários não são procurados, salvo em circunstâncias específicas ao curso, pelos rendimentos no futuro, ou pela carência nacional de mão de obra profissional, ou pelo idealismo dos

<sup>24</sup> Conselho Federal de Administração, Disponível em: <<http://www.cfa.org.br/administracao/tecnologo>>

jovens. Generalizando, o que se observa é que os cursos universitários são procurados, principalmente, por sua “facilidade” de ingresso; por algum “modismo” eventual, que motive esta procura; pela influência familiar. E há uma variável cuja influência não pode ser avaliada, mas pressentida: o desconhecimento dos estudantes do ensino fundamental e médio acerca do mercado de trabalho e, principalmente, das transformações das profissões. **[afirmativa]**

O que se observa, também, é que a atratividade de um emprego público aumentou bastante nos últimos anos, não só com a reestruturação deste setor feita pelo governo Lula, como também pelas características que sempre tornaram o setor cobiçado, como a estabilidade no emprego, e, em quase todos os cargos, a remuneração estar muito acima da maior parte do setor privado, para a mesma escolaridade. Por exemplo o Quadro 1 **[ver tabela de quadros]:**

Quadro 1: Concursos públicos: Remuneração e vagas oferecidas

Instituição	Cargo	Nível	Remuneração	Vagas
Tribunal de Justiça/SP	Escrevente Técnico Judiciário	Médio	R\$ 4.528,00	1.000
Banco do Brasil	Caixa	Médio	R\$ 2.932,00	
INSS	Técnico	Médio	R\$ 4.400,00	2.000
Polícia Civil/SP	Agente de Telecomunicações	Médio	R\$ 3.778,00	200
Polícia Federal	Agente	Superior	R\$ 7.887,00	600
Receita Federal	Auditor e Analista	Superior	R\$ 15.338,00	2.722

Fonte: Folha de São Paulo, 20/06/2014. Folha A19

**Nem-nem** No outro extremo, em torno da idade na idade em que se considera mais adequado o ensino superior, detectou-se uma espécie de “abandono” ou desistência tanto do estudo quanto do trabalho. “Em contraste com o intenso recuo da taxa de desemprego entre jovens nos últimos anos, há indícios de que parcela significativa e crescente desse grupo não estuda e não participa do mercado de trabalho, uma situação frequentemente chamada de “nem-nem”. (MENEZES FILHO, CABANAS e KOMATSU, 2013, p. s.p.)

vítimas de um ‘desalento estrutural’, como analisou Fernando de Holanda Filho, professor da FGV, ou seja: são pessoas que desistiram de procurar trabalho, porque não tem quase nenhuma qualificação, e tampouco querem voltar a estudar, porque não se sentem atraídos pela escola. (...) No total, há 5,3 milhões de jovens que não trabalham nem estudam, indica a pesquisa coordenada pelo professor Adalberto Cardoso. Num país com cenário de baixo desemprego e economia em expansão, isso significa que uma parcela importante dos brasileiros não está participando do desenvolvimento experimentado nos últimos anos. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2013, p. s.p.)

Os “nem-nem” - do espanhol “ni-ni” -da faixa de 18 a 25 anos são em torno de 25%, 4 em cada 10 brasileiros nesta faixa etária<sup>25</sup>. Os “nem-nem”, mesmo que em algumas situações não sejam tão preocupantes (como as mulheres jovens “do lar”, resultante de gravidez precoce - e que cuidam dos filhos – cerca de 3,9 milhões),

há uma parcela significativa de jovens com poucos anos de estudo que tem ficado à margem da expansão da escolaridade e do mercado de trabalho. Este grupo merece atenção especial porque sua situação pode virar um problema social, à medida que sua volta para a escola ou inserção no mercado de trabalho vão ficando mais difíceis (FRAGA, 2013, p. B1, B3).

A preocupação dos pesquisadores com o baixo nível de ensino se justifica: cerca de 27% deste grupo sequer completou o ensino fundamental. Apenas 10% tem o ensino fundamental completo, e 16% tem o ensino médio completo. Se esta faixa etária for ampliada para 15 a 29 anos, o número aumenta para 9,6 milhões, ou 19,6% dos brasileiros nesta faixa.

### 1.3.3 As novas e antigas condições da passagem: Vestibular, Cursinhos, Concorrência e Ensino Médio

A passagem para um nível superior e para muitos, a entrada na universidade sendo o ingresso numa última etapa da vida acadêmica, tem uma importância imensa. Influi em projetos de vida não só do estudante como de seus familiares, denso de significados como a passagem para uma “vida adulta”, com novas responsabilidades e direitos.

Dependendo do curso, e do concurso, e do resultado, é a primeira grande prova do jovem e da adolescente- que agora se transformam em rapaz, e moça (mas sempre “jovens”). Daqui pra frente, o desconhecido: a universidade, os novos amigos, a vida nova e uma profissão...

Seja qual for a sua origem, sua cultura, seu meio social, seus sonhos (e ilusões), qualquer mudança é uma “mobilidade”. Nesta seção, estudaremos esta passagem.

---

<sup>25</sup> Estes. números surgiram com a pesquisa mensal de emprego, do IBGE, e podem até ser maiores. Na nova metodologia, da PNAD contínua, a taxa de desemprego no país foi calculada pelo instituto em 7,4%, no 2º trimestre de 2013. Esta taxa é maior nas regiões Norte (8,3%) e Nordeste (10%),

## Cursinhos

*Estudei numa escola pública. Quando fiz cursinho, descobri que eu não sabia nada de Matemática, era tudo novidade pra mim ... quando entrei na faculdade, com o Cálculo e a Estatística, vi que nada que tinha aprendido no cursinho valia mais, é tudo tão diferente!*

B.A.N.S., aluna, disciplina Estatística Econômica II, setembro de 2014

O concurso vestibular, ou simplesmente vestibular (de *vestibulum*, entrada) foi instituído pela Reforma Rivadávia, como é chamado a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911). Autoria do ministro de Justiça e Negócios Interiores Rivadávia Cunha Corrêa (1866-1920)<sup>26</sup>, político de larga experiência, e positivista, assim como presidente da República Hermes da Fonseca, que o nomeou e o incumbiu de estabelecer novos parâmetros para as três esferas de ensino.

Naquela época, o ensino superior era tido como uma espécie de vale-tudo, dada a inexistência de normas ou de fiscalização. Os cursos superiores eram ocupados por alunos egressos dos colégios de elite tradicional, como Pedro II, do Rio de Janeiro. Quando o número de vagas nestas instituições tornou-se insuficiente para atender a uma demanda crescente, fez-se necessária a realização desses concursos, que tinham provas escritas (línguas - língua portuguesa e uma língua estrangeira, geralmente francês - e ciências - matemática, física e química) e provas orais – e era chamado de “exame de admissão”, simplificação de Concurso de Habilitação para Ingresso nas Faculdades. O nome “vestibular” surgiu em 1915: “O exame vestibular será feito em duas provas. A escripta consistirá na tradução de um trecho de autor clássico francez e de um livro fácil de inglez (...) e a prova oral será sobre elementos de psychologia e logica, história universal e história da philosophia”. As novas exigências eram devido a queixas de que havia “calouros de Direito que desconhecem completamente o latim e escrevem o portuguez como crianças de grupo escolar”. (SACONI, 2013, p. s.p.)

Os conteúdos não se limitavam ao ensino médio - era exigido também conhecimento do primeiro ano da faculdade (o que ensejou, a princípio, aulas particulares com os veteranos, e, tempos depois, o surgimento dos “cursinhos”).

---

<sup>26</sup> Formado pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco

Devido ao crescimento do número de candidatos, as provas orais foram abolidas; bem mais tarde instituíram-se os “vestibulares unificados” das décadas de 1960 e 1970 (Cecem, Cecea, Cesgranrio, Fuvest), as provas de múltipla escolha corrigidas pelo computador, as idas e vindas de conteúdos genéricos e específicos.

Mesmo com estas modificações, o ingresso nas universidades continuou cada vez mais difícil, pela condição dos pontos de corte, uma

(...) expressão bastante adequada à natureza desses exames. A definição dos ‘pontos de corte’, ou seja, do mínimo de pontos necessários à aprovação ou à classificação, não segue nenhum critério pedagógico que determine qual o mínimo de conhecimentos que um egresso do ensino médio deve ter para que seja considerado apto a fazer um curso superior. Os ‘pontos de corte’ são ditados, pura e simplesmente, pela relação candidato-vaga, com o objetivo de, em cada curso, eliminar 60% dos candidatos na primeira fase e, na segunda, classificar um número de candidatos igual ao número de vagas oferecidas. Isto significa que, quanto maior a relação candidato-vaga, mais alto será o ‘ponto de corte’; de outro lado, quer dizer que a reprovação ou a não-classificação não representam, necessariamente, falta de mérito (FOGAÇA, 2004, s.p.)

A adoção dos pontos de corte foi a maneira com que se eliminou a figura dos “excedentes”, aqueles que eram aprovados (tinham notas superiores à nota mínima, ou média), mas não “classificados” (as vagas oferecidas foram preenchidas por candidatos com notas maiores). Assim, o vestibular, além de “injusto”, e “inadequado”, tornou-se um instrumento de avaliação pouco ou nada discriminante, nos cursos de maior procura:

Hoje, na maioria das Universidades públicas, mesmo quem acerta 80% das questões — o que é um excelente índice — não consegue classificação suficiente para ser ‘aprovado’ nos cursos de medicina. Se esta realidade se mantiver por mais alguns anos, seguramente só serão ‘aprovados’ os que obtiverem 100% de acertos; os que alcançarem ‘apenas’ 95% entrarão no rol dos que não têm mérito (FOGAÇA, 2004, s.p.).

O processo evoluiu até a situação atual, em que se faz a aplicação de provas nacionais (ENEM) com questões elaboradas segundo a TRI – de conformação probabilística que diminui as chances de obter pontos através de “chutes”, tentando ser o mais “isento” possível. Além disso, há a condição da transversalidade dos conteúdos e a multidisciplinaridade que, supõe-se ajustaram as provas a requerer, dos candidatos, um conhecimento mais amplo. Com toda esta preparação e intencionalidade, os concursos vestibulares, por suas provas, ainda recebem muitas queixas, como a de um “afastamento” entre o que ensina o segundo grau e o que é exigido, ou esperado, como uma condição suficiente para seguir um curso superior.

Com o acirramento da concorrência, e um crescente distanciamento do conteúdo do ensino médio, o vestibular propiciou o surgimento dos cursinhos, no decorrer da década de 1960. Montados para “suprir as deficiências do ensino médio”, os cursinhos, como o próprio nome indica, são preparatórios para o vestibular. Os cursinhos desenvolveram-se concomitantemente aos vestibulares, “transformando-se em estratégias das camadas médias e baixas para colocar seus jovens na universidade. Situa então o paradoxo de uma prática antipedagógica que se tornou condição essencial para o acesso aos cursos superiores de prestígio, o que justifica o movimento histórico através do qual essa prática está sendo apropriada pelas classes subalternas”. (WHITAKER, 2010, p. 289).

Não há, nos cursinhos, nenhuma preocupação com o ensino como elemento de formação do indivíduo. A didática é completamente voltada para a aprovação nos exames, e direcionada para memorizar os conteúdos que fazem parte do programa, como constam dos editais. Não há aulas práticas, por exemplo. Professores de cursinho são mais valorizados quando se transformam em artistas e as salas de aula, palco e plateia, criando músicas ou compondo versos rimados que são usados para tornar a memorização “das matérias” mais fácil. Os cursinhos procuram ter salas de aula adaptadas que, mesmo lotadas de alunos, consigam a eficácia de aprendizado nas aulas<sup>27</sup>. São criadas turmas “especiais”, para os melhores alunos e estimulada a competição entre eles, para a conquista de bolsas e participação nestas turmas<sup>28</sup>. Outra atividade típica dos cursinhos é a captação dos melhores alunos em escolas de ensino médio, que são disputados com outros cursinhos, uma vez que sua principal estratégia de *marketing* é propagandear quantos alunos do cursinho foram aprovados em quais universidades e, principalmente, quais as primeiras colocações obtidas por seus alunos. Quanto melhores os resultados, mais “eficiente” é o cursinho, podendo aumentar suas mensalidades em decorrência deste “sucesso”.

---

<sup>27</sup> “No Anglo, um dos mais tradicionais de São Paulo, elas têm isolamento acústico e as janelas são vedadas, tudo para evitar que o estudante perca a concentração.” (CARNEIRO e CABRAL, 2004, p. s.p.)

<sup>28</sup> “As turmas, por exemplo, não são fixas, como nos colégios tradicionais. Os alunos mudam constantemente, de acordo com seu desempenho, e os melhores são agrupados em classes com nomes como Primeiríssima ou Turma X. Claro que o sonho de todo vestibulando é fazer parte desse grupo. No Colégio pH, do Rio de Janeiro, que no ano passado teve o maior número de alunos aprovados na UFRJ, o estímulo à disputa por um lugar no topo é explícito.” (CARNEIRO e CABRAL, 2004, p. s.p.)

Cursinhos são um negócio, e um negócio altamente lucrativo. Em 2009, era estimado em um faturamento 1,2 bilhão de reais no país inteiro, com cerca de 500 estabelecimentos, sendo que 7 redes de cursinhos dominavam todo o mercado brasileiro, com uma margem de lucro de 20% ao ano (PEREIRA e BETTI, 2009). Eram, à época, 400 mil alunos, quando o número de vagas oferecido nas instituições de ensino superior era 393 mil (públicas) e 2,77 milhões (privadas).

Com a elevação do preço das mensalidades, os cursinhos caríssimos, a “indústria do vestibular”,

com seus professores carismáticos, garantiam a trajetória das elites na direção dos cursos e profissões de *status* elevado. Mas, ao final do século XX, em meio ao alvoroço democratizante provocado pelos movimentos sociais, pela criação de ações afirmativas e pela luta contra a exclusão e o racismo, surgiram os primeiros cursinhos populares, criados pelo idealismo das ONGs e/ou pela chegada dos partidos de esquerda ao poder. (WHITAKER, 2010, p. 291)<sup>29</sup>.

Assim, os cursinhos populares seriam uma ação afirmativa, que se propõe a uma missão quase impossível qual seja “neutralizar as barreiras que o sistema capitalista proclama ter destruído, com a estratificação formada por classes ‘abertas’, mas que ao mesmo reconstruiu a partir da formação de instâncias acessíveis apenas aos que já ocupam as melhores posições na pirâmide social.” (WHITAKER, 2010, p. 293). Então, os cursinhos populares seriam uma ação executada com bases completamente diferentes do “negócio” da indústria do vestibular”. Observa-se isso nos manifestos de criação, como na redação das descrições de cursinhos populares.

É objetivo do curso fazer com que as pessoas oriundas de camadas populares menos favorecidas cheguem às Universidades Públicas e que tenham uma visão mais crítica da Sociedade em que vivem. A seleção de alunos se dá por meio de questionário sócioeconômico, tentando-se conhecer a realidade do aluno. Já os professores são selecionados por sua atuação em movimentos estudantis e segundo o *Manifesto de Fundação do Curso Pré-Vestibular Popular Zumbi dos Palmares*, “não será permitido trabalho remunerado dentro do projeto...” [Curso Pré-Vestibular Zumbi dos Palmares] “ministrar cursos pré-vestibulares com alunos de baixa renda, que não tem como arcar com os altos custos desse tipo de curso e, conseqüentemente garantir acesso de todos ao Ensino Superior, principalmente em universidades públicas. As despesas geradas com material didático, folha de pagamento dos professores e funcionários, aluguéis e manutenção dos prédios são cobertas por uma taxa paga pelos alunos que vai de 25% a 50% do salário mínimo.” [APROVE – Associação de Professores para o Vestibular (SP)] Atender à massa jovem que está nas comunidades mais carentes de Florianópolis; Formar técnica e solidariamente, desenvolvendo nos alunos uma consciência crítica e uma capacidade de trabalho coletivo; Trabalhar comunitariamente uma saída alternativa para o ingresso nas universidades

---

<sup>29</sup> Característica disso, o Educafro é apontado como o primeiro cursinho pré-vestibular popular ou comunitário.

das comunidades carentes. A seleção dos alunos que participaram em cada edição do cursinho segue os critérios de análise socioeconômica [sic], trabalho comunitário desenvolvido pelo candidato, vir de escola pública e ter terminado o ensino médio. Os professores são selecionados por sua compreensão do que significa cidadania e por sua experiência pedagógica. Os monitores são selecionados por sua participação nos movimentos sociais. [Pré-Vestibular da Cidadania] (PORTO JR, 2004, p. s.p.)

Assim, como se fosse uma reação ao caráter capitalista da indústria do vestibular, os cursinhos populares se diferenciam, escolhendo seus alunos em escolas públicas e das camadas econômicas mais baixas, que pagam, quando pagam, uma mensalidade pequena; seus professores não são escolhidos segundo a didática e o carisma, mas de acordo com sua atuação em movimentos sociais, e muitas vezes recebem bolsas ou remunerações quase simbólicas.

A UFJF também tem o seu Curso Pré-Universitário Popular da Universidade Federal de Juiz de Fora (CPU/UFJF), criado em 2005: que “é um Projeto de Treinamento Profissional da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) que atende, atualmente, a 200 alunos oriundos de escolas públicas de Juiz de Fora e região. O CPU é destinado a estudantes com baixa condição financeira, que já concluíram o ensino médio ou estão em fase de conclusão e tem como objetivo preparar os alunos para os programas de ingresso da UFJF.”<sup>30</sup>

**Concorrência** Com a implantação do sistema e cotas, as vias de acesso às universidades públicas sofreram uma modificação tanto na segmentação segundo os critérios da Lei, e mesmo antes dela, segundo os critérios adotados pelas IFES, quanto no número de candidatos e, principalmente nas condições de concorrência. O que era antes um bloco único, formado pelos candidatos do vestibular, ramificou-se em “livre concorrência” (50% dos candidatos, oriundos de escolas particulares) e em mais 4 “modalidades”, dos candidatos egressos de escolas públicas, autodeclarados negros, indígenas, ou não, com renda familiar mensal acima ou abaixo de 1,5 salários mínimos. Este é o espírito da Lei das Cotas, que, em muitos casos, produziu uma espécie de resultado contrário ao que se desejava:

1. A livre concorrência ficou livre dos candidatos oriundos de escolas federais de alto rendimento, geralmente colégios de aplicação; no entanto, a competição

---

<sup>30</sup> Disponível em: <<http://www.ufjf.br/cursinho/>>

passou a valorizar ainda mais o “efeito cursinho”, ou seja, privilegia os candidatos aos cursos mais disputados e mais difíceis de maior renda. Este efeito é de tal intensidade, que “entre os inscritos para o vestibular de medicina da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular) de São Paulo, o mais concorrido do país, 70% cursaram algum pré-vestibular. Entre os aprovados, esse número sobe para 86,5%.” (CARNEIRO e CABRAL, 2004, p. s.p.).

É muito difícil extrair o percentual de ingressantes que fizeram cursinho, conhecidos os vieses e constrangimentos que tal indagação pode acarretar. No entanto, em pesquisas feitas em alguns cursos da UFJF, conseguiu-se apurar, por exemplo, que os alunos do curso de Medicina, ingressantes entre 2010 e 2012, cerca de 72% fizeram cursinho, sendo que, dos que fizeram cursinho, mais de 43% fizeram por um ano; no entanto, apareceram vários casos com ingressantes que fizeram cursinho por mais de 4 anos, e uma aluna declarou tê-lo feito por 6 anos. (BERALDO, 2014d). Outra pesquisa, em outros setores da UFJF, mostrou valores bem diferentes:

Tabela 21 Alunos entrevistados que fizeram cursinho

Curso	Sim	%
Administração	22	40,00
BI Exatas	89	43,00
Direito	52	59,10
Economia	22	61,10
Total	185	47,44

Fonte: (BERALDO, 2014a, p. 35)

Embora se considere que houve grande número de declarações incorretas (subnotificação), em comparação com outros dados do relatório da pesquisa, pode-se estimar que o percentual real de respostas nos cursos de Administração é pelo menos 60%, o de Direito pelo menos 75%, embora o BI de Exatas esteja próximo do que deve ser a realidade. Dos que declararam ter feito cursinho, em torno de 47% o fizeram em um ano, e novamente encontrou-se um aluno (de Direito) que fez cursinho em 6 anos.

2. Nas modalidades oriundas de escola pública, também ocorre outra distorção, pois há, no ensino médio, escolas públicas federais, estaduais e municipais, e de pelo menos dois tipos: de alto rendimento e de baixo rendimento, no que se refere às colocações de seus alunos no vestibular, que, acredita-se, seja reflexo do baixo nível

de ensino. Há exceções, mas, nos dados processados, verificou-se que alunos de escolas públicas federais (os colégios de aplicação) tem rendimento acadêmico equivalente ou maior do que os egressos de colégios particulares, sem considerar o “efeito cursinho”, que o autor pensa influir mais fortemente no concurso vestibular do que na trajetória acadêmica do aluno. (Ver Capítulo 4).

O “efeito cursinho” provoca uma distorção na concorrência, e desvia a Lei das Cotas de seus princípios, quando se analisam os resultados dos egressos de escolas públicas, negros ou não, pobres ou não. A Lei não faz menção a candidatos que fizeram cursinho, e equaliza todos os candidatos egressos de “escola pública”, seja esta escola um colégio de aplicação, ou uma escola pública municipal que luta por verbas para manutenção.

Note-se que a política de cotas aparentemente resolve a questão do ingresso na universidade, mas cria problemas maiores para as instituições, como ressalta o professor José Francisco Soares<sup>31</sup>, em entrevista ao jornal Estado de Minas, comentando os resultados do vestibular de 2012 da UFMG:

Esse resultado é uma alegria num momento inicial e uma preocupação depois. É ruim não imaginarmos que não temos problemas de desempenho. Preocupa-me passar para a sociedade a sensação de que não precisamos fazer muito. Os problemas da escola pública não desapareceram em um passe de mágica (OLIVEIRA e AYER, 2013, p. s.p.)

**Ensino médio** Todas as considerações anteriores, não só nesta seção como em quase tudo que se refere ao Ensino, no Brasil, aponta o Ensino Médio como a parte mais fraca desta sequência, o que foi chamado de “gargalo”.

Como se sabe, as etapas do ensino brasileiro sucedem-se em uma sequência que vai desde o ensino infantil, ainda nas creches e nos colégios dedicados, até os mais avançados pós-graduações. Para ingressar na universidade, há que se ter completado o ensino médio, ou ensino médio, ou o curso equivalente. Além disso, há um obstáculo no meio da passagem, o concurso vestibular- que foi abordado na seção anterior.

O problema, que acontece, e que muitas vezes é ilustrado no afunilamento da pirâmide educacional brasileira, é que o fluxo ensino fundamental 1 (EF1) → ensino fundamental 2 (EF2) → ensino médio (EM) é diminuído, em termos de números de alunos, na ligação entre EF2 e ensino médio.

---

<sup>31</sup> Atual Diretor do IPEA, a entrevista é de 2013, quando o professor era da Faculdade de Educação da UFMG:

Se foi conseguida a universalização, ou quase, do ensino fundamental, o ensino médio está longe disso.

O acesso dos jovens a uma escola de qualidade continua sendo uma questão a ser resolvida pela sociedade brasileira. Este trabalho estuda especificamente a problemática do ensino médio brasileiro, etapa subsequente do ensino fundamental que dá claros sinais de estagnação em cobertura e qualidade. Os números que envolvem a questão são alarmantes:

- a proporção dos jovens de 15 a 17 anos cursando ensino médio é inferior a 51% (2011);
- entre 1999 e 2011, mais que dobrou a proporção dos que abandonaram a escola no ensino médio (de 7,4% para 16,2%);
- a proporção dos que nem trabalham, nem estudam (nem-nem) atinge 24% dos jovens com 18 anos de idade e 25% daqueles com 20 anos;
- 58,3% dos que não estudam e não trabalham estão entre as famílias com renda familiar inferior a dois salários mínimos;
- Os indicadores de desempenho escolar praticamente não se alteraram na comparação entre 1999 e 2011, apesar dos esforços realizados pelo setor público nesse campo. Números retirados de (CASTRO, 2013, p. 5)

Há estatísticas ainda piores:

Considerado o grande "gargalo" da educação brasileira, o ensino médio é cursado até o seu final por apenas 54,3% dos jovens até 19 anos, segundo estudo divulgado nesta segunda-feira (8) pela ONG Todos pela Educação. O levantamento foi feito com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad) 2013, divulgada em setembro.

Apesar de apresentar uma melhora em relação aos últimos anos, quando o índice observado para os jovens no ensino médio foi de 46,6% em 2007, 51,6% em 2009 e 53,4% em 2011, os números revelam as dificuldades que o país encontra para fazer com que os jovens concluam o ensino médio na idade certa. O levantamento divulgado nesta segunda mostra que taxa atual ainda está longe do plano de metas estabelecido pelo Todos pela Educação para 2022. Para cumprir a meta, nos próximos nove anos, é preciso que a taxa de jovens de 19 anos com ensino médio completo suba para 90%. Já a meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) é chegar a 2022 com 85% dos alunos de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio. Alejandra Meraz Velasco, coordenadora-geral do Todos pela Educação, diz que depois de 2009 esperava-se um crescimento mais acelerado, o que não vem ocorrendo. "Nesse ritmo de crescimento do ensino fundamental e na estagnação do ensino médio, não vamos alcançar a meta do PNE. A situação é preocupante." (GUILHERME, 2014)

José Francisco Soares, presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), afirmou que "a educação básica não está parada, está melhorando". "O Brasil teve despertar tardio para a educação. A tarefa que temos pela frente é muito grande. Estamos caminhando, mas temos muito o que caminhar. Vamos caminhar no ritmo do Plano Nacional da Educação." Ele lembra que, em 2007, este índice era de 46,6%, e que os números de 2013 representam uma melhora considerável. "O ensino médio tem atualmente 8 milhões de alunos. O sistema de educação teve um fluxo enorme, está se adaptando para atender a esses alunos." (GUILHERME, 2014)

O estudo mostra ainda que 19,6% dos jovens de 15 a 17 anos estão ainda no ensino fundamental, 15,7% não estudam e não concluíram o ensino médio, e 5,9% não estudam mas já terminaram o ensino médio. No ensino fundamental, a taxa de conclusão até os 16 anos foi de 71,7%. **O estudo apontou ainda diferença de aproximadamente 20 pontos percentuais entre as taxas de jovens declarados brancos que concluíram o ensino fundamental aos 16 anos (81%) e o ensino médio aos 19 anos (65,2%), e aqueles que se declaram negros (60% e 45%, respectivamente).**

Novamente, aparece o viés da desigualdade econômica: "Em relação à renda, entre os 25% mais ricos, 83,3% terminam o ensino médio. Já entre os 25% mais pobres, este índice cai para 32,4%." No entanto, há quem se mostre esperançoso: As desigualdades na educação são apenas uma das feições da desigualdade da sociedade", diz Soares. "Algumas desigualdades tiveram uma queda enorme. Hoje não temos mais desigualdades de gênero e de acesso à escola. (GUILHERME, 2014, p. s.p.; GUILHERME, 2014). Assim, o que deve ser feito é verificar os motivos da evasão dos jovens nesta etapa do ensino que tem havido progressos, há que se notar e elogiar - este, sim, é o esforço que o país precisa.

Um retrato que condensa, resume e apresenta toda esta situação, com seus contornos, é o resultado do ENEM de 2014 (divulgado em 13/01/2015):

- Fizeram o ENEM 2014 cerca de 6,2 milhões de estudantes, 71%, dos 8,7 milhões de inscritos. Além dos concluintes do Ensino Médio, muitos candidatos já completaram este grau há alguns anos e junto com os atuais concluintes do EM usam o ENEM para disputar uma bolsa de estudos do Programa Universidade para Todos (ProUni), para solicitar o Fies, para se classificar no Ciência sem Fronteiras, no Sistema de Seleção Unificada de Educação Profissional e Tecnológica

(Sisutec), e, além de obter o diploma do Ensino Médio, concorrem às vagas nas universidades federais.

- Os resultados do ENEM são desabonadores (e desanimadores): entre outras cifras, mais de 529 mil candidatos tiraram nota zero na redação (8,5%); 250 tiraram 1.000 na redação (0,004%); as médias em matemática diminuíram 7,3% (em redação, menos 9,7%), em relação aos anos anteriores.

As médias dos candidatos estão nas tabelas 22 e 23

Tabela 22 Resultados do ENEM/2014, por dependência administrativa. Médias dos alunos

Dependência Administrativa	CH	CN	LC	MT	Redação	Média ProUni
Federal	610,2	557,5	563,2	589,6	618,7	588,8
Estadual	528,2	466,6	494,7	451,5	434,7	477,7
Municipal	542,7	479,4	506,7	472,4	458,2	494,8
Privada	583,3	531,9	544,5	544,1	570,8	556,7

Fonte: (SALOMÃO, 2015), processado pelo autor

Outros valores ainda mais esclarecedores:

Tabela 23 Desempenho dos concluintes por nível socioeconômico da escola: Médias

INSE da escola	Federais	Estaduais/Municipais	Privadas
Muito baixo	487,1	429,4	446,4
Baixo	505,9	443,8	456,5
Médio Baixo	536,1	462,6	490,8
Médio	671,9	480,0	511,0
Médio alto	598,3	502,5	537,7
Alto	639,1	553,6	572,3
Muito alto	626,5	618,3	624,4

Fonte: (SALOMÃO, 2015), processado pelo autor

Estes resultados irão repercutir diretamente no rendimento acadêmico dos alunos aprovados nas universidades, e ingressantes no ensino superior, através do sistema de cotas. Apesar dos dados divulgados pelo MEC não incluíram estatísticas com um nível maior de informação (como os desvios-padrões, os quatis, os coeficientes de assimetria e curtose dos grupos), utilizando apenas a média para as análises é possível observar, nos dados das tabelas anteriores, que:

- Os candidatos egressos dos colégios públicos federais tem médias muito superiores às dos demais estabelecimentos públicos (estadual e municipal), e superiores às dos alunos vindos de escolas privadas;
- As maiores diferenças estão na redação (184 pontos, 30% a mais dos alunos das escolas federais, sobre os alunos das estaduais); matemática (138 pontos, 31% a mais dos alunos federais sobre a média dos alunos das estaduais).
- Diferenças menores são encontradas nas ciências humanas (82 pontos) e ciências da natureza (91 pontos), porém os alunos das escolas públicas federais tem médias sempre maiores.
- Como os alunos egressos de escolas públicas federais são apenas cerca de 2% do total dos concluintes do ensino médio (1,8 milhões em 2013), é razoável supor que ocuparão a quase totalidade das vagas das instituições universitárias, independente de serem negros, ou não. Este grupo (30 mil estudantes) não necessita da política de cotas.
- Os egressos das escolas privadas, 348 mil alunos (23,4%) pelo seu percentual e pelas suas médias e pela disposição feita das cotas, também é razoável supor que ocupem pelo menos a maior parte das vagas a eles destinadas.
- A disputa pelas vagas nas universidades será renhida, mesmo, entre os concluintes do EM na rede estadual (1,9 milhão de candidatos, 73,5% dos concluintes). Estes irão se diluir segundo as cotas, a maior parte, talvez, irá ocupar as vagas de instituições privadas do ES- graças ao FIES e ao ProUni.

No entanto, o que irá complicar a disputa pelas vagas nos cursos das universidades públicas, além das esferas administrativas, será o nível econômico das escolas de origem dos concluintes do EM.

Independente do INSE (Índice do Nível Socioeconômico) da escola, as médias dos alunos egressos das escolas federais é numericamente maior que os demais grupos. No entanto, parece os oriundos de escolas de INSE muito alto se equivalem, estatisticamente (federais, estaduais/municipais e privadas). Embora faltam dados, a diferença entre as médias dos alunos de escolas privadas e as dos alunos de escolas públicas estaduais/municipais é máxima nas escolas de INSE médio alto. A medida que o INSE vai diminuindo (de médio alto para muito baixo), as médias vão também diminuindo, chegando a um valor 70% da maior. Assim, devido a Lei das Cotas, alunos

vindos de escolas públicas com INSE baixo e muito baixo irão ingressar em cursos de baixa procura de universidades públicas.

O que não é difícil prever é que devido às suas médias no ENEM (além de muito inferiores, estão caindo em matemática e redação), seu rendimento acadêmico também será ruim e muito provavelmente aumentarão as taxas de repetência e evasão.

Questionado sobre o desempenho dos candidatos em redação, o ministro da Educação, Cid Gomes, afirmou que o resultado "fala por si só".

Justificativas para isso? Várias. O brasileiro está lendo pouco, o tema não é um tema tão popular. **Não dá para a gente fugir, tentar camuflar, e dizer que o ensino público brasileiro é bom.** [...] Estamos aqui para tentar melhorar", admitiu Gomes. O ministro também disse que o diagnóstico "frio" que pode ser feito do resultado do Enem é de que o **ensino público brasileiro "deixa muito a desejar"**. "A gente tem muitos desafios", afirmou o novo ministro. (SALOMÃO, 2015, p. s.p.).

Uma análise definitiva:

O resultado do Enem 2014 mostra que o ensino médio brasileiro segue estagnado. (...) caíram as médias da redação e da prova de matemática (...) o Ideb vem mostrando a mesma coisa: nunca conseguimos alcançar a média 4,0 sobre 10,0. (...) meio milhão de candidatos ficou com zero na redação. (...) Um dos fatores que explicam isso é o provável número de analfabetos funcionais (...) alunos que foram aprovados em anos anteriores e estão no final do ensino médio, mas não sabem ler um enunciado, explicar uma ideia, fazer um texto com encadeamento e lógica. (...) Os três últimos ministros de Educação, quando assumiram, anunciaram que a prioridade seria "reformular o ensino médio". (...) [o novo ministro] disse o mesmo (...) há décadas as notas não mudam e o processo de aprendizagem também não. Vão-se os ministros, ficam os problemas. (...) A última Prova Brasil indicou que **a cada dez alunos, nove terminam o ensino médio sem aprendizagem adequada em matemática.** (...) O resultado disso é que, mesmo longe da nota ideal, milhares de alunos entrarão no ensino superior através do Enem e das políticas de inclusão – boas e oportunas, em si - mas infelizmente correm o risco de abandonar os estudos, **sobretudo em carreiras que dependem de matemática ou exigem cálculos mais complexos.** (RAMAL, 2015, p. s.p.), grifos do autor.

Notar que os resultados do ENEM continuam praticamente os mesmos, estáveis e muito baixos. O que não pode continuar é esta injustiça para com as universidades-principalmente as públicas. Diante destes resultados, com este nível de conhecimento, rotular estas instituições de "elitistas", de "impenetráveis", de fortemente fechadas às camadas populares e de baixa renda, além de não ser verdade, é simples e levemente transferir a questão, transpor o problema para outros lugares em que a "solução" será forçada e improdutiva, e, em vários casos, impossível.

Este “maldizer”, na verdade, uma distopia, pode até prejudicar mais do que ajudar, em alguns casos, como se verá no Capítulo 4.

Mas o que se vê aqui, e o que se verá nos capítulos 3 e 4 é que, ao invés de se destinar todo o esforço e os recursos (culturais, educacionais e financeiros) para o Ensino Médio, optou-se pela reserva de vagas nos cursos superiores com consequências que temos, e serão descritas nos capítulos seguintes.

A política de cotas tem a finalidade de aumentar o número e o percentual de egressos das escolas públicas, e de negros egressos dessas escolas, dentro das universidades. Para que isso desse um resultado concreto foi necessário que o ensino superior se expandisse, o que ocorreu na “década da inclusão” e que detalhado no Capítulo seguinte: a expansão do ensino superior (1960-2012). No entanto, como se evidenciou neste capítulo, o obstáculo que se imaginava existir para o ingresso nas universidades não estava na “meritocracia” nos concursos vestibulares, e muito menos nas “práticas racistas” da “elite branca” que inibiam ou mesmo impediam este ingresso – como apregoava a parte mais inflamada dos partidários das cotas. Assim, novamente os números da “tragédia brasileira” mostram o ensino médio como a etapa em que se dá esta perda de quantidade e qualidade:

Pouco mais da metade (51,1%) dos estudantes concluíram o ensino médio em idade considerada adequada, aos 19 anos. No ensino fundamental, 64,9% concluem aos 16 anos, segundo o quinto relatório de monitoramento das 5 Metas do movimento Todos pela Educação divulgado hoje (6/03/2013)<sup>32</sup> (...) No ensino médio, a maior taxa foi de 69,8%, em Santa Catarina e a menor, 29,6% no Pará. Nas regiões, apenas o Centro-Oeste (74,3%) atingiu a meta para o ensino fundamental. Para o ensino médio, o Nordeste (41,4%) cumpriu a meta e o Centro-Oeste (58,4%) a superou. As demais regiões não cumpriram os números estabelecidos. (...) **Os alunos do ensino médio são os que apresentam maior defasagem no aprendizado. Menos de um terço, 29,2%, dos estudantes conhecem a língua portuguesa da forma adequada ao período de estudo e apenas 10,3% sabem matemática proporcionalmente ao ano de ensino.** (...) No relatório do TPE divulgado em 2011, com dados de 2009, **a porcentagem de estudantes com conhecimento adequado ao 3º ano do ensino médio era 11%, inferior à meta de 14,3%.** Neste ano, no entanto, além da redução da porcentagem (10,3%), a diferença para a meta do período (2011)  **aumentou:** é de quase 10 pontos percentuais (19,6%) (...) Em português, a meta foi cumprida no último relatório, 28,9% dos estudantes tinham o conhecimento adequado e a meta era de 26,3%. Nesse ano, também houve piora. A porcentagem de estudantes teve um leve aumento, 29,2%, mas não foi suficiente para cumprir a meta para o período, que era de 31,5%. (...) ‘No ensino médio observamos um descolamento enorme. **Para melhorar essa fase do ensino, é preciso melhorar todo o sistema de educação.** A defasagem vem desde a educação infantil e vai se acentuando.’ explica a diretora executiva do Todos pela Educação, Priscila Cruz. (...) No **ensino**

---

<sup>32</sup> Para o período (2011), a meta estipulada era 72,9% para o ensino fundamental e 53,6% para o ensino médio”

**médio, a taxa de evasão de 2010 foi 10,3%, maior que as dos anos iniciais (1,8%) e finais (4,7%) do ensino fundamental.** De acordo com dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), citados no relatório, 40,3% dos jovens evadidos deixam o sistema alegando falta de interesse. O mesmo estudo mostra que parte considerável dos jovens entre 15 e 17 anos ainda não chegou no ensino médio, 31,6% estão no ensino fundamental. (TPE, 2013, p. s.p.), grifo do autor.

Os números não distinguem negros de brancos, nem se a administração é pública ou privada. Mas, pelo que se conhece destas esferas, pode-se imaginar que a maior parte destas cifras refere-se a alunos de escolas públicas – que agora tem direito a 50% das vagas das universidades públicas. E, pelo que parece, sem o preparo suficiente para ocupá-las. Essa é a deficiência, este é o elo mais fraco, o gargalo do ensino brasileiro – e não o ensino superior público.

#### 1.3.4 Censos e pesquisas do IBGE: raça e cor da pele

A categorização da população em termos de “cor/raça” é de grande importância no posicionamento de questões sociais, políticas, culturais e educacionais no país. Em geral, a análise estatística que se faz dos fenômenos é bivariada, utilizando as correlações (que alguns podem referir-se a “cruzamentos”, como uma tradução do inglês *crosstabs*) entre uma variável (p.ex., renda familiar) e a variável “raça/cor da pele”. Outras análises podem ocorrer, enriquecendo o trabalho, acrescentando outras variáveis, como “ano”, ou “região”, ou “sexo”, ou “escolaridade”, ou “estado civil” ... enfim, em uma análise multivariada, como uma regressão, as correlações são feitas utilizando variáveis que fazem referência a tempo, a locais, e/ou categorias. As séries de dados são temporais, espaciais, categóricas ou mistas.

No tema deste trabalho, grande parte das variáveis compõem séries categóricas e espaciais (ou mistas). Por exemplo, no Capítulo 4, em que se fará a análise, p.ex., do percentual de reprovações por nota dos alunos de Medicina, ao longo do tempo, trabalhar-se-á com séries mistas, em que os processos estatísticos irão fornecer informações englobando estes aspectos ou, falando tecnicamente, utilizando variáveis quantitativas contínuas correlacionadas com qualitativas politômicas.

Em boa parte das séries, será necessário utilizar a variável qualitativa “raça/cor” dos indivíduos. Foi visto que o termo “raça” é incorreto, já que lidamos com a espécie *homo sapiens*, que, segundo os biólogos, não admite subgrupo. No entanto, esta variável (seja qual nome lhe será dado), politômica, pode assumir os valores “branco”,

“preto”, “pardo”, “índio” e “amarelo”, para simplificar. Desta forma, detalhamos a seguir as situações que irão ocorrer, neste trabalho:

No texto, nas vezes em que se emprega a palavra “raça”, entenda-se o conjunto de características associadas a determinada cor da pele, e não o seu significado biológico, que não difere grupos dentro da raça humana. Melhor entender o termo como “etnia”, mais amplo:

Frequentemente, estudos que utilizam populações são questionados quanto à homogeneidade de suas amostras em relação à raça e etnia. Esses questionamentos procedem, pois a heterogeneidade amostral pode aumentar a variabilidade dos resultados e mascará-los. Esses dois conceitos (raça e etnia) são confundidos inúmeras vezes, mas existem diferenças sutis entre ambos: raça engloba características fenotípicas, como a cor da pele, e etnia também compreende fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação tribal, religião, língua e as tradições de um determinado grupo. Apesar da ampla utilização do termo “raça”, cresce entre os geneticistas a definição de que raça é um conceito social, muito mais que científico. (SANTOS, PALOMARES, *et al.*, 2010, p. s.p.)

Assim, ao se falar de “raça negra”, leia-se o conjunto de indivíduos que tem entre si uma série de similaridades culturais, sociais e comportamentais, além da cor da pele. Na citação de textos, não se pode mudar o termo “raça”. E, para fins da política de cotas, simplesmente “negros” são os que se autodeclaram “negros”.

Em muitas tabelas, ou artigos, utiliza-se a classificação “negro” no sentido em que lhes dá a documentação legal, como as das leis, portarias, normas e regulamentações, a palavra “negro” significando o conjunto de pretos e pardos. Respeitando os próprios critérios atuais de classificação do IBGE (IBGE, 2008), temos:

Tabela 24 Composição Étnica do Brasil 2010

Etnia	Percentual
Branços	47,51
Pardos*	43,42
Pretos	7,52
Amarelos (asiáticos)	1,1
Índigenas (ameríndios)	0,42
SD	0,02

Fonte: IBGE, <http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>; (\*) multiraciais

E mais:

Raça é um termo que não possui o mesmo significado para todas as pessoas e sua definição depende, em grande parte, do motivo pela qual é avaliada. O que faz um indivíduo pertencer a determinado grupo racial varia de acordo com a época e a região do mundo em que ele vive e com os interesses

políticos e culturais em classificá-lo em um determinado grupo (Alves et al, 2005). Isso não acontece só quando o classificam, mas também quando ele declara sua própria raça. Segundo Cavalli-Sforza (2003), qualquer classificação racial é arbitrária, imperfeita e difícil. Poderíamos dizer que se trata de uma questão extremamente polêmica e com nuances de subjetividade. O Censo 2010 detectou mudanças na composição da cor ou raça declarada no Brasil. Dos 191 milhões de brasileiros em 2010, 91 milhões se classificaram como brancos, 15 milhões como pretos, 82 milhões como pardos, 2 milhões como amarelos e 817 mil como indígenas. Registrou-se uma redução da proporção de brancos, que em 2000 era 53,7% e em 2010 passou para 47,7%, e um crescimento de pretos (de 6,2% para 7,6%) e pardos (de 38,5% para 43,1%). Sendo assim, a população preta e parda passou a ser considerada maioria no Brasil (50,7%) (LAMARCA e VETTORE, 2012, p. s.p.)

O trabalho de categorizar as pessoas segundo a etnia é muito complicado, e delicado e, apesar de ser sempre refinado e atualizado segundo os progressos que se fazem em outros países, sofre algumas críticas.

As questões cor ou raça dos censos do IBGE – ‘branca’, ‘parda’, ‘preta’, ‘amarela’ ou ‘indígena’ – são questionadas por diferentes consumidores de estatísticas raciais<sup>33</sup>. Este questionamento diz respeito principalmente à tríade de categorias branca-parda-preta e é sobre elas que esta análise está centrada. Para os militantes do movimento negro, o que se questiona é a existência de uma categoria intermediária entre “branca” e “preta”, que abre aos respondentes a possibilidade de declarar uma cor mais clara ou “branqueamento” nas respostas (Marx, 1998, p. 163). Ela promoveria uma negação da “negritude” e dificultaria a criação de uma identidade comum entre os “não brancos” (Loveman, Muniz, Bailey, 2011, p.4; Marx, 1998, p. 254; Munanga, 2008; Skidmore, 1992a, p.13). (ANJOS, 2013, p. s.p.)

Mais interessante (e mais difícil) é quando se abre o conjunto de valores da variável:

As respostas a uma questão não codificada da Pesquisa das Concepções Étnico Raciais da População (PCERP) realizada em 2008 pelo IBGE em alguns estados brasileiros (IBGE, 2011) mostram que, ao não se codificar a pergunta sobre cor ou raça do indivíduo, obtém-se uma distribuição da população em 14 categorias raciais, não necessariamente ligadas à cor (Tabelas 1 e 2). (ANJOS, 2013, p. s.p.)

Nas tabelas 1 e 2 do artigo de Gabriel dos Anjos, constam alguns dos valores de cor/raça que se atribuíram os entrevistados. Consultando o PCERP, temos as seguintes categorias de resposta a esta pergunta (cor): branca, morena, parda, negra, morena clara, preta, amarela, brasileira, mulata, mestiça, indígena e (por incrível que

---

<sup>33</sup> “Consumidores de estatísticas raciais” é um termo novo.

pareça<sup>34</sup>), alemã, clara, italiana e outras. (IBGE, 2008). Então, o problema se agrava quando se detalham as cores.

Os críticos, parece que chegaram a um acordo sobre a metodologia do IBGE, apesar de “em todos os casos, estar em pauta a visão das elites políticas e intelectuais (dos quais os responsáveis e formuladores do censo são parte) quanto à composição racial nacional e, em particular, sobre a miscigenação racial no Brasil (Loveman, 1999, p.913), além de suas concepções de nação” (ANJOS, 2013, p. s.p.). E “essas demandas foram progressivamente assumidas pelo IBGE, e são resultado disso as mudanças nas formas de captura de informações sobre raça no último censo”. (ANJOS, 2013, p. s.p.).

Em outras tabelas, principalmente nos dados que se referem ao ingresso 2006-2012, e à pesquisa de perfil, em que a classificação dos indivíduos segue o que foi estipulado nos editais dos concursos, ou em valores que já estão consolidados nas suas mentes, segue-se o que foi autodeclarado, ou o que consta nos registros do CDARA/CGCO. Então, mais simplesmente temos alunos “brancos”, “negros” (brancos+pretos), “índios” ou “amarelos”.

Aqui se encerra o Capítulo 1 deste trabalho, onde procurou-se deixar bem claro, até com o risco de se tornar repetitivo e enfadonho, que a questão da desigualdade na educação no Brasil é reflexo e causa de suas maiores desigualdades.

---

<sup>34</sup> A pesquisa foi feita nos estados do Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal, em uma amostra de 47,5 milhões de respondentes.

## 2. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, 1960-2012

O Ensino Superior no Brasil começou tardiamente, e tenta avançar no tempo, muitas vezes aos pulos, em períodos de crescimento acelerado mas, em outras épocas, estacionário e até involuindo, porém buscando recuperar o que se deixou de fazer. Nos últimos anos do século XX, e no começo do século XXI, o crescimento da educação superior é explosivo, tanto em termos de instituições de ensino quanto em termos de percentuais da população frequentando estas instituições. A importância da educação mudou, deixou de ser “em si”, para agregar outros valores, principalmente econômicos:

a educação combina uma dimensão econômica (presente de longa data nas teorias do capital humano) e uma dimensão política, ao conferir um diferencial em termos de capital social, de alicerce para as políticas de redução das desigualdades, tão gritantes em vários países em desenvolvimento. (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 9):

A educação passa a ser encarada como

a principal determinante da reversão da pobreza estrutural e **o único fator** que pode ser verdadeiramente responsável por vencer o ‘círculo de ferro da exclusão’, formulado com base na asserção evidente de que, de outro modo, **a pobreza socializa inevitavelmente** para a continuação da pobreza.” (THE FUTURE PROJECT, 2001, p. 1), in (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 9), grifos do autor.

De fato, este notável crescimento pode-se ver nas figuras 3 e 4 a seguir:

Figura 3 Número de Estudantes, por 100 mil habitantes, por região 1980-1995

Região	1980	1985	1990	1995	Evolução em % 1980-1995
<b>Total Mundial</b>	<b>1.151</b>	<b>1.245</b>	<b>1.301</b>	<b>1.434</b>	<b>24,6</b>
<b>Regiões mais desenvolvidas</b>	<b>3.071</b>	<b>3.206</b>	<b>3.600</b>	<b>4.110</b>	<b>33,8</b>
América do Norte	5.301	5.186	5.544	5.544	4,6
Ásia / Oceania	2.103	2.035	2.366	3.396	61,5
Europa	1.884	2.228	2.632	3.285	74,4
<b>Países em transição</b>	<b>2.961</b>	<b>2.739</b>	<b>2.602</b>	<b>2.602</b>	<b>-12,1</b>
<b>Regiões menos Desenvolvidas</b>	<b>500</b>	<b>666</b>	<b>713</b>	<b>824</b>	<b>64,4</b>
África Sub-sahariana	146	204	267	328	124,7
Estados Árabes	884	1.032	1.086	1.227	38,8
América Latina / Caribe	1.375	1.601	1.683	1.714	24,7
Ásia Oriental / Oceania	369	593	637	800	116,8
Ásia do Sul	428	519	542	610	42,5
<b>Países menos Avançados</b>	<b>167</b>	<b>230</b>	<b>232</b>	<b>296</b>	<b>77,2</b>

Fonte: (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 17).

Figura 4 Número de estudantes (em milhões<sup>(1)</sup>), por região, 1980-1995.

Região	1980	1985	1990	1995
<b>Total Mundial</b>	<b>51.160</b>	<b>60.296</b>	<b>68.665</b>	<b>81.745</b>
<b>Regiões mais Desenvolvidas</b>	<b>23.321</b>	<b>25.053</b>	<b>29.050</b>	<b>34.346</b>
América do Norte	13.517	13.887	15.628	16.438
Ásia / Oceania	2.910	2.929	3.512	5.318
Europa	6.895	8.237	9.910	12.589
<b>Países em Transição</b>	<b>11.317</b>	<b>10.882</b>	<b>10.716</b>	<b>10.790</b>
<b>Regiões menos Desenvolvidas</b>	<b>16.523</b>	<b>24.361</b>	<b>28.899</b>	<b>36.610</b>
África Sub-sahariana	563	906	1.365	1.926
Estados Árabes	1.487	2.017	2.449	3.143
América Latina / Caribe	4.930	6.364	7.353	8.121
Ásia Oriental / Oceania	5.266	9.120	10.600	14.333
Ásia do Sul	4.063	5.535	6.456	8.004
<b>Países menos Avançados</b>	<b>664</b>	<b>1.033</b>	<b>1.181</b>	<b>1.712</b>

Fonte: (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 17). Nota (1): as cifras devem ser milhares, e não milhões

Assim,

A experiência comum de numerosos países é que o ensino superior não é mais uma pequena parcela especializada ou esotérica da vida de um país. Ele se encontra no próprio coração das atividades da sociedade, é um **elemento essencial do bem-estar econômico de um país** ou região, um parceiro estratégico do setor do comércio e da indústria, dos poderes públicos, assim como das organizações internacionais (CHAUÍ, 2000) in (PORTO e RÉGNIER, 2003, p. 15)

No Brasil, o crescimento do ensino superior foi, também, muito grande, embora, como se verá, não tão próximo ao que pensa e propõe Milton Santos, 2009:

A tarefa de incorporar a Universidade num projeto social e nacional impõe primeiro a criação e depois a difusão de um saber orientado para os interesses do maior número e para o homem universal. Não há contradição entre nacionalidades e universalidades, entre a busca do nacional popular e o encontro com o universal. (...) o internacional não é o universal. O trabalho universitário não é propriamente uma tarefa internacional, mas precipuamente nacional e universal, dependendo, desde a concepção à realização efetiva, da crença no homem como valor supremo e da existência de um projeto nacional livremente aceito e claramente expresso. É a tarefa que nos aguarda. (Milton Santos, *in* (PEREIRA, 2009, p. 1))

Numa “época de transição”, como quer Boaventura de Sousa Santos,

entre o paradigma da ciência moderna, e um novo paradigma, de cuja emergência se vão cumulando sinais, e a que a falta de melhor designação, chamo de ciência pós-moderna (...) resultado da emergência e consolidação da sociedade industrial e do desenvolvimento espetacular da ciência e da técnica. *In* (PEREIRA, 2009, p. 2 e 3),

Com suas mudanças contínuas, não há muito tempo nem oportunidade para se refletir sobre

O que é conhecer? Quem conhece e o que se conhece? Qual o papel do conhecimento ou para que serve conhecer? O que é sujeito/objeto no processo de produção do conhecimento? Quais as condições mínimas necessárias à efetivação de um processo de produção de conhecimento? *In* (PEREIRA, 2009, p. 10)

Mesmo assim, o ensino superior cresce, atendendo - ao que se espera - à própria demanda causada pela evolução da sociedade. E, neste crescimento, há uma nítida diferença entre as trajetórias e propósitos do ensino superior público e o privado.

A evolução do ensino superior no Brasil, como um todo, e de suas modalidades, é abordado nas páginas seguintes deste capítulo.

## 2.1 EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (1960-2000)

O Brasil atravessa, desde o final do século passado, um período de intenso crescimento no ensino superior. Em 2013, segundo o Censo da Educação Superior (MEC, 2014), o país contava com 7,3 milhões de alunos (modalidade presencial e ensino a distância), em torno de 3,6% dos 201 milhões de brasileiros. São 300 mil matrículas a mais do que em 2012 (um aumento de 3,8%), um crescimento que foi de 1,9% na rede pública e de 4,5% na rede particular. O total de estudantes que ingressaram no ensino superior em 2013 chegou a 2,743 milhões, um número 76,4% maior do que o registrado em 2004.

Em 2013, estes alunos se distribuíam em 2.391 instituições de ES (301 públicas – 12,5% - e 2.090 particulares). Estavam matriculados em mais de 32 mil cursos, sob 321 mil docentes, 72,7% dos quais são mestres ou doutores.

Nos últimos dez anos, o número de professores com mestrado e com doutorado na rede pública cresceu 90% e 136%, respectivamente. Já na rede privada, o aumento foi de 20% docentes mestres e 54% de doutores. Considerando-se que o mesmo professor pode atuar em mais de uma instituição, em 2013, havia 367 mil funções docentes, sendo 70% mestres ou doutores. (INEP, 2014, p. s.p.)

A evolução da procura e do oferecimento de vagas nas instituições parece se estabilizar, com relação aos anos anteriores. As universidades são responsáveis por 53,4% das matrículas, enquanto as faculdades concentram 29,2%. Os dez cursos com maior número de matrículas “concentram mais da metade da rede de educação superior do país. Administração (800 mil), Direito (769 mil) e Pedagogia (614 mil) são os cursos que detêm maior número de alunos.” (INEP, 2014, p. s.p.)

Este crescimento trata-se de uma “segunda fase de expansão do sistema”, como observa Neves (2012): na primeira fase, de acordo com a autora, entre os anos 1960 -1970, a matrícula cresceu de 96 mil para 425 mil estudantes – um crescimento de 357%, evoluindo de 44% para 51% de matrículas na esfera privada. O crescimento entre 1970 e 1980 foi de 224%. Em 1975, atinge o total de 1,072 milhão, com 62% das matrículas no setor privado, e, finalmente, em 1980 atinge 1,377 milhão, com 64% de instituições no setor privado. Em termos de proporcionalidade de matrículas com a população do país, em 1960 eram 0,13%, passando para 0,45% em 1970 e para

1,14% em 1980<sup>35</sup>. O crescimento das matrículas, então, estancou entre 1980 e 1985, chegando a **diminuir** o número total de matrículas em 1985 – o decréscimo se dá nas instituições privadas.

No entanto, neste trabalho, adotou-se o critério de percentual de evolução do número de matrículas sobre o ano anterior, e dividiu-se o período 1960-2012 em quatro fases de expansão: a primeira fase vai de 1960 a 1975; a segunda fase vai de 1976 a 1998; a terceira fase, de 1999 a 2003; a quarta e última fase, de 2004 a 2012. A tabela 25 mostra estes percentuais:

Tabela 25 Evolução percentual do aumento de matrículas no Ensino Superior

Fase 1		Fase 2		Fase 3		Fase 4	
Ano	%	Ano	%	Ano	%	Ano	%
1960		1976	2,3	1999	11,5	2004	7,3
1961	6,1	1977	5,7	2000	13,7	2005	8,2
1962	8,5	1978	5,7	2001	12,7	2006	6,9
1963	15,8	1979	7,0	2002	16,0	2007	7,5
1964	14,6	1980	5,0	2003	11,8	2008	10,6
1965	9,4	1981	0,7			2009	2,5
1966	15,6	1982	1,5			2010	7,1
1967	18,2	1983	2,2			2011	5,6
1968	30,7	1984	-2,7			2012	4,4
1969	23,2	1985	-2,3				
1970	24,1	1986	3,7				
1971	31,9	1987	3,7				
1972	22,6	1988	2,2				
1973	12,3	1989	1,0				
1974	21,3	1990	1,4				
1975	14,4	1991	1,6,				
		1992	-1,9				
		1993	3,8				
		1994	4,2				
		1995	5,9				
		1996	6,2				
		1997	4,1				
		1998	9,3				

Fonte: (BARROS, 2007), (INEP, 2013), (INEP, 2014) e (PINTO, 2004) processados pelo autor.

Na tabela anterior, pode-se observar que na Fase 1 (1960-75), as matrículas crescem em altas taxas, entre 1968 e 1972.

<sup>35</sup> Utilizou-se o total da população, incluindo a população urbana e rural, segundo a sinopse do IBGE (IBGE, 2012). Os dados sobre o número de matrículas foram retirados de *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão* (NEVES, 2012, p. s.p.)

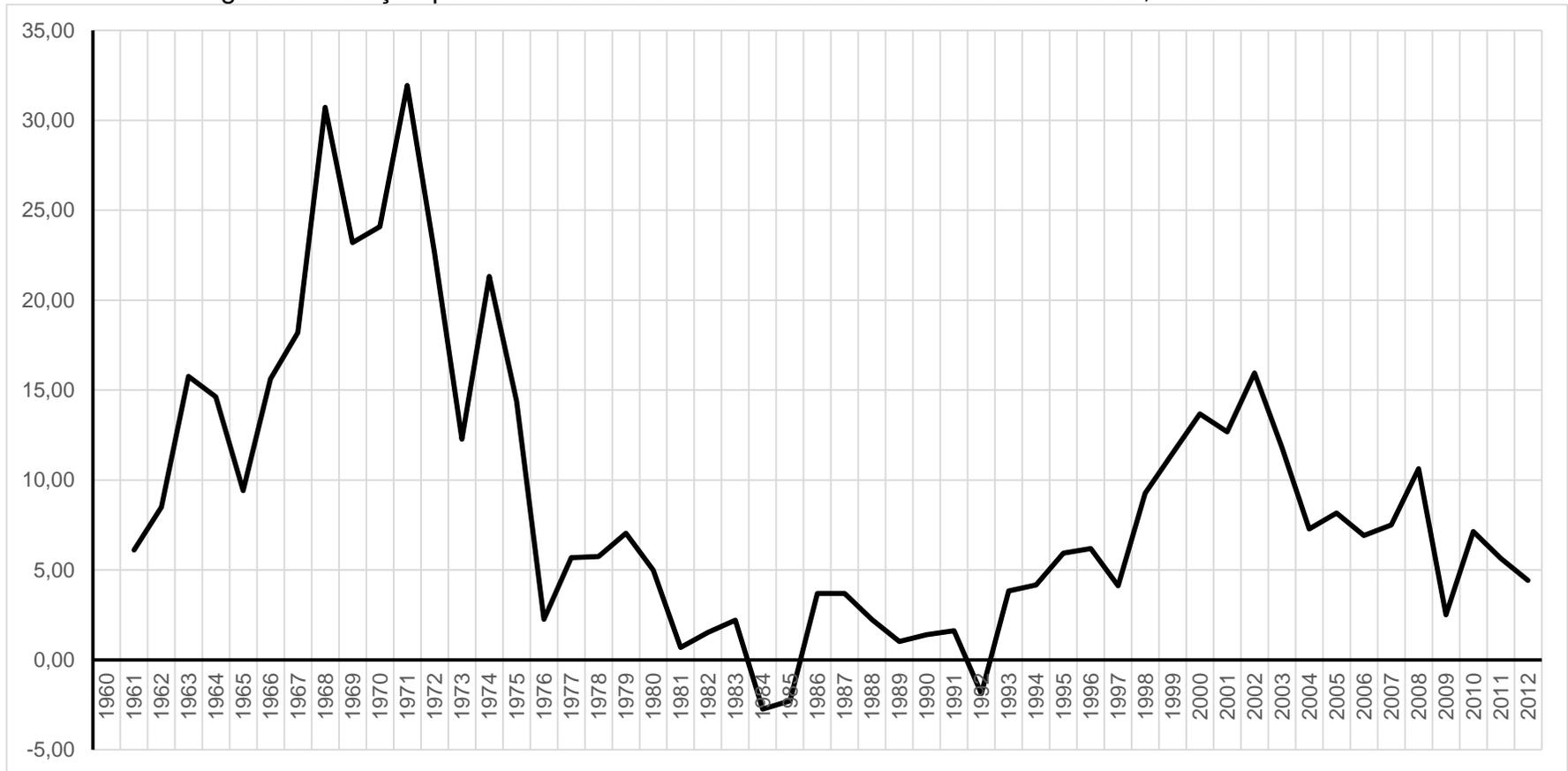
Já na Fase 2 (1976-1998), em dois períodos, o crescimento das matrículas é muito pequeno, ou negativo, como se vê entre 1981 e 1985, e entre 1989 e 1992.

Na Fase 3 (1999-2003) as taxas voltam a aumentar e, em todos os anos, são superiores a 10%.

A Fase 4, entre 2004 e 2012, é muito irregular.

Tanto a Fase 3 quanto a Fase 4 serão analisadas em detalhes, nas próximas seções deste capítulo. A figura 5 mostra com mais clareza esta evolução:

Figura 5 Evolução percentual sobre o ano anterior do número de matrículas, 1960-2012



Fonte: Tabela 25

Desta maneira, torna-se mais detalhado o estudo desta variável, nos anos 1960-1975, 1976-1998, 1999-2003 e 2004-2012.

### 2.1.1 Fase 1 – 1960-1975

Em 1960, terminava o governo Juscelino Kubitschek (1902-1976) marcado por seu caráter desenvolvimentista – o mais significativo desta época é o Plano de Metas, com a construção de Brasília. Naquele ano (1960), foram criadas oito universidades federais: UFG, UFJF, UFPA, UFPB, UFSM, UFF, UFRN e UFSC. As instituições federais tinham 56% das matrículas - que não chegavam a 100 mil, em todo o país.

Em 31/01/1961, Jânio Quadros (1917-1992) assume a presidência, a que renuncia em 25 de agosto do mesmo ano, devido a “forças terríveis” que dificultavam seu governo, por si já desequilibrado e sem apoio político. Em setembro de 1961, assume João Goulart (1918 – 1976), que é deposto em abril de 1964 pelo golpe militar de março daquele ano. Entre 1961 e 1963, são fundadas mais 5 universidades federais: UFES, UFAL, UFAM, UnB, e UFRRJ. Em 1962, o número de matrículas sobe a mais de 100 mil, e o percentual de matrículas em instituições federais atinge seu máximo, 61,8%. (MEC, 2012)

De 1964 até 1985, a presidência é ocupada por militares. Entre 1969 e 1973 o país passou por um alto crescimento econômico, período conhecido como o “Milagre Brasileiro”. Foram fundadas, entre 1964 e 1975, as universidades UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFMA (Universidade Federal do Maranhão), UFS (Universidade Federal de Sergipe), UFPI (Universidade Federal do Piauí), UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos), UFV (Universidade Federal de Viçosa), UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto), FURG (Universidade Federal do Rio Grande), UFPEL (Universidade Federal de Pelotas), UFU (Universidade Federal de Uberlândia), UFMT (Universidade Federal do Mato Grosso), UFAC (Universidade Federal do Acre), UFMS (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul), e UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). (MEC, 2012)

Em 1968, foi feita a Reforma Universitária, o evento mais importante desta Fase. Esta reforma deriva, principalmente, da insatisfação da sociedade com a estrutura do ensino superior na época – “a diferenciação institucional, sobretudo se considerarmos o tipo de dependência administrativa dos estabelecimentos (públicos, estaduais e federais e privados, laicos e religiosos) que estavam sendo criados.” (SAMPAIO, 1991, p. s.p.). Outros fatores devem ser considerados, como “o aumento da demanda pelo ensino superior e a não equivalência do crescimento das vagas na mesma proporção [que] vão aprofundar as tensões ...” (BARROS, 2007, p. s.p.). Há

que se considerar também a “crítica ao arcaísmo da estrutura universitária no Brasil (...) as experiências inovadoras do pré-64 no que se refere à organização universitária<sup>36</sup>; as propostas do movimento estudantil, com o objetivo de estabelecer um comparativo entre o resultado final do processo com estas propostas [sic]; autores e as equipes formadas com o objetivo de discutir as políticas referentes ao ensino superior no pós-64 (...)” (BARROS, 2007, p. s.p.).

No final da década de 50 esse modelo híbrido<sup>37</sup>, (...) um compromisso entre concepções antagônicas de ensino superior, já dava sinais de tensão. Nos trinta anos que se seguiram à criação das primeiras universidades a sociedade mudou rapidamente e se ampliaram extraordinariamente os setores médios próprios de uma formação social industrial e urbana. As demandas dessas camadas em ascensão foram, inicialmente, pela ampliação do ensino público de grau médio. A satisfação dessa necessidade, ainda que limitada a setores relativamente restritos da sociedade, criou uma nova clientela pra o ensino superior. O desenvolvimento das burocracias estatais e das empresas de grande porte abriu um novo mercado de trabalho, disputado pelas classes médias. **O diploma de ensino superior constituía uma garantia de acesso a esse mercado.** Era a demanda por ensino, e até mesmo pelo diploma que impulsionava as demandas por transformações da década de 60. (SAMPAIO, 1991, p. s.p.), grifos do autor.

Não se pode esquecer, também, que 1968 foi um ano extremamente agitado, movimentado, em termos políticos, culturais e acadêmicos, não só no Brasil como nos EUA e na Europa. Nos EUA: (Guerra do Vietnã), e início da Ofensiva Tet, pela guerrilha vietnamita que invade a embaixada dos Estados Unidos em Saigon; primeira batalha em Saigon; o exército norte-americano executa 504 civis vietnamitas no conhecido Massacre de My Lai; o líder negro (e Prêmio Nobel da Paz de 1964), Martin Luther King é assassinado a tiros em Memphis, aos 39 anos de idade; Robert Kennedy, candidato a presidente, é assassinado a tiros no Hotel Ambassador em Los Angeles, Califórnia. Na Europa: universidades são ocupadas por estudantes na Espanha e na Itália, e, na Alemanha, é ocupado o consulado americano, e em Berlim, acontece a grande manifestação estudantil contra a guerra do Vietnã; estudantes atacam a embaixada americana em Londres; a “Revolução de Maio” (de 1968) é iniciada por estudantes da Universidade de Paris, e ocorre uma greve geral na França; tropas da União Soviética invadem a Tchecoslováquia em agosto, colocando fim à “Primavera de Praga”. (REIS, 2014, p. 13 a 21)

No Brasil: em 28 de março, o estudante Edson Luís é morto por policiais militares, na invasão do Restaurante Calabouço no centro do RJ; metalúrgicos de

---

<sup>36</sup> Referência ao ITA e à UnB, cujos projetos administrativos e acadêmicos são “inovadores” até hoje.

<sup>37</sup> Referência à dicotomia público e privado.

Contagem, em Minas Gerais entram em greve por 10 dias, por reajuste salarial; o governador de São Paulo, Abreu Sodré é apedrejado em palanque na Praça da Sé por trabalhadores contra a ditadura militar; passeata de estudantes deixa 90 feridos após confronto com polícia de repressão da ditadura no Rio de Janeiro; atentado contra QG do II Exército de São Paulo mata o soldado Kosel Filho, em junho; há a “passeata dos 100 mil” pelas ruas do centro do Rio de Janeiro contra a violência do governo, e protestos se estendem por todo o país; o presidente Costa e Silva determina a proibição de manifestações; o “Comando de Caça aos Comunistas” (CCC) espanca o elenco da peça “Roda Viva” (Chico Buarque de Holanda) em São Paulo; a Assembleia Geral da CNBB (interior de SP) condena a falta de liberdade de expressão no Brasil; a sede da Associação Brasileira de Imprensa, no Rio de Janeiro, sofre atentado a bomba, em julho; o líder estudantil da UNB, Honestino Guimarães é preso dentro da universidade, após invasão das policias militar e federal em Brasília (agosto); em setembro o deputado Márcio Moreira Alves (MDB) faz discurso “ofensivo” contra o governo militar no Congresso criticando a proposta da AI-5; a Rua Maria Antônia, no Centro de São Paulo, onde se localizam as faculdades Mackenzie e de Ciências e Filosofia da USP, vira palco de um conflito entre estudantes anti ditadura e militares, dezenas ficam feridos; o capitão do exército dos Estados Unidos, Charles Chandler, acusado de ser agente da CIA é morto por guerrilheiros em São Paulo; reunião clandestina da UNE em Ibiúna, interior de SP, em outubro, acaba com a prisão de 720 estudantes; em 13 de Dezembro - AI-5 é editado pelo Congresso e sancionado pelo presidente Costa e Silva, fechando o Congresso Nacional, gerando o caos no país. (REIS, 2014, p. 13 a 21)

A Reforma Universitária, aplicada de 1969 em diante, é aprovada pelo governo federal.

Em termos quantitativos, o crescimento das matrículas nesta primeira fase cresce de menos de 100 mil e ultrapassa o milhão de matrículas, em 1975 (115%). Mesmo nestes 16 anos, há períodos de crescimento muito maior, como entre 1968-1970 e 1971-1972. A tabela 26 mostra os quantitativos e o percentual da evolução:

(MEC, 2012) Tabela 26 Evolução das matrículas no Ensino Superior, por esfera administrativa (1960-1975)

Ano	Matrículas (x 1.000)			% s/período anterior	% s/1960	% Públicas
	Público	Privado	Total			
1960	51,9	41,3	93,2			55,7
1961	56,3	42,6	98,8	6,1	6,1	57,0
1962	64,0	43,3	107,3	8,5	15,1	59,7
1963	76,8	47,4	124,2	15,8	33,3	61,8
1964	87,7	54,7	142,4	14,6	52,8	61,6
1965	87,6	68,2	155,8	9,4	67,1	56,2
1966	98,4	81,7	180,1	15,6	93,2	54,7
1967	121,3	91,6	212,9	18,2	128,4	57,0
1968	153,8	124,5	278,3	30,7	198,6	55,3
1969	185,1	157,8	342,9	23,2	267,9	54,0
1970	210,6	214,9	425,5	24,1	356,5	49,5
1971	252,3	309,1	561,4	31,9	502,3	44,9
1972	278,4	410,0	688,4	22,6	638,6	40,4
1973	300,1	472,7	772,8	12,3	729,2	38,8
1974	341,0	596,6	937,6	21,3	906,0	36,4
1975	410,2	662,3	1.072,5	14,4	1.050,8	38,2

Fonte: (BARROS, 2007, p. s.p.), processados e acrescidos pelo autor.

Outro aspecto importante, além da evolução quantitativa, é a mudança da proporção entre matrículas nas instituições particulares e privadas, que ocorre em 1970. Esta proporção aumenta entre 1960 e 1964, mas começa a decrescer a partir deste ano, inverte-se em 1970 e continua a cair, até que em 1975 já está em 38,2% de matrículas em estabelecimentos públicos. A tabela 27 mostra esta evolução:

Tabela 27 Evolução do Ensino Superior: matrículas por esfera administrativa (1960-1975)

Período	Matrículas	%	Público	Privado	% Público
1960-1964	565.993	9,1	336.722	229.271	59,5
1965-1969	1.169.953	18,9	646.162	523.791	55,2
1970-1975	4.458.198	72,0	1.792.619	2.665.579	40,2
Total	6.194.144		2.775.503	3.418.641	44,8

Fonte: (BARROS, 2007, p. s.p.), processado e acrescido pelo autor.

Do total de 6,19 milhões de matrículas, 28% foram realizadas entre 1960 e 1969, quando a esfera pública ainda detinha 55% das matrículas. Entre 1970 e 1975 foram feitas 4,45 milhões de matrículas, em que a esfera pública fica reduzida a 40%. No acumulado do período, a esfera pública situou-se em 44,8%.

Outro aspecto a considerar é a mudança percentual das matrículas entre universidades e os estabelecimentos isolados (faculdades e centros). A tabela 28 mostra esta mudança:

Tabela 28 Matrículas em universidades e estabelecimentos isolados (1960-1975)

Ano	Universidades	Estabelecimentos Isolados	Total	% Universidades/ Total ES
1960	59.225	33.977	93.202	63,5
1961	69.098	29.794	98.892	69,9
1962	78.312	28.987	107.299	73,0
1963	80.646	43.568	124.214	64,9
1964	91.646	50.740	142.386	64,4
1965	97.902	57.879	155.781	62,8
1966	110.796	69.313	180.109	61,5
1967	135.515	82.584	218.099	62,1
1968	158.100	120.195	278.295	56,8
1969	193.482	153.352	346.834	55,8
1970	218.064	207.414	425.478	51,3
<b>1971</b>	<b>271.387</b>	<b>290.010</b>	<b>561.397</b>	<b>48,3</b>
1972	320.278	368.104	688.382	46,5
1973	337.888	434.912	772.800	43,7
1974	409.185	528.408	937.593	43,6

Fonte: (BARROS, 2007, p. s.p.), processado pelo autor.

As universidades concentram o maior número (e percentual) de matrículas em 1962. Depois deste ano, mesmo que o número de matrículas em universidades aumente, as matrículas em estabelecimentos isolados crescem de forma que a proporção é alterada, e acaba se invertendo em 1971: 48% em universidades e 52% em estabelecimentos isolados.

O Ensino Superior no Brasil, mais do que qualquer outro nível de ensino, localiza-se preferencialmente em cidades, sejam capitais ou cidades de médio porte. Isto se deve não só ao aspecto demográfico quanto a outros fatores, como os econômicos, os políticos e os culturais. Uma das principais finalidades de ter-se estabelecimentos deste nível de ensino, principalmente os privados, é a formação de profissionais. As cidades oferecem mais oportunidades no mercado de trabalho, e mesmo durante a graduação, recursos para os universitários, como habitação, locais para estágios, lazer e conhecimento de suas áreas de atuação. Assim, é necessário considerar que neste período (1960-1975) ocorre a mudança da população rural em urbana. A tabela 29 mostra essa mudança:

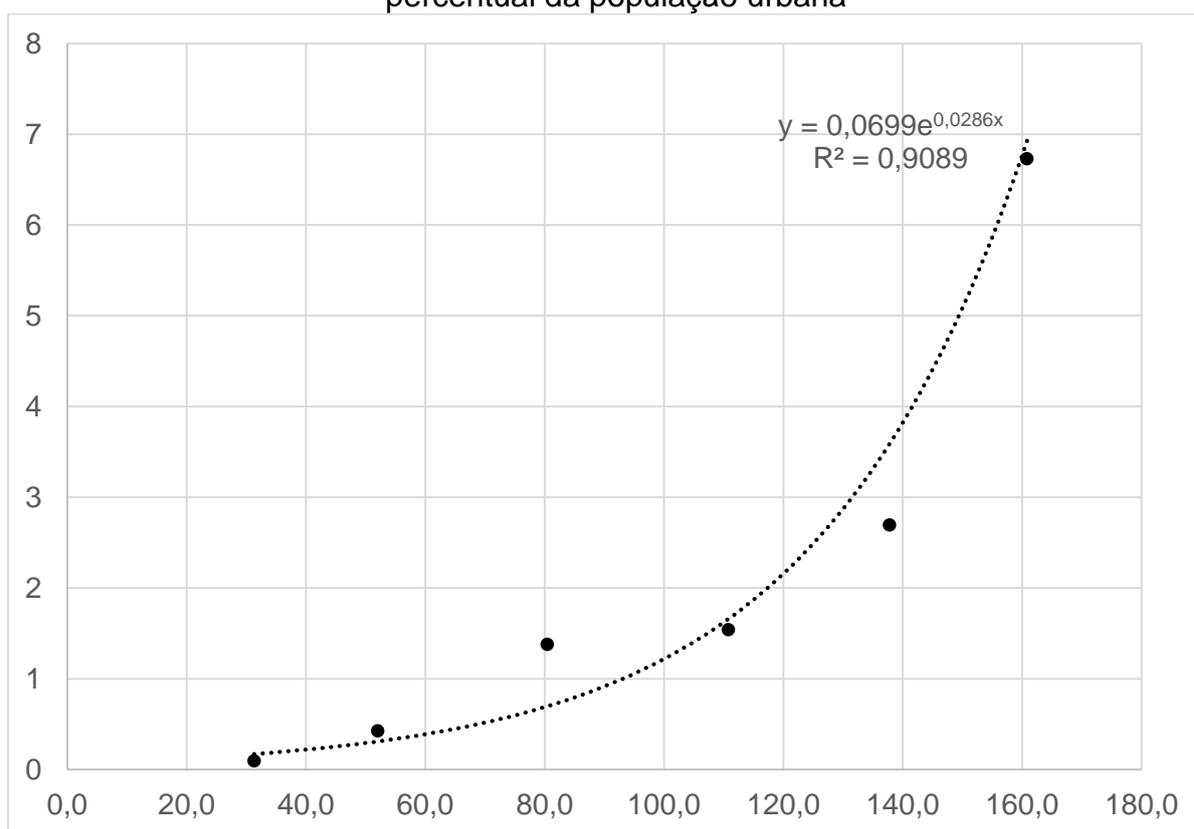
Tabela 29 População total, urbana e rural (1940-2010)

Ano	População (milhões)	% Urbana	% Rural	População Urbana (milhões)
1940	41,2	31,2	68,8	12,9
1950	51,9	36,2	63,8	18,8
1960	70,1	44,7	55,3	31,3
<b>1970</b>	<b>93,1</b>	<b>55,9</b>	<b>44,1</b>	<b>52,1</b>
1980	119,0	67,6	32,4	80,4
1991	146,8	75,5	24,5	110,8
2000	169,8	81,2	18,8	137,8
2010	190,8	84,3	15,7	160,8

Fonte: (IBGE, 2012)

Então, segundo a tabela anterior, pode-se ver que o aumento da população urbana pode ser correlacionado com o número de matrículas, como mostra a figura seguinte:

Figura 6 Correlação entre o crescimento de matrículas no ES e a evolução percentual da população urbana



Fonte: Tabela 29, dados processados pelo autor.

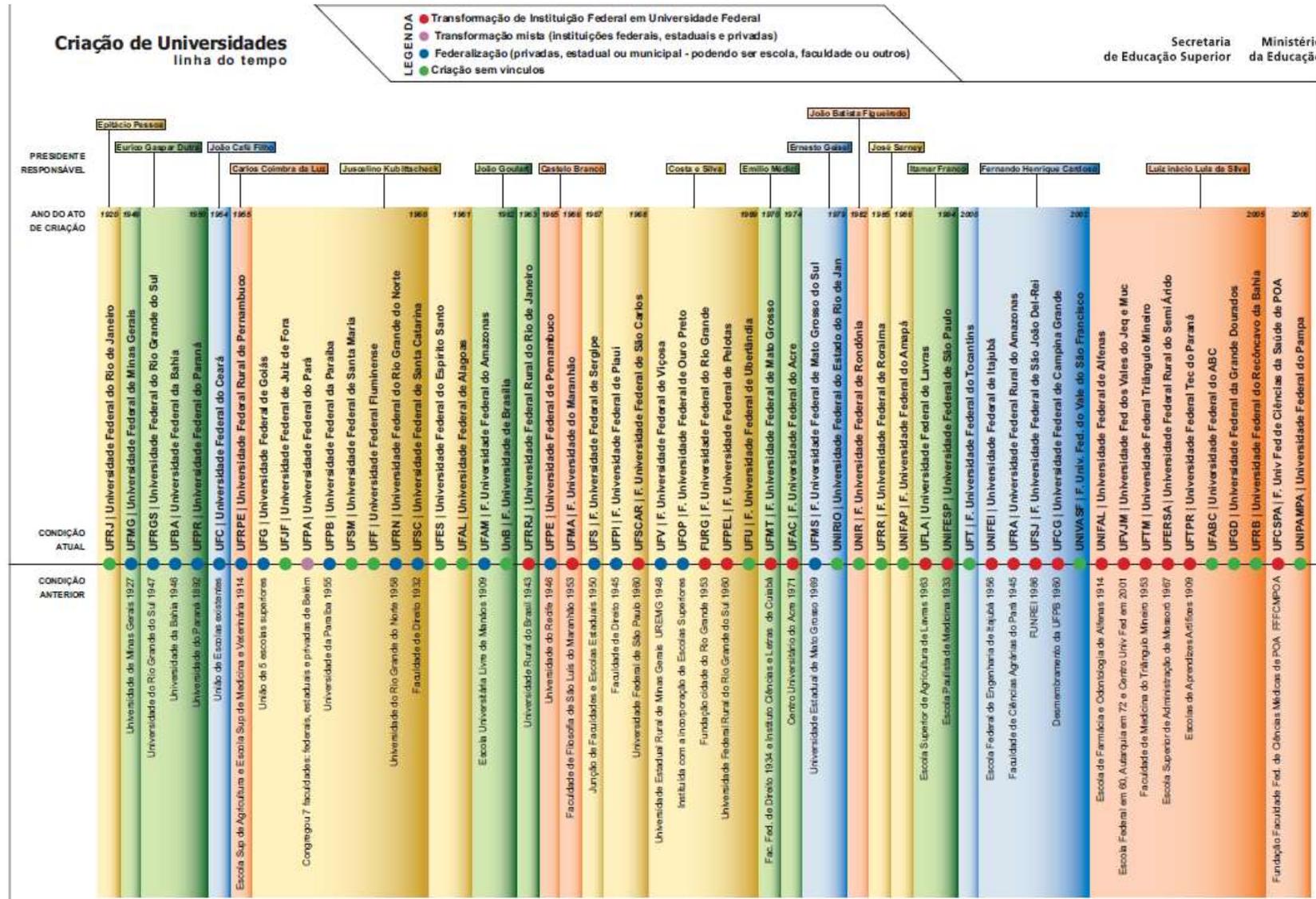
E não apenas o crescimento demográfico das cidades, mas seus contornos sociais, culturais e de educação:

“Em 1960, o Brasil era ainda uma sociedade predominantemente rural, com altas taxas de mortalidade e de natalidade e perfil demográfico pré-moderno, tradicional. A população era jovem e, em sua maioria, analfabeta (...) O Brasil

era um país dividido não apenas entre uma minoria urbana moderna e uma maioria rural tradicional, mas também apresentava diferenças profundas por região, classe social e raça. (...) a elite respondia por uma parcela tão elevada da renda nacional que o Brasil era considerado, nessa época, um dos países mais desiguais do mundo. Os cidadãos mais ricos e com maior acesso à educação eram mais saudáveis e tinham maior expectativa de vida.” (KLEIN e LUNA, 2014, p. 41).

Além da migração rural-urbana, e da pressão social decorrente dela, outros aspectos são muito importantes na análise, como o “espírito” da época, traduzido pelas expressões “Ame-o ou deixe-o”, “Este é um país que vai pra frente”, ou “Noventa milhões em ação, pra frente Brasil”.

Na página seguinte, o quadro completo (linha do tempo) da criação das universidades federais:



Secretaria de Educação Superior  
Ministério da Educação

Fonte: (MEC, 2012)

## 2.1.2 Fase 2 1976 – 1998 e Fase 3 1999-2003

A tabela 30 mostra a evolução das matrículas no ES. Notar o decréscimo (taxas negativas) em 1984 e 1992.

Tabela 30 Evolução das matrículas no Ensino Superior, por esfera administrativa (1976-1999)

Ano	Matrículas (x 1.000)			% s/período anterior	% s/1976	% Públicas
	Públicas	Privada	Total			
1976	404,6	692,2	1.096,7			36,9
1977	409,5	749,6	1.159,0	5,68	5,68	35,3
1978	452,4	773,2	1.225,6	5,74	11,75	36,9
1979	462,3	849,5	1.311,8	7,04	19,61	35,2
1980	492,2	885,1	1.377,3	4,99	25,58	35,7
1981	535,8	851,0	1.386,8	0,69	26,45	38,6
1982	548,4	859,6	1.408,0	1,53	28,38	38,9
1983	576,7	862,3	1.439,0	2,20	31,21	40,1
1984	571,9	827,7	1.399,5	-2,74	27,61	40,9
1985	556,7	810,9	1.367,6	-2,28	24,70	40,7
1986	577,6	840,6	1.418,2	3,70	29,31	40,7
1987	585,0	885,6	1.470,6	3,69	34,09	39,8
1988	585,4	918,2	1.503,6	2,24	37,09	38,9
1989	584,4	934,5	1.518,9	1,02	38,49	38,5
1990	578,6	961,5	1.540,1	1,39	40,43	37,6
1991	605,7	959,3	1.565,1	1,62	42,70	38,7
1992	629,7	906,1	1.535,8	-1,87	40,03	41,0
1993	653,5	941,2	1.594,7	3,83	45,40	41,0
1994	690,5	970,6	1.661,0	4,16	51,45	41,6
1995	700,5	1059,2	1.759,7	5,94	60,45	39,8
1996	735,4	1133,1	1.868,5	6,18	70,37	39,4
1997	759,2	1186,4	1.945,6	4,13	77,40	39,0
1998	804,7	1321,2	2.126,0	9,27	93,85	37,9

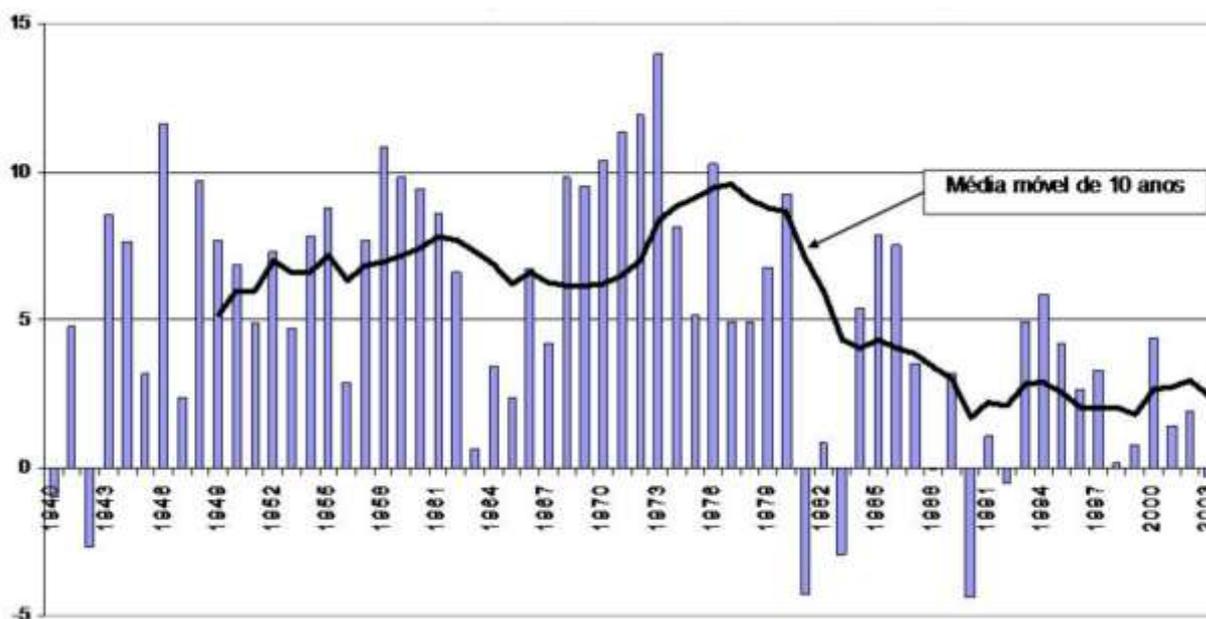
Fonte: (BARROS, 2007, p. s.p.), processados e acrescidos pelo autor.

Pode ser uma atraente coincidência, mas não se pode desvincular estas taxas negativas com o “clima” de final da ditadura militar (com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, em 15 de janeiro do ano seguinte), e com outro “clima ruim”, nas principais cidades do país, com as manifestações contra o presidente Fernando Collor de Mello (os caras-pintadas). Em 29 de setembro, o Congresso aprova a abertura do processo de *impeachment* do presidente, que renuncia ao cargo três meses depois.

Também deve-se ter em mente que o país, após a euforia do “milagre”, entra em crise econômica no começo da década de 1980, com crescimentos negativos do PIB em 1981 e 1983, e em 1990 e 1992. Esta correlação é estatisticamente provada, e deve ter um significado real na evolução do ensino superior.

Observe a figura 7 a seguir:

Figura 7 Variação do PIB e Médias Móveis por década (1940-2003)



Fonte: (CAVALCANTI, 2006)

Os aspectos quantitativos e qualitativos devem ser também referenciados neste período: “A taxa de matrícula líquida no ensino fundamental brasileiro era de apenas 68%, [década de 1970] **reduzindo-se ainda a 64% em 1980**. Nos anos de 1980, essa taxa aumentou, chegando a 86% em 1991, a 90% em 1995 e a 101% em 2003.” (RIGOTTO e SOUZA, 2005, p. 340). Então, a se considerar o ES como o estágio seguinte ao ciclo básico, estes números explicam quase tudo. E mais:

Um dos grandes problemas associados a esse grau de ensino diz respeito à repetência, à evasão e à distorção idade-série. A taxa de repetência é bastante elevada no Brasil (...) se encontrava em patamares médios de 36%, na década de 1980, reduzindo-se para 30%, em média, na década de 1990; [no início do século 21] situou-se em torno de 20%. Quanto à evasão, não houve nenhuma alteração significativa no período, mantendo uma média de 7% entre 1981 e 2002. (...) o índice de aprovação mantinha-se em níveis muito baixos nos anos de 1980 (57%), elevando-se a 68% nas décadas de 1990 e 2000. Esses dados indicam que, apesar dos esforços dos governantes, no período, os resultados foram modestos, constituindo para alguns autores um “fracasso escolar”. Elevados índices de repetência indicam baixa produtividade no sistema educacional. Em 1998/99, 40% dos alunos, em média, repetiram a primeira série do EF (...) o problema da repetência é

uma realidade que (...) faz parte da educação brasileira. **[Em 1970] a taxa de repetência na primeira série era de 24%, chegando a 30% em 1980 e a 46% em 1995.** (RIGOTTO e SOUZA, 2005, p. 341), grifos do autor.

Com estas estatísticas, não se pode querer que as matrículas no ES cresçam. Com a pirâmide educacional invertida, e se afunilando, não há como evoluir. Outro aspecto a considerar é a atuação dos poderes públicos, dos governantes e dos responsáveis pela Educação – que tornou-se uma espécie de paradigma na época da ditadura: a educação como formadora do “cidadão trabalhador e respeitoso às leis”: Claros exemplos disso são os programas de alfabetização, como o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), o Projeto Minerva e a telenovela João da Silva:

(...) a preocupação implícita nos objetivos específicos é a de fazer constante relação do indivíduo com o seu meio próximo, numa tentativa de repasse de responsabilidades e enquadramento do indivíduo numa verdade que não faz parte de seus interesses imediatos. Não há referências quanto a melhorias salariais (...) refere-se a "**formar hábitos e atitudes positivas, em relação ao trabalho**"; não há referências aos direitos e deveres do estado (...) mas diz que os alunos devem "**conhecer seus direitos e deveres e as melhores formas de participação comunitária**"; não fala dos objetivos e das obrigações dos serviços públicos, mas fala da "**responsabilidade de cada um (...) na conservação das (...) instituições**" e não faz a menor referência quanto a responsabilidade do estado (...)mas diz que o cidadão deve se "**empenhar na conservação da saúde e melhoria das condições de higiene pessoal, familiar e da comunidade**". A característica básica da educação oferecida era uma espécie de "**culto de obediência às leis**" (FREITAG, 1986, p. 90, in (BELLO, 1998., p. 4)).

Assim, se alfabetizar já é um processo complicado, com vieses ideológicos e imerso em uma moralidade confusa, fica bem mais penoso – o que pode-se observar nos resultados. “Em 1970, 33% das pessoas com mais de 15 anos eram analfabetas e, dois anos depois, a taxa caiu para 28,51%. No entanto, a autora ressalta que por causa do método usado muitos alunos mal desenhavam o nome.” (FERREIRA, 2013, p. 34)

Outra iniciativa do governo da ditadura, desta vez no ES (e em todos os níveis), foi a criação das disciplinas Educação Moral e Cívica (EM e EC) e Estudo dos Problemas Brasileiros (EPB).

O incentivo ao patriotismo era uma marca forte nas escolas públicas. Uma vez por semana, meninos e meninas se posicionavam com a mão direita no peito, observavam a bandeira ser hasteada e cantavam o Hino Nacional. Um desejo desde o início do regime, a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) foi tornada obrigatória em 1969. A maior parte dos que a lecionaram era militar ou religioso e lia na aula cartilhas com temas como cidadania, patriotismo, família e religião. Mas alguns conseguiam burlar o controle e introduzir conteúdos diferenciados. (FERREIRA, 2013, p. 34)

Se hoje muitos consideram que um dos defeitos e características do ensino é que ele seja “chato”, o que se tinha na época da ditadura era bem pior. E, nas cores dos tempos sombrios, no ensino superior, caso alguém tivesse ideias “exóticas”, havia o Decreto-Lei 477 para “acalmar” o ambiente:

O Regime Militar espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confronto com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477 calou a boca de alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que "estudantes tem que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era a prática do Regime. (SOUZA, 2006)

Estes são alguns dos aspectos do ES, durante a ditadura militar. E já estava definido desde o começo:

No primeiro ano de mandato do marechal Humberto de Alencar Castello Branco (1900-1967), um simpósio do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes), ligado à direita governista, deu indicações claras do rumo que se queria tomar. Dermeval Saviani conta no livro *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* que a meta do evento era a elaboração de um plano de Educação com a escola primária voltada para uma atividade prática e o Ensino Médio técnico que preparasse o estudante para o mercado. Também foram assinados acordos entre os governos brasileiro e norte-americano que vinham sendo discutidos há alguns anos e previam a vinda de técnicos para treinar professores. "As ações visavam transformar o Brasil em uma potência econômica mundial", explica Amarílio Ferreira Jr., da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar). (FERREIRA, 2013)

Assim, a conjunção da crise econômica, as deficiências do ensino brasileiro não corrigidas ou apenas atenuadas, além da ditadura militar, explicam este recesso no começo da Fase 2.

Nos anos seguintes à redemocratização do Brasil, o ES enfrentou outros problemas, no governo Fernando Henrique Cardoso, problemas de ordem financeira, em sua maior parte.

A questão dos recursos financeiros para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) tem sido objeto de uma grande discussão, de muitas incompreensões e **ausência generalizada de dados estatísticos confiáveis**. De um lado, os dirigentes universitários, órgãos de classe e alunos queixam-se da falta de recursos e baixos salários, prevendo a queda na qualidade do ensino e até o fechamento das instituições. De outro, queixa-se o Governo Federal da ineficiência na administração das IFES, do elevado custo por aluno e da necessidade de priorizar outros níveis de ensino, como se este já estivesse bem atendido. (SCHWARTZMAN, 1996, p. 3).

A questão do financiamento explica muito bem a queda ocorrida em 1992 (governo Itamar Franco). Observando a tabela 31, dos Recursos do Tesouro entre 1990 e 1995, vê-se claramente a depressão destas verbas.

Tabela 31 FES: execução orçamentária dos recursos do Tesouro e próprios (1990-1995)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Pessoal	4,472	3,264.2	2,590.6	3,269.0	4,429.16	5,021.6
OCC - Tesouro	615,6	392.2	341.5	594.5	662.8	874.7
OCC - Próprios	n.d.	n.d.	n.d.	498.0	700.2	592.6
Hospitais	n.d.	n.d.	n.d.	n.d.	250.6	216.9
<b>Total</b>	<b>5,088</b>	<b>4,084.6</b>	<b>2,9123.1</b>	<b>3,863.5</b>	<b>5,091.9</b>	<b>5,896.3</b>

- 1990 a 1993 MEC:SESu (1991, 1992, 1993) nos 4, 5 e 6

- 1993 a 1995 Dados fornecidos pelo MEC

Fonte: (SCHWARTZMAN, 1996, p. 8)

O ES público passou a ficar muito caro, não só para o governo federal, quanto para os alunos (ou para os pais dos alunos):

(...) percebe-se atualmente que, entre as famílias que pertencem aos estratos que podem arcar com os elevados custos do ensino superior pago, praticamente não se pode falar em “excedentes”, como se falava nos anos setenta. (...) não faltam vagas, **sobram**, não obstante seja necessário relativizar este dado com a constatação das **desigualdades regionais que marcam o sistema**. (...) destaca-se o problema da equidade social. Embora o número de vagas tenha crescido substancialmente ao longo da década de 90, o quadro da desigualdade não melhorou, chegando (...) a se agravar: em 1992, os 50% mais pobres ocupavam 8,5% das vagas enquanto os 10% mais ricos ficavam com 45,6% do total; em 1999, 6,9% das vagas para os 50% mais pobres e 47,8% para os 10% mais ricos. (...) os **vestibulares das universidades públicas exercem forte seletividade econômica, uma vez que os aprovados (...) vem da formação de nível médio em escolas privadas** e de famílias mais abastadas. (VIEIRA, 2003, p. 81-82), grifos do autor.

Estas condições econômicas, não só dos alunos oriundos das famílias mais abastadas como da política de um governo dito “neoliberal”, faz com que o percentual de matrículas nas instituições públicas caia de 41% em 1992 para 37,9% em 1998 (e 29,9% em 2003). Entre 1994 e 2000, no governo FHC, o número de matrículas em instituições privadas quase dobra de 970 mil para 1,8 milhão (86% de aumento); nas públicas, aumenta de 363 mil para 483 mil – 33% de aumento. Outra informação esclarecedora é que, em 1991, havia 893 instituições do ensino superior no Brasil, das quais 671 eram privadas; em 1994, o número total **diminuiu**: 851 no total, sendo 711 privadas; em 1998, 973 instituições, sendo 764 privadas; em 2000, 1.180 instituições, sendo 1.004 privadas. Assim, em 10 anos, o percentual de privadas elevou-se de 75% para 85%. Tabela 26, (BARROS, 2007), (INEP, 2013), (INEP, 2014) e (PINTO, 2004)

Com estes números, não resta dúvida de que o governo FHC, com sua política, fez com que o ES público se reduzisse, em termos quantitativos, durante todo seu

governo, em favor do ES privado, e, mais ainda, não conseguisse sequer conduzir dignamente as “atividades indissociáveis” de Ensino, Pesquisa e Extensão, exercidas apenas pelas instituições públicas. A má vontade e a indisposição do governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) eram explícitas, apesar do presidente ser um ex docente, perseguido e exilado pela ditadura militar, um sociólogo respeitado internacionalmente por seu trabalho. Os vetos ao PNE, em seu mandato, evidenciam esta política de cortes, restrições e não atendimento à sociedade – em benefício da instituição privada. Por exemplo, o ministro da Educação, à época, Paulo Renato Souza, achava o “sistema de aposentadoria [dos docentes universitários] um absurdo”. E, em termos gerais,

O Ensino Superior não é prioridade. Essa visão estreita não consegue vislumbrar a importância da universidade para os outros níveis educacionais. Mesmo que realmente a educação básica esteja colocada como prioridade, não se pode deixar de lado o fato de que não existe educação básica de qualidade sem o suporte da estrutura do Ensino Superior. (...) a discussão da recomposição dos gastos públicos, que deveriam ser direcionados à universidade pública. Pensar assim é pensar na possibilidade de civilização no Brasil. (OLIVEIRA JÚNIOR e BERALDO, 2003, p. 76)

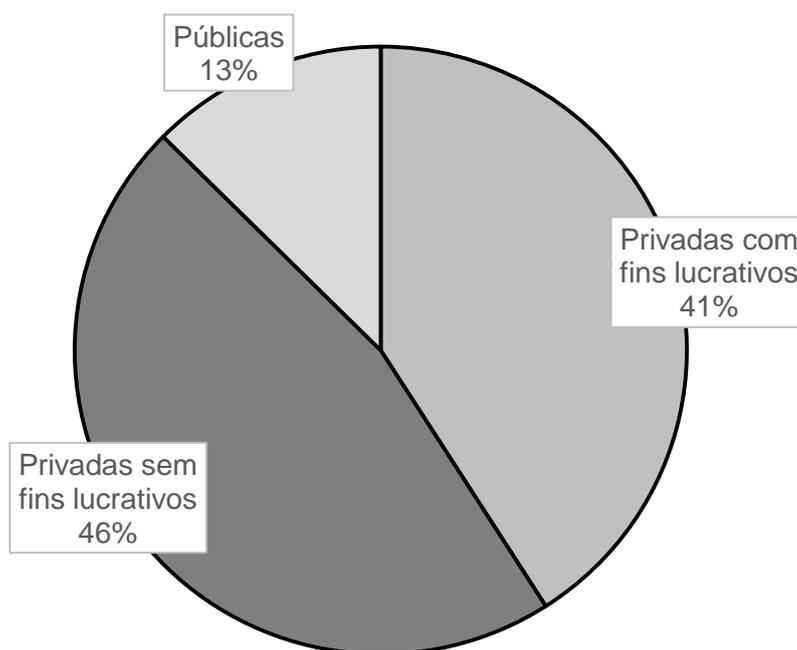
O crescimento do ES, no segundo mandato de FHC, foi, todos os anos (1999 – 2002), com percentuais anuais acima de 10%. Entre 2001 e 2002, chegou a 16,1%, superando, e muito, o período da Fase 2 (1976-1998). Este crescimento foi devido à expansão do setor privado, como se verá na seção seguinte.

A Fase 4, entre 2004 e 2012, será analisada em minúcias nas próximas seções, com estudos em separado para o setor privado e particular.

## 2.2 EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

As instituições particulares de Ensino Superior no Brasil, somavam, em 2012, 5,2 milhões de alunos matriculados – três em cada quatro alunos estudavam nestas instituições. Estes valores variam muito quando se referem aos estados brasileiros: em São Paulo, eram 5,4 alunos nas IFES privadas, para cada aluno nas IES públicas; em Santa Catarina, que possui uma importante rede estadual, eram 0,8 aluno das IES privadas para cada aluno nas públicas. Em 2012, das 2.417 IES, cerca de 87% eram privadas, e segundo o CES (Censo da Educação Superior) daquele ano, categorizadas<sup>38</sup> como mostra a figura 8.

Figura 8: Percentual de IES por categoria administrativa



Fonte: Documento de Trabalho nº 111, Observatório Universitário (MAYALL e ALBRECHT, 2013, p. s.p.), dados processados pelo autor.

---

<sup>38</sup> As instituições privadas - administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro, foram classificadas, segundo a LDB em "privadas com fins lucrativos", e "sem fins lucrativos", que podem ser: comunitárias, (...) (art. 20 da LDB).

O crescimento das IES no segmento privado se dá, em sua quase totalidade, em estabelecimentos como Faculdades isoladas e Centros Universitários, possivelmente por suas características negociais: é mais rentável situar estas empresas de médio e pequeno porte em espaços menores, como salas de edifícios comerciais ou *shopping centers*, ou mesmo ocupando imóveis de antigos colégios do que alocar ou adquirir grandes áreas, que são mais difíceis de se conseguir nas grandes cidades. Se do total de 156 universidades, no começo do século, pouco mais da metade eram instituições privadas, a situação se inverte uma década depois, quando o este total cresce para 193, das quais apenas 44% são privadas. Em 2012, também pertenciam à dependência privada 93% dos 139 centros universitários e 93% das faculdades isoladas. A evolução destes estabelecimentos, por tipo de instituição está na tabela 27.

Tabela 32 Evolução do número de instituições de Ensino Superior Privadas

Ano	Universidades			Centros Universitários			Faculdades		
	Total	Privadas	%	Total	Privadas	%	Total	Privadas	%
2001	156	85	54,5	66	64	97,0	1143	1.059	92,7
2002	162	84	51,9	77	74	96,1	1367	1.284	93,9
2003	163	84	51,5	81	78	96,3	1576	1.490	94,5
2004	169	86	50,9	107	104	97,2	1703	1.599	93,9
2005	176	86	48,9	114	111	97,4	1842	1.737	94,3
2006	178	86	48,3	119	115	96,6	1940	1.821	93,9
2007	183	87	47,5	120	116	96,7	1945	1.829	94,0
2008	183	86	47,0	124	119	96,0	1911	1.811	94,8
2009	186	86	46,2	127	120	94,5	1966	1.863	94,8
2010	190	89	46,8	126	119	94,4	2025	1.892	93,4
2011	190	88	46,3	131	124	94,7	2004	1.869	93,3
2012	193	85	44,0	139	129	92,8	2044	1.898	92,9

Fonte: Tabelas Divulgação Censo 2012, processadas pelo autor.

Interessante notar que tanto os Centros Universitários quanto as Faculdades têm oscilações numéricas e percentuais ao longo do período, talvez devido a conversão entre uma e outra categoria, ou devido ao fechamento do negócio, mas sempre se situam acima dos 90%.

O ensino superior privado no país tem mais de um século de existência, e é permitido desde a primeira constituição da República (1891), e pela Constituição de 1988, que, “reafirmando o princípio liberal, manteve o ensino superior livre à iniciativa privada, sempre que respeitadas as **normas gerais da educação** e com a

**autorização e avaliação do poder público.”** (SAMPAIO, 2011), grifos do autor. Teve um começo tímido, assim como as IES públicas, uma vez que no século XIX e até os anos 1930, havia uma forte oposição à criação de universidades, seja por seu caráter “oficialista”, seja pela condição elitista e reprodutora de desigualdades, argumentação que persiste, de certa forma, até os dias atuais:

Neste contexto de centralismo político do governo imperial, o debate sobre a criação de uma universidade no Brasil passava, inevitavelmente, pelo **grau de controle do Estado** na Educação. Para muitos, uma universidade seria exatamente uma forma de atender aos objetivos centralizadores do governo. Assim, tanto para os defensores deste tipo de organização do ensino superior como para os positivistas, seus principais opositores, a ideia de universidade parecia associada, com raras exceções, à ingerência oficial no ensino. (...) No decorrer do século XIX nem só os positivistas eram contrários à criação de universidades. Os argumentos (...) se dividem em dois blocos: no primeiro, sustentava-se que os cursos especializados, como a engenharia, minas, e agronomia, por terem caráter mais pragmático seriam mais apropriados à ex-colônia, onde, segundo este tipo de argumento, faltavam as bases para os cursos mais amplos e desinteressados, conforme convém a uma universidade. No segundo bloco, encontram-se aqueles que tomavam os  **cursos de caráter mais humanístico** como fúteis e ultrapassados, uma vez que pareciam associados ao modelo escolástico da decadente universidade de Coimbra. (SAMPAIO, 1991, p. s.p.) grifos do autor.

Como exemplo da argumentação positivista, Miguel Lemos escrevia, em 1881:

“(...) O Brasil possui número mais que suficiente de escolas superiores para satisfazer às necessidades profissionais e a fundação de uma universidade só teria como resultado estender e dar maior intensidade às deploráveis pretensões **pedandocráticas** de nossa burguesia.” (citado em (SAMPAIO, 1991, p. s.p.), grifo do autor)

Esta argumentação prevaleceu até a década de 1930, embora a Constituição da República tivesse descentralizado o ensino superior e permitido a criação de instituições privadas. Entre 1900 e 1930, além das 24 instituições já existentes, foram criadas 133 IES, sendo 86 criadas entre 1920 e 1930. Além disso, passou-se a dar uma ênfase maior ao ensino tecnológico, em escolas politécnicas, de minas, de agricultura e de farmácia. Além disso, surge um interesse pela pesquisa, naturalmente incentivado por este tipo de ensino: “em muitas delas [as escolas] a pesquisa começou a se desenvolver nos interstícios da formação profissional.” (SAMPAIO, 1991, p. s.p.).

No governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, foram criadas 95 IES, e nos quinze anos seguintes, mais 223.

A partir dos anos 1960 e 1970, observa-se nas IES privadas, um desenvolvimento explosivo, saindo de pouco mais de 42 mil alunos em 1960, para 214 mil em 1970 e 885 mil em 1980 – um salto de 20 vezes, enquanto o ensino superior

público não chegava à metade desta taxa. Na esteira do surto desenvolvimentista do “milagre brasileiro” (1967-1973), em que a economia do país crescia a taxas superiores a 10% ao ano<sup>39</sup>, o número de matrículas decuplicou de 1965 a 1975 (de 68 mil para 662 mil), a participação do segmento privado vai de 44% a 62% no mesmo período, evidenciando claramente a natureza comercial do ensino superior privado e sua vinculação com aquele momento de expansão econômica:

Liderada pela iniciativa privada, no início dos anos 1970, a expansão foi impulsionada pela pressão de diversos segmentos da sociedade brasileira, que se tornava cada vez mais urbana e industrializada. Para um contingente cada vez maior da população, a formação superior passava a fazer parte de seus projetos de realização pessoal e de ascensão social. A iniciativa privada, atenta às demandas de novos e potenciais consumidores, respondeu de forma ágil. No início, sob a moldura da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1961, que reconhecia e legitimava a ainda equilibrada dualidade do sistema de ensino superior, e depois, reforçada pelas disposições da Reforma Universitária de 1968, a expansão logrou rapidamente estabelecer uma relação de complementaridade entre o setor público e o setor privado. (...) Entre 1960 e 1980, o número de matrículas no ensino superior passou de 200 mil para 1,4 milhão, em um crescimento de quase 500%; no setor privado, o crescimento foi de mais de 800%. (SAMPAIO, 2011, p. 38).

#### A “relação de complementaridade” foi anulada pela expansão

“precoce de um poderoso sistema de ensino privado paralelo ao setor público. Não se trata mais, de fato, da coexistência de sistemas públicos e privados, com missões e objetivos semelhantes com o antes. Trata-se de um outro sistema que subverte a concepção dominante de ensino superior centrada na associação entre ensino e pesquisa, na liberdade acadêmica e no interesse público.” (DURHAM, 2003, p. 32).

Durante os anos de crescimento acelerado, o ensino superior privado se configurou da maneira que predomina atualmente: o estabelecimento de instituições isoladas, e centros universitários, reunindo cursos distintos (e variados) sob uma mesma administração. As instituições privadas, também, fazem um movimento inverso ao das instituições públicas, deslocando-se para o centro comercial das cidades, abrindo filiais e franquias.

“Podemos notar que a partir desta década [1960] houve um processo de privatização sem precedentes do ensino no país, caracterizando a educação enquanto um grande negócio, desresponsabilizando o Estado de seu dever, destinando verba pública para a iniciativa privada. Tal posicionamento tem continuidade nas décadas seguintes.” (FIGUEIREDO, 2005, p. s.p.).

---

<sup>39</sup> O PIB variou de R\$ 260 bilhões em 1967 a R\$ 491 bilhões em 1973, chegando a R\$ 791 bilhões em 1980. (Economia Brasileira em 23 infográficos, 2013)

Apesar do ciclo “Brasil grande” ter se esvaído a partir de 1975, as taxas de crescimento ainda perduraram até 1980.

Mas a explosão do ensino superior ocorreu somente nos anos 70. Durante esta década, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse milhares de cursos novos. (...) Esse aumento expressivo, sem adequado planejamento, resultou em uma insuficiência de fiscalização por parte do poder público, uma queda da qualidade de ensino e a imagem “mercantilista” e negativa da iniciativa privado, que persiste até hoje, ao contrário do que prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Superior, de 1968 (Lei nº 5.540/68).” (UNIVERSIA, SD, p. s.p.)

Na década de 1980, a “década perdida”, o país mergulhado em uma profunda crise econômica nos últimos anos da ditadura militar, e o setor também se ressentiu: enquanto as IES públicas aumentam as matrículas em 13%, as instituições privadas decrescem 8,4%, resultando, no total, uma retração de quase 1%. Para enfrentar a crise, em ações típicas de setor empresarial,

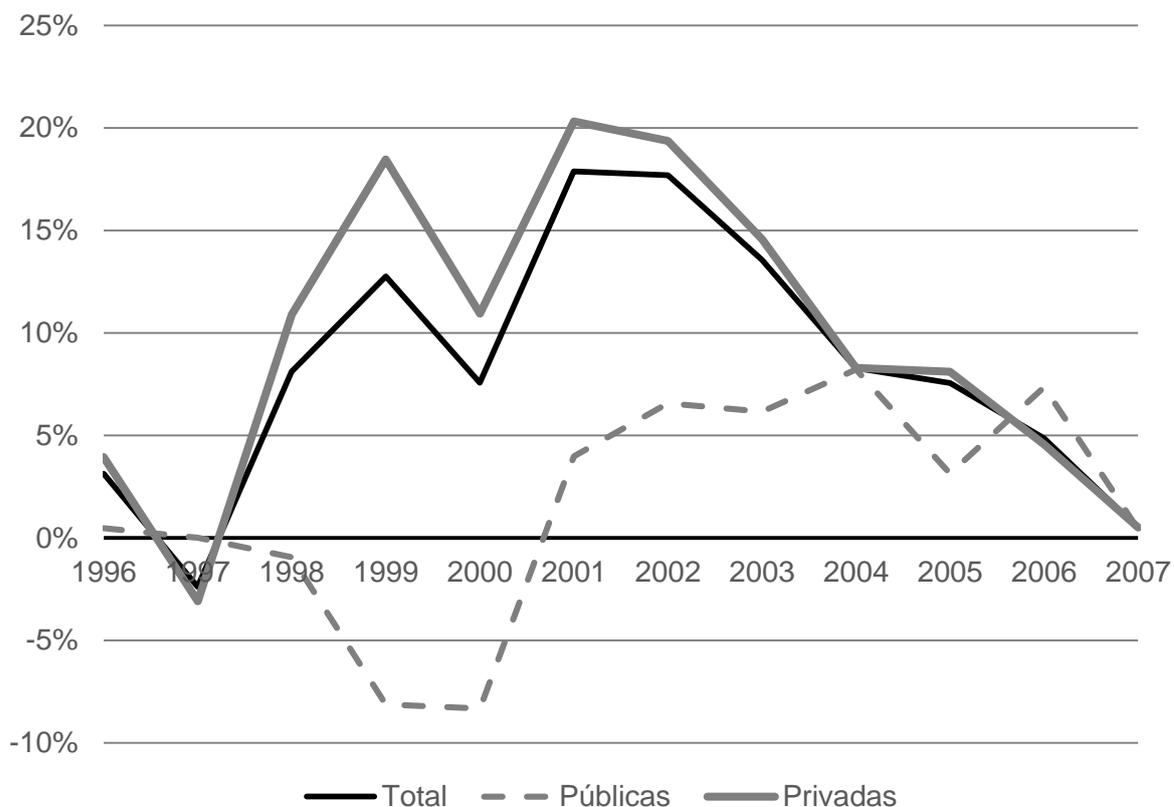
num primeiro momento, alguns estabelecimentos isolados transformaram-se em federações de escolas, através de um processo de fusão. Num momento posterior, a partir do final da década de 1980, o movimento de transformação de estabelecimentos isolados em universidades se acelerou: entre 1985 e 1996, o número de universidades particulares mais que triplicou, passando de 20 a 64 estabelecimentos. (MARTINS, 2009, p. s.p.).

Já na década seguinte, as IES privadas aproveitam o espaço criado pelo cerceamento do crescimento das IES públicas e do “sucateamento” das universidades pelas políticas governamentais, principalmente a partir de 1995.

A partir desta data, coincidindo com os dois mandatos de FHC, intensificou-se a presença das instituições particulares (...) A extinção do CFE, no final do governo Itamar Franco, e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) conferiram ao MEC uma maior autonomia na condução do processo do ensino superior. O CNE adotou uma política de flexibilização diante dos processos de autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e de instituições particulares. Tudo leva a crer que a lógica subjacente a essa postura repousava na crença de que o próprio mercado acadêmico regularia o desempenho das instituições, Mediante o sistema de avaliação do Exame Nacional dos Cursos (“Provão”), introduzido em 1996, e pela Avaliação das Condições de Oferta, implantada em 1997. (MARTINS, 2009, p. s.p.).

Os percentuais de crescimento das instituições de ensino no período mostram estas oscilações.

Figura 9: Percentual de crescimento das IES, públicas e privadas, sobre o ano anterior (1996-2007)



Fonte: Análise do setor de ensino superior privado no Brasil (SÊCCA e LEAL, 2008, p. 147), processado pelo autor

Pode-se notar, na figura acima, que a expansão das IES entre 1996 e 2001 foi conduzida pela esfera privada, com picos de até 20% entre um ano e outro, contra um vale inicial de 8% negativo. A participação das IES privadas no total do ensino superior eleva-se de 77% em 1996 a 89% em 2007. Em termos do número de matrículas, a participação das IES privadas cresce de 60% para 73%, no mesmo período.

No entanto, a partir de 2002, a taxa de crescimento das IES privadas começa a declinar, caindo a quase zero e encerrando este ciclo em 2007. A crise do setor privado era anunciada pelo menos desde 2001, e, “conforme o CES 2003, as IES privadas ofereceram 1.560.968 vagas em seus vestibulares e 914.840 transformaram-se em matrículas efetivas, ou seja, em 2003, (...) 41,4% das vagas ficaram ociosas.” (OLIVEIRA, CATANI, *et al.*, 2007, p. s.p.).

A situação continuou a piorar no ano seguinte:

Não obstante o expressivo crescimento das matrículas nos cursos de graduação nas últimas décadas, existem indícios de que a política de expansão através da via privada começa a dar claros sinais de exaustão (...) Em 2004, 49% das vagas do setor privado estavam sem ocupação e houve

também um aumento significativo do número de estudantes inadimplentes.” (MARTINS, 2009, p. 29).

As cifras indicam que o que ocorreu foi uma disponibilização de vagas no ensino privado superior ao número de egressos do ensino médio com condições de preenchê-las.

“Esta situação gerou um quadro de incerteza no setor, ainda mais quando se leva em conta o grau de inadimplência/desistência. A queda nos rendimentos reais e o nível elevado de desemprego dificultam a sustentação de gastos com mensalidades pelos assalariados.” (CARVALHO, 2006, p. 93).

Não há negócio que consiga prosperar com a perda ou abandono de metade de seus clientes. Providencialmente, o setor privado foi, então, socorrido pelo governo através de três grandes empreendimentos: o FIES, o PROUNI e a implantação dos cursos de EAD (educação a distância).

### 2.2.1 O FIES

O Programa de Financiamento Estudantil, FIES, vem desde o final da década de 1990, quando o governo federal transformou e ampliou o PCE/CREDUC (Programa de Crédito Educativo), que apresentava

dificuldades em atingir os realmente mais necessitados, [tendo financiado] escolas de baixa qualidade na rede privada (a maioria dos recursos foi para programas em Ciências Sociais e Humanas, ministrados à noite) e apresentou uma elevadíssima taxa de inadimplência e subsídios.” (SCHWARTZMAN, 1996).

O FIES foi novamente reformulado em 2003, quando ofereceu 70 mil vagas para estudantes de faculdades e universidades particulares, com financiamento, pela Caixa Econômica Federal, de até 70% do valor da mensalidade, com juros fixos de 9% ao ano<sup>40</sup>. Não era ainda atraente o bastante, e o FIES foi, mais uma vez, alterado, em 2010, passando a ser operado também pelo Banco do Brasil, com condições ainda mais brandas: juros de 3,4% ao ano, e prestações iniciais de até 50 reais por trimestre até 18 meses após a conclusão do curso, quando o empréstimo começará a ser amortizado. O prazo de pagamento do empréstimo é de até três vezes o período financiado, acrescido de 12 meses. Isso significa que um curso 100% financiado de

---

<sup>40</sup> A procura foi imensa, e, no dia do lançamento, os sistemas da Caixa contabilizaram seis mil acessos por minuto, e algumas vezes, chegaram a travar.

quatro anos de duração terá uma fase de amortização de 13 anos (3 vezes os 4 anos de financiamento + 12 meses)<sup>41</sup>.

As taxas de juros em bancos privados e correspondentes bancários costumam ser bem mais salgadas. Algumas linhas, como a da empresa Ideal Invest, a maior do setor de crédito educativo privado, saem mais caras, apesar de ainda serem competitivas quando comparadas aos juros de outros tipos de financiamentos. Por exemplo, alguém que decida financiar 100% de um curso de Direito no IBMEC-RJ, a uma mensalidade de 1.535 reais, poderá pagar em 10 anos, mas o valor final chega a custar quase duas vezes o valor total do curso. Uma faculdade de mesmo valor financiada pelo Fies não sairia por mais de uma vez e meia o custo do curso sem financiamento. (EXAME, 2010)

Atualmente, o programa é operado pela Caixa Econômica Federal e pelo Banco do Brasil. Desde 1999, quando substituiu o Programa de Crédito Educativo (PCE/CREDUC), o Fies beneficiou mais de 560.000 estudantes, com a liberação de cerca de 6 bilhões de reais.

(...) O mercado de crédito educativo no Brasil movimenta hoje [2010] cerca de 7 bilhões de reais, mas ainda tem muito que se popularizar. No estado de São Paulo, por exemplo, apenas 6,9% dos estudantes de instituições particulares utilizam algum tipo de financiamento. E se considerarmos que, em todo o país, apenas 13,7% dos jovens entre 18 e 24 anos estão no ensino superior – uma taxa que ultrapassa os 30% em países como Argentina, Chile e México - mercado para crescer é o que não faltará. Principalmente quando se leva em conta que cerca de 90% das instituições de ensino superior brasileiras são particulares [sic]. (EXAME, 2010, p. s.p.)

Três anos depois, o mercado se expandiu e se “popularizou”, chegando a mais de meio milhão de contratos assinados, somente em 2013:

Passou de meio milhão o número de contratos assinados, no ano passado, por BB e Caixa no FIES (...) Ao todo, os dois bancos públicos assinaram 558.691 contratos com universitários de todo o país. Os desembolsos, feitos ao longo dos cursos de graduação, vão somar R\$ 21,8 bilhões (...) Sozinho, o BB fechou 270.283 contratos do Fies em 2013, num total de R\$ 10,3 bi. As operações são crescentes desde o lançamento do programa, em 2010 [sic]. Naquele ano, foram 2.250 empréstimos; em 2012, 183 mil. A Caixa emprestou 11,5 bilhões no Fies, em 2013. Fechou 288.408 contratos. (O GLOBO, 2014, p. s.p.)

Em agosto de 2013, foi noticiado que o número de contratos do FIES ultrapassou a marca de 1 milhão. Mais 160 mil novos contratos foram assinados até o final do ano:

De 2010 a 2013 já foram formalizados 1,16 milhão de novos contratos no Novo Fies e o perfil dos estudantes contratados têm características semelhantes aos estudantes de cursos presenciais, ou seja, 96% fizeram o Enem; 82% tem renda familiar de até 5 salários mínimos; 78% tem renda de 1,5 salário mínimo per capita; 75% vem de escola pública; 63% tem entre 18

---

<sup>41</sup> Informações do portal do FIES, <http://sisfiesportal.mec.gov.br/>.

e 24 anos, 59% são mulheres e 50% são brancos. Os cursos mais financiados por esses alunos são: Engenharias (222 mil), Direito (196 mil), Administração (106 mil) e Enfermagem (98 mil). De acordo com Alexandre Mori, assessor técnico do Fies e do ProUni e do Departamento Jurídico do Semesp 'as IES não devem mais ter medo de oferecer o Fies a seus alunos porque os números mostram uma evolução crescente e dificilmente o governo vai fechar um programa com tamanho sucesso'. Em São Paulo foram 290 mil financiamentos, seguidos por Minas Gerais (145 mil) e Bahia (80 mil). Já o número dos que aderiram ao programa em São Paulo foram 286 mil, seguido por Minas Gerais (145) e Paraná (108 mil). O governo desembolsou R\$ 14,7 bilhões com o Fies de 2010 a 2013 em um valor contratado de R\$ 42,3 bilhões, sendo R\$ 7,7 bilhões de recompra. (DCI, 2014, p. s.p.)

No entanto, por mais que ofereça condições de estudo em instituições universitárias privadas – e é para isso que foi estruturado, o Fies recebe muitas críticas:

Aquilo que poderia ser uma boa iniciativa virou uma **estatização do risco de financiamento das universidades privadas**. Esse tipo de crédito é socialmente necessário, desde que seja matematicamente sustentável. Faculdades estimularam seus alunos a migrar para o Fies e, com isso, o número de bolsistas passou de 150 mil em 2010 para 4,4 milhões em 2014. Os financiamentos pularam de R\$ 1,1 bilhão para R\$ 3,4 bilhões. Há faculdades (em que) alunos que pagam as mensalidades tornaram-se uma raridade. Formaram-se conglomerados universitários, com ações na Bolsa. (...) entre 2012 e novembro de 2014, enquanto o Ibovespa caiu 18%, as ações do grupo Kroton, (...) valorizaram-se em 500% (Em 2014 o grupo recebeu R\$ 2 bilhões do Fies). (GASPARI, 2015).

## 2.2.2 O PROUNI

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, e efetivado em 2005, é outro programa do governo federal de oferecimento de bolsas de estudo, de 50% ou 100% da mensalidade em faculdades particulares. Até 2014, as mais de 2,2 milhões de bolsas oferecidas pelo ProUni apresentaram a seguinte evolução (Tabela 33).

Tabela 33: Evolução do número de bolsas ofertadas pelo ProUni

Ano	Sem	Integral	Parcial	Total	Acumulado
2005	1	71905	40370	112275	112275
2006	1	63536	28073	91609	203884
	2	35162	11897	47059	250943
2007	1	65276	43366	108642	359585
	2	32355	22857	55212	414797
2008	1	52977	53157	106134	520931
	2	46516	72353	118869	639800
2009	1	95694	60722	156416	796216
	2	57432	33795	91227	887443
2010	1	85208	79388	164596	1052039
	2	39882	35963	75845	1127884
2011	1	82702	79789	162491	1290375
	2	46970	45137	92107	1382482
2012	1	98383	95928	194311	1576793
	2	52487	37824	90311	1667104
2013	1	108686	53643	162329	1829433
	2	55693	34352	90045	1919478
2014	1	131636	59989	191625	2111103
	2	73601	41500	115101	2226204
Total		1296101	930103	2226204	

Fonte: (PROUNI, 2013), processados pelo autor.

As bolsas são integrais quando a renda familiar bruta do candidato não ultrapassa 1,5 salários mínimos por pessoa, e parciais quando esta renda é de, no máximo, até de 3 salários mínimos por pessoa. O bolsista com bolsa parcial poderá utilizar o FIES para financiar os 50% restantes. Embora o ProUni cubra a mensalidade dos estudantes (total ou parcialmente), uma das principais dificuldades dos aprovados é arcar com os custos adicionais da vida estudantil, como livros, materiais, transporte e alimentação e, no caso dos bolsistas parciais, custear a outra metade da conta. O programa inclui iniciativas como a concessão de um auxílio de R\$ 300,00 para alunos com bolsa integral matriculados em cursos com carga horária de pelo menos seis horas diárias (Bolsa-Permanência).

Além disso, o candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições abaixo: ter cursado o ensino médio completo em escola da rede pública; ter cursado o ensino médio completo em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola; ter cursado o ensino médio parcialmente em escola da rede pública e parcialmente em escola da rede privada, na condição de bolsista integral da própria escola privada; ser pessoa com deficiência; ser professor da rede pública de ensino, no efetivo exercício do magistério da educação básica e integrando o quadro de pessoal permanente da instituição pública e concorrer a bolsas exclusivamente nos cursos com grau de licenciatura. Nesses casos não há requisitos de renda. (PROUNI, 2014, p. s.p.)

A seleção de bolsistas do ProUni acontece duas vezes por ano, em cada semestre.

Ao efetuar a inscrição, o candidato escolhe, em ordem de preferência, até duas opções de instituição, curso e turno dentre as bolsas disponíveis de acordo com seu perfil. O candidato com deficiência ou que se autodeclarar indígena, preto ou pardo poderá optar por concorrer às bolsas destinadas às políticas de ações afirmativas.” (PROUNI, 2014; PROUNI, 2014; PROUNI, 2014).

O candidato é classificado por sua nota no ENEM - concorrem candidatos com, no mínimo, 450 pontos na média das notas do Exame. É preciso, ainda, ter obtido nota acima de zero na redação. A medida que são feitas as inscrições, há uma espécie de “rodada” estadual, uma vez por dia, em que os candidatos são classificados por sua nota no ENEM e pelo número de bolsas disponíveis em cada instituição. Também são respeitados os critérios de cotas raciais, conforme os percentuais definidos para cada estado.

As IES privadas que se interessam em receber alunos bolsistas do ProUni devem fazer sua adesão de forma voluntária e submeter-se à apreciação do MEC (Ministério da Educação). Uma vez adepta ao programa, a instituição passa a ter a isenção de quatro tributos federais – PIS, Cofins (Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social), IRPJ (Imposto de Renda Pessoa Jurídica) e CSLL (Contribuição Social sobre o Lucro Líquido). Isto torna o ProUni bastante atraente para IES privadas com fins lucrativos: até 2008, por exemplo, 49% das vagas oferecidas estava nestes estabelecimentos (CARVALHO e ANDRADE, 2008, p. s.p.). Uma IES pode ser excluída do programa, se tiver duas avaliações ruins, seguidas, no SINAES.

A adesão das instituições ao ProUni ocorre a cada processo seletivo. Se em 2005, eram 112 mil bolsas distribuídas em 1.131 instituições, em 2014, seriam 306 mil bolsas, distribuídas em 26 mil cursos, em 1.320 instituições. O valor da bolsa pode chegar a quase R\$ 8 mil, como é o caso da faculdade de medicina da Universidade de Marília (Unimar), no interior de São Paulo, que oferece 16 bolsas integrais para o de mensalidade R\$ 7.998,14. A Universidade do Ceuma (Uniceuma), de São Luís (MA), oferece cinco bolsas integrais e nove parciais para medicina, mensalidade de R\$ 6.036,90; a Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), 14 bolsas integrais de R\$ 5.950,00; e a Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), oferece três bolsas integrais e seis parciais também em medicina, mensalidade de R\$ 5.949,00. Mais da metade das bolsas disponíveis está concentrada em São Paulo. (PROUNI, 2013). Em 2014

foram ofertadas 306 mil bolsas, sendo 191 mil na 1ª chamada (131,6 mil integrais e 60 mil parciais), e 115 mil na 2ª chamada (73,6 mil integrais e 41,5 mil parciais). Esta edição do Prouni recebeu 653.992 inscritos, de acordo com o MEC. Ao todo, foram 1.269.084 inscrições, já que cada estudante pôde escolher até duas opções de curso. Em todo o país, os cursos com o maior número de bolsas oferecidas são os de administração (21.252), pedagogia (14.773) e direito (13.794). (PROUNI, 2014)

A renúncia fiscal efetivada pelo ProUni foi motivo de muitas críticas, inclusive do TCU que, em 2011, fez com que as regras da concessão das isenções de impostos fossem modificadas. “Desde a criação do ProUni, instituições privadas de ensino superior deixaram de pagar R\$ 3,97 bilhões em tributos federais [até 2012].” (FOREQUE, 2013, p. s.p.). De 2005, quando foi criado, a 2013, a renúncia fiscal superou R\$ 4 bilhões. O auge foi em 2010, quando, em valores corrigidos, chegou a R\$ 676 milhões, e se verificou que a isenção era concedida à instituição privada, independentemente do número de bolsas efetivamente preenchidas, ou seja, a IES podia oferecer 20 bolsas, e só ter a metade ocupadas – a isenção era total. Isso acarretou a distorção de que o valor da renúncia fiscal (custo) era muito superior ao benefício que causava. Entre 2005 e 2012, por exemplo, das 1.043 mil bolsas oferecidas, cerca de 520 mil foram ocupadas, ou seja, uma em cada duas bolsas oferecidas pelas IES privadas não foi preenchida. A partir de 2011, a prática foi corrigida, e a renúncia fiscal foi vinculada ao número de bolsas preenchidas. (FOREQUE, 2013). Mesmo com essa correção, o ProUni ainda desperta polêmica:

Se elas matriculam mais, estão crescendo, e a renúncia fiscal vai continuar a crescer”, afirma Rezende Pinto, José Marcelino Rezende Pinto, professor da USP Ribeirão Preto e presidente da Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (Fineduca).(...) Esse tipo de constatação reacende a polêmica discussão sobre o modelo do ProUni. “É uma política já estabelecida no ensino superior brasileiro, porque tem, de fato, incluído alunos de baixa renda no sistema, o que é uma coisa boa. Mas ainda assim o ProUni está no meio do caminho, afinal favorece a inserção de alunos no ensino superior privado, e o governo deveria ter empenho maior com as vagas do setor público”, diz Ângela Soligo, professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O professor Rezende Pinto pondera que as universidades federais estão passando por um processo “interessante” de expansão e que seria impossível criar 500 mil novas vagas em instituições públicas apenas com os recursos que deixaram de ser arrecadados por causa do ProUni. “Ainda é preferível pegar esse R\$ 1 bi e investir na expansão pública. O governo pode pensar numa expansão mais enxuta, de custo menor, como os “college” americanos, as faculdades voltadas à tecnologia de São Paulo [Fatecs] e até mesmo os institutos de ensino técnico e superior federais, diz ele. (MÁXIMO, 2012, p. s.p.)

Segundo outras opiniões estes projetos do governo são uma “boa notícia”:

... o ProUni, do governo federal, já beneficiou 1,4 milhão de estudantes pobres [sic]<sup>42</sup> com bolsas integrais ou parciais, ao custo de R\$ 824 milhões anuais em renúncia fiscal (2013). Viceja nesta seara, ainda, o Fies, alternativa para quem ultrapassa o limite do ProUni de três salários mínimos per capita na família. De 2010 a 2014, os financiamentos pelo fundo saltaram de R\$ 1 bilhão para R\$ 9 bilhões, e 1,7 milhão de alunos foram subsidiados. Num país com meros 12% de adultos entre 25 e 64 anos dotados de diplomas superiores, trata-se de uma boa notícia. A marca nacional é a mais baixa das 34 nações na lista da OCDE (FSP, 2014, p. s.p.).

Outra crítica que se faz é a baixa abrangência do programa. Por exemplo, se todas as 280 mil vagas oferecidas em 2012 fossem preenchidas, este quantitativo não chegaria a 6% do total de matrículas no setor privado daquele ano.

Ainda outra crítica que é feita é a

excessiva concentração de vagas subsidiadas em cursos de direito e administração, áreas nas quais não há carência de formandos. Engenharia civil aparece em terceiro lugar [sic], mas deveria estar no topo, com medicina e licenciaturas em matemática e ciências. O governo já usou taxas diferenciadas de juros para incentivar matrículas em campos estratégicos, mas depois optou pela prática populista de igualar as regras para todos. Diante do aperto fiscal que virá, parecem evidentes a necessidade e a urgência de revê-la. (FSP, 2014, p. s.p.).

Críticas favoráveis também são feitas:

Há um jogo de ganha-ganha: são vagas que no fundo estavam ociosas. As escolas ampliam o uso [de sua infraestrutura] e um conjunto muito grande de pessoas tem acesso ao ensino superior', diz Amaury Gremaud, professor da Faculdade de Economia da USO Ribeirão Preto. (FOREQUE, 2013, p. s.p.)

### 2.2.3 Ensino a Distância (EAD)

Uma outra iniciativa no ensino superior que fez com que progredissem as matrículas, e os lucros, das instituições privadas, foi o Ensino a Distância. uma “modalidade de educação efetivada através de do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, onde professores e alunos estão separados fisicamente no espaço e/ou no tempo.” (ALVES, 2011). A modalidade de Educação a Distância, no ensino superior, surgiu, no Brasil, na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 1994, num “curso de graduação de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

(...) Em 1996 aparecem os primeiros cursos de mestrado oferecidos com uso de videoconferências, na Universidade Federal de Santa Catarina. (...) Em 1996, pela primeira vez a EAD é incluída na legislação educacional, com a nova LDB reconhecendo a educação a distância como uma modalidade de educação, no artigo 80 da referida lei. (...) Entre as instituições pioneiras

---

<sup>42</sup> Este valor deve se referir a bolsas efetivamente ocupadas.

destacam-se as Universidades Federais de Santa Catarina, Pernambuco, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul, de São Paulo, e as instituições privadas Universidade Anhembi Morumbi, Pontifícia Universidade Católica de Campinas e o Centro Universitário Carioca. (VIDAL e MAIA, 2010, p. s.p.).

Grandes incentivos na expansão desta modalidade foram a criação da Universidade Aberta do Brasil<sup>43</sup> -, e a portaria 4.059, de 2004, do MEC, que permitiu que os alunos cumpram até 20% da carga horária de seus cursos na forma semipresencial, isto é, com a maioria das aulas dadas a distância, e algumas aulas de revisão e as provas sejam feitas de forma presencial, seja nas sedes das faculdades, seja em polos regionais.

Com a publicação da LDB de 1996, a EAD no Brasil iniciou um processo de crescimento acelerado. Embora não seja possível ignorar as experiências desenvolvidas e implementadas pelas universidades públicas, é inegável que o setor privado tomou a dianteira na oferta desta modalidade de ensino, pelo menos nos primeiros dez anos.” (VIDAL e MAIA, 2010, p. s.p.).

De fato, o avanço de instituições privadas nas matrículas desta modalidade é constatado na tabela 34.

---

<sup>43</sup> Criada em 2006 pela Lei 11.273. A UAB não é uma instituição nova, mas uma rede que engloba IFES e instituições públicas estaduais, que oferecem cursos a distância.

Tabela 34: Evolução das Matrículas, Ensino a Distância, 2000-2012.

Ano	Total	Privadas	% Privadas
2000	5.287	-	-
2001	5.359	-	-
2002	40.714	6.392	15,7
2003	49.911	10.107	20,3
2004	59.611	23.622	39,6
2005	114.642	60.127	52,4
2006	207.206	165.145	79,7
2007	369.766	275.557	74,5
2008	727.961	448.973	61,7
2009	838.125	665.429	79,4
2010	930.179	748.577	80,5
2011	992.927	815.003	82,1
2012	1.113.850	932.226	83,7

Fonte: Tabelas de Divulgação do Censo da Educação, 2012. (INEP, 2013)

A EAD nas universidades brasileiras tinha em 2000 cerca de 5 mil alunos matriculados, todos eles em IES públicas. Três anos depois, este número quase decuplicou - os empresários do ensino privado perceberam o nicho - e, em 2005, já detinham mais da metade das 114 mil matrículas do EAD. Ao final de 2012, eram mais de 1,1 milhão de alunos, em torno de 16% do total de matrículas do ensino superior, cerca de 84% nas IES privadas. A Educação a Distância cresceu 24 vezes entre 2002 e 2013. Em 2013, eram 1,153 milhões de matrículas, cerca de 16% das 7,3 milhões de matrículas no Ensino Superior (incluindo pós graduação). Entre 2012 e 2013, o EAD cresceu 15,7%, a quase totalidade em instituições privadas – foram 87% em 2013. São 1.258 cursos, e 39% das matrículas em Licenciaturas, 31% em bacharelados e 30% tecnológicos. A EAD tem 56% dos cursos na categoria pós-graduação, com 17% dos alunos. (Dados extraídos de (ED. CONTADINO, 2014, p. s.p.))

Além de ter um custo por aluno muito menor do que nos cursos presenciais, a modalidade a distância alcança alunos em qualquer parte do país, desde que haja uma boa ligação com *internet* nos polos. A tendência é crescer, muito mais do que na modalidade presencial, e muito mais nas instituições privadas:

O índice do ensino fora de sala de aula ainda é baixo, segundo o ministro da Educação, Aloizio Mercadante. "Quando olha para a OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico], quase a metade das vagas é a distância. Temos espaço para crescer. (...) é preciso garantir a qualidade do ensino. A intenção é ampliar a oferta nas instituições federais.

(...) a maior parte das matrículas em EAD está na rede privada (83,7%) e é oferecida por universidades (72,1%). (TOKARNIA, 2013, p. s.p.)

O ensino a distância é ideal em termos de formação continuada e aperfeiçoamento. Em termos de graduação, deixa a desejar, pois os conteúdos são muito menos abrangentes e profundos do que na modalidade presencial - a ementa das disciplinas é reduzida ao essencial<sup>44</sup>. O EAD, da maneira com que é estruturado, é impossível em cursos como Medicina, Farmácia, Odontologia, Engenharias (civil, mecânica, química e outras), onde as aulas práticas, em laboratórios, ocupam um percentual significativo na carga horária dos cursos. Há muita pouca condição de utilizar laboratórios, bibliotecas, ou fazer estágios, não se cogita de monitorias, treinamento profissional, projetos de pesquisa ou de extensão. Não há convivência com outros alunos, não há socialização acadêmica, e muito menos esta transformação (proporcionada pela universidade) e amadurecimento pessoal, pelo menos não no grau em que se observa na modalidade presencial.

O EAD depende muito mais do aluno, de sua disponibilidade, de sua disciplina e de sua dedicação, do que dos docentes e tutores. Depende de sua condição psicológica de conseguir estudar sozinho. Depende em larga escala da adequação e da praticidade do material que é disponibilizado, e da capacidade do aluno em fazer uso das tecnologias modernas – que se ressentem, muitas vezes, das dificuldades de acesso à *internet*. Outros problemas são observados, como as altas taxas de reprovação e das altíssimas taxas de evasão, que podem chegar a 70% (RODRIGUES, 2012, p. s.p.), ou até mais: “O diretor da Open University, instituição inglesa de ensino a distância criada nos anos 60, diz que o sistema facilita a inclusão social, mas admite haver altos índices de reprovação” (FSP, 2006). Ainda:

“Os *Massive Open Online Courses* (MOOC) [curso a distância de curta duração], padecem ainda de uma altíssima taxa de evasão (...) há casos de cursos nos EUA, por exemplo, que contabilizam 150 mil inscrições, das quais apenas 5 mil alunos chegaram efetivamente ao final. (Edgard Cornacchione, da área de *e-learning* da Fipecafi - Fundação Instituto de Pesquisas Contábeis)” (ED. CONTADINO, 2014, p. s.p.)

Mesmo assim, é um negócio excelente: em 2012, dos 1,0 milhão de concluintes, 174 mil (17%) cursavam a modalidade a distância, e destes, 139 mil (80%) eram egressos de instituições privadas. “Antes dominado pelas licenciaturas, o

---

<sup>44</sup> O autor foi professor de EAD durante dois anos e meio, na UAB (em cursos da UFJF), e desta experiência vem as informações desta parte do texto.

ensino superior a distância vive [2014] um momento de forte crescimento na oferta de cursos de bacharelados e tecnológicos. De 2009 a 2012, o número de cursos de bacharelado cresceu 38,2%.” E, como todo negócio em rápida expansão, a concorrência é “acirrada” e é “natural” que a demanda “que estava reprimida, aumente”:

Além de políticas do próprio governo federal, de estimular a educação em todos os seus níveis e também possibilitar a emissão de certificados de cursos EAD, há também uma acirrada concorrência entre as instituições particulares. Nesta concorrência. A educação a distância é a que agrega rapidamente o maior número de alunos, daí o forte investimento das instituições particulares nesta modalidade, comenta Edmundo Alves de Oliveira, coordenador do núcleo de EAD do Centro Universitário de Araraquara (Uniara) (ED. CONTADINO, 2014, p. s.p.)

Assim, com estas três novas condições (FIES, ProUni e EAD), o negócio das IES privadas tornou-se muito mais atraente, com boa rentabilidade e retorno rápido dos investimentos, e alta segurança, uma vez que conta com a garantia, em boa parte, do governo federal:

A educação superior está se transformando em um bom negócio, na medida em que o negociante mantenedor tem aluno cativo por quatro anos e tem receita certa, já que a maioria das matrículas está sendo feita pelo Fies (...), ou pelo ProUni (...),” diz Celso Napolitano [presidente da Federação de Professores do Estado de São Paulo]. “É uma espécie de **capitalismo sem risco**. Depois vamos ver se a conta será paga no futuro.” (GUILHERME e GLENIA, 2013, p. s.p.), grifo do autor.

Diante deste cenário, com um mercado altamente promissor, as empresas particulares se movimentaram rapidamente, manobrando através de fusões e, principalmente, aquisições, na formação de oligopólios. Na linguagem típica – e reveladora - das consultorias:

As grandes fronteiras do ensino superior brasileiro não são barreiras para o crescimento das IES privadas que atuam em um mercado altamente competitivo e ao mesmo tempo fragmentado. De um lado encontram-se 15 IES detentoras de aproximadamente 25% do mercado (1 milhão de matrículas). De outro, 62,4% das IES com até 1.000 matrículas e 27,6% que detêm de 1.001 a 5.000 matrículas. Apenas 9,9% das IES privadas brasileiras detêm mais de 5.000 alunos matriculados. (...) o posicionamento e a inovação são as palavras de ordem neste cenário. As mudanças nesse negócio tendem a se acirrar e a desencadear novos formatos de negócios. (...) os **grupos consolidadores** apresentam crescimento rápido, em especial nos últimos dois anos, restando às IES menores se adaptarem à velocidade das mudanças. A característica comum desses grupos é ancorada na **gestão financeira profissional**, no **modelo acadêmico padronizado**, na **capacidade de aquisições**, na **gestão de marcas**, no tempo mínimo de maturação de investimentos, entre outros, como diferenciais mínimos de competitividade de mercado. O setor tem se pautado (...) pela **inteligência de mercado**, ofertando cursos que realmente apresentem **demandas para a**

**região, com mensalidades apropriadas.** (...) (CM CONSULTORIA, 2011, p. s.p.) grifos do autor.

E assim foi feito. A aquisição de IES menores, depois de saneadas e se adaptarem a uma “gestão financeira profissional”, tornou-se comum, a partir de pelo menos 2005 - a compra do controle acionário da Universidade Anhembi Morumbi pelo grupo americano *Laureate Inc.* em 2005 é considerado o marco inicial no país para o processo de fusões e aquisições entre Instituições de Ensino Superior Privadas (SANTOS, 2010). Os grandes grupos, Anhanguera, Estácio, Kroton e SEB, e outros, promoveram, somente entre 2005 e 2009, 78 processos de compra, envolvendo cerca de 2 bilhões de reais (SANTOS, 2010, p. s.p.), Os maiores grupos do país são empresas de capital aberto na Bolsa de Valores, e devido à obrigatoriedade de divulgação de seus balanços e outros pode-se ver as dimensões a que chegou este mercado, como mostra a tabela 35.

Tabela 35: Faturamento do Ensino Superior Privado (maiores grupos) - 2012

Grupo	Alunos	Receita líquida (bilhões)	% Mercado	Instituições integrantes
<b>Anhanguera*</b>	459 mil	R\$ 1,60	8,30%	Anhanguera, Uniban, Rede LFG
<b>Kroton*</b>	500 mil	R\$ 1,40	7,90%	Universidade Norte do Paraná (Unopar), Faculdades Pitágoras, Unic (Universidade de Cuiabá), Unime (Universidade Metropolitana de Educação e Cultura), Fama, Fais, Faculdade União e Uniasselvi
<b>Estácio</b>	272 mil	R\$ 1,38	5,30%	Universidade Estácio de Sá, Faculdade Seama, Uniradial, Idez, Uniuol, Faculdade de Tecnologia Estácio, entre outras
<b>Unip</b>	238 mil	R\$ 1,37	4,60%	Unip, Colégios Objetivo
<b>Laureate</b>	145 mil	R\$ 0,96	2,80%	Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). BSP - Business School São Paulo; CEDEPE Business School; Centro Universitário do Norte (UniNorte); Centro Universitário IBMR; Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter); Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (FADERGS); Faculdade dos Guararapes (FG); Faculdade Internacional da Paraíba (UNPB); Universidade Anhembi Morumbi; Universidade Potiguar (UnP); e Universidade Salvador (UNIFACS).
<b>Uninove</b>	127 mil	R\$ 0,56	2,50%	Uninove

Fonte: Hoper Estudos de Mercado (2012) in (GUILHERME e GLENIA, 2013, p. s.p.)

O mercado do ensino superior privado continua se expandindo, se transformando, e se aglutinando em grandes corporações. Em abril de 2013, foi anunciada a fusão entre a Kroton e a Anhanguera, aprovada pelo CADE (CONSELHO

ADMINISTRATIVO DE DEFESA ECONÔMICA) em maio de 2014, formando um dos maiores grupos educacionais privados do mundo, com 1 milhão de alunos, 16,2% de participação no mercado, e valor de mercado de mais de R\$ 12 bilhões, pouco menos da metade do orçamento do MEC para as IES federais (GOY, 2014). Para comparação, o orçamento do MEC para todas as universidades federais, em 2013, foi de R\$ 28,7 bilhões, sendo 71% para pagamento de pessoal, 20% de custeio e 9% em investimento, aproximadamente.

As maiores críticas ao ensino superior privado, com fins lucrativos, vindas de seus clientes-alunos, se endereçam justamente à sua característica predominantemente mercantil. Depois do FIES e do ProUni, as reclamações sobre o valor das mensalidades já não são tão frequentes, mas estes valores ainda são muito elevados. Como comparação, a graduação em uma universidade privada dos EUA pode custar, em termos médios, R\$ 75 mil ao ano. Este valor pode sofrer muitas variações. Universidades públicas estaduais, com mensalidade menor, podem chegar a R\$ 20 mil, ano. (SABINE, 2013). Uma estimativa mais extensa considera de US\$ 11 mil a US\$ 30 mil ao ano. (EDUCATION USA, 2014)

As mensalidades variam segundo a instituição, a cidade, o turno e até o bairro onde está localizada a filial da instituição. Por exemplo, o curso de Administração, o curso com mais matrículas no país (949 mil, em 2011): na FGV, São Paulo, a matrícula custava, em 2013, R\$ 2.884,00, que é o mesmo preço das mensalidades; na PUC-SP, em 2014, a mensalidade é de exatos R\$ 2.066,04. Na Unifor (Universidade de Fortaleza), os valores são mais modestos: mínimo de 16 créditos/semestre, R\$ 686,00 (2013). Na Estácio de Sá, Campus Barra I, curso presencial, manhã, R\$ 838,00, noturno, R\$ 928,00. Modalidade a distância, R\$ 293,00. Em Belo Horizonte, Campus Prado, presencial, R\$ 602,08, noite, R\$ 668,00, a distância, R\$ 249,00. Juiz de Fora, presencial, R\$ 522,28, noturno, R\$ 535,52, a distância, R\$ 249,00<sup>45</sup>.

Nos cursos de Medicina, os mais caros de qualquer instituição, as mensalidades vão de R\$ 2.325,00 (Unochapecó – Universidade Comunitária Regional de Chapecó, SC) a R\$ 6.836,01 (Unimar – Universidade Marília – SP).

Cursos presenciais de Turismo são oferecidos com mensalidades desde R\$ 686,00 (UNIFOR), R\$ 965,00 (Anhembi-Morumbi), R\$ 1.246,17 (PUC (Pontifícia Universidade Católica)-RS) a R\$ 1.468,07 (PUC-SP).

---

<sup>45</sup> As informações sobre mensalidades foram retiradas dos sites dos cursos, e das IES.

No lado oposto das altas mensalidades, outro aspecto que se destaca nas críticas ao ensino superior privado é a facilidade de ingresso em algumas instituições, que, aliada ao baixo preço das mensalidades, de certa forma acarretam desprestígio e dificultam a “gestão da marca”. Por exemplo, o vestibular da Estácio de Sá: o anúncio no site diz “O vestibular da Estácio é o primeiro passo para escrever sua história de sucesso. Você se inscreve pela *internet* ou em uma unidade Estácio e, no dia e horário marcados, comparece ao campus selecionado para fazer uma prova de conhecimentos gerais (30 questões) e redação (em alguns *campi*, apenas redação), com duração de até três horas.” (ESTÁCIO, 2015) . Com essa facilidade, não se pode esperar muito do nível dos ingressantes<sup>46</sup>. E os ingressantes, também, não podem esperar muito de um curso com uma entrada tão facilitada, a preços tão baixos<sup>47</sup>. É frequente a categorização pejorativa de “fábrica de diplomas”, para muitas delas.

Em outro plano, critica-se o excessivo mercantilismo, a busca pelo lucro rápido e fácil, a gestão por critérios exclusivamente financeiros, sem outra preocupação que não seja a excelência da gestão empresarial. A educação deixou de ser vista como um direito, um bem comum, para tornar-se um serviço, a venda de uma mercadoria. Esta mentalidade transparece em trechos de uma entrevista concedida por Carlos Monteiro, presidente da CM Consultoria (especializada em planejamento em gestão em ensino superior):

---

46 Em dezembro de 2007, o programa Fantástico, da Rede Globo, convidou o padeiro Severino da Silva, 27, na época em processo de alfabetização para adultos, a fazer o exame na Universidade Estácio do Sá, a maior do Rio de Janeiro. Nas questões de múltipla escolha, ele marcou as alternativas A e B, sucessivamente, em todas as questões. A redação ele entregou em branco. Fez 2.562 pontos, o que lhe garantiu o nono lugar na seleção. O diretor da Estácio de Sá, Marcelo Campos, disse que o padeiro foi aprovado no vestibular porque "contou com o aspecto sorte". Para Campos, o candidato teve sorte não só na prova de múltipla escolha - na qual as letras A e B, escolhidas por ele, "constituíam a maioria das opções". Para o diretor, Silva foi beneficiado também na hora em que optou por prestar vestibular para direito, no turno da tarde do campus do Méier (bairro da zona norte carioca). "Tínhamos 20 vagas disponíveis e nove candidatos. Ele ficou em nono lugar, que, nesse caso, equivale à última colocação", afirmou Campos. Quanto ao fato de Silva ter sido aprovado mesmo sem ter feito a prova de redação, Campos disse que a nota final é obtida por meio de uma média aritmética entre a nota da prova de múltipla escolha e a redação. "E ele foi muito bem na prova", afirmou. Um dia após a reportagem do "Fantástico" ter divulgado a classificação do candidato analfabeto, o clima entre os alunos da Estácio de Sá era de revolta e constrangimento. "Agora todo mundo me chama de analfabeta, inclusive meu namorado", disse a caloura Marta Siniscalchi, de educação física. Ela afirmou estar "morrendo de vergonha" de dizer para os amigos que estuda na Estácio de Sá. Menos resignada, a fotógrafa Cecília Junqueira preferiu trancar a matrícula do curso de cinema. "O curso é muito fraco. Não aprendi nada e ainda paguei caro. É constrangedor dizer que estudei na Estácio. Ainda bem que estou trancando, porque meu diploma não valeria nada mesmo", disse. O deputado estadual Chico Alencar (PT) disse ontem que pedirá um parecer do Conselho Estadual de Comunicação. "Chegamos ao ponto limite do ensino mercantilista", disse (Faculdade do Rio aprova semi-analfabeto, 2001)

47 Lembra o inverso da piada de Groucho Marx (1890-1971): “Jamais seria sócio de um clube que me aceitasse como membro”. *I do not care to belong to a club that accepts people like me as members.*

Escolas, mesmo desorganizadas administrativamente, ainda são um bom negócio. Agora, aquelas que têm um bom sistema de gestão, que estão bem estruturadas, são extremamente rentáveis, sim. E eu não vejo nada de pejorativo nisso. [*O professor defende que essas instituições sigam seu objetivo, que é o lucro.*] Para elas terem lucro, elas têm de oferecer um serviço que atenda às expectativas de seus **clientes**. No caso da Kroton e da Anhanguera, estamos falando de um milhão de **clientes**. E ninguém tem essa quantidade de clientes se o produto que oferecesse não estivesse de acordo com o desejo pelo seu cliente. (CM CONSULTORIA, 2011, p. s.p.)

A questão da entrada de capital estrangeiro no setor da Educação, considerado estratégico para o país, também é polêmica:

Observa-se ainda que a venda de IES privadas para investidores internacionais é o que se convencionou chamar de desnacionalização do ensino superior, um assunto muito polêmico atualmente, pois para muitos educadores significa apenas uma transação para o capital especulativo internacional, interessado somente em grandes lucros. De fato, não há como ignorar esta realidade, pois a questão é complexa e exige posicionamento governamental. É preciso conciliar essa questão comercial com a internacionalização da educação, via acesso à produção de conhecimento, cooperação internacional e intercâmbio de experiências. Isto certamente ampliará a qualidade do ensino e do saber em nosso país. (CM CONSULTORIA, 2011, p. s.p.)

A consequência das fusões e aquisições, com a entrada do capital estrangeiro, e a abertura do capital nas bolsas de valores, é a formação de oligopólios. Em 2012, o Brasil

representava o quinto maior mercado de ensino superior do mundo e o maior mercado de ensino superior da América Latina (...). O mercado de ensino superior apresentou receita total superior a R\$ 29,8 bilhões, que representou um aumento de 30% em comparação a 2011, de acordo com o estudo publicado pela Hoper, consultoria especializada na área.” (SER EDUCACIONAL, 2014, p. s.p.).

A previsão para 2013 era de R\$ 32 bilhões. Um imenso mercado, em que 13 grandes conglomerados têm 36,2% de participação. “Este grupo seletivo reúne 1,8 milhão de estudantes, o que corresponde a 37,6% do total de estudantes de faculdades particulares e cerca de 28% do total de alunos do ensino superior de todo o país.” (GUILHERME e GLENIA, 2013, p. s.p.). Os três maiores grupos educacionais – Anhanguera, Kroton e Estácio – detêm 24,2% do mercado (dados de 2013). “Não há registro de tamanha concentração nas mãos de instituições com fins lucrativos em todo o mundo, afirma Ryon Braga [presidente da Hoper Educação].” (SANTOS e GUIMARÃES-IOSIF, 2012, p. s.p.).

Nas instituições destes conglomerados, o que se observa é a precarização do trabalho docente, com baixos salários, carga de trabalho extensa, instabilidade no

emprego, e pouco ou nenhum incentivo à titulação e especialização, uma vez que o aumento de titulação acarreta um maior salário, o que implica em aumento de custos para o empregador.

É impossível oferecer um curso superior com qualidade cobrando mensalidades de R\$ 300,00. Se no ensino fundamental e médio as mensalidades estão em torno de R\$ 900,00, como uma faculdade cobra menos da metade desse valor para formar um profissional? [(Marco Aurélio, diretor do Sindicato Nacional dos Docentes)]. Fica fácil responder esta questão: baixos salários pagos aos docentes e a não oferta de laboratórios, aulas práticas e estágios supervisionados. Ao adquirir uma instituição, uma das primeiras providências dos fundos de investimentos é diminuir as despesas com pessoal (...) A Anhanguera Educacional demitiu cerca de 600 professores paulistas que trabalhavam nas faculdades compradas recentemente pela rede. (SANTOS e GUIMARÃES-IOSIF, 2012, p. s.p.).

As demissões foram, ao final, em maior número:

Segundo dados da Federação dos Professores de São Paulo (Fepesp), o Grupo Anhanguera demitiu apenas no Estado de São Paulo 1.497 professores. E esse número deve ser ainda maior, uma vez que há relatos de demissão em outros estados, como Rio Grande do Sul, Goiás e Mato Grosso do Sul. Especula-se que a Anhanguera deseja reformular seu quadro com professores de titulação mais baixa. Segundo professores da Anhanguera, a instituição paga a um mestre o valor de R\$ 38,00 por hora-aula e, agora, deverá pagar R\$ 26,00 aos novos contratados. (POSGRADUANDO, 2012, p. s.p.)

Conforme dados do censo da Educação Superior 2010, em 2012 eram 213 mil docentes na rede privada. Cerca de 51,3 mil (24%) em tempo integral, 72,5 mil (34%) em tempo parcial e 88 mil (41%) horistas – na esfera pública são 930 horistas, menos de 1% do total. No RUF 2014, foi divulgado que 1/3 dos docentes de universidades particulares é horista:

Um em cada sete docentes de universidades brasileiras recebe por aula dada e não tem vínculo empregatício (mas) a distribuição dessa categoria é bastante diferente nas escolas públicas e privadas (...) só 4% dos professores das públicas são horistas. Já nas privadas, a taxa sobe para 33%. (...) o contratado é caro para as privadas. 'Já os horistas ganham, em média, R\$ 80,00 por hora-aula'<sup>48</sup>. (no RUF as instituições ganham pontos se têm docentes em tempo integral e parcial; horistas não pontuam, o que tem causado reclamações sobre este critério) '... é preciso lembrar que professores em regime de hora-aula são frequentes na Europa e nos EUA, inclusive em instituições de prestígio' Na PUC-Chile (a melhor universidade da América Latina no QS), só a metade dos 3.228 docentes têm dedicação integral; o restante tem contrato parcial ou de horista. No Brasil, há exemplos de boas escolas que fazem a opção de horistas. É o caso da FGV, que tem quase metade do corpo docente formado por horistas. (...) isto acontece porque os cursos da instituição demandam mais profissionais que estão no mercado. São consultores, empresários, juizes (...) a FGV submete-se a

---

<sup>48</sup>Afirmção de Helena Sampaio, da Faculdade de Educação da Unicamp, muito contestada na seção de comentários dos leitores. Para comparação, o valor do salário mínimo em 2013 era de R\$ 678,00, o que resulta num valor-hora de R\$ 3,08.

avaliações (internacionais) que, diz a escola, exigem 50% do corpo docente seja 'profissional', ou seja, vinculado ao mercado. (RIGHETI, 2014, p. C4)

A tabela 36 mostra o número de docentes, e seu percentual por categoria, está na tabela a seguir:

Tabela 36 Docentes das universidades, segundo as categorias

Categoria	Públicas	%	Privadas	%	Total	%
Horistas	4.999	3,9	22.601	34,2	27.600	14,3
Tempo Parcial	6.272	12,8	18.883	28,6	35.155	18,2
Tempo Integral	105.549	83,2	24.613	37,2	130.162	67,5
Total	126.820		66.097		192.917	

Fonte: Folha de São Paulo, 13/09/2014, p. 4, cot. 2, Nota: Dados do RUF, 2014.

Outra crítica que se faz, enfática, é sobre a qualidade do ensino ofertado. A avaliação das IES privadas, tanto pelo MEC quanto por outros órgãos, como o *Ranking* das Universidades (RUF – jornal Folha de São Paulo), mostra que esta qualidade deixa muito a desejar. Em termos gerais, as instituições privadas que estão mais bem colocadas são as confessionais, como PUC-RJ (15º), PUC-RS (19º) e a Presbiteriana Mackenzie (27º). Das 50 melhores, não aparece nenhuma IES privada com fins lucrativos, apenas as instituições confessionais. A primeira particular, com fins lucrativos, é a UNIVALI, de Itajaí, SC, em 60º lugar, seguida da UNAERP, de Ribeirão Preto, SP, em 63º lugar. A Uninove, a melhor nos grandes grupos, está 70º lugar. (RUF, 2013, p. s.p.)

No IGC (Índice Geral dos Cursos), do MEC, para as universidades, não há nenhuma instituição privada na faixa 5. Na faixa 4, das 71 instituições, são 11 privadas (15%), e na faixa 3, em 128 instituições 75 privadas (59%). Na faixa 2, de 11 instituições avaliadas, as particulares são 6. A UNIP é a primeira privada, em 70º lugar, entre 227 instituições.

Motivos para existência, razões de crescimento e atualidade são diferentes nas instituições públicas, que serão estudadas a seguir.

## 2.3 A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO

As características do sistema colonial português atrasaram a criação dos cursos superiores no Brasil em quase 300 anos. Quando do início da colonização portuguesa na América do Sul, Portugal contava apenas com a Universidade de Coimbra (fundada em Lisboa em 1290, e transferida para Coimbra em 1537); na Espanha, a outra potência colonizadora do século XVI, já existiam as universidades de Salamanca (1218), Valladolid (1241), Múrcia (1272), Madrid (1293), Lérida (1300), Santiago de Compostela (1495) e Valência (1499). Naquele século, já funcionavam na América Espanhola as universidades de Santo Domingo (1538), San Marcos (Vice-reino do Peru, 1551) e a do México (1551).

No século XVI, e até meados do século XVIII, grande parte do ensino em Portugal e nas colônias era conduzido pelos jesuítas, que receberam a Universidade de Évora em 1559.

A história da criação de universidade no Brasil revela, inicialmente, considerável resistência, seja de Portugal, como reflexo de sua política de colonização, seja parte dos brasileiros, que não viam justificativa para a criação de uma instituição desse gênero na Colônia, considerando mais adequado que as elites da época procurassem a Europa para realizar seus estudos superiores. Desde logo, negou-a a Coroa portuguesa aos jesuítas que, ainda no século XVI, tentaram criá-la na Colônia. Em decorrência, os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos (...) Todos os esforços de criação de universidades, nos períodos colonial e monárquico, foram malogrados, o que denota uma política de por parte da Metrópole de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia. (FÁVERO, 2006, p. 22)

Sem ensino superior na Colônia, a educação ficou entregue, na sua totalidade, aos jesuítas, que permaneceram como “mentores da educação brasileira durante duzentos e dez anos, até 1759, quando foram expulsos de todas as colônias portuguesas por decisão do marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777.” (BELLO, 1998.)

No momento da expulsão os jesuítas tinham 25 residências, 36 missões e 17 colégios e seminários, além de seminários menores e escolas de primeiras letras instaladas em todas as cidades onde havia casas da Companhia de Jesus. A educação brasileira, com isso, vivenciou uma grande ruptura histórica num processo já implantado e consolidado como modelo educacional. (BELLO, 1998., p. s.p.)

O ensino jesuítico era dirigido a dois segmentos: os índios, num processo de catequização e afastamento das cidades, em direção às missões, e outro, para os filhos dos portugueses e dos primeiros brasileiros – que seguiriam, em parte, para as universidades de Coimbra ou de Montpellier. O caráter elitista do ensino brasileiro já assim se manifestava, apesar de, em alguns momentos, os padres da Companhia de Jesus tivessem que ceder:

“É resolvida (em 1689) a ‘*Questão dos Moços Pardos*’, surgida com a proibição, por parte dos jesuítas, da matrícula e da frequência dos mestiços. Como as escolas eram públicas, para não perderem os subsídios que recebiam (os jesuítas tinham isenção de taxas e impostos, e não eram obrigados – ao contrário das outras ordens, e das outras pessoas – de sujeitar-se aos monopólios impostos pela Coroa), são obrigados a readmití-los”. (BELLO, 1998.)

Em 1808, fugindo das tropas napoleônicas, a corte de Portugal vem para o Brasil, e o então Príncipe Regente, além da imediata abertura dos portos da Colônia a todas “as potências que se conservam em paz e harmonia com a minha Real Coroa”, autorizou o funcionamento de tipografias, montou a Imprensa Régia, o Hospital Militar, o Jardim Botânico, e começou o ensino superior no Brasil, com a Escola Superior de Matemática, Ciências, Física e Engenharia, o Curso Médico de Cirurgia na Bahia, a Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica, no Rio de Janeiro - futuras Faculdades de Medicina da UFBA e da UFRJ -, o Curso de Economia, e a Academia Real da Marinha. Em 1811 é inaugurada a Academia Real Militar, núcleo inicial da Escola de Engenharia da UFRJ; em 1812, o curso de Agricultura; o curso de Química, em 1817 e o de Desenho Técnico em 1818. Assim,

“(...) mesmo como sede da Monarquia, o Brasil consegue apenas o funcionamento de algumas escolas superiores de caráter profissionalizante. (...) A partir de 1808, são criados cursos e academias destinados a formar, sobretudo, profissionais para o Estado, assim como especialistas na produção de bens simbólicos, e num plano, talvez, secundário, profissionais de nível médio.” (FÁVERO, 2006, p. 26)

Segue-se, já com o país independente, a criação dos cursos jurídicos, instalados em 1828 no Convento de São Francisco (SP) e no Mosteiro de São Bento, em Olinda (PE) - transferido para Recife em 1854. Estes cursos, pioneiros na área, constituiriam a Faculdade de Direito do largo de São Francisco (SP), incorporada à USP em 1934, e a Faculdade de Direito de Recife, incorporada à UFPE em 1946. E a estes cursos e a estas faculdades criadas no século 19 se resumiu o ensino superior no Brasil até o final do Segundo Reinado.

Duas características são comuns a todos eles: trata-se cursos ou faculdades isoladas e são todos eles públicos, mantidos, portanto, pelo Estado. Mas já no final do império ganhou força o movimento pela desoficialização do ensino, que era uma bandeira dos positivistas, e pela defesa da liberdade do ensino, uma bandeira dos liberais, à qual se associou o 'ensino livre', proclamado no decreto da chamada Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879. Com o advento da República, sob influência do positivismo, essa tendência foi ganhando espaço, o que se evidenciou na visão mais radical como a de Júlio de Castilhos no Rio Grande do Sul, cuja Constituição suprimiu o ensino oficial decretando a liberdade das profissões. E mesmo o governo federal, ainda sob a influência mais moderada de Benjamin Constant, não deixou de advogar as faculdades livres. (SAVIANI, 2010, p. 15)

Entre 1889 e 1930, as escolas superiores que foram criadas eram da esfera privada, na sua quase totalidade. Alguns destaques: em São Paulo, o Instituto Adolfo Lutz e a Escola Politécnica. (1893); a Escola de Engenharia do Mackenzie College, em São Paulo (1895); o Instituto Biológico, o *Butantã*, também em São Paulo (1899); no Rio de Janeiro, o Instituto Soroterápico Federal, ou a escola de *Manguinhos*, futura Fiocruz; a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, em Piracicaba (1901). São criadas, em São Paulo, as Escolas de Comércio Álvares Penteado e do Mackenzie College (1902); Francisco Mendes Pimentel é cria a Universidade de Minas Gerais (a iniciativa teve curta duração). Em 1920, o presidente Epitácio Pessoa cria a Universidade do Rio de Janeiro.

Entre 1930 e 1945, o país atravessou o que se chamou a Era Vargas, por ter sido governado pelo gaúcho Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954). Derrotada na eleição de 1930, a Aliança Liberal (aliança de políticos em torno da chapa Getúlio-João Pessoa), após o assassinato de João Pessoa, aliada a oligarcas conservadores, militares (tenentistas), e políticos da oposição, desencadeia uma revolução entre o final de julho e o final de outubro de 1930, que leva Getúlio ao poder. Entre 1930 e 1934, Getúlio Vargas foi chefe do Governo Provisório. De 1934 a 1937, foi presidente da República, eleito pela Assembleia Nacional Constituinte, e de 1937 a 1945, como ditador, após a implantação do Estado Novo. O Brasil, quando da revolução, sofria fortemente os efeitos da crise de 1929<sup>49</sup>: o preço da saca de café caiu de 200 mil réis em agosto de 1929 para 21 mil réis em janeiro de 1930 (havia mais de 27 milhões de sacas estocadas). O salário dos trabalhadores diminuiu em 40 a 50% na cidade e no campo (ABRIL CULTURAL, 1980).

A evolução do ensino superior foi a seguinte:

---

<sup>49</sup> A Quinta-Feira Negra foi em 24 de outubro de 1929, com uma perda no mercado de US\$ 30 bilhões em 2 dias.

Tabela 37 Ensino Superior (1930-1944)

Ano	Estabelecimentos	Matrículas	Docentes
1930	87	13.695	1.881
1932	190	21.526	2.838
1934	251	26.263	3.657
1936	217	26.732	3.760
1938	213	22.300	3.454
1940	258	20.017	3.922
1942	299	21.425	4.355
1944	326	26.004	5.023

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil, IBGE, 1953, in (ABRIL CULTURAL, 1980, p. XV).

A evolução no período foi de 3,7 vezes o número de estabelecimentos, 2,7 vezes o número de docentes e 1,9 vezes o de matrículas. Notar que o número de matrículas tem um máximo de 26,7 mil em 1936, e cai até 1944. Há também uma queda no número de estabelecimentos entre 1936 e 1940, ocorrendo uma recuperação até 1944. Apenas o número de docentes é quase sempre crescente, com apenas uma ligeira queda entre 1936 e 1938. Para uma população de 39,8 milhões de habitantes em 1940, havia, então, 0,0005 alunos universitários por habitante naquele ano.

O maior evento neste período ocorreu em 25 de janeiro de 1934, quando Armando de Sales Oliveira funda a Universidade de São Paulo (USP). Claramente dirigida para as classes mais altas, uma “missão universitária [que] contribuiu para a criação de uma nova elite”. (Lévi-Strauss, *in* (MARINS, 1995))

Nas décadas de 1950 a 1970 ocorrem as primeiras grandes mudanças no ensino superior. Destacam-se a criação de universidades federais em todos os estados do país, em geral pela aglutinação de faculdades (públicas ou privadas) isoladas em uma estrutura que se superpõe, sendo *federalizada*. São criadas as IFES de Minas Gerais (1949), Rio Grande do Sul, Bahia e Paraná (1950), no governo de Eurico Dutra; Ceará (1954) e Pernambuco (1955), nos governos de Café Filho e Carlos Luz; Goiás, Juiz de Fora, Pará, Paraíba, Santa Maria (RS), Fluminense, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, todas em 1960, ao final do governo Kubitschek; Espírito Santo, Alagoas e Brasília, em 1961, e Amazonas e Rural do RJ, em 1963, no governo João Goulart. Outras, estaduais, são tornadas em federais, como a de Recife (UFPE, 1965), Rural de Minas Gerais (UFV, 1969), Maranhão, a de São Carlos (UFSCar, 1968), e a de Pelotas. Dados de (BARROS, 2007; BARROS, 2007; BARROS, 2007,s.p.).

O golpe militar de março de 1964 interrompeu por algum tempo a trajetória da criação e expansão das IES públicas, demitindo e cassando docentes e reitores, expulsando alunos e criando um ambiente de instabilidade e perseguição política. A UnB por sua proximidade do poder, foi uma das mais atingidas. Logo depois do golpe, em 9 de abril, a UnB foi invadida por tropas do exército e por policiais de Minas Gerais.

Os militares chegaram em 14 ônibus, com três ambulâncias já preparadas para possíveis confrontos. No campus, invadiam salas de aula, revistavam estudantes, procuravam armas e material de propaganda subversiva. Buscavam também 12 professores que deveriam ser presos e interrogados. (...) A biblioteca e os escritórios dos professores ficaram interditados por duas semanas. Depois dessa invasão, Anísio Teixeira e Almir de Castro foram demitidos. No lugar deles, o professor de Medicina Veterinária da Universidade de São Paulo (USP), Zeferino Vaz, foi nomeado reitor. (UNB, 2008, p. s.p.)

Outra invasão na UnB foi feita em 1965 durante uma greve, em que o próprio reitor Laerte de Carvalho pediu tropas militares no campus, demitiu 156 professores (“medida disciplinar”), além dos três anteriores (que foram a causa da greve).

Entre os demitidos estava Sepúlveda Pertence, mais tarde presidente do STF. Em protesto, 223 professores, dos 305 da UnB, demitiram-se em seguida. Mais uma, a mais violenta, aconteceu em 1968, quando agentes da PM, da Polícia Civil, e do DOPS cercaram 3 mil alunos que se reuniam na praça localizada entre a Faculdade de Educação e a quadra de basquete (os alunos protestavam contra a morte do estudante secundarista Edson Luis de Lima Souto, assassinado por policiais militares no Rio de Janeiro). Os policiais detiveram mais de 500 pessoas na quadra de basquete. Ao todo, 60 delas acabaram presas e o estudante Waldemar Alves foi baleado na cabeça, tendo passado meses em estado grave no hospital. (UNB, 2008)

Aconteceram, também, muitas outras arbitrariedades, como a nomeação de coronéis para o cargo de Reitor, como na UFMG (cel. Expedito Orsi Pimenta, substituindo o prof. Aloísio Pimenta) e UFPB (cel. Arthur Candal da Fonseca, substituindo o prof. Moacyr Porto). Na UnB, o capitão-de-mar-e-guerra José Carlos Azevedo foi reitor durante 15 anos. Dos 11 ministros da Educação, efetivos, durante a ditadura, 3 foram militares, todos depois do endurecimento do regime (pós-1969): Ten.-Cel. Jarbas Passarinho, (1969-74), Major Ney Braga (1974-78), e General Rubem Carlos Ludwig (180-82). Eduardo Portella (“esteve” ministro de 1979 a 1980), foi demitido porque contrariou o governo apoiando a greve dos professores da UFRJ.

A ditadura também colocou a UNE na ilegalidade (para que os estudantes não tivessem uma representação nacional), criando os DA’s e os DCE’s, respectivamente Diretórios Acadêmicos e Diretório Central dos Estudantes, que limitava a

representação e ação política dos estudantes aos cursos e instituições em que estavam matriculados.

O ministro da Educação, à época era Luiz Antonio Gama e Silva (1913-1979), que em 1969 iria redigir o Ato Institucional nº 5. Enquanto reitor da USP, elaborou a lista de nomes de professores universitários, colegas seus, que viriam a ser processados e aposentados compulsoriamente no "IPM da USP, entre os quais os professores Florestan Fernandes, Octávio Ianni, Isaías Raw, Mário Schemberg, e Paulo Singer. A lista continha até mesmo o nome do vice-reitor, Hélio Lourenço de Oliveira – que tinha protestado contra o reitor." (GASPARI, 2010), p. 223

A ditadura mostra seu caráter e sua práxis:

O Regime Militar espelhou na educação o caráter anti-democrático de sua proposta ideológica de governo: professores foram presos e demitidos; universidades foram invadidas; estudantes foram presos, feridos, nos confrontos com a polícia, e alguns foram mortos; os estudantes foram calados e a União Nacional dos Estudantes proibida de funcionar; o Decreto-Lei 477, calou a boca de alunos e professores; o Ministro da Justiça declarou que "estudantes tem que estudar" e "não podem fazer baderna". Esta era a prática do Regime. (BELLO, 1998., p. s.p.)

Em 1968 o governo realizou uma ampla Reforma Universitária, que alterava radicalmente a estrutura funcional e acadêmica das universidades, e cujas medidas perduram até hoje: os exames vestibulares, além do caráter de aprovação/reprovação do candidato, passavam a ser classificatórios – o que anulava a figura do "excedente", podendo ser unificados, como no Cesgranrio e na Fuvest; fim do sistema de cátedra, criou-se a opção de dedicação exclusiva dos docentes, com o respectivo aumento na remuneração; criação dos departamentos, conforme o modelo americano e a conformação criada por Darcy Ribeiro para a UnB; adoção do regime de créditos, também de acordo com a estrutura acadêmica americana, que eliminava o caráter anual das disciplinas, ensino e pesquisa (e, posteriormente, extensão) indissociáveis – conforme o modelo *humboldtiano*; cursos de graduação divididos em duas fases: ciclo básico (os institutos e centros, dentro das universidades, direcionados às grandes áreas, como Exatas, Saúde, Ciências Humanas, entre outras) e o de formação e especialização profissional, com os cursos dados em faculdades; pós-graduação composta de dois cursos distintos: mestrado e doutorado; reestruturação da representação estudantil - porém sem a UNE, e com regras restritivas: "Art. 11: É vedada aos órgãos de representação estudantil qualquer ação, manifestação ou propagando de caráter político-partidário, racial ou religioso, bem como incitar, promover ou apoiar ausências coletivas aos trabalhos escolares. Parágrafo único. A inobservância deste artigo acarretará a suspensão ou a dissolução do DA ou do DCE.

“Esses elementos, até hoje, continuam estruturando o mundo acadêmico brasileiro. Dito de outra forma: a universidade que temos [em 2004] ainda é, na sua essência, **aquela herdada da ditadura militar.**” (FERREIRA JR. e BITTAR, 2004, p. s.p.), grifo do autor.

As tabelas 38, 39 e 40 mostram a evolução de algumas variáveis, no período 1960-1985:

Tabela 38 IES e Cursos, por dependência administrativa, 1960-1985

Ano	IES					Cursos				
	Total	%	Púb	Priv	% Púb	Total	%	Púb	Priv	% Púb
1960	260		146	114	56,2	1.115		505	610	45,3
1965*	372	43,1	129	243	34,7	1.224	9,8	640	584	52,3
1970**	619	66,4	184	435	29,7	2.166	77,0	1152	1014	53,2
1975	860	38,9	215	645	25,0	3.602	66,3	1549	2053	43,0
1980	882	2,6	200	682	22,7	3.782	5,0	1656	2126	43,8
1985	859	-2,6	233	626	27,1	3.923	3,7	1785	2138	45,5

Fonte: MEC, INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) IBGE, (\*) Dados de 1968, (\*\*) Dados de 1971

Tabela 39 Matrículas e Funções Docentes, 1960-1985

Ano	Matrículas (x 1.000)					Docentes				
	Total	%	Púb	Priv	% Púb	Total	%	Púb	Priv	% Púb
1960	93,2		51,9	41,3	55,7	21.064		12.089	8.975	57,4
1965	155,8	67,1	87,6	68,2	56,2	33.126	57,3	22.208	10.918	67,0
1970	425,5	173,1	210,6	214,9	49,5	54.389	64,2	33.374	21.015	61,4
1975	1.072,5	152,1	410,2	662,3	38,2	83.386	53,3	46.195	37.191	55,4
1980	1.377,3	28,4	492,2	885,1	35,7	109.788	31,7	60.337	49.451	55,0
1985	1.367,6	-0,7	556,6	811,0	40,7	113.459	3,3	64.449	49.010	56,8

Fonte: MEC, INEP, IBGE, (\*) Dados de 1968, (\*\*) Dados de 1971

Tabela 40 Razão Matrículas e Funções docentes, 1960-1985

Ano	Mat/Doc Geral	Mat/Doc Públicas	Mat/Doc Privadas
1960	4,4	4,3	4,6
1965	4,7	3,9	6,2
1970	7,8	6,3	10,2
1975	12,9	8,9	17,8
1980	12,5	8,2	17,9
1985	12,1	8,6	16,5

Fonte: MEC, INEP, IBGE, (\*) Dados de 1968, (\*\*) Dados de 1971

Entre os anos 1960 e 1985, alguns dados devem ser assinalados, como, por exemplo:

- Entre 1980 e 1985, o total de cursos do ES decresce 2,6%, por conta de uma diminuição dos cursos da esfera privada (682 para 626); já os cursos da esfera pública crescem, 16,5% (200 para 233).
- O mesmo ocorre com as matrículas, entre 1980 e 1985: há um decréscimo de 0,7% no total, causado pela diminuição de matrículas no setor privado (885 mil para 811 mil) e, no entanto, as matrículas na esfera pública crescem de 492 mil para 557 mil (13,2%).
- Um dado a ressaltar, e que tem um aspecto qualitativo importante, é a razão entre alunos matriculados e funções docentes (Mat/Doc): entre 1980 e 1985, os docentes aumentam nas instituições públicas (60 mil para 64 mil) e diminuem, ligeiramente, na esfera privada. Com isso, e o crescimento das matrículas nas IES públicas, a razão Mat/Doc cresce de 8,2 para 8,6 nas IES públicas e diminui de 17,9 para 16,5 nas IES privadas (a taxa Mat/Doc será retomada, como parâmetro ideal, 20 anos depois, no REUNI).

De 1995 a 2002, o país foi governado por Fernando Henrique Cardoso, sociólogo, professor emérito da USP, ex-senador (1983-1992) e ex-ministro das Relações Exteriores e da Fazenda (1993-94). Durante seus dois mandatos, o ministro da Educação foi o economista Paulo Renato Costa Souza (1945-2011), ex-secretário de Educação de SP (gov. Franco Montoro, 1984-1986) e ex-reitor da Unicamp (1987-91). Ainda como técnico do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em Washington, foi um do autor da proposta de governo do então candidato FHC. Titular do MEC, Paulo Renato conseguiu promover a universalização do Ensino Fundamental, a partir de recursos do FUNDEF, e criou e implantou o ENEM e o SAEB, sistemas de avaliação do ensino.

No Ensino Superior, as questões relacionadas à autonomia universitária e à carência de recursos para fazer frente à necessidade de expansão das universidades públicas foram o tema mais relevante ao longo dos 8 anos de governo. Enquanto MEC insistia em restringir recursos federais e condicioná-los aos resultados dos sistemas de avaliação que criava (Provão, ACO), e aos gastos com a folha de pagamento, as universidades, encabeçadas pela ANDIFES e os sindicatos dos docentes e dos funcionários públicos, denunciavam a “agenda neoliberal” que norteava as ações do

governo e que era a responsável pelos momentos de penúria por que passavam.

Realmente,

(...) O Prof. Nelson Cardoso Amaral, da UFG, e pelo Ministério da Educação (MEC) lembra que os recursos destinados a investimentos precisam crescer, pois são bem inferiores aos gastos com salários, aposentadorias, pensões e até manutenção. (...) de toda a rede, dos R\$ 22,1 bilhões do orçamento integral de 2009 (incluindo inativos), R\$ 1,4 bilhão (6,5%) foi a rubrica capital, destinada à ampliação da infraestrutura ou aquisição de equipamentos. (...) Folha de pagamento e inativos representam fatia que supera 80% do caixa das universidades. 'Gastos com salários são importantes, porque mão de obra é a maior riqueza de uma universidade. (...) o crescimento é o maior dos últimos anos e ajudou a superar o período de estagnação no custeio e investimento durante o governo FHC. Muitas universidades ficaram endividadas', diz Amaral. Cálculos do acadêmico apontam que o orçamento das federais registrou ligeira queda entre 1994 e 2002, passando de R\$ 9,2 bilhões para R\$ 9 bilhões, já descontados inflação e gastos com inativos. Os investimentos recuaram com maior intensidade no período (de R\$ 278 milhões para R\$ 45 milhões), (...) os recursos empregados em manutenção – contas de água, luz e telefone e serviços de limpeza e segurança – também caíram, de R\$ 996 milhões para R\$ 537 milhões. (MÁXIMO, 2010, p. s.p.)

Esta polarização acentuou-se durante o governo FHC, atingindo picos durante as greves de 1998 e 2001/2. Em 1992, criou-se a Secretaria de Administração Federal, que em 1998 é transformada em MARE, Ministério de Administração e Reforma do Estado, por sua vez extinto em 1999. Secretário, e depois ministro, Bresser Pereira promoveu a extinção de centenas de cargos do funcionalismo público, ameaçou com a transformação das IFES em “organizações sociais”, provocou milhares de aposentadorias precoces - docentes se aposentavam preventivamente, antes que o governo federal mudasse as regras para a aposentadoria – o que realmente foi feito. A tabela 41 mostra a evolução de variáveis do ES neste período:

Tabela 41 Evolução do número de Funções Docentes, 1990-2003

Ano	Total	% Evolução	Público	% Evolução Público	Privado	%Evolução Privado	% Público
1990	131.641		71.904		59.737		54,6
1991	133.135	1,1	72.123	0,3	61.012	2,1	54,2
1992	134.403	1,0	72.242	0,2	62.161	1,9	53,8
1993	137.156	2,0	72.594	0,5	64.562	3,9	52,9
1994	141.482	3,2	75.285	3,7	66.197	2,5	53,2
1995	145.290	2,7	76.268	1,3	69.022	4,3	52,5
1996	148.320	2,1	74.666	-2,1	73.654	6,7	50,3
1997	165.964	11,9	84.591	13,3	81.373	10,5	51,0
1998	165.122	-0,5	83.738	-1,0	81.384	0,0	50,7
1999	173.846	5,3	80.883	-3,4	92.963	14,2	46,5
2000	197.712	13,7	88.154	9,0	109.558	17,9	44,6
2001	219.947	11,2	90.950	3,2	128.997	17,7	41,4
2002	242.475	10,2	92.215	1,4	150.260	16,5	38,0

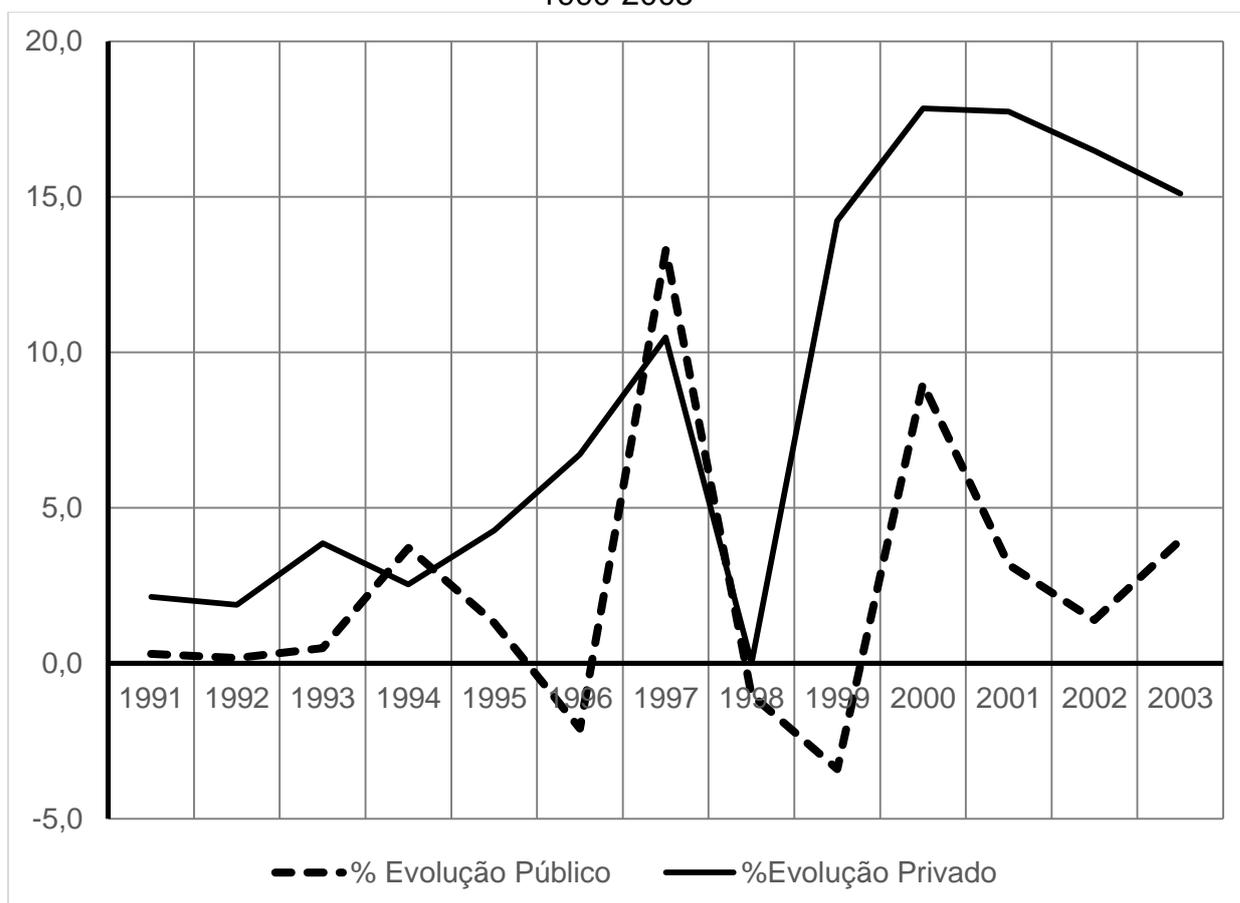
2003	268.816	10,9	95.863	4,0	172.953	15,1	35,7
------	---------	------	--------	-----	---------	------	------

Fonte: (SIQUEIRA, 2006, p. s.p.), processados pelo autor

As funções docentes oscilaram fortemente neste período, com a atuação do MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado)/MEC, como se vê na tabela anterior. Observar a queda no total de funções docentes entre 1997-8, e, principalmente a queda de 84,6 mil (1997) para 80,8 mil (1999) – na esfera privada, a evolução foi de 0,0%.

O número de funções docentes só se recuperou entre 2000 e 2003 (aumento de 71 mil docentes neste período), causado em maior ponderação pelas instituições privadas. As oscilações percentuais do período são mostradas na figura 10, a seguir:

Figura 10 Evolução percentual das Funções Docentes, Esfera Pública e Privada, 1990-2003



Fonte: (SIQUEIRA, 2006, p. s.p.), tabela 42, processados pelo autor.

Outra variável importante, a tabela 42 mostra a evolução das matrículas no ES.

Tabela 42 Ingressantes no Ensino Superior, Presencial, 2001-2012 (x 1.000)

Ano	Total Presencial	Públicas				Privadas		
		Total	% Públicas	% s/Ano anterior	Federal	% s/Ano anterior	Privadas	% Privadas
2001	1.036	244	23,6		121		792	76,4
2002	1.411	320	22,7	31,0	142	17,6	1.090	77,3
2003	1.540	321	20,9	0,4	150	5,3	1.218	79,1
2004	1.621	357	22,1	11,3	161	7,1	1.263	77,9
2005	1.678	331	19,7	-7,4	144	-10,6	1.347	80,3
2006	1.753	335	19,2	1,3	162	12,4	1.417	80,8
2007	1.808	336	18,6	0,1	172	6,7	1.473	81,4
2008	1.873	352	18,8	4,9	186	8,0	1.521	81,2
2009	1.732	379	21,9	7,5	223	20,2	1.353	78,1
2010	1.801	435	24,2	14,9	269	20,4	1.366	75,8
2011	1.915	456	23,8	4,8	282	4,8	1.458	76,2
2012	2.204	499	22,7	9,4	300	6,5	1.705	77,3

Fonte: Tabelas de Divulgação do Censo da Educação, 2012. (INEP, 2013, p. s.p.)

O período 2004-5 foi muito ruim para as IES públicas. Houve uma queda de 7,4% no número total de ingressantes (26 mil a menos), causado pelo decréscimo de 10,6% nas IFES, que deixaram de admitir 18 mil alunos. Enquanto isso, as IES privadas aumentavam 84 mil ingressantes, e passavam a ter a proporção de mais de 80% dos ingressantes no ES.

Para romper com este quadro, o governo federal lançou um projeto ambicioso, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – o REUNI.

O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, sendo uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Em linhas gerais, o plano propõe um aumento na oferta de vagas das IFES, e conseqüente aumento no número de matrículas (ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação), tendo como

meta global a elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.” (BRASIL, 2007).

Além disso, detalha as diretrizes

Redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, Mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; revisão da estrutura acadêmica,

com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade; diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. (BRASIL, 2007)

Em contrapartida,

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, (...) [e seus] respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a construção e readequação de infraestrutura e equipamentos necessárias à realização dos objetivos do Programa; compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação. (BRASIL, 2007)

O REUNI foi claramente inspirado no movimento que se chamou “Universidade Nova”, resultante do Processo de Bolonha<sup>50</sup>, que é a criação de um sistema de educação superior em que países da Europa unem suas políticas educacionais de forma a criar um “autêntico *locus* supranacional de definição de políticas educacionais de caráter transnacional, com particular destaque, atualmente, para a educação superior.” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008). Esta é uma ação sem precedentes, dado que o sistema de educação superior na Europa vem desde a criação da própria Universidade de Bolonha, no século XI, constituindo-se em instituições com histórias, culturas, tradições e tendências muito diversas, de caráter nacional ou regional. Contudo,

Uma Europa de Conhecimento é, agora, amplamente reconhecida como um fator insubstituível para o crescimento social e humano, e como um componente indispensável na consolidação e enriquecimento da cidadania europeia, capaz de fornecer aos seus cidadãos as competências necessárias diante das mudanças do novo milênio, junto com o reconhecimento de valores compartilhados e o pertencimento a um espaço social e cultural comum. (...) A importância da Educação e da cooperação educacional no desenvolvimento e fortalecimento de sociedades estáveis, pacíficas e democráticas é reconhecida universalmente como preponderante. (BOLOGNA, 2010, p. s.p.), tradução do autor.

Transposto para o Brasil, o Processo/REUNI introduz as seguintes alterações:

- Regime de três ciclos, a saber: Primeiro Ciclo, um Bacharelado Interdisciplinar, com disciplinas básicas de formação universitária geral, preparatório para a etapa

---

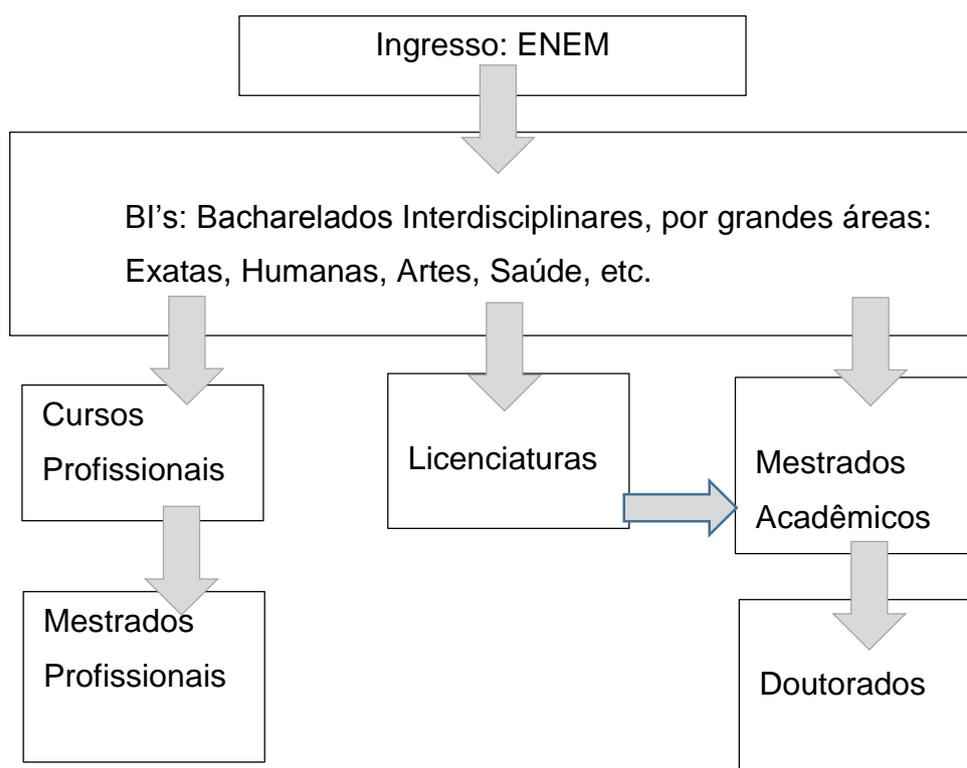
<sup>50</sup> O Processo, ou Declaração de Bolonha é declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus, em 19 de Junho de 1999, A esta declaração inicial, sucederam-se as declarações produzidas em diversas cidades da Europa, como Praga (2001), Berlin (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Louvain (2009) e Budapeste-Viena (2010).

seguinte; Segundo ciclo, de formação profissional em licenciaturas e carreiras específicas; Terceiro Ciclo, com os cursos de pós-graduação.

- Mobilidade acadêmica: com a introdução do SISU (Sistema de Seleção Unificada) e a utilização da pontuação do ENEM em substituição aos vestibulares próprios das instituições, em tese uma pessoa poderia ingressar em IFES de outras cidades e estados, e, já estudando em uma IFES, poderia trocar de instituição havendo vagas disponíveis. Na Declaração de Bolonha, era instituída a “promoção da mobilidade dos estudantes, dos professores e dos investigadores [pesquisadores] através da supressão de todos os obstáculos à liberdade de circulação.” (EUR-LEX, 2010, p. s.p.)

Assim, segundo os tópicos anteriores, a nova estrutura dos cursos nas universidades pode ser esquematizada da seguinte forma:

Figura 11 Estrutura dos cursos universitários, REUNI.



Fonte: figura feita pelo autor.

A adesão das IFES ao REUNI não foi tranquila, pelo contrário. Em todo o país, nas IFES (e nos sindicatos, e nas associações vinculadas) os protestos se sucediam. A oposição se manifestou de forma veemente ao que considerava ser a submissão ao MEC (e à sua disponibilidade orçamentária) no que se refere à contratação de

novos professores para fazer face à expansão prevista das matrículas, e à nova estruturação dos cursos, com a introdução dos Bacharelados Institucionais, que julgavam se superpor à autonomia universitária. E mais, o REUNI seria uma espécie de ressurgimento de políticas de governos anteriores, como denota o título de uma dissertação de mestrado: “NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL. O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação de capital” (PAULA, 2009).

Na UFJF não foi diferente. Em 2007, houve uma greve de estudantes, com invasão da Reitoria, no 1º semestre de 2007. Seguiu-se um manifesto de dezenas de docentes, protestando contra a “falta de debates” sobre o REUNI.

No final de outubro, a adesão da UFJF ao REUNI foi aprovada no CONSU. A reportagem de Priscila Magalhães descreve o evento:

A chuva não impediu a manifestação dos estudantes da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a manifestação não impediu a aprovação do Reuni pelo Conselho Universitário (Consu). A reunião aconteceu a portas fechadas enquanto cerca de 400 estudantes manifestavam. O Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades foi aprovado com 30 votos a favor, quatro contra e duas abstenções. São 53 conselheiros e os outros 17 abandonaram a reunião antes que a votação começasse, como a professora Margarida Salomão; o presidente da Apes, Marcos Freitas; a diretora da Faculdade de Letras, Terezinha Scher; a representante do Congrad, Maria Helena Braga; e o integrante do Diretório Central dos Estudantes (DCE), Fabrício Linhares. O motivo pelo qual eles deixaram a reunião foi o mesmo: o grande número de policiais que cercavam o MAM. Segundo o comandante de policiamento no centro da cidade, Capitão Brandão, foram 130 homens cercando o Museu, 20 do lado de fora dos portões e cerca de 45, da tropa de choque, no estacionamento, dentro do prédio, o que totaliza cerca de 200 homens. "Os policiais que cercam o prédio estão desarmados. Os homens que estão do lado de fora estão em situação normal, com armas, e a tropa de choque está usando equipamentos anti-tumulto. Estamos armados com equipamentos não letais, como balas de borracha, gás lacrimogênio e de pimenta. A ordem que recebemos é a de ficar prestando a atenção nos estudantes e deixar a manifestação acontecer, porém, prender quem causar algum dano ao patrimônio", explica o Capitão. (ver Tribuna de Minas, 25/10/2007, acesso em <<http://www.ufjf.br/secom/2007/10/24/24-10-2007/>>)

### 3. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: A POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES

As Ações Afirmativas surgiram no Brasil no final do século XX. Esta mudança de mentalidade criou o espaço e o caminho para que o movimento negro, em suas diversas segmentações, com importância crescente na sociedade brasileira, lutasse pela reserva de vagas para negros nas universidades.

Depois de um começo um tanto fragmentado, um crescimento vigoroso resultou na Lei das Cotas, de 2012.

Este capítulo trata desta conquista, e dos debates e deliberações para a implantação da política de cotas nas universidades públicas, e, principalmente, na UFJF.

#### 3.1 ESCRAVIDÃO, GUERRA CIVIL E RACISMO NOS EUA

As ações afirmativas (e a política de cotas, delas resultante direta) são uma reação e um reflexo da escravidão, disseminada nas Américas a partir de seu descobrimento e conquista, nos séculos XVI, e XVII em diante. Nos EUA, o trabalho dos escravos ajudou a construir um país, a luta pela sua liberdade foi um dos motivos para a guerra mais violenta ocorrida nestes continentes e até hoje o racismo e o ódio racial causa constrangimentos e mortes. A seguir, algumas considerações e histórias desse passado ainda, de certa forma, presente.

##### 3.1.1 Escravidão nos EUA

Em 1581 começam a chegar escravos negros na América do Norte, na Florida, então colônia espanhola. Em 1619, traficantes holandeses desembarcaram na *Virginia* os primeiros escravos das treze colônias, trazidos de um navio negreiro espanhol capturado. Foi o início da imigração forçada de cerca de 400 mil escravos, vindos principalmente de Luanda, Benguela, Loambo e Malemba. O fluxo de escravos se intensificou quando do estabelecimento das colônias do Leste (1600-1700), com 20 mil escravos, e até a época da Revolução Americana (1700-1790), com mais 300

mil, e de 1791 até 1866 – fim da escravidão, com a 13ª Emenda – os últimos 65 mil<sup>51</sup>. Foram cerca de 3,6% de toda a “Diáspora Negra”, conforme se vê na Tabela 43:

Tabela 43 Número de escravos por região de desembarque

Regiões de desembarque	Número de escravos	%
Brasil	4.864.374	45,4
Caribe Britânico	2.318.252	21,6
América Espanhola	1.292.912	12,1
Caribe Francês	1.120.215	10,5
América Holandesa	444.728	4,2
América do Norte	388.746	3,6
Caribe Dinamarquês	108.998	1,0
Europa	17.722	0,2
África	155.569	1,5
<b>Total</b>	<b>10.711.516</b>	

Fonte: (FLORENTINO, 2009, p. 26)

A escravidão foi legalmente instituída nos EUA ao longo dos quase dois séculos e meio em que foi praticada, embora com diferenças regionais no tratamento e na quantidade de escravos. Escravos eram considerados *non-persons*, ou não-homens, para não conflitar com a Declaração de Independência (1776) e com a *Bill of Rights*, onde se firmava *We hold these truths to be self-evident, that] all men all men are created equal, that they are endowed by their Creator with certain unalienable Rights, that among these are Life, Liberty and the pursuit of Happiness*. O filho de uma escrava era considerado também escravo, independente do pai ser um escravo ou um homem livre, pelo princípio de *partus sequitur ventrum* - ao contrário da *Common Law* britânica, na qual se reconhecia a figura do pai. Ao longo do tempo, nos séculos XVII a XIX, com as crescentes taxas de fertilidade - mesmo no cativeiro<sup>52</sup> - e de natalidade superiores aos demais habitantes da América do Norte, e uma taxa de crescimento populacional duas vezes maior que na Inglaterra, a população escrava atinge 4,5

<sup>51</sup> As estatísticas variam entre 400 e 600 mil escravos. Utilizamos valores aproximados, segundo (FLORENTINO, 2009, p. 29) e (HISTORY, 2014, p. s.p.).

<sup>52</sup> Apesar dos abusos sexuais, dos estupros, raptos, do costume da concubinação, e de como as mulheres negras descobriram propriedades abortivas ao mascarem a raiz da planta do algodão, muitas mulheres negras geravam 7 filhos ou mais nos tempos anteriores à Guerra Civil; como os pais eram ausentes, a família africana era um matriarcado: “*Motherhood was the fulfillment off emale adulthood and fertility the African women’s greatest gift.*” (Kolchin, Peter, *American Slavery: 1619-1877*. Hill and Wang 1993, citado em *Slavery in the United States*. Ver também Bush, Barbara (2010). “*African Caribbean Slave Mothers And Children: Traumas Of Dislocation And Enslavement Across The Atlantic World*”. *Caribbean Quarterly* 56 (1-2)

milhões de pessoas em 1860 (280 anos após a chegada dos primeiros escravos), cerca de 13% do total da população americana. (USCB, 2012, p. s.p.)

A quase totalidade deste contingente estava nas *plantations* do Sul – em 1860 eram 226 mil negros no Norte e 4,2 milhões no Sul, um contingente 19 vezes maior. Por volta de 1800, a necessidade de matérias primas como o algodão (e tabaco, açúcar, índigo e arroz) levou à consolidação da agricultura nos estados do Sul, facilitada pela extensa hidrografia e pela fertilidade do solo, mas carente de mão de obra numerosa. Em uma grande *plantation* típica, com mais de 100 escravos, o valor destes superava o valor da propriedade (a “casa grande”), da terra cultivada e dos implementos. A expansão da agricultura algodoeira no começo dos 1800 dependia absolutamente da mão de obra escrava (PHILLIPS, 1918).

Já nos estados do Norte, a economia foi conduzida pela indústria, principalmente na época da Revolução Industrial (final do século XVIII). Embora a Inglaterra tenha proibido a exportação de máquinas têxteis e a emigração de trabalhadores com conhecimento das técnicas fabris, alguns americanos como Samuel Slater (1768-1835), conhecido como “*The Father of the American Industrial Revolution*”, levaram para os EUA projetos e partes de máquinas, como os processadores de algodão (*Cotton spinners*: lanifícios), instalados em *Rhode Island* (1789). Paul Moody (1779 - 1831), um inventor de máquinas têxteis, desenvolveu em 1828 a transmissão da força motriz por engrenagens, ao invés de correias de couro – um extraordinário avanço - em *Massachusetts*. Também típicos e significativos da industrialização do Norte dos EUA são os meios de transporte, como o canal *Erie*, ligando *Albany*, com *Buffalo, NY*, em 1825. Em 1780, os EUA possuíam apenas três máquinas a vapor, sendo uma delas voltada para o abastecimento de água em *New York*. No começo do século XIX, a “era do vapor” começou em *Pittsburgh, Pennsylvania*, com as máquinas de Oliver Evans. Os primeiros navios comerciais a vapor começaram com Robert Fulton (1765-1815), em 1807, de *New York* para *Albany* (o *Clermont* fazia 150 milhas em 32 horas). A evolução dos navios a vapor foi impressionante: em 1825, quando Fulton morreu, havia mais navios a vapor no *Mississippi* do que no resto do mundo. Ainda no ambiente das máquinas a vapor, em 1832 havia poucas locomotivas a vapor nos EUA, das quais 74% eram provenientes da Inglaterra; em 1838, seis anos depois, das 346 locomotivas a vapor existentes nos EUA, 75% foram fabricadas no país. Em 1840, o estado de *Ohio* tinha mais estradas de ferro do que qualquer outro estado dos EUA. (CURRY ET AL., 2015)

Com a Lei do Embargo (1807), a restrição do comércio de têxteis com a Europa fez com que a indústria americana deste setor se ampliasse: em 1807 havia 15 lanifícios nos EUA, todos localizados em *New England*; em 1809, o número de estabelecimentos cresceu para 62, sendo 25 em construção. Em 1815, a *Boston Manufacturing Co.* empregava 300 pessoas, e, quando em 1830 os EUA começaram a exportar tecidos, a produção de roupas tinha se tornado o maior desenvolvimento industrial dos EUA. No século XIX, a transição entre os setores da economia pode ser vista nas estatísticas do emprego: em 1840, eram 68% na agricultura, 12% na indústria e 20% nos serviços. Em 1860, véspera da Guerra Civil, 56% na agricultura, 19% na indústria e 25% nos serviços. Em 1890, 43% na agricultura, 26% na indústria e 31% nos serviços. (HISTORY, 2014)

Nos debates que antecederam a redação da Constituição dos Estados Unidos, em 1787, embora alguns congressistas, como George Mason, fossem eloquentemente contra a escravidão, a maioria – principalmente os delegados sulistas, como John Rutledge, considerou que estas questões de “religião e humanidades não se aplicam”, pois a escravidão “era simplesmente uma questão do direito à propriedade.” (LINDER, 2010, p. s.p.). O texto final da Constituição reconhecia explicitamente (e protegia) a escravidão. E mesmo admitiam que os escravos seriam contados, na proporção de 3/5, como a população de um condado (ou de um estado) para fins de quantificação do contingente eleitoral para eleger um representante (mesmo que escravos não pudessem votar); a Constituição “também negava ao Congresso o poder de proibir a importação de novos escravo, até 1808; e não permitia que estados não-escravistas fizessem leis para proteger escravos fugidos.” (LINDER, 2010, p. s.p.), tradução do autor. A Suprema Corte

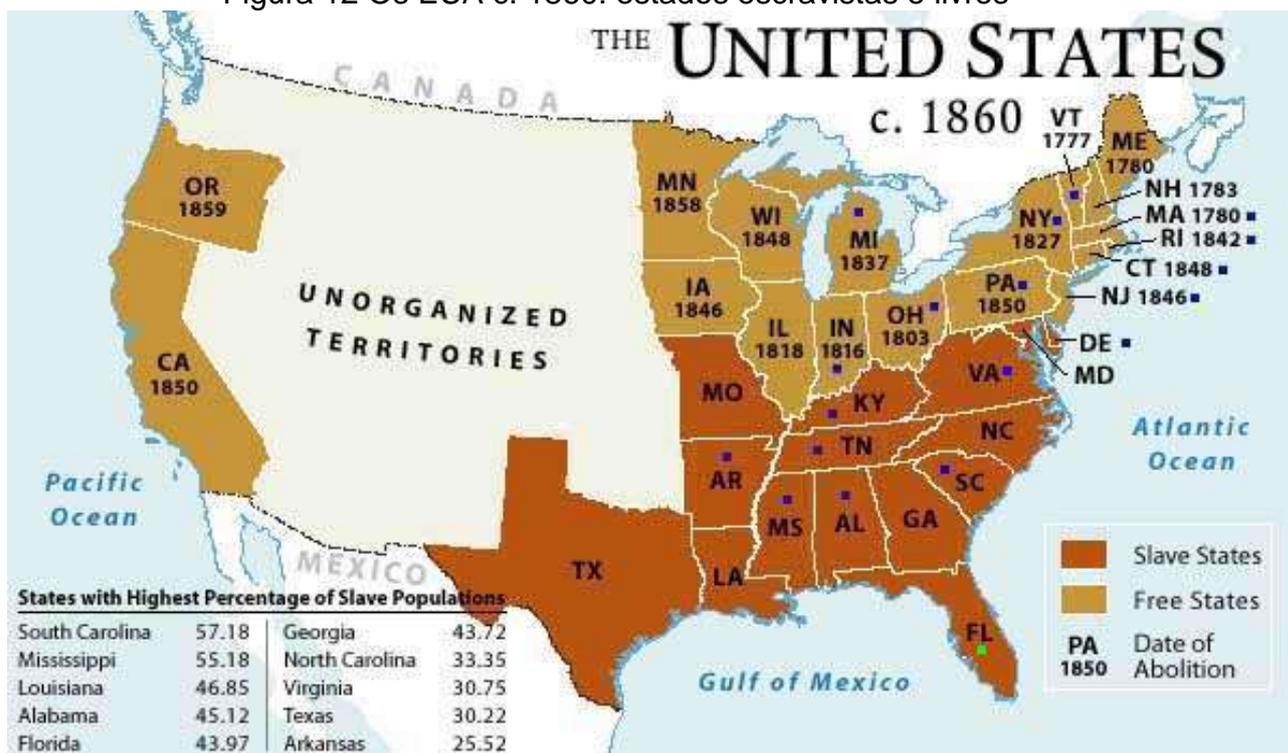
na sua infame decisão no caso *Dred Scott v Sandford* (1857), regulamentou que o Congresso não tem o poder de proibir a escravidão em seus territórios. Então, assim fazendo, *Scott v Sandford* convidou os senhores de escravos a elaborar e fazer passar leis (e constituições) estaduais escravagistas. Estas decisões tornaram a Guerra Civil inevitável. (LINDER, 2010, p. s.p.), tradução do autor.

A Guerra Civil começou quatro anos depois.

### 3.1.2 A Guerra Civil

Em 1860, os EUA estavam polarizados entre dois tipos de estados, os escravistas e os estados livres (*slave and free states*) ao longo da linha Mason-Dixie, que separava *Maryland* (escravagista) e *Pennsylvania* (livre).

Figura 12 Os EUA c. 1860: estados escravistas e livres



Fonte: (WHITE JR., 1968)

Esta divisão estava consolidada, como se pode ver nos documentos do Censo de 1860, em que é adotada não só esta partição, entre *slaveholding* e *free states*, (ver pág. vii do relatório “*Population of The United States*” (USCB, 2012)) como também a população é categorizada em *whites*, *indians*, *free colored* e *slaves*, sendo que os *colored* são subdivididos em *blacks* e *mulattoes*: A figura 13 e a tabela 44 a seguir mostram estes aspectos:

Figura 13 População de negros (pretos e mulatos) nos EUA entre 1850 e 1860

Color	IN THE NORTHERN OR FREE STATES				IN THE SOUTHERN OR SLAVEHOLDING STATES			
	Numbers		Proportions		Numbers		Proportions	
	1850	1860	1850	1860	1850	1860	1850	1860
Blacks	139,452	155,994	71,04	69,05	3,093,605	3,697,274	89,86	87,7
Mulattoes	56,856	69,855	28,96	30,95	318,805	518,36	10,14	12,3
Total colored	196,308	224,849	100	100	3,442,500	4,215,634	100	100

Fonte: *Population of the United States in 1860*, (USCB, 2012, p. s.p.)

Tabela 44 População dos EUA em 1860

	Quantidade				Percentual		
	Total	Branco	Negros livres	Escravos	Branco	Negros livres	Escravos
Estados escravistas <sup>1</sup>	12.240.000	8.039.000	251.000	3.950.000	65,68	2,05	32,27
Estados livres <sup>2</sup>	19.203.008 <sup>3</sup>	18.920.771	237.283		98,53	1,24	0,00
Total	31.443.008	26.959.771	488.283	3.950.000	85,74	1,55	12,56

Fonte: *Population of the United States in 1860*, (USCB, 2012, p. s.p.), elaborado pelo autor.

Notas: (1) 15 estados; (2) 19 estados e 7 territórios; (3) Inclui 41.725 *civilized indians*.

Na tabela 44 (e na figura 13), fica nítida a divisão territorial e demográfica nos EUA imediatamente antes da Guerra da Civil. Em 1860, os estados do Norte<sup>53</sup> detinham 61% da população total, e cerca de 70% da população branca. Nos estados do Sul, 32% da população era de negros escravos, e todos os negros dos estados do Norte eram *free colored*. Por exemplo, em 1862 “a escravidão foi abolida no distrito de Columbia, e os proprietários de escravos foram ressarcidos (*compensated out*) pelo Tesouro.” (USCB, 2012, p. s.p.), tradução do autor. Naquele ano, nos 15 estados escravistas, das 1,5 milhão de famílias, cerca de um quarto, possuíam escravos. A proporção de negros livres, para negros escravos, nos estados do Sul, era de 6%. Nos estados do Norte, pelo Censo de 1860, não havia escravos.

Nos Estados Unidos, em 1860, havia certamente uma oposição entre o Norte industrial, ‘não-escravista’ porque não precisava de escravos, e o Sul agrícola, ‘escravista’ porque sua economia repousava sobre as plantações de algodão, dependentes da labuta de cerca de 4 milhões de escravos. (...) No Norte do país, entretanto, à parte os abolicionistas e alguns membros do jovem Partido Republicano, **ninguém pretendia por fim à escravidão nos estados do Sul**: tratava-se mais de impedir sua extensão aos territórios do Oeste, ainda não constituídos em estados. O Norte, industrial, é naturalmente protecionista; o Sul agrícola, retirando seus principais recursos da exportação do algodão, com a mesma naturalidade defensor do livre-comércio. Enfim, há uma sensível **diferença de mentalidade**: os fazendeiros sulistas,

<sup>53</sup> Aqui é utilizada a divisão Norte/Sul comum na literatura sobre o período, embora houvessem 2 estados que foram categorizados como “fronteiras” (*border states*)

estabelecidos de longa data em suas terras, profundamente arraigados à região, a sua cultura e a seus privilégios, olhavam com desdém aquele Norte majoritariamente povoado por um proletariado urbano formado por imigrantes recentes. (KERSAUDY, 2003, p. s.p.) grifos do autor.

Com a expansão dos EUA, e os novos territórios adquiridos da Inglaterra, Espanha e França, ou anexados do México – *Louisiana, Florida, Oregon, Texas* e territórios indígenas (DUBY, 1987), cresce a vontade dos estados do Sul de que as novas terras fossem *slave states*. As tensões crescentes entre as duas regiões foram se agravando, alguns eventos se conjugaram rapidamente para o desenlace da Guerra Civil. O principal foi a eleição de Abraham Lincoln, em 1860, que se opunha à escravidão nos novos territórios, e era tido como o governante que fatalmente iria abolir a escravidão – o imenso contingente de mão de obra do Sul.

A abolição da escravidão e suas pressentidas consequências desastrosas, que antes pareciam ser apenas o principal motivo do conflito, dão lugar a outros aspectos, alguns paradoxais, que devem ser considerados:

A abolição da escravidão, motivo do conflito? Ora, três estados escravistas, Kentucky, Maryland e Missouri, permanecerão na União; o presidente Lincoln recusa-se, de início, a proclamar a libertação dos escravos do Sul; e, no Norte, a segregação continua solidamente estabelecida (...) O próprio exército americano será curiosamente cindido: homens que participaram juntos da Guerra do México<sup>54</sup>, se encontram, agora, em campos opostos; oficiais saídos das mesmas academias enfrentam-se em luta mortal; o general sulista Beauregard não é outro senão o antigo aluno em *West Point* do general Anderson, comandante do forte *Sumter*. E Anderson, como o general Sherman ou o almirante Farragut, é um homem do Sul que preferiu manter-se fiel à União. Já o general Robert E. Lee, herói da Guerra do México, um opositor da sessão que libertara seus próprios escravos muito antes do início dos conflitos, a quem foi proposto o comando dos exércitos federais, preferiu aliar-se aos Confederados para defender a *Virginia*, seu estado de origem. (KERSAUDY, 2003, p. s.p.).

Há outras causas, talvez ainda mais importantes, como a superioridade do Norte em termos de bens manufaturados (US\$ 1,73 bilhões contra US\$ 156 milhões do Sul), extensão de estradas de ferro (22 mil milhas, contra 9 mil da Confederação), produção de carvão (13,7 milhões de toneladas, contra 650 mil do Sul), milho/trigo (698 milhões de *bushels*, contra menos da metade do Sul), animais de tração (5,8 milhões, contra a metade do Sul). O Norte possuía 3 vezes e meia mais indústrias que o Sul, e 5,5 vezes o número de manufaturas; nestes estabelecimentos, seis vezes

---

<sup>54</sup> A Guerra dos EUA contra o México, e 1846 a 1848, em decorrência da anexação do Texas e da disputa de fronteiras do país (e do território texano). Terminou com a cessão de 1,3 milhões de km<sup>2</sup>, desde o Rio Grande até o Oceano Pacífico.” (DUBY, 1987).

mais trabalhadores. Apenas na produção de algodão (e sua exportação), o Sul agrícola levava uma vantagem considerável: 5,3 milhões de fardos, contra apenas 43 mil do Norte. O predomínio econômico resulta em uma posição política prevalente:

Escavidão era meramente um aspecto da guerra, não foi uma causa tão importante ou central para a eclosão da guerra; o motivo real para a guerra foi a diferença de opiniões sobre a Constituição. O Sul acreditava que o Norte teria limitado seriamente seus direitos constitucionais, e o direito dos estados sulistas de tomar suas decisões políticas, econômicas e sociais. A questão crucial, então, não era a escravidão, mas a liberdade – a necessidade do Sul de se liberar da opressão do Norte industrializado que avançava seus interesses através de impostos, subsídios em ferrovias e na sua crescente industrialização às expensas dos fazendeiros e agricultores do Sul. (CIVIL WAR, 2012, p. s.p.), tradução do autor.

A Guerra Civil, também chamada Guerra da Secessão, durou de abril de 1861 a abril de 1865. Foi o maior conflito das Américas, não somente em termos de mortes, mas também de destruição e selvageria fratricida. As estatísticas mais atualizadas falam em 633 mil mortes, dos quais mais da metade por causa de doenças e ferimentos mal tratados, aproximadamente 20% dos efetivos dos exércitos combatentes. Cerca de 4 em cada 5 homens brancos sulistas serviram na guerra, que afetou em torno de 10% de toda a população dos EUA. A soma dos mortos nos 4 anos de guerra é pouco inferior ao total de soldados mortos nas outras guerras em que os exércitos americanos participaram (até a Guerra do Vietnã). Cerca de 90 mil soldados prisioneiros morreram por inanição, maus tratos e falta total de higiene. A União teve mais soldados mortos: 373 mil. O número de feridos superou os 460 mil; um quarto da população masculina, em idade militar, morreu; um quinto dos soldados negros, a quase totalidade nos exércitos do Norte, morreu em combate ou foi executado sumariamente pelos soldados do Sul; a guerra deixou cerca de 200 mil viúvas. Dados de (CIVIL WAR, 2012, p. s.p.), tradução do autor.

Os soldados da Confederação não apenas combateram numa luta de honra em nome da liberdade, mas travaram um combate superior ao inimigo. Foram derrotados por “uma impressionante e irresistível superioridade numérica e de recursos”, como disse o gal. Robert E. Lee aos seus comandados, na rendição em Appomattox.” (CIVIL WAR, 2012, p. s.p.), tradução do autor.

A supremacia do Norte, em termos de população, recursos econômicos e tropas foi contrabalançada pela organização, estratégia e capacidade militar dos generais do Sul, além do moral das tropas, que lutaram defendendo suas terras e sua economia. Os erros dos oficiais do Norte propiciaram que as tropas confederadas ameaçassem a capital Washington durante quase toda a guerra (a distância entre

Richmond, capital da Confederação, e Washington, era de apenas 150 km em linha reta). A carnificina das batalhas só foi superada, proporcionalmente, na Primeira Guerra Mundial: por exemplo, na batalha de *Gettysburg* (PA), em 1863, morreram entre 46 e 51 mil combatentes; em *Cold Harbor, Richmond*, os federais (nortistas) perderam 7 mil homens em 20 minutos. (CIVIL WAR, 2012)

A guerra foi finalmente vencida pela União devido ao fato de que o Sul não poderia manter duas frentes (a leste e a oeste), e, principalmente, à nomeação de Ulysses S. Grant (1822-1885) para comandante das tropas da União, em março de 1864.

Os EUA permaneceram divididos durante décadas. De certa forma, os estados do Sul continuaram escravistas, preconceituosos, e orgulhosamente não aceitando a derrota, que consideravam injusta, pela desigualdade das forças, e ressentidos pela destruição feita pelo exército da União. Por exemplo: em 1864, depois de evacuar a população e incendiar a cidade de Atlanta<sup>55</sup>, o general Sherman conduziu seus 60 mil homens para o leste, em uma marcha de 90 km atravessando o estado sulista da Geórgia em direção ao litoral, destruindo tudo na sua passagem. Para sobreviver, o exército da União era obrigado a saquear as plantações sulistas, apossando-se do gado e das colheitas, pondo abaixo cidades e vilarejos.

A devastação feita pelo exército da União foi imensa, arruinando grande parte das terras sulistas. As melhores terras cultiváveis da *Virginia, Tennessee, Mississippi, Georgia* e Carolina do Sul foram destruídas.

A produção de algodão, caiu de 4 milhões de fardos para 300 mil. Cerca de 25% dos escravos emigraram para os estados do Norte, após a abolição e o fim da guerra. As maiores cidades do Sul, *Richmond, Atlanta, Charleston*, estavam em ruínas. As colheitas de algodão estavam dizimadas: as que não foram propositalmente destruídas pelos Confederados em fuga foram confiscadas pela União. As fazendas do Sul tiveram uma queda de 40% em seu valor. (CIVIL WAR, 2012, p. s.p.). tradução do autor.

As feridas provocadas pela Guerra Civil continuaram abertas por muito tempo. No período chamado de Reconstrução (1865-1877), os vencedores dominaram totalmente os sistemas políticos e econômicos dos perdedores da guerra. No entanto, a reação a este domínio foi o acirramento de posições antagônicas que resultaram em um federalismo ainda maior. Cada estado (e muitas vezes, condados), passou a

---

<sup>55</sup> O incêndio de Atlanta é uma das cenas mais famosas do épico “E o vento levou” (*Gone with the Wind*), dirigido por George Cukor, Victor Fleming e Sam Wood, com Clark Gable e Vivian Leigh.

inventar regras, normas e regulamentos que, com o correr do tempo, pioraram a situação dos negros.

Estas novas condições – a derrota e a destruição no Sul, o inconformismo com a vitória nortista, os negros libertos migrando à procura de trabalho remunerado – alimentaram ainda mais um sentimento rancoroso e vingativo, que traria, na sua manifestação, ainda mais violência, crimes, mortes e desintegração: o racismo.

### 3.1.3 Racismo nos EUA

A segregação racial e a restrição de direitos dos negros continuou no pós guerra, e não só nos estados do Sul. As chamadas leis *Jim Crow*<sup>56</sup> promoviam a discriminação *de jure*, em ônibus, restaurantes, escolas, sanitários, enterros, banhos nos rios e até em bebedouros públicos. As proibições de convívio entre brancos e negros, que duraram até a década de 1960, situam-se entre o trágico e o ridículo, que vão desde a utilização em separado de cabines telefônicas até áreas distantes para jazigos de brancos e negros; bancos e estabelecimentos comerciais deveriam separar sua clientela; enfermeiras (brancas) não poderiam atuar em hospitais ou ambulatórios onde tivessem que atender pacientes negros; nos restaurantes era proibido que brancos e negros ocupassem o mesmo salão, a não ser que estivessem separados por um biombo e que a distância entre os grupos fosse de, no mínimo, 2 metros; na sinuca e nos bilhares era proibido que negros e brancos jogassem juntos; no *Arizona* e no *Alabama*, o casamento entre uma pessoa com sangue caucasiano com um negro, um mongol, um malaio ou um hindu é declarado nulo; na *Florida*, todo casamento entre uma pessoa branca e um negro, ou descendente de negros até a 4ª geração, inclusive, é declarado para sempre nulo; também na *Florida*, um negro (ou negra) que coabitar ou passar a noite com uma branca (ou branco) será punido com prisão por não mais que 12 meses, ou pagará uma multa de não mais de 500 dólares; barbeiros ou cabelereiros negros não poderão servir homens ou mulheres brancas; doentes mentais negros não podem ser tratados junto com pacientes brancos;

---

<sup>56</sup> A frase pejorativa *Jim Crow Law* aparece em 1904 no *Dictionary of American English*. Faz menção a uma música satírica “*Jump Jim Crow*” coreografada, pelo ator branco Thomas Rice (em *blackface*). Jim Crow passou a significar, grosseiramente, *nigger*. Ver Woodward, C. Vann and McFeely, William S. (2001), *The Strange Career of Jim Crow*.

delinquentes juvenis devem ser aprisionados em instalações distantes pelo menos um quarto de milha uma da outra. (KING JR, 2014)

No começo do século XX, em 19 estados (entre os 24 dos EUA à época), os negros não podiam votar; na década de 1920, surgiram duas organizações racistas: a WASPS (Branco, Protestantes e Anglo-Saxões, em inglês), que exerceu uma pressão política bem-sucedida no estabelecimento de leis (*Quota Laws*) que limitavam a imigração de chineses e pessoas da Europa oriental, além de leis *Jim Crow*, e a Klu Klux Klan.

A Ku Klux Klan começou como uma brincadeira, na véspera de Natal de 1865, num vilarejo do Tennessee, quando seis jovens ex-soldados Confederados fundaram uma “associação” cujo objetivo era se fantasiar com vestes e capuzes brancos para aterrorizar os negros. Dois anos depois, a KKK (Ku Klux Klan) congregava centenas de pessoas insatisfeitas com a derrota sulista e com o papel de igualdade com que os negros passaram a ser tratados. Os soldados sulistas, humilhados e inconformados com a derrota e a nova situação, voltavam para casa querendo vingança e encontravam o alvo de sua revolta: os negros. Os trotes passaram a ser cada vez mais violentos, o grupo cresceu muito – em 1867 já eram 500 mil -, e se organizou. Foi estabelecida uma hierarquia,

Cada estado tornou-se um reinado governado por um Grande Dragão; cada distrito era um domínio, dirigido por um Grande Titã; cada condado ou província ficava sob a autoridade de um Grande Gigante. Tudo constituía o "Império Invisível", dominado pelo Grande Feiticeiro. As funções mais modestas eram ligadas a títulos como Grande Monge, Grande Escriba ou Grande Turco.” (BLANRUE, 2005)

Designou-se um presidente ultra racista:

Para a presidência efetiva designou, em 1867, outra estrela lendária, o general Nathan Bedford Forrest. Ele havia acumulado uma fortuna como mercador de escravos e suas tropas massacraram os soldados negros que se renderam em Fort Pillow, aos gritos de "Matem os negros!". Era o homem de que a Klan precisava. Uma de suas manobras consistiu, em 1869, em proceder à dissolução solene da organização. Na realidade, Forrest blefava e sua intenção era colocar o "Império" numa clandestinidade cada vez maior. (BLANRUE, 2005, p. 54)

Na clandestinidade (embora contasse com policiais e até juízes entre os “*klansmen*”), a KKK promoveu o terrorismo e a violência no sul dos EUA de forma sistemática, com os assassinatos e os linchamentos.

“A irmandade da KKK cresceu para 5 milhões de adeptos nos anos 1920. Joseph Simmons, líder da Klan, descreve o pensamento da KKK da seguinte maneira (1923): ‘Nós excluímos judeus porque eles não acreditam na religião

cristã. Também excluímos os católicos pois eles se subordinam e se aliam a uma instituição que é estrangeira ao governo dos Estados Unidos [o papa]. Para assegurar a supremacia da raça branca acreditamos na exclusão da raça amarela e na retirada do direito de votar do negro. Por algum desígnio da Providência (Deus) o negro foi criado para ser um servo (um escravo).”

Um retrato perturbador dos sentimentos de boa parte dos norte-americanos do final do século XIX e começo do século XX é a obra prima produzida e dirigida por D.W. Griffith (1875-1948), *The Birth of a Nation* (1915). O filme, mudo e em preto e branco, contando a história através das vidas de duas famílias, é claramente racista (aos olhos de hoje), mas descreve bem a época da Guerra Civil, intercalado com “cenas históricas”, como Lincoln assinando a convocação de soldados nortistas, e dramatizações apaixonadas, como a eufórica apresentação da primeira bandeira dos confederados, “batizada em glória na batalha de *Bull Run*” (na cena do baile), enquanto os fogos “comemorativos” iluminam a noite do Sul (ARCHIVES, 2001). No começo da 2ª parte, reproduz trechos de um livro de Woodrow Wilson (1856 —1924), presidente dos EUA entre 1913 e 1921, do Partido Democrata, tendo também sido reitor da Universidade de Princeton e prêmio Nobel da Paz em 1919, em que não deixa dúvidas sobre parte do espírito da época:

.. nos vilarejos os negros eram os ‘chefes de serviço’, homens que nada sabiam sobre o uso da autoridade, exceto suas insolências. (...) A política dos líderes do Congresso escreveu (...) na sua determinação de colocar o Sul branco debaixo das rodas do Sul preto ... os homens brancos foram... por um mero instinto de autopreservação ... até que a existência da grande Ku Klux Klan, um império do Sul, para proteger as terras sulistas (ARCHIVES, 2001)

A Ku Klux Klan, dada como desaparecida nos anos 1970, ressurgiu nos estados do Sul dos EUA, como é mostrado numa reportagem do programa Fantástico, de 1979 (BAZOTE, 2013). Estão lá todas as práticas de instigação à violência, as cruzes incendiadas, os discursos sobre a “supremacia branca” e os gritos de “morte aos negros”.

Pela KKK, e não somente por ela, “algumas árvores sulistas expõem um fruto estranho, sangue em suas folhas, sangue em suas raízes, corpos negros balançando na brisa do Sul” conforme a canção: “*Southern trees bear a strange fruit, Blood on the leaves and blood at the root, Black bodies swinging in the Southern breeze*”, começo de Strange Fruit, poema de Lewis Allen, pseudônimo de Abel Meeropol, que tornou-se uma das canções mais comoventes de Billie Holiday (1915-1959), que a gravou muitas vezes. Os linchamentos de negros tornaram-se rotineiros e frequentes entre os anos 1890 e 1920, mas continuaram até os anos 1960. O Instituto Tuskegee

registra 3.446 linchamentos de negros e 1.297 de brancos entre 1882 e 1968. Somente na *Georgia*, em dois anos da década de 1920, houve 135 linchamentos (BRAZIEL, 2014).

Assim, o racismo e a discriminação racial continuaram no século seguinte, com a mesma intensidade, mesmo nos momentos em que foi necessária a união nacional, como na Segunda Guerra Mundial:

“No campo de treinamento [do Exército] ... na Carolina do Sul, havia uma placa na entrada de um restaurante: ‘Negros e ianques não são bem-vindos’. (...) O ano de 1940 registrou seis linchamentos de negros no sul do país, quatro corridos na Georgia, e muitos açoitamentos, entre eles três casos fatais. (...) A proporção de operários negros nas indústrias relacionadas à guerra subiu de 2% em 1942 para 8% em 1945, mas eles continuaram mal representados. (...) **A Cruz Vermelha americana fazia distinção entre os bancos de sangue ‘mestiços’ e de ‘brancos’** (HASTINGS, 2012, p.421), grifos do autor.

Em 2014, segundo o *Southern Poverty Law Center*, existem nos EUA 940 “grupos de ódio”. Além da KKK, as principais “correntes” são os “*Knights Party*” (SPLC, 2014), “Nacionalistas Brancos”, os “Neonazistas”, os “*Skinheads* racistas”, e, mais “diversos”, os “Anti-imigrantes”, os “Anti-LGBT”, e os “Anti-muçulmanos”. Na Califórnia, onde antes (anos 1960) cantava-se que “*Gentle people wear flowers in their hair*”, “há 77 grupos deste tipo” (FLECK, 2014, p. A16). De 2000 a 2013, o número de organizações subiu 56%:

O ‘boom’ ocorreu, na verdade, após a eleição de Brack Obama, o primeiro presidente negro o país, em 2008. O SPLC, no entanto, pondera: ‘não foi simplesmente pela eleição de Obama, mas principalmente pelos fatores que o levaram até lá, como a mudança na demografia dos EUA’. E tudo isso agravado pela crise econômica. [Uma estimativa do *Pew Research Center* mostra que, até 2060, a parcela branca da população cairá para 43%. Em 1960, os brancos americanos representavam 85% dos americanos]. (FLECK, 2014, p. A16)

O FBI fez a estatística dos “crimes de ódio” (5.800 em 2012), e divulga que 48,3% tem motivação “raça”, ou “ódio racial”. Destes 3.30 crimes motivados por ódio racial, 66% foram contra negros, três vezes os 22% de ódio contra brancos. Uma explicação:

Diversidade e multiculturalismo são sinônimos de genocídio branco. Eu quero que nossas escolas primárias tenham só crianças loiras, de olhos claros, crescendo e aprendendo a ser boas para a comunidade. **Eu não quero que nos tornemos o Brasil**’, disse William Johnson, presidente do *American Freedom Party*, listado como grupo de ódio pelo SPLC. Ele defende a proibição de casamentos entre brancos e negros e o separatismo, a fim de criar uma ‘nação branca’.” (FLECK, 2014, p. A16), grifo do autor.

A reação contra o racismo e a evolução das ideias sobre como combater a violência e a criminalidade da segregação a pode ser observada nas trajetórias de vida e no confronto das filosofias e do pensamento de dois dos maiores líderes negros dos EUA, e que irão repercutir no movimento negro do Brasil (e de todos os países): Martin Luther King e Malcolm X.

Martin Luther King (1929-1968), um pastor batista, PhD em Teologia pela Universidade de Boston (1955), tornou-se o maior ativista do movimento negro americano quando liderou o boicote dos ônibus em Montgomery, em 1955. Ajudou a fundar a Conferência de Liderança Cristã Sulista (SCLC, em inglês), em 1957, sendo seu primeiro presidente. Os protestos contra a discriminação foram realizados em *Albany* (1962) e *Birmingham* (1963) (MARSHAL, 2012), que chamaram atenção mundial pela violência das ações policiais – e pela não-violência adotada por Luther King e seus seguidores. Era, e é, desconcertante (e paradoxal) assistir aos policiais usarem cães para atacar brutalmente negros que se deixam imobilizar com os braços pendendo, sem reagir, mas tentando manter as “marchas”. (DAT, 2013)

A Marcha sobre Washington (1963) atraiu ainda mais a atenção mundial, e a TV mostrou Luther King, defronte ao Lincoln Memorial, fazendo seu extraordinário discurso “*I have a dream*”, em que era destacada e enfatizada a ideia de que, contra a discriminação e a segregação racial, a resposta dos direitos humanos era a “promessa de que todos os homens, sim, homens negros assim como homens brancos, teriam garantidos os inalienáveis direitos à vida, liberdade e busca de felicidade”. E que deveria prevalecer o seu sonho, “O sonho de ver meus filhos julgados por sua personalidade, não pela cor de sua pele.” (BIO, 2014)

Em 1964, Luther King recebe o Prêmio Nobel da Paz. Nos anos seguintes, as marchas continuam: *Selma, Alabama* (1965), *Chicago*, e os protestos contra a guerra do Vietnã (1967). Em 1968, Luther King planejava outra “Marcha sobre Washington”, que seria chamada “Campanha pelas Pessoas Pobres”. Porém, foi assassinado por um franco-atirador num motel em *Memphis, Tennessee*, no dia 4 de abril (BIO, 2014).

A não-violência de Martin Luther King foi influenciada por outros ativistas do movimento pelos direitos civis, e tornou-se sua conduta após uma viagem à Índia em 1959, quando aprofundou seus conhecimentos na doutrina do Mahatma Ghandi: “Desde que estive na Índia, fiquei ainda mais convencido ainda de que o método da não-violência é o mais potente armamento disponível para o povo oprimido na sua luta pela justiça e dignidade humana.” Luther King foi também influenciado pelo ensaio

de Thoreau “Sobre a desobediência civil” (BIO, 2014). Um pensamento (e filosofia, e conduta) oposto ao seu foi o de Malcolm X.

Malcolm X (1925-1965), ou Al Hajj Malik Al-Shabazz. originalmente Malcolm Little, teve uma vida completamente diferente. Quando era uma criança de 6 anos, viu seu pai ser espancado e assassinado brutalmente – por brancos. Sua mãe, Louise Little, aos 34 anos assumiu o sustento dos seus oito filhos, mas, por ser filha resultante de um estupro (mulher negra por um homem branco), e por ter pele clara, seus empregos (como empregada doméstica) só duravam até os patrões descobrirem que ela era de origem negra. Depois de muito tempo e de pressões sociais, Louise sofreu um colapso nervoso, sendo internada em um hospício – e os filhos foram adotados. (MALCOLM X, 2014)

Malcolm era bom aluno no ginásio, mas mudou completamente ao tornar-se rapaz. Depois de uma curta temporada em Boston, voltou para Nova Iorque, indo morar no Harlem e tornou-se traficante de drogas, morando com prostitutas, fugindo da polícia e, junto com alguns amigos e amigas, começou a praticar pequenos assaltos. Acabou sendo preso e condenado a 11 anos de prisão. Na cadeia, por causa de sua atitude rebelde e antirreligiosa, Malcolm ficou conhecido como Satã. Converteu-se a uma seita muçulmana, a “Nação do Islã” – e passou a seguir um homem negro chamado Elijah Muhammad – que nunca via, e, como consequência de todos os maus tratos e tragédias de sua vida, provocadas por brancos, passou a acreditar que “o homem branco é o demônio”. (MALCOLM X, 2014)

Agora muçulmano negro, Malcolm foi transferido para outra prisão, onde passou a frequentar a biblioteca, onde lia tudo que pudesse, passando a corresponder-se com Elijah Muhammad. Sobre os filósofos fez o seguinte comentário: “Conheço todos, não respeito nenhum”. Disse também: “A prisão depois da universidade é o melhor lugar para uma pessoa ir, se ela estiver motivada, pode mudar sua vida”; “as pessoas não compreendem como toda a vida de um homem pode ser mudada por um único livro”. Além da leitura, copiou um dicionário inteiro para compreender melhor os livros. (MALCOLM X, 2014)

Ao sair da cadeia, passou a militar arduamente na Nação do Islã, e foi muito elogiado e se tornou o principal ministro de Elijah Muhammad, já em Nova Iorque e chamando-se Malcolm X. Fundou um jornal, “Muhammad Fala”. Com intensa atividade, participava de debates, de mesas redondas de rádio, televisão e

universidades, entre elas Harvard, para defender a Nação do Islã, enfrentando intelectuais negros e brancos. (MALCOLM X, 2014)

Malcolm X fundou a Organização da Unidade Afro-Americana (grupo não religioso e não sectário) criado, segundo ele, para unir os negros americanos. No entanto, em 25/02/1965, na sede de sua organização, Malcolm recebeu 16 tiros de balas de calibre 38 e 45, a maioria no coração. Foi assassinado (tinha apenas 39 anos) – em frente de sua esposa Betty, que estava grávida, e de suas quatro filhas, por três membros da Nation of Islam, uma organização radical e separatista negra, cuja principal “mensagem” é que Deus criou o homem negro, e o homem branco é um demônio criado por um cientista louco negro chamado *Yakub* (!) (NOI, 2014).

### 3.2 DIREITOS CIVIS E POLÍTICAS AFIRMATIVAS NOS EUA, 1950-2010

Depois da Segunda Guerra Mundial, os EUA atingiram um estágio social, político e econômico sem precedentes na História. O esforço de guerra o levou à posição de superpotência econômica. O PIB norte-americano saltou de US\$ 200 bilhões em 1940 para US\$ 300 bilhões em 1950 e cerca de US\$ 500 bilhões em 1960.

Foram muitas as fontes de crescimento. A indústria de automóveis converteu com sucesso suas linhas de fabricação de bombardeios e tanques, expandindo-as para a aeronáutica e eletrônica. Um boom imobiliário estimulado em parte por hipotecas de valores acessíveis. Outro aspecto a ser considerado é a criação de conglomerados comerciais (*trusts*), como, p. ex., a *International Telephone and Telegraph Co.* (ITT) comprou os Hotéis Sheraton, a *Continental Baking*, a cia. de seguros *Hartford Fire Insurance*, e a *Avis-Rent-a-Car*, entre outras companhias. (UNIVERSITY OF GRONINGEN, 2012, p. s.p.).

O *baby boom*, a explosão populacional ocorrida entre 1945 e 1960,

“... foi isso o que se passou com milhares de casais americanos (...) Um ano depois [do fim da guerra] começava uma explosão demográfica que só enfraqueceria na virada dos anos 60. (...) Na década de 40, nasceram nos Estados Unidos 32 milhões de bebês, 33% a mais que na década anterior. Em 1954, mais de 4 milhões de partos, quase 11 mil por dia.” (DEURSEN, 2006, p. s.p.).

O Plano Marshall (com o nome do secretário de estado George Marshall) consolidou ainda mais a influência americana na Europa ocidental. A ajuda na reconstrução de 17 países (a URSS recusou a ajuda), com o empréstimo de cerca de US\$ 160 bilhões (em valores de 2013), entre 1948 e 1952, fez com que estes países

formassem um bloco político e militar (OTAN) se contrapondo ao bloco do Pacto de Varsóvia (URSS), no que foi chamado de Guerra Fria: o conflito entre EUA e os países do bloco URSS, com as guerras “quentes” entre Coréia do Norte e do Sul (1950-53), e a guerra do Vietnã (1954-1975), com participação de forças militares dos EUA (ELSON, 2014).

O evento mais grave deste período foi a Crise dos Mísseis (outubro de 1961) em que o mundo esteve na iminência de uma guerra nuclear, quando os russos - em resposta à instalação de mísseis nucleares na Turquia, Grã-Bretanha e Itália e à tentativa de invasão de Cuba por cubanos (Baía dos Porcos), apoiada pelos serviços secretos e setores militares norte-americanos, em 1961, instalaram silos para mísseis nucleares em Cuba. Durante duas semanas, a tensão provocada pelas ameaças entre os dois países colocou o mundo em fortíssimo suspense, até que Krushev, o premier russo, fez um acordo secreto com Kennedy, o presidente norte-americano, e concordou em desativar os silos e retroceder com os navios cargueiros dos mísseis, mediante uma futura retirada dos mísseis norte-americanos da Turquia (ELSON, 2014).

O *american way of life*, com seu elevado padrão de vida, foi a característica principal dos EUA, e de sua pujança comercial, industrial, técnica e importância política, que colocou o país, com mais de 310 milhões de habitantes em 2012 (82% urbana), em 4º lugar no *ranking* do IDH, com 5.758 universidades, uma expectativa de vida de 78,5 anos, 84,6% da população acima de 25 anos com nível superior – e uma taxa de analfabetismo de 1%. A proeminência econômica mundial dos EUA foi absoluta, nas décadas de 1950 até 1990, embora tenha decrescido no começo do século XXI, com a ascensão da China. (PORTAL BRASIL, 2014)

Em 1961, o presidente John Kennedy sancionou a *Executive Order* 10925, que ordenava que, no âmbito federal, deveria ser feita uma “ação afirmativa” para assegurar que os candidatos (a empregos públicos) sejam empregados, e empregados sejam tratados no emprego sem considerações em relação à raça, credo, cor ou origem nacional (LII, 2014). Esta foi a primeira vez que se usou o termo “ações afirmativas”.

No entanto, as ações começaram antes, na educação, quando, em 1954, uma “Decisão da Suprema Corte no caso *Brown x Board of Education*” muda sentença do próprio Supremo em 1896 e define que as leis estaduais que estabelecem escolas públicas separadas para brancos e negros são inconstitucionais.” (FLECK, 2014, p.

A16). Os acontecimentos em seguida marcam a trajetória deste movimento, ao longo dos anos 1950-1960: um ano e meio depois, em dezembro de 1965, a costureira Rosa Parks (1913-2005) foi presa ao recusar-se a ceder seu lugar a um homem branco, desobedecendo à ordem do motorista, dentro de um ônibus na cidade de *Montgomery, Alabama*. Outras pessoas já tinham feito atos semelhantes, como Irene Morgan em 1946, Sarah Louise Keys em 1955, e Claudette Colvin, Aurelia Browder, Susie McDonald, e Mary Louise Smith, que também foram presas meses antes de Rosa Parks. Entretanto, Rosa era colaboradora e secretária da NAACP (NATIONAL ASSOCIATION FOR THE ADVANCEMENT OF COLORED PEOPLE) (ALBIN, 2010). Desta maneira, seu protesto alcançou uma proeminência maior e recebeu projeção nacional – e mundial. Nos protestos que se seguiram, e no boicote ao sistema de transporte surge a figura de Martin Luther King que, na ocasião, era pastor batista na cidade.

Em 1958, o movimento anti segregacionista faz uma série de manifestações pacíficas (*sit-ins*), e o número de participantes e ativistas cresce até os 200 mil da “Marcha sobre Washington”, em 28 de agosto de 1963 – quando Martin Luther King faz seu célebre discurso “Eu tenho um sonho”. No ano seguinte, o outro ativista negro, Malcolm X “rompe com a Nação do Islã, que advogava a separação de negros e brancos, e se diz disposto a colaborar com o movimento pelos direitos civis” (FLECK, 2014, p. A16). Em maio daquele ano, o presidente Lyndon Johnson assina a Lei dos Direitos Civis.

A Lei dos Direitos Civis (Civil Rights Act of 1964) é um marco na legislação americana, um texto definitivo na trajetória das *affirmative actions*. Antes, o presidente John Kennedy havia, no ano anterior, proposto ao Congresso norte-americano uma série de medidas com o objetivo de fixar o direito de todos os americanos serem servidos em instalações (lugares como bares, restaurantes, hotéis ou similares) sem restrições ou diferenças devido à cor ou a qualquer outro aspecto - *Report to the American People on Civil Rights, 11 June 1963*. (Kennedy falou ao Congresso diante dos acontecimentos da Campanha – Marcha – de *Birmingham*, também chamada de “Crusada das Crianças, pela brutalidade com que os policiais atacaram jovens e crianças com mangueiras de alta pressão e cachorros)

Em 2 de julho de 1964, menos de um ano depois de Kennedy ser assassinado, seu sucessor, o presidente Lyndon Johnson sanciona a lei federal dos direitos civis, que torna ilegal qualquer discriminação devido à cor, raça, religião, sexo ou

naturalidade (*national origin*), em quaisquer lugares públicos, além de proibir a discriminação em escolas, locais de trabalho, e terminava com as diferenças nos direitos eleitorais e de voto. A lei demorou alguns meses para ser aprovada no Congresso norte-americano, pois alguns congressistas a consideravam inconstitucional. Quando do envio ao Congresso, Lyndon Johnson escreveu: “Nenhuma fala memorial ou elegia poderia ser honrar de forma mais eloquente á memória do presidente Kennedy do que a mais rápida tramitação e votação dos direitos civis, para os quais ele lutou tanto.” (UPI, 1963).

Todo o texto da Lei proíbe as diversas formas de segregação e discriminação racial. O artigo IV é o mais direto e explícito, proibindo a segregação racial em escolas públicas.

No entanto, mesmo após a Lei ser votada pelo Congresso, e posta em prática em todo o território dos EUA, alguns protestos contra a Lei e algumas ações contra a proibição das segregações foram movidas por cidadãos americanos. Alguns donos de estabelecimentos protestaram, dizendo que o Congresso não tinha a autoridade constitucional para banir a segregação em lugares públicos. Uma das mais notáveis foi a ação *Heart of Atlanta Motel versus United States*, em que Moreton Rolleston (o proprietário), perguntou se o Congresso poderia ou não retirar sua liberdade de gerir seu negócio, escolhendo e selecionando seus fregueses de acordo com sua conveniência. O Congresso rejeitou a ação, com a alegação que estaria agindo de acordo com a Cláusula Constitucional do Comércio, de sua responsabilidade (SANDOVAL-STRAUSZ, 2005).

E a Lei foi invocada diante de frequentes violações dos direitos humanos, algumas curiosas, como em 1971, quando a Suprema Corte americana fez valer os direitos de uma mulher, prejudicada no trabalho por ter um filho na idade pré-escolar; contra uma lei estadual (Ohio) que não permitia que mulheres assumissem postos de trabalho se não conseguissem levantar pesos de 25 libras; em 1974, contra o distrito escolar de San Francisco, que não estava providenciando acomodações especiais para estudantes não-falantes da língua inglesa; em 1977, derrubou as restrições de estatura mínima para policiais, uma vez que policiais femininas não conseguiam entrar no corpo policial, devido às suas estaturas serem menores do que o necessário.

A Lei dos Direitos Civis ajudou a criação de várias outras leis, ainda mais específicas, como a *Americans with Disabilities Act* (1990) (DINERSTEIN, 2014). Mesmo outras leis mais abrangentes nos direitos civis foram influenciadas pela Lei de

1964: a *Voting Rights Act* (1965) e a *Civil Rights Act* (1968), não apenas se referindo aos chamados “afro-americanos” como também às mulheres (DINERSTEIN, 2014).

Estas leis são, no mínimo, uma resistência à prática do racismo e da discriminação contra os negros americanos, e são um reflexo da atitude cultural igualitária que promoveu um progresso ainda maior nos EUA, como se pode ver na tabela 45, em que se faz uma comparação entre alguns indicadores sociais, educacionais e econômicos entre datas da década de 1960 e de 2012:

Tabela 45 Indicadores Sociais - EUA

Desemprego (%)		
	1964	2014
Branços	4,6	5,4
Negros	9,0	11,5
Total	5,2	6,3

Renda Familiar Média (US\$ mil)		
	1967	2012
Branços*	43	57
Negros	24	34
Total		51

Expectativa de Vida ao Nascer (anos)		
	1960	2010
Branços*	70,6	78,9
Negros	63,6	75,1
Total	69,9	78,7

Ensino Médio Completo (% de adultos acima dos 25 anos)		
	1964	2012
Branços*	51	92
Negros	27	86

Ensino Superior Completo (% de adultos acima dos 25 anos)		
	1964	2012
Branços*	10	34
Negros	4	21

Fonte: (FLECK, 2014)

Nota: População Total: 313.847.465 (2012). Raça/etnia: 79,96% (brancos), 12,85% (negros), 4,43% (asiáticos), 0,97% (nativos americanos e do Alasca), 0,18% (nativos do Havaí e Ilhas do Pacífico) e 1,61% (outros diversos) - 2012.

Os dados da tabela 45 mostram que a desigualdade entre brancos e negros, nos EUA, só foi diminuída, e mesmo assim, parcialmente, no que se refere à Educação. Se em 1964 a proporção de brancos com EM completo era 90% maior do que a dos negros, em 2012 tornou-se apenas 7% maior; no ES, se em 1964 a proporção brancos/negros era de 150%, em 2012 caiu para 62%. Neste caso, ainda está longe, mas, ao considerarmos outras variáveis, a desigualdade é bem maior. No desemprego, se em 1964 era quase duas vezes maior a proporção de negros desempregados (195%), em 2012 subiu para mais do que isso (213%). A renda familiar média, que era da razão 1,79 (brancos/negros) em 1967, caiu pouco em 2012: 1,68.

Em termos sociais, muita coisa também melhorou, meio século depois da *Great Society*: “os EUA tem um presidente negro (...) O casamento inter-racial, proibido em vários estados há 50 anos, hoje representa uma de cada seis uniões no país. No entanto, a população carcerária continua majoritariamente negra.” (FLECK, 2014)

Apesar de todos os avanços e compensações sociais acarretadas pelas ações afirmativas, nos EUA não são utilizadas as cotas raciais, embora a condição de raça possa ser um dos critérios considerados na admissão de candidatos – assim como classe social, sexo, naturalidade ou assistência aos pais. Isto foi decidido pelo julgamento, na Suprema Corte, em 1978, da ação *Regentes da Universidade da Califórnia v. Bakke* (BALL, 2014). Allan P. Bakke era um engenheiro de 33 anos, oficial reformado da Marinha (capitão, tinha servido no Vietnã e sido funcionário da NASA) estava tentando ingressar no curso de Medicina na universidade, mas teve indeferida sua matrícula (duas vezes) pois for a considerado idoso demais para ser admitido. A corte estadual da Califórnia considerou esta condição (idade) uma violação dos direitos dos brancos e ordenou a admissão de Blakke, sendo apoiada quando do julgamento da Suprema Corte. A questão dividiu os juízes da Suprema Corte e foi amplamente discutida na época, em que foram analisados os vereditos de juízes como mas a decisão foi confirmada em outro julgamento de 2003, o da ação *Grutter v. Bollinger*, em que Barbara Grutter tinha tido sua admissão no curso de Direito da Universidade de Michigan recusada, apesar de ter uma pontuação suficiente, em detrimento de outros candidatos – que, possivelmente, eram de grupos raciais menos favorecidos. A decisão ficou célebre, e balizou os julgamentos de ações seguintes:

“A Corte concorda com processos de admissão que, considerando a raça, possam favorecer ‘grupos minoritários sub-representados’ mas que devam também levar em consideração outros fatores, avaliados em bases

individuais de cada candidato, **desde que isto não configure um sistema de cotas** – que foi considerado inconstitucional, pelo julgamento da ação *Regentes da Universidade da Califórnia v. Bakke.*” (SC, 2003).

Em outros estados, as decisões foram mais extremadas. Por exemplo, a ação *Hopwood v. Texas*, em que 4 candidatos (Cheryl Hopwood e outros) tiveram negada sua admissão na Escola de Direito da Universidade do Texas, por serem brancos, apesar de terem pontuações superiores a 36 dos 43 candidatos latinos, e 16 dos 18 candidatos negros admitidos. Em sua ação, alegavam que era inconstitucional a utilização do critério “raça”. Cheryl Hopwood foi descrita pelo jornal *Texas Monthly* como “a reclamante perfeita para o julgamento da questão da justiça da ‘discriminação reversa’ por causa de suas credenciais acadêmicas e suas dificuldades pessoais (inclusive uma filha pequena que sofria de uma doença muscular” (BURKA, 1996) e (SANDEL, 1996).

O caso levou mais de 10 anos (de 1992 a 2003) para ser resolvido e depois de apelações a instâncias superiores e sentenças contestadas – a decisão final reforçou a orientação da Suprema Corte: não pode existir reserva de vagas para negros, ou quaisquer minorias, mas “raça” é um critério que pode – e deve – ser utilizado para a admissão de candidatos aos cursos superiores. (SANDEL, 1996)

Enquanto a disputa se alongava, e oscilava entre os dois lados, parecendo nunca terminar, o Estado do Texas fez uma Lei que determinava que garantia que seria admitido em qualquer universidade do estado o candidato (ou candidata) que estivesse entre os 10% melhores alunos do ensino médio (*Top 10% of the graduating class*), independente de sua raça, sexo, naturalidade e qualquer outra condição.

Embora a questão esteja bem definida, mesmo com algumas ações que volta e meia obrigam a Suprema Corte a se pronunciar, um vasto conjunto de pesquisas e estudos sobre as ações afirmativas nos Estados Unidos mostra uma paisagem controversa:

1. Os negros tiram notas menores que os brancos nas universidades, mas os negros matriculados em instituições de elite se saem melhor do que os negros matriculados em instituições medianas, mesmo quando ambos tiveram a mesma nota nas provas de acesso;
2. o desempenho dos negros na universidade é inferior, e não superior, ao que se poderia esperar deles com base no desempenho escolar que tiveram no ensino médio, antes da universidade;
3. o ingresso de candidatos menos preparados nas universidades fere o princípio da meritocracia, mas não compromete a excelência acadêmica das instituições que os recebem nem amplia o ressentimento racial;

4. os negros formados nas universidades de maior prestígio, beneficiados por ações afirmativas, tornam-se profissionais competentes e bem sucedidos.” (PETRY, 2012, p. 74)

### 3.3 POLÍTICA DE COTAS NO BRASIL

No Brasil, o número de escravos foi o maior das Américas, e os negros africanos tiveram e têm uma influência maciça na cultura, na sociedade e na economia. A escravidão do negro é a “mutilação da liberdade do branco” (Ruy Barbosa), mas até hoje os negros são vítimas de um racismo, dissimulado ou explícito, ostensivo, que tem a deficiência no Ensino como um dos fatores a alimentar a desigualdade econômica (e social). A política de cotas tenta diminuir esta desigualdade.

#### 3.3.1 Escravidão e Racismo no Brasil

O Brasil foi o país que mais recebeu escravos africanos, em torno de 4,86 milhões de escravos. Os números variam muito, devido às notificações falseadas ou destruídas, e ao contrabando. Estatísticas mais recentes estimam entre 3,5 milhões e 5 milhões de escravos. Neste trabalho, foi utilizada o banco de dados da pesquisa coordenada pelo professor David Eltis, da Universidade de Emory (EUA), conforme “A Diáspora Africana” (FLORENTINO, 2009, p. 35).

O tráfico de escravos para o Brasil teve origem no século XVI, onde, por volta de 1530, chegaram os primeiros negros, oriundos de Guiné e Angola, onde tinham sido aprisionados. “Em 1587, eram 14 mil negros escravos em terras brasileiras. Em 1660, eram 110 mil; em 1798 eram mais de um milhão de negros escravos trabalhando em todo território brasileiro.” (SANTOS e FERREIRA, 2012).

O tráfico negreiro intensificou-se a partir do século XVII e cresceu consideravelmente no século XVIII, devido à **mineração**, mas só atingiu seu ponto máximo no século seguinte, em função das **lavouras cafeeiras**. Os tumbeiros vinham carregados de homens e mulheres e crianças, numa média de 500 a 700 por navio. A mortalidade era alta, devido às péssimas condições de transporte: os africanos eram amontoados em porões sem ventilação, sem higiene e alimentação necessária. Muitos morriam na travessia do Atlântico, em viagens que duravam, em média, 35 a 50 dias, saindo de Angola para os portos do Recife, Rio de Janeiro ou Bahia, onde eram desembarcados (...) Cálculos aproximados apontam que, dos 3,5 milhões de africanos trazidos para o Brasil durante o período de vigência do escravismo, 400 mil morreram na travessia. (BOTELHO e REIS, 2001, p. s.p.).

Mesmo com as perdas durante a viagem, que chegaram, em alguns casos, a 20% dos escravos embarcados, o tráfico negreiro era um excelente negócio. Os negros escravizados, capturados em guerras ou incursões nas pequenas aldeias da costa da África, eram trocados, no começo, “por bugingangas, espelhos, etc., mas com o passar do tempo o negócio envolveu mercadorias mais sofisticadas, como cavalos, aguardente, tabaco, armas e zimbo.” (BOTELHO e REIS, 2001). O tráfico era monopólio dos portugueses, que só interromperam esta atividade durante o século XVII, quando os holandeses conquistaram os portos africanos e Pernambuco (1630-1654).

Os escravos africanos participaram ativamente de todos os ciclos econômicos do país. A demanda era crescente, devido, principalmente à expansão cafeeira, e as “bandeiras de preação” (bandeiras de caça aos índios) não eram um empreendimento que conseguisse um quantitativo de mão-de-obra suficiente, além do índio – o “escravo da terra”, mesmo catequizado, não ser um “bom trabalhador” (SP, 2004-2015).

Ao contrário, os negros deram uma contribuição valiosa:

Os europeus os trouxeram para trabalhar e servir nas grandes plantações e nas cidades, mas eles e seus descendentes fizeram muito mais do que plantar, explorar as minas e produzir riquezas materiais. Os africanos para aqui trazidos como escravos tiveram um papel civilizador, foram um elemento ativo, criador, visto que transmitiram à sociedade em formação elementos valiosos da sua cultura. Muitas das práticas da criação de gado eram de origem africana. A mineração do ferro no Brasil foi aprendida dos africanos. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006).

Como negócio, havia poucos tão rentáveis como o tráfico de escravos, desde a era mercantil e exploratória das colônias, até a era pouco anterior à Revolução Industrial – que questionou a escravatura, e, por questões econômicas (e de mercado), proibiu o tráfico:

Até a sua proibição, em 1850, o tráfico transatlântico fez grandes fortunas no Brasil. Nas cidades portuárias, os traficantes graúdos exibiam riqueza e poder morando em residências luxuosas, fazendo parte de irmandades religiosas e ocupando cargos públicos nas câmaras municipais. Participando dos governos das cidades e das províncias, eles eram também considerados os “homens bons” da elite. (...) No século XIX, Joaquim Pereira Marinho foi um dos mais destacados traficantes baianos. Ele recebeu da corte títulos de barão, visconde e conde, foi membro fundador do Banco da Bahia e fez parte da poderosa irmandade da Santa Casa de Misericórdia. Outro grande traficante, Antônio Pedrozo de Albuquerque, possuía muitas casas, ouro, prata, engenhos e escravos. Alguns traficantes brasileiros se estabeleceram na África. O mais famoso deles foi o baiano Francisco Félix de Souza, que residiu na cidade de Uidá, na atual República do Benim. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. s.p.)

A tabela 46 mostra a entrada de escravos no Brasil, nos séculos XVI até XIX:

Tabela 46 Número de escravos, Séculos XVI a XIX

Período	Número de escravos	%
Século XVI	277.505	2,2
Século XVII	1.875.631	15,0
Século XVIII	6.494.619	51,9
Século XIX	3.873.582	30,9
Total	12.521.337	

Fonte: (FLORENTINO, 2009, p. 37)

A população de negros escravos cresceu mais do que a população branca, chegando a cerca de 2,24 milhões em 1798, 69% de um total estimado de 3,25 milhões de habitantes no País.

A partir dos idos de 1800 começa o processo de inversão do tamanho das populações: a população negra escrava vai se reduzindo, a população parda em todo o século se mantém estável com 40% da população, indo decrescer no início do século seguinte chegando a 20% nos anos de 1940, e a população branca tem um aumento percentual considerável, passando de 43,97% no final dos anos 1800 para 63,53% nos anos 40 do século passado. (SANTOS e FERREIRA, 2012, p. s.p.).

O Brasil foi, também, o último país das Américas a promover o fim da escravidão em seu território. A abolição foi gradativa, começando pela pressão externa dos ingleses, com a *Bill Aberdeen*, em 1845, continuando com a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei dos Sexagenários (1885) até, finalmente, a Lei Áurea, em 13 de maio de 1888.

A nefasta herança, social, cultural, econômica, e educacional da escravatura, é o racismo. O racismo se manifesta em todos os setores, em todas as classes sociais, em pessoas de todos os níveis de escolaridade.

A repulsa ao racismo, e a reparação não só ao tratamento brutal feito aos escravos, mas dos crimes atualmente cometidos por motivos racistas, constitui um dos maiores argumentos, senão o mais emocional, a favor das cotas raciais. Por exemplo, os últimos casos no esporte, como o sofrido pelo goleiro Aranha do Santos F. C., e, por incrível que pareça, das declarações racistas de um professor do departamento de Economia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), durante uma aula para alunos do segundo período de Ciências Sociais. O professor admitiu algumas das afirmações: “No meio de uma discussão sobre cotas e sobre o sistema educacional, eu

coloquei que se tivesse que escolher entre dois médicos, um branco e um negro com o mesmo currículo, escolheria um branco” (G1, 2015).

Outras estatísticas mostram outros crimes, atuais, com características ligadas ao racismo:

Quase 19% dos homens negros mortos por ano têm idades entre 15 e 29 anos, número que não chega a 4% entre os brancos. Causas externas, como agressões (homicídios, espancamentos), acidentes de trânsito e quedas ficaram em 2º lugar na lista dos principais motivos de morte entre a população negra e representam 24,3% do total, ficando atrás das doenças cardiovasculares. Entre os brancos, as causas externas (14,1% (aparecem em terceiro lugar, atrás de enfermidades do aparelho circulatório (28%) e neoplasias (17,3%). IPEA apontou agressões como o motivo que mais matou negros no país (48%), seguidas por acidentes de trânsito (24%). A análise dos óbitos dos homens brancos pelas mesmas causas mostra realidade inversa: acidentes (35,3%) mataram mais que agressões (31%). (ARAÚJO, 204, p. s.p.)

### 3.3.2 Ações Afirmativas: a evolução a partir dos anos 1970

As ideias acerca de políticas afirmativas, no caso voltadas para negros, começam a surgir e exercer alguma pressão social ao final da década de 1970, quando a ditadura militar mostra sinais de esgotamento e já se pressente seu fim. A partir de 1973, com o fim do “milagre econômico”, o crescimento econômico começa a declinar.

No final da década de 70 a inflação chega a 94,7% ao ano. Em 1980 bate em 110% e, em 1983, em 200%. Nesse ano, a dívida externa ultrapassa os US\$ 90 bilhões e 90% da receita das exportações é utilizada para o pagamento dos juros da dívida. O Brasil mergulha em nova recessão e sua principal consequência é o desemprego. Em agosto de 1981 há 900 mil desempregados nas regiões metropolitanas do país e a situação se agrava nos anos seguintes. (PSF, 2014).

A promulgação da Lei da Anistia, em agosto de 1979, embora não seja tão ampla e irrestrita como queriam as entidades congregadas no Comitê Brasileiro da Anistia, mostra a força das pressões feitas por estudantes, jornalistas, artistas e políticos de oposição, no Brasil e no exterior. O presidente gen. Ernesto Geisel (1907-96) iniciou o movimento de abertura política em seu mandato (1974-79) enfrentando a “linha dura” das Forças Armadas, e foi seguido pelo gen. Figueiredo (1918-1999), que, em sua posse prometeu que faria “deste país uma democracia”, e, em uma entrevista, ameaçou “prender e arrebentar” quem fosse contra a abertura. O presidente dos EUA à época era Jimmy Carter (1924-), prêmio Nobel da Paz, cujo mandato foi de 1977 a 1981. A perspectiva do fim do período ditatorial inspira a ampliação de movimentos que trazem outras palavras para o cotidiano nacional, como

“direitos humanos”, “cidadania”, “bem-estar da sociedade”, que irão reger, em grande parte, os princípios da Constituição de 1988. Esta transição não foi feita sem que acontecessem os últimos espasmos de reação da “linha dura” – o que foi chamado de “terrorismo de Estado”, como no atentado de abril de 1981, numa comemoração do Dia do Trabalho, durante um show no Centro de Convenções do Riocentro, quando dois militares sofreram um acidente quando explodiu a bomba que planejavam lançar no auditório. Um militar morreu na hora e o sobrevivente, gravemente ferido, não esclarece o que aconteceu.

É neste momento, de abertura política, e “abertura das cabeças”, que surgem novas interpretações sobre as relações raciais no País:

A redemocratização da sociedade brasileira inaugurada no final dos anos 1970 coincide, no plano das ciências sociais, com a divulgação de novas interpretações sobre as relações raciais no Brasil. Até então, os estudos patrocinados pela Unesco no início da década de 1950 e seus desdobramentos nos anos 1960 haviam revelado as tensões entre o mito da democracia racial e o “racismo à brasileira”. O inventário realizado pelo chamado projeto Unesco sobre o preconceito e a discriminação racial caminhou *pari passu* com a reiteração da diferença com relação à experiência norte-americana. O ciclo de pesquisas da Unesco tornou-se um marco, entre os cientistas sociais, na caracterização da questão racial no Brasil. (...) A partir do final da década de 1970, pesquisadores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva, com base em dados quantitativos e apoiados em uma visão crítica da teoria da modernização e de determinadas análises estruturalistas, contestaram interpretações oriundas do Projeto Unesco, a exemplo de Florestan Fernandes, quanto à natureza do “racismo à brasileira” e à subsunção da categoria raça à classe. Uma das críticas ao sociólogo paulista deve-se à interpretação do preconceito racial como um resquício da herança escravocrata e, como tal, tendente a desaparecer com o surgimento de uma sociedade capitalista, democrática, aberta e competitiva. (MAIO e SANTOS, 2006, p. 25)

É neste momento pré democratização do País, no final da década de 1970, que o movimento negro contemporâneo se forma e se consolida:

A partir de uma “constelação de associações religiosas, culturais, políticas, filantrópicas com graus de articulação muito variados entre si, ao longo dos anos 1970, quer sob a influência político-cultural norte-americana, especialmente do movimento dos direitos civis, quer sob a ascendência dos intelectuais marxistas africanos das lutas anticoloniais de libertação nacional contra o império português (ficaram independentes de Portugal: Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique, todas em 1975) que criticaram a visão integracionista das lideranças brasileiras entre os anos 1930 e 1960. A virada político-ideológica é comumente atribuída à criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial, em 1978. (MAIO e SANTOS, 2006, p. 38)

O *zeitgeist* dos anos 1970 e 1980 compreendia um forte movimento cultural e, principalmente, musical, de temática ou influência negra. Na música popular, há uma

espécie de redescoberta e revalorização do samba, com as gravações dos primeiros discos de Cartola (1974) e Nelson Cavaquinho (1970), e a consolidação de Paulinho da Viola, com 10 discos gravados entre 1970 e 1980. Também nas escolas de samba, os temas dos desfiles são majoritariamente negros. Citando alguns: “Festa para um Rei Negro” (Salgueiro, 1971), “Pixinguinha” (Portela, 1973), “Macunaíma” (Portela, 1975), “A criação do mundo na tradição nagô” (Beija-flor, 1978), “Oxumaré, a lenda do arco-íris” (Imperatriz Leopoldinense, 1979). São desta época também as influências da *soul music* e do *funk*, na voz de James Brown:

Ao lançar o funk em 1967, James Brown jamais imaginou que fosse influenciar a juventude negra brasileira. Na periferia carioca o seu som embalou o movimento da cultura negra na década de 80. No Rio de Janeiro, os primeiros bailes funk aconteceram nas quadras de escolas de samba, como a Portela e o Império Serrano, e em clubes como os Magnatas, Astória FC e Renascença (...) que era ponto de encontro de artistas negros engajados politicamente, como Antonio Pompeu e Zezé Mota. O local também era frequentado por Asfilófilo Filho, o Dom Filó, um **engenheiro negro** que promovia a exibição de filmes sobre *jazz* nos morros do Macaco, Vila Isabel e Salgueiro e a execução de sucessos de James Brown na rádio Tamoio. O ritmo contagiante terminou sendo incorporado e recriado por cantores e compositores negros como Genival Cassiano, Toni Tornado e o inesquecível Tim Maia. (ALBUQUERQUE e FRAGA FILHO, 2006, p. s.p.).

Em julho de 1976, depois de fazer uma imersão nos bailes funk e desvendar a nova onda do movimento Black Rio, a repórter Lena Frias publicou extensa matéria no *Jornal do Brasil* com o título *Black Rio – O Orgulho (importado) de ser Negro no Brasil*. Apesar da ironia do “importado”, Lena fez retrato mais que positivo da cena.

Uma cidade de cultura própria desenvolve-se dentro do Rio. Uma cidade que cresce e assume características muito específicas. Cidade que o Rio, de modo geral, desconhece ou ignora. Ou porque o Rio só sabe reconhecer os uniformes e os clichês, as gírias e os modismos da Zona Sul; ou porque prefere ignorar ou minimizar essa cidade absolutamente singular e destacada, classificando-a no arquivo descompromissado do modismo; ou porque considera mais prudente ignorá-la na sua inquietante realidade. Uma cidade cujos habitantes intitulam a si mesmos de “blacks” ou “browns”; cujo hino é uma canção de James Brown. (FRIAS, 2011)

Essa nova postura de uma parcela crescente da população – que passou a se autodenominar, com orgulho, “afrodescendente”, e que surge nas capitais, é muito diferente (e melhor) daquela que era vista como “a da malandragem”, como descreve bem a letra de “Olha o Padilha”, um samba de breque gravado em julho de 1952, por Moreira da Silva (1902-2000):

Eu vinha anteontem lá da gafieira com a minha nega Cecília  
quando gritaram: "Olha o Padilha!"  
Antes que eu me desguiasse  
um tira forte aborrecido me abotoou e disse: "Tu és o Nonô, hein?".

"Mas eu me chamo Francisco, Trabalho como mouro sou estivador. Posso provar ao senhor"  
 Nisso um moço de óculos ray-ban me deu um pescoção  
 Bati com a cara no chão  
 E foi dizendo **"eu só queria saber quem disse que és trabalhador, tu és salafra e achacador.**  
**Essa macaca a teu lado é uma mina mais forte que o Banco do Brasil,**  
 eu manjo ao longe esse tiziu. (LETRAS, 2014)

Em meados do século passado, os negros (pretos?), pelo menos na capital federal, eram estereotipados como na letra da música. Favelados ou malandros, “salafras” e “achacadores”, precisavam de alguém como o delegado Padilha – que existiu mesmo, e mandava cortar o cabelo e as calças (que eram finas, coladas nas pernas dos “malandros”) de quem o delegado julgasse ser um “não trabalhador”. A letra debochada, se vista com outros olhos, é, na verdade, uma dura e irônica crítica a este preconceito.

Como as coisas mudam, anos depois aparecem músicas apontando e exaltando um novo tipo de negro (preto?):

Meu nome é ébano  
 venho te felicitar sua atitude  
 espero te encontrar com mais saúde  
 Me chamam ébano  
 o novo peregrino sábio dos enganos  
 seu ato dura pouco tempo se tragando  
 Eu grito ébano  
 o couro que me cobre a carne  
 não tem planos  
 a sombra da neurose te persegue  
 há quantos anos  
 Do Rio de Janeiro, estou te sacando  
 do centro da cidade vou te assemelhando  
 no núcleo do seu crânio  
 deu nós três manchando  
 quem é quente amando  
 sou eu passando. (LETRAS, 2014)

“Ébano”, de Luiz Melodia, composta 20 anos depois de “Olha o Padilha”, mostra, em sua melodia e na letra - que exige muita atenção – mais que uma canção sofisticada, uma sofisticação que denota uma nova “atitude”. E este novo comportamento se espalha no país.

Em 1995, na homenagem dos 300 anos de Zumbi dos Palmares, o governo FHC instituiu um Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da População Negra, parte do Programa Nacional dos Direitos Humanos. No ano seguinte, no Palácio do Planalto, o Grupo realizou o Seminário Internacional "Multiculturalismo e

Racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos”, e, pouco tempo depois, o grande avanço na Conferência de Durban:

Na Conferência de Durban registrou-se um vigoroso debate acerca da oportunidade, necessidade e tipologia de políticas públicas de promoção da igualdade racial na sociedade brasileira. Entre as conclusões e uma lista de intenções firmadas pelos países participantes desta conferência, algumas são: a escravidão deve ser considerada crime contra a humanidade e as nações devem se comprometer com a erradicação do racismo e estimular o desenvolvimento político, econômico e social da população negra, particularmente das mulheres. No documento oficial brasileiro é reconhecida a responsabilidade histórica pelo escravismo e pela marginalização econômica, social e política dos descendentes de africanos. Além disso, é recomendada oficialmente a inclusão no Código Penal Brasileiro de agravantes de crimes como o racismo, a xenofobia e outras formas de intolerância. (SOUZA, 2004, p. 1)

### 3.3.3 A implantação da Política de Cotas nas universidades

“Ações afirmativas” são a base de toda argumentação política da reserva de vagas nas universidades. Uma definição do que sejam estas Ações Afirmativas, bem extensa e completa, é a seguinte:

Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica [sic] no passado ou no presente. Trata-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de casta, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. (...) Entre as medidas que podemos classificar como ações afirmativas podemos mencionar: incremento da contratação e promoção de membros de grupos discriminados no emprego e na educação por via de metas, cotas, bônus ou fundos de estímulo (...) A ação afirmativa se diferencia das políticas puramente anti-discriminatórias por atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados, o que pode ser entendido tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas puramente anti-discriminatórias, por outro lado, atuam apenas por meio de repressão aos discriminadores ou de conscientização dos indivíduos que podem vir a praticar atos discriminatórios (...) No debate público e acadêmico, a ação afirmativa com frequência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos. Nesse sentido, seu principal objetivo seria combater desigualdades e dessegregar as elites, tornando sua composição mais representativa do perfil demográfico da sociedade. (EQUIPE GEMAA, 2011, p. s.p.)

Então, segundo esta conceituação, aqueles que não conseguem ou não conseguiram entrar na universidade são “pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão sócio-econômica [sic] no passado ou no presente”, e, portanto, há que se “atuar preventivamente em favor de indivíduos que potencialmente são discriminados”. E, “no debate público e acadêmico, a ação afirmativa com frequência assume um significado mais restrito, sendo entendida como uma política cujo objetivo é assegurar o acesso a posições sociais importantes a membros de grupos que, na ausência dessa medida, permaneceriam excluídos”.

Assim, coerentes com esta conceituação, os argumentos mais utilizados para embasar as ações afirmativas em favor dos brasileiros de cor da pele preta (por enquanto, chamados de “negros”) são: 1º) há que se fazer uma reparação aos negros, pelo que foram explorados durante o período da escravidão; 2º) as universidades não aceitam, e até **discriminam** os negros, que assim são impedidos de terem um título superior; 3º) esta discriminação é feita por um obstáculo chamado vestibular, que impede os pobres e os negros de entrarem na universidade.

Os processos de decisão da adoção da política de cotas nas universidades têm, apesar de caminhos diferenciados no tempo e nos aspectos regionais, muitas etapas comuns. Estas etapas comuns são mostradas nos parágrafos a seguir, em que é utilizado parte do conteúdo do Trabalho de Conclusão de Curso de Tailiny Ventura, aluna do curso de Ciências Econômicas da UFJF, orientada pelo autor, que sintetiza e ordena os capítulos do livro “Cotas nas Universidades – Análise dos Processos de Decisão”, organizado por Jocélio Teles dos Santos, da UFBA. Esta ordenação está completa no Anexo I deste trabalho. As etapas do processo são:

1. A primeira das etapas, ou das características comuns nos processos de implantação das cotas é a identificação das “pressões externas” às instituições. Na quase totalidade dos casos, está um segmento do Movimento Negro, associado, conforme a região, a lideranças indígenas e a um político local; em outros, há um setor interno da universidade muito ligado ao movimento negro e às demandas da comunidade negra:

Conselho estadual de direito do negro, lideranças indígenas e da coordenadoria de políticas para a promoção da igualdade racial- CEPPIR O criador da lei de cotas para negro o deputado estadual Pedro Kemp (UEMS);

O centro de estudos afro-orientais (CEAO) também elaborou uma proposta de reserva de vagas para negros, esse grupo passou a ser chamado de comitê pró-cotas (UFBA);

Em 2002, quando após a eleição da nova reitora Lygia Pupatto, o movimento negro reivindicou a adoção de reserva de vagas para negros (UEL);

Ações afirmativas iniciadas através de entidades do movimento negro.(UFRGS);

As discussões sobre ações afirmativas começaram na UFSM em 2003, após a criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSM);

Em 2002 iniciaram os debates sobre políticas afirmativas na UFSC, a partir da criação do GTEGC (Grupo de Trabalho, Etnia, Gênero e Classe), o grupo foi criado por um movimento da Associação dos Professores e do ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior, e Movimento indígena, movimento da Associação dos Professores e do ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior (UFSC);

Uma exceção interessante é o caso da UESC: as pressões para implementação das cotas começaram através de cursinhos pré-vestibulares populares que existiam desde a década de 90. Algumas entidades como a Ação Negra, mantinha pré populares, onde as aulas eram dadas por voluntários, em geral graduandos da UESC. Outra é o da UFG, que as questões (e as pressões) começaram em 2000, com um professor que discutia com alunos e professores questões étnico-racial e políticas afirmativas, tema de sua tese de mestrado.

2. O próximo passo acontece sequencialmente, quando as pressões aumentam, e o assunto vem à tona, e, na comunidade acadêmica (e em torno) começa-se a falar sobre estas “mudanças”. Sempre se instala, de imediato, uma nítida e apaixonada dicotomia “contra” e “a favor”, com maior peso, inicialmente, na “contra”.

#### **Contra (ou quase):**

A conselheira apresentou um parecer contra as cotas, no qual afirmava que o baixo índice de negros nas universidades era resultado de um processo histórico no Brasil e que não foram dados a eles acesso à educação, qualificação profissional, moradia e trabalho; muitos argumentaram que o foco deveria ser na qualidade do ensino. Alguns, inclusive um discente negro, solicitou que suas falas fossem registradas em ata, na quais **era contra as cotas e favorável a inclusão de deficientes**. Outros argumentaram que **a modernização do trabalho didático atenderia a todos e nem os índios e nem os negros deveriam ser tratados de forma diferente**. (...) alegavam que **a deficiência está no ensino básico**, na má qualidade das escolas públicas e não nas questões raciais. (...) preocupação com o método do processo seletivo para os índios por parte de alguns conselheiros, que afirmaram que **os índios não pensavam de acordo com a lógica cartesiana** (UFMS);

A proposta assinalava que os resultados da pesquisa mostravam que havia **deficiência no ensino público fundamental e médio na Bahia** e no Brasil, já que os alunos não conseguiam ingressar. O argumento foi de que o **problema de exclusão acontecia antes da universidade**. (UFBA);

(...) a contraproposta do Conselho Universitário, foi a de reservar vagas de acordo com a proporção de inscritos no vestibular, já que existia forte oposição interna e externa quanto ao

sistema de cotas (UEL); (...) estudantes, que inicialmente se posicionaram contra as cotas, temendo que **a qualidade da universidade pudesse cair**. (...) o argumento de professores era o de que o **apoio deveria ser aos mais carentes**, sem considerar cor.(UNIFESP); comunidade acadêmica se posicionava contrária a adoção das cotas, postura que era evidenciada nos debates públicos (...) argumentação principal utilizada era de que **o mérito é o único meio aceitável de acesso à Universidade**, já que é uma forma de selecionar os mais aptos a freqüentarem uma universidade pública, através do vestibular (...) aspectos socioeconômicos ou étnicos não deveriam ser critérios de ingresso (...) as cotas poderiam gerar discriminação, já que os alunos cotistas poderiam sentir em desvantagem (...) os **professores questionavam** principalmente as **cotas raciais**, e argumentavam que deveria **haver mudanças no ensino público** e não criar cotas de ingresso no vestibular (UFSM).

#### **A favor:**

Movimentos sociais ligados ao movimento negro e às lideranças indígenas do Mato Grosso do Sul se posicionaram a favor das cotas com a argumentação de que os **negros e indígenas não foram tratados como iguais** porque estavam numa baixa posição social, o que os deixam desacreditados e conformistas (...) É necessário que eles busquem um lugar na sociedade (...)é preciso que sua etnia ou raça seja valorizada, **as cotas são uma forma de reverter essa situação**. (UFMS);

*O argumento usado foi de que **o acesso era desigual**, além disso, **o percentual de negros na universidade era de aproximadamente 2%**, enquanto na população do Rio Grande do Sul **17% é parda ou negra**.(UFSM).*

3. Com o passar do tempo, o assunto cresce em importância e não pode mais deixar de ser considerado. Os argumentos a favor das cotas são fortemente emocionais (cotas para fazer justiça – ou reparar o mal que foi feito – aos negros) e se mostram eficazes para mudar as opiniões. Diante disso, o procedimento administrativo (e político) comum a todas as instituições é criar uma comissão, com membros do Conselho Superior, que irá dialogar com os “grupos de pressão”, geralmente do movimento negro, e apaziguar os debates, fazendo concessões ou contornando oposições, com muita habilidade. Como não se sabe claramente o que fazer, uma vez que a ideia das cotas era completamente nova neste âmbito, promovem-se debates, encontros, seminários, e estudos, com a finalidade de:

1º) fixar percentuais de vagas para negros, índios e demais candidatos – o que gerou debates calorosos, com argumentos que, finalmente aceitos, criaram uma escala extremamente diversificada (antes da Lei de 2012) que ia de “vagas para indígenas com percentual de 10% (...) e 20% das vagas para negros”, a “43% das vagas (...) para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio e mais um ano do fundamental em escolas públicas, desse percentual 85% seria para negros e 15% para não negros e 2% para os indíodescendentes, e duas vagas seriam reservadas em cada curso para os índios aldeados e quilombolas” (UFBA);

2º) definir os critérios de categorização e identificação do que seja negro, índio, colégios do sistema público e outras categorias beneficiadas ou não, como os deficientes e os filhos de policiais civis e militares, bombeiros, militares e inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço (como foi no Rio de Janeiro).

3º) uma vez definida a política a ser implantada, faz-se a votação no Conselho, e a resolução fixa os percentuais e a data do primeiro vestibular a utilizar a reserva de vagas, e o período após o qual o sistema será avaliado.

Como se vê no Apêndice 1, os argumentos contra e, algum tempo depois, a favor da política de cotas se repetem regularmente. A seguir, considerações sobre alguns pontos mais debatidos na implantação da política de cotas nas universidades (argumentos contra e a favor):

a) A Reparação pela Escravidão. O primeiro argumento, o da reparação, foi tão disseminado na mídia que passou-se a chamar os brasileiros de pele escura, e os mulatos, de “afrodescendentes”, como se todos fossem descendentes diretos dos escravos.

A política de cotas raciais e sociais para o ingresso nas universidades públicas não se pauta pela oposição entre negros e brancos (...) É uma questão de reparação. Ao contrário dos imigrantes que chegaram ao país no pós-Abolição, os negros não receberam terras e não tiveram acesso a serviços fundamentais como saúde e educação, este último um fator fundamental para a conquista da cidadania. Desta forma, continuaram cativos da ignorância, sem perspectiva de ascensão cultural e social. Eis a origem da imensa dívida social do conjunto da sociedade brasileira em relação a este segmento da população que hoje representa 49,5% de nossa população. Diversos estudos, dentre os quais o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) de 2008, demonstram que os não-brancos no Brasil estão em desvantagem em relação aos brancos em itens como renda, educação, saúde, emprego, habitação e segurança pública. De acordo com o IPEA, utilizando apenas as políticas públicas universais, levaremos 65 anos para alcançar a igualdade econômica entre negros e brancos<sup>57</sup>. Um quadro que reforça a necessidade da aplicação provisória de ações voltadas à elevação das condições gerais da população negra, dentre as quais se destaca a política de cotas. (SANTOS, 2009, p. 73).

Nota-se que há uma mistura entre os termos “negros”, significando “pretos”, e “negros” significando pretos e pardos, o que sempre ocorre dependendo de quanto se tenta fortalecer uma argumentação – e a palavra “preto” passou a ser um termo

---

<sup>57</sup> Esta fonte (artigo do IPEA) não foi explicitada no site.

pejorativo. Quando são os “pouquíssimos negros na universidade”, neste caso as cifras se referem a pretos. Em outros casos, como no artigo acima, negros – metade da população, são os vitimados pela escravidão. Há que se ter em mente, para maior rigor, que os milhões de escravos que vieram para o Brasil eram, em sua quase totalidade, de cor preta. E que se passaram alguns séculos em que as relações entre as “três raças” aconteciam frequentemente:

Misoginia e racismo, eis o tempero das relações pluriétnicas da colonização lusitana no Brasil, malgrado o empenho de Gilberto Freire em adocica-las. A tais enlances sexuais não faltaram ardor e mesmo afeto, os homens se lançando às índias que, por vezes, os recebiam com doçura; os brancos às mulatas de “mil tentações”, que o diga Gregório de Matos; os senhores a cobiçar e galantear suas escravas, quando não os cativos, no caso dos apreciadores dos deleites nefandos. (VAINFAS, 1997, p. 239)

Dados estes contatos, o que já se suspeitava (e já se contava e cantava fartamente<sup>58</sup>) foi provado cientificamente em um estudo de pesquisadores da UFMG, o “Retrato Molecular do Brasil”:

Muitos autores, usando metodologia histórica, sociológica e antropológica, já analisaram as origens do povo brasileiro: Paulo Prado em Retrato do Brasil (1927), Gilberto Freyre em Casa grande e senzala (1933), Sergio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil (1936) e Darcy Ribeiro em várias obras, culminando em O povo brasileiro (1995). Nós usamos novas ferramentas - a genética molecular e a genética de populações – para reconstituir e compreender o processo que gerou o brasileiro atual, no momento em que comemoramos 500 anos da chegada dos europeus ao Brasil. (...) A formação da população brasileira tem provocado debates. Embora todos concordem que somos o produto de um complexo processo de miscigenação entre ameríndios, europeus e africanos, as opiniões divergem sobre os detalhes e o resultado desse processo. Afinal, quanto há de ameríndio, europeu e africano em cada um de nós? **Nosso estudo genético com DNA de brasileiros brancos revela que a esmagadora maioria das linhagens paternas da população branca do país veio da Europa, mas que, surpreendentemente, 60% das linhagens maternas são ameríndias ou africana.** (PENA, 2001, p. s.p.), grifos do autor.

Então, estas são as questões que fragilizam este argumento: uma vez que se aceite que há que se ter uma reparação, o que é justo, como seria feita esta reparação? Em termos de terras, valores monetários, ou, como quer o movimento negro, em educação superior? Outra coisa: quem seriam os brasileiros que seriam beneficiários desta reparação? É impossível precisar a parte da população a ser abordada. Se geneticamente comprova-se uma miscigenação tão geral e abrangente,

---

<sup>58</sup> A música popular brasileira é um vasto repositório de canções abordando relações “mistas”. Para citar apenas algumas canções: “É luxo só” e “Mulata no sapateado” (Ary Barroso), “Nega do Cabelo Duro” (David Nasser e Rubens Soares), “Mulata assanhada” (Ataulfo Alves), “O teu cabelo não nega” (Lamartine Babo e irmãos Valença), “Da cor do pecado” (Bororo) ...

isto deixa de ser possível. Socialmente não se pode generalizar, uma vez que há uma evolução histórica das interpretações:

Do ponto de vista esquemático, é possível identificar três vertentes explicativas principais para a questão racial na tradição intelectual brasileira no período que se estende desde as últimas décadas do século XIX até os anos 50-60 do século XX, com desdobramentos até o presente. A primeira delas, o paradigma racial, é inaugurada por volta de 1870, e tem em Silvio Romero uma importante expressão. A segunda, o paradigma cultural, tem seu representante maior em Gilberto Freyre, nos anos 30. A terceira, o paradigma da estrutura social, emerge, basicamente, a partir dos anos 50, e seu personagem central é Florestan Fernandes. A vertente sociológica desdobra-se, a partir do final da década de 70, nos estudos de Carlos Hasenbalg, Nelson do Valle Silva e outros, que em larga medida influenciaram os contornos da discussão sobre raça que acontece até os dias atuais. (SANTOS e MAIO, 2004, p. 74)

A leitura do trabalho dos cientistas da UFMG requer um profundo conhecimento de genética, o que excede o que se propõe este trabalho<sup>59</sup>. O que importa são as conclusões, que mostram que, cientificamente (biologicamente), não existem raças ou subgrupos raciais da raça humana. Assim, ser da “raça negra” é uma condição social e cultural, que, no caso de alguém se enquadrar nas cotas, apenas é caracterizada por uma “auto declaração”, como passou a ser feita, embora, em alguns casos, a fraude chega a ser óbvia (mais comentários sobre a autodeclaração, pág. 190).

De qualquer maneira, o argumento da reparação histórica para os negros fica esvaziada de significado prático, uma vez que não é possível “separar” esta mistura:

Os resultados são impressionantes: 87% dos brasileiros, ou seja, cerca de 140 milhões de pessoas pelo censo de 2000, apresentam mais de 10% de ancestralidade africana. Os dados mostram também que 48% dos afrodescendentes brasileiros se classificam como brancos. Na região Sul, mais de dois terços (72%) dos afrodescendentes consideram-se brancos. A definição quantitativa de afrodescendente como qualquer pessoa com mais de 10% de ancestralidade africana é claramente arbitrária. (PENA e BORTOLINI, 2004, p. s.p.)

b) Universidades apenas para brancos. O segundo argumento da justificativa das cotas como uma ação afirmativa é que as universidades públicas brasileiras discriminam os negros (e, mais ainda, os negros pobres). A universidade, para estes questionadores, seria uma espécie de local reservado apenas para brancos, que tiveram a sorte de nascerem ricos, frequentaram os melhores colégios (particulares)

---

<sup>59</sup> Um bom resumo da pesquisa, necessitando de conhecimentos técnicos, embora não tão extensos, está em “O Retrato Molecular do Brasil no Contexto Histórico” (BELÉM, 2011)

no primeiro e no segundo grau, e nem precisaram estudar para fazer o vestibular. Por uma espécie de “lei natural”, estariam frequentando os cursos da elite branca.

“Vozes eloquentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes, realizados por instituições de pesquisa respeitadíssimas como o IBGE e o Ipea, não deixam dúvida sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, de pretos e de mestiços na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre o pertencimento racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, idade (...) Ricardo Henriques chega à conclusão de que “no Brasil, a condição racial constitui um fator de privilégio para brancos e de exclusão e desvantagem para os não-brancos. Algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada (...):

- do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, 2% são negros e 1% descendentes de orientais;
- sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da miséria, 70% deles são negros;
- sobre [sic] 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% são negros;” (MUNANGA, 2001, p. s.p.)

O texto é de julho de 2001. Naquela época, as tais “vozes eloquentes”, e os tais “estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes” realmente chamavam a atenção da condição do negro na sociedade – como ainda os há -, mas não havia esta profusão de textos sobre “negros” na universidade, e mesmo o autor não os cita nem os referencia. E o artigo de Ricardo Henriques, uma análise vasta e criteriosa sobre dados da PNAD de 1992 a 1999, que será utilizado em outra parte deste trabalho, não fala nestes percentuais de negros nas universidades, nem de “descendentes de orientais”. E há um dado interessante, na pág. 29, tabela 13:

- Pessoas (brancas) de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior (1999): 88,8%;
- Pessoas (negras<sup>60</sup>) de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior (1999): 97,7%”. (HENRIQUES, 2001)

Onde se lê “ensino superior”, deve-se considerar tanto as instituições públicas quanto as privadas. Como nas privadas o ensino é pago, em 2001 não haveria condição de pessoas de baixa renda de frequentá-las – o que mudou muito após o ProUni e o novo FIES. E há “ensino superior” público, sem restrição de renda.

Neste ponto, a premissa básica da ação afirmativa da política de cotas nas universidades, é que está o erro. Ao que se sabe, nenhuma universidade no Brasil proíbe o ingresso de alguém por conta de sexo, ou idade, ou condição social, ou cor da pele, e nem discrimina, e nem exclui, potencial ou efetivamente, candidatos ou

---

<sup>60</sup> “Negros”, neste artigo do Henriques, é a população composta por pardos e pretos.

ingressantes, mesmo porque isto seria ostensivamente anticonstitucional (artigo 5º da Constituição Federal). Fosse assim, não haveria egressos de escolas públicas e muito menos negros nas universidades. A universidade não “interdita” o acesso. Por exemplo, observar os dados da tabela 47:

Tabela 47 Distribuição dos estudantes segundo a cor UFRJ, UFPR, UFMA, UnB, UFBA e USP - 2001.

	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UnB	USP
Branca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7	78,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9	13,0
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
% Negros no Estado <sup>(1)</sup>	44,63	20,27	73,36	74,95	47,98	27,40
Déficit <sup>(2)</sup>	24,33	11,67	30,56	33,55	15,68	18,94

Fonte: (GUIMARÃES, 2003, p. s.p.). Notas: (1) Este percentual deve referir-se à população do estado, e não ao extrato populacional entre 18 e 24 anos, ou o mesmo contingente dos alunos brancos, em termos de idade. (2) Este déficit é diferença entre o percentual de negros no estado, e o percentual de negros na universidade. Não se considera as universidades estaduais (apenas a USP, porém, no caso de SP, não se considera a federal)

Então, havia negros, índios e amarelos nas universidades públicas, em 2001 e em maior proporção que as citadas em Munanga, 2001. Mas é evidente que a composição dos alunos dos cursos universitários está longe de refletir as características demográficas, econômicas ou sociais do povo brasileiro. E isto ocorre não porque a universidade (tornada “vilã” pelos mais radicais a favor das cotas) proíbe o acesso de negros, amarelos e índios, mas porque os negros, amarelos e índios não acessam a universidade pública, devido às condições do ensino médio público:

O resultado desses dois movimentos em direção oposta [] foi que a rede pública e gratuita de ensino médio e elementar expandiu-se com baixa “qualidade” ou mesmo, no mais das vezes, com certa precariedade. (...) Em meados dos anos 1970, algumas parcelas da sociedade brasileira, principalmente a classe média negra, já sentiam os efeitos dessa política. Como disse Joel Rufino (1985), os jovens negros, para titularem-se, tinham de recorrer à rede particular de ensino superior, obtendo diplomas desvalorizados no mercado de trabalho, que acentuavam ainda mais a discriminação racial de que eram vítimas. Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem, como **discriminação**, o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que na concorrência pela melhor formação em escolas de primeiro e segundo graus, eram vencidas pelas classes média e alta. (GUIMARÃES, 2003, p. s.p.), grifos do autor.

O que Antonio Sérgio Guimarães escreve como o que foi denunciado como “discriminação” era, e é, na verdade, o critério utilizado por universidades (e outras

instituições) que selecionam os elementos de seu copo discente (e docente) por meio de avaliação de seus conhecimentos – os quais se julgam necessários para poder acompanhar o que é ensinado nos cursos que irão frequentar. E este critério – não só no Brasil, mas no mundo inteiro - é completar o ensino médio. É uma questão de bom senso (e não de discriminação) fazer esta seleção.

c) O Vestibular e a Meritocracia. Meritocracia significa “governo pelo merecimento” (vem do grego *kratos* e do latim *mereo*). Parece que a palavra foi inventada pelo escritor inglês Michael Young, em seu livro, publicado em 1958, *The Rise of Meritocracy 1870-2033*. Neste livro, uma distopia “escrita” no futuro (2034, estratos de uma tese do PhD do sociólogo Michael Young) em que se relata o que aconteceu, em Educação (e nos mercados de emprego), nos 160 anos anteriores, na Grã-Bretanha.

O ‘futuro’ fictício imagina o triunfo gradual de um sistema educacional direcionado e baseado pelo QI (quociente de inteligência) das pessoas, que emergiu na Grã-Bretanha nos anos da guerra. Neste futuro, os testes de QI se sucedem ao longo da vida, [*direcionando a sociedade*] e as oportunidades de trabalho são concedidas por meio de padrões “meritocráticos” estritos, ou seja, de acordo com o QI da pessoa. A história deste sistema é contada [*de sua ascensão*] passando por seu declínio até sua queda, cujas causas e fontes o confuso e perplexo autor está tentando descobrir. Uma nota final de pé de página nos informa de sua morte nas mãos dos rebeldes. (CELARENT, 2009, p. 325), tradução e versão do autor.

Ao longo do texto, Michael Young discorre sobre o que seria o mérito-inteligência das pessoas, e consegue fazer uma aproximação com a distribuição do QI e sua qualificação, que se aproximaria da “lei dos erros” de Sir Francis Galton, ou seja, a distribuição normal. Dessa maneira, os indivíduos (e as ocupações a eles destinadas) teriam percentuais de QI, desde os mais altos (*higher professional*, de 0 a 1%), descendo para *lower professional* (3%), *clerks and high skilled workers* (12%), e as porções centrais – áreas sob a curva – de *skilled workers, most commercial positions* (27%) e *semi-skilled labour, poorest commercial positions* (36%). A escala termina nas posições (qualificações) mais baixas, em *casual labour*, etc. (3%) e *imbeciles and idiots* (0 a 2%). A sátira bem-humorada (às vezes) que é feita é a desmesurada importância que se dá ao QI, que seria, segundo o autor, o único fator de qualificação das pessoas, para todas as ocupações, desde a capina de grama nas ruas até a formação de equipes de astronautas.

No entanto, se o termo “meritocracia”, a princípio, devido à sátira que o criou, tinha uma conotação pejorativa, foi aos poucos perdendo esta interpretação, passando a

ter um “sentido positivo de recompensa para o mérito reconhecido dos indivíduos” (CELARENT, 2009, p. 325).

“A sociologia otimista do final do século 20 acreditava que a meritocracia não apenas ser possível, mas compatível com um rigoroso igualitarismo. Oportunidades iguais tenderiam a uma meritocracia verdadeira, que se tornaria um verdadeiro igualitarismo, uma vez que cada pessoa, com efeito, teria um “mérito” próprio, apenas para si mesma.” (CELARENT, 2009, p. 325)

Em um crítica publicada no *The Guardian*, em 2011, Young se diz “tristemente desapontado com meu [seu] livro de 1958 (...) eu cunhei uma palavra que entrou em circulação, especialmente nos EUA, e, mais recentemente, teve uma colocação especial nos pronunciamentos do sr. Blair<sup>61</sup>” (YOUNG, 2001, p. s.p.), tradução do autor. Em seguida, volta ao livro e refaz sua crítica, mais seriamente, atualizando-a para 2001:

Uma revolução social se cumpriu atrelando escolas e universidades à tarefa de selecionar pessoas de acordo com um estreito padrão de valores. Com uma espantosa bateria de certificados e diplomas à sua disposição, a Educação colocou seu selo de aprovação em uma minoria, e seu selo de desaprovação em muitos que falham em brilhar desde a época em que estão nos primórdios da idade de 7 anos, ou até menos. Esta nova “classe” tem todos os recursos à sua mão, pelos quais se reproduz a si mesma (...) [*Devido a esta condição*] Eu já esperava que os pobres e os colocados em desvantagem seriam rebaixados, e, de fato, isto ocorreu. Se já rotulados [*desta forma*] na escola, estariam mais vulneráveis a um desemprego no futuro (,,) eles são inferiorizados pelas pessoas que tiveram uma boa avaliação (feita por eles mesmos) (...) Assim é a sociedade que julga tão duramente pelo mérito aqueles que não tem nenhum (mérito). Nenhuma subclasse foi desnudada moralmente como essa (os que não tem mérito). Foram privados de “seleção educacional” (...) e seus líderes (vindos de uma classe humilde – os trabalhadores) estão em uma oposição firme aos ricos e poderosos numa competição sem fim entre o parlamento e a indústria entre os que tem e os que não possuem (méritos). Com o advento da meritocracia, as massas de agora, sem líderes, foram progressivamente desmotivadas, e nem se importam mais em votar. Elas não tem mais quem identificam que os possam representar. (YOUNG, 2001, p. s.p.)

Em seguida, vai ao ponto de crítica mais veemente:

(Para demonstrar) vale a pena comparar os gabinetes de Attlee<sup>62</sup> e de Blair (...) os dois membros mais influentes do gabinete de Attlee, eram Ernest Bevin – que deixou a escola aos 11 anos, foi atendente de farmácia, ajudante de cozinha, entregador de mercado, motorista de van, condutor de bondes, e carroceiro, antes de, aos 29, assumir um posto no partido (General Labourer’s

<sup>61</sup> Referência a Anthony Charles Lynton "Tony" Blair (1953), do *Labour Party*, primeiro ministro da Grã-Bretanha entre 1997 e 2007. Blair graduou-se em Oxford, com um BA em jurisprudência.

<sup>62</sup> Clement Richard Attlee, (1883 –1967), também do *Labour Party* (líder do partido de 1935 a 1955), primeiro ministro de 1945 a 1951 (sucedeu a Winston Churchill). Young omite a informação que Attlee atendia aos “meritocratas”: também era graduado em Artes, por nada menos que a Universidade de Oxford.

Union) -, e Herbert Morrison<sup>63</sup> - um rapaz errante, assistente em uma mercearia, depois um auxiliar no comércio e operador de telefonia; em seguida, arrumou um cargo na prefeitura, e ficou proeminente não pelo sindicato, mas por sua colaboração no ministério dos Transportes em 1929, em que foi muito bem sucedido arranjando o metrô (que estava fragmentado, com os ônibus, bondes em uma gerência unificada, que tornou o transporte em Londres um modelo e uma referência para o mundo nos próximos 30-40 anos. (YOUNG, 2001, p. s.p.)

Young desenvolve a ideia de que não é preciso ter um QI reconhecido como alto, e ser diplomado pelas universidades para ser bem sucedido e útil para a sociedade: “Muitos outros membros do gabinete Attlee, como Bevan e Griffiths (ambos mineradores) possuem similares origens humildes mas se tornaram fonte de orgulho para muitas pessoas comuns que poderiam se identificar com eles.” E arremata: “É um agudo contraste com o gabinete Blair, lotado de membros da meritocracia”. (YOUNG, 2001, p. s.p.), tradução e adaptação do autor.

Não há como negar alguma razão a Michael Young, e aqui no Brasil, no comércio, no esporte e na política, entre outros setores, há inúmeros exemplos de pessoas bem sucedidas que tiveram origem humilde, mal frequentaram os bancos da escola pública. Na década da inclusão, o presidente, por dois mandatos sucessivos, era Luis Inácio Lula da Silva (1945- ), que foi alfabetizado mas teve que abandonar a escola (já em São Paulo) para trabalhar e ajudar o pai. Sua carreira e vida são conhecidas: metalúrgico e sindicalizado, em 1969 integrou a diretoria do sindicato dos metalúrgicos, liderou uma grande greve em 1978 sob a ditadura militar, e foi um dos fundadores e primeiro presidente do PT, através do qual fez sua carreira política. Outro exemplo é o seu vice-presidente, José Alencar Gomes da Silva, (1931-2011), que estudou apenas dos 6 aos 14 anos – primeiro ano ginásial (foi alfabetizado em casa). Constituiu sua primeira empresa aos 18 anos, uma loja chamada a Queimadeira. Em 1967 fundou a Companhia de Tecidos Norte de Minas (Coteminas). Progrediu devido ao seu imenso talento para as vendas.

Então, escolaridade alta e QI levado não são tudo, e nem mesmo os principais méritos a serem avaliados – depende da ocupação, da carreira e de outros méritos. Na política, por exemplo, há outros méritos, como o carisma, a flexibilidade de conduta ou a capacidade de convencimento pela palavra. No caso de universidades que fazem

---

<sup>63</sup> Ernest Bevin e Herbert Morrison foram políticos muito influentes do Partido dos Trabalhadores na Inglaterra do pós-guerra.

um trabalho sério, o mérito das pessoas começa a valer com um curso médio completo. E, em seguida, há que se ser examinado pelo exame vestibular.

O que já foi denunciado pelos mais radicais como “meritocracia” não foi extinto pelo sistema de cotas. Sem um método de avaliação dos candidatos, a solução seria, por exemplo, sortear, entre os cotistas, os que iriam ingressar nos cursos universitários. Como esta “solução” absurda não pode ser colocada em prática, o mérito continuou a ser avaliado, mas avalia-se, em separado, aqueles que não são cotistas. Outra avaliação, também separada, é feita do mérito dos cotistas que são oriundos de escolas públicas. Ainda outra avaliação é feita, para os outros grupos, também oriundos de escolas públicas, porém formados por candidatos que se declaram negros, e candidatos que se declaram índios. Estes métodos de avaliação, ou critérios para o preenchimento de vagas, variavam de instituição para instituição, mas o fundamento era o mesmo: colocou-se em ordem os resultados dos exames e o critério foi sempre ocupar as  $n$  vagas oferecidas para cada curso pelos  $n$  primeiros colocados de cada grupo.

Um erro muito comum: ninguém “entra” em uma universidade. As pessoas fazem exames para ingressar em um curso universitário. E os diferentes cursos tem exigências diferentes, além de número de candidatos diferentes, pelos mais variados motivos, como sabem, ou pensam saber, quase todos os candidatos, cotistas ou não.

d) Política de Cotas e o Ensino Médio Na intensa do início do século, a demanda e os movimentos sociais pelas cotas enfatizaram quase que totalmente a reserva de vagas para negros. Algumas vezes se exigiu cotas para “negros pobres”. Raras vezes se falou em melhorar o ensino médio, ou seja, poucas vezes a demanda foi voltar a atenção para os níveis de ensino mais importantes do país; o fundamental e o médio. Com o estabelecimento das cotas sociais e raciais nas universidades públicas, ficou parecido que estava resolvido o maior problema do ensino brasileiro, que seria, segundo aqueles movimentos, a alegada discriminação feita pelo ensino superior. Ao “resolver” este problema, politicamente, deixou-se irresolutas todas as questões que parecem pender para sempre, do ensino fundamental (para seu infortúnio, entregue às administrações municipais) e do ensino médio (operacionalmente vinculado aos governos estaduais), que oscilam entre o descuido das políticas e as greves que acontecem todos os anos.

Quanto aos negros, mesmo que se abram 25% das vagas das universidades públicas, como manda a lei, dificilmente elas serão preenchidas em sua totalidade – mesmo que 25 dos negros na população consigam chegar ao ensino médio, e, mais difícil ainda, conseguir completá-lo em condições de concorrer a uma vaga num curso superior -, uma vez que existem outros atrativos no mercado de trabalho para os egressos do ensino médio. Esta situação foi descrita por uma compilação de dados do IBGE:

De 1997 a 2011, a proporção de pretos e pardos na universidade cresceu praticamente quatro vezes. Apenas 1,8% dos jovens autodeclarados pretos com idade entre 18 a 24 anos frequentavam ou haviam concluído o ensino superior em 1997. A proporção aumentou em 2004 e chegou a 8,8% no Censo 2011. No universo de pardos, também houve melhora: em 2011, 11% dos jovens pardos frequentavam ou haviam concluído o ensino superior, ante 2,2% em 1997. (...) A lei determina que, no próximo vestibular, 12,5% das vagas nas instituições federais sejam reservadas a alunos de escolas públicas, chegando a 50% dentro de quatro anos. As vagas deverão ser preenchidas de acordo com o censo demográfico do IBGE - pretos, pardos e indígenas serão considerados como um conjunto único, mas a lei abre brecha para vagas reservadas a índios. No Estado de São Paulo, por exemplo, pretos, pardos e indígenas são 34,73% da população. Pretos, pardos e indígenas representam 51,17% dos brasileiros, segundo o IBGE.

Os jovens brancos seguem com maior presença no ensino superior: 25,6% deles frequentavam ou haviam concluído essa etapa em 2011, índice superior aos 18,7% de 2004 e aos 11,4% de 1997. O MEC não divulgou números da população indígena.

Entre os mais pobres (grupo classificado pelo MEC como o "20% da população de menor renda"), 4,2% dos jovens frequentavam ou haviam concluído o ensino superior em 2011; em 2004, o índice era de 0,6% e em 1997, de 0,5%. Entre os mais ricos (os "20% de maior renda"), a porcentagem de jovens com passagem pela educação superior saltou de 22,9% em 1997 para 47,1% em 2011. (MOURA, 2012)

Notar que o texto refere-se a universidades em geral, e não restringe os dados às instituições públicas. Mas com relação ao Ensino, principalmente ao de nível médio, a nota acrescenta um dado muito preocupante:

**Cursos tecnológicos.** Os dados do Censo da Educação Superior 2011 revelam maior procura por cursos tecnológicos, como as engenharias. A matrícula nesses cursos cresceu 11,4% entre 2010 e 2011. No mesmo período, a matrícula nos cursos de bacharelado subiu 6,4%. Má notícia nas licenciaturas, em que as matrículas ficaram estagnadas (aumento de 0,1%). A formação de professores, principalmente em áreas como Física e Química<sup>64</sup>, é um desafio para o País. (MOURA, 2012)

---

<sup>64</sup> No Capítulo 4 deste trabalho, os dados referentes à UFJF mostram situações parecidas com o que é abordado neste texto.

Outros dados, que mostram as causas da menor proporção de negros nas universidades – e não o dito preconceito que elas teriam:

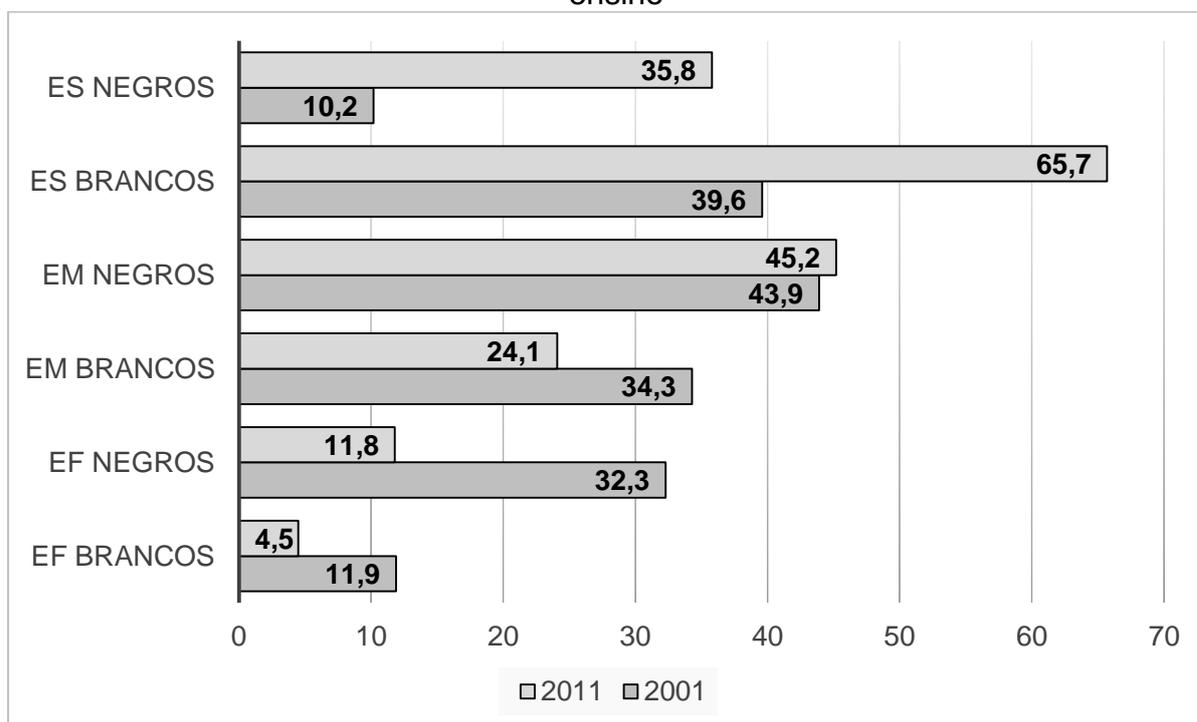
A tabela 13 apresenta, ao longo do período 1992 a 1999, uma melhoria contínua de todos os indicadores para jovens negros e brancos (...) (mas) quando analisamos em separado o desempenho dos jovens brancos e negros, ao longo de todo o período, observamos que o desempenho não é homogêneo entre as raças (...) constatamos que os jovens negros apresentam em todos os anos da série e para todos os segmentos. Os níveis de frequência à escola e de analfabetismo, por exemplo, são piores entre os jovens negros do que entre os jovens brancos. Em 1999, 8% dos jovens negros entre 15 e 25 anos são analfabetos, mas 3% entre os brancos; 5% dos jovens negros de 7 a 13 anos não frequentam a escola, e somente 2% dos jovens brancos dessa faixa de idade não o fazem (,,,) **As maiores diferenças absolutas em favor dos brancos encontram-se nos segmentos mais avançados do ensino formal. Por exemplo, entre os jovens brancos de 18 a 23 anos, 63% não completaram o ensino secundário. Embora elevado, este valor não se compara aos 84% de jovens negros da mesma idade que ainda não concluíram o ensino secundário.** A realidade do ensino superior apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade” (HENRIQUES, 2001, grifos do autor).

As estatísticas se acumulam triste e desoladoramente, mas, no que se refere a esta parte do trabalho, seleciona-se, ainda na pág. 31 do artigo de Ricardo Henriques, o motivo pelo qual não encontrarmos nas universidades tantos negros quantos os que há na população:

“Em 1999, não completaram o ensino fundamental 57,4% dos adultos brancos, e **75,3% dos adultos negros**. Paralelamente, **só completaram o ensino médio** 12,9% dos brancos e **3,3% dos negros**. Além disso, **todos os níveis de indicadores de escolaridade dos adultos negros em 1999 são inferiores aos indicadores de adultos brancos em 1992**” (HENRIQUES, 2001, grifos do autor).

Houve alguma melhora de 1999 a 2012, mas, infelizmente, nada que alterasse este estado de coisas. A proporção de jovens entre 18 e 24 anos no ensino superior quase dobrou, de 27% em 2001 para 51% em 2011. No entanto, o percentual de negros no ensino superior, apesar de ter mais que triplicado entre 2001 e 2011, é pouco maior ao que era o dos brancos em 2001. Em termos de nível de ensino, as diferenças são ainda maiores, como se vê na figura seguinte:

Figura 14 Percentual de pessoas entre 18 e 24 anos, brancos e negros, por nível de ensino



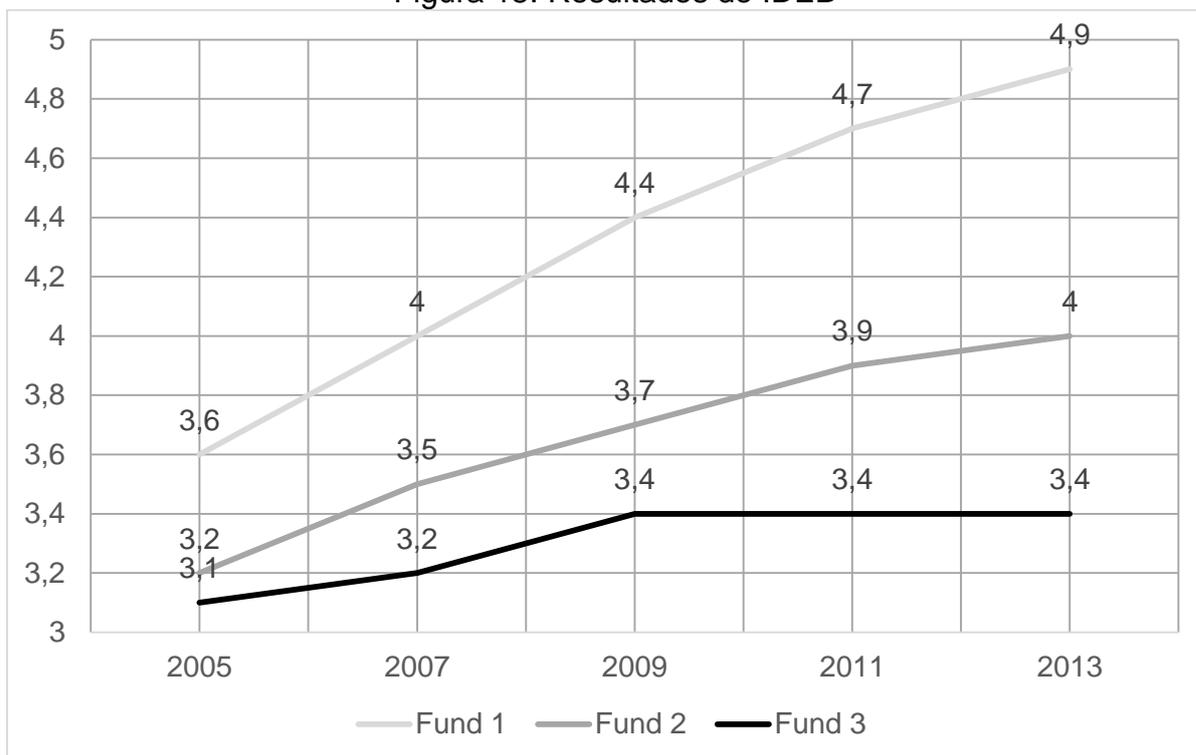
Fonte: Síntese de Indicadores Sociais, IBGE 2012, p. 116, dados processados pelo autor. EF – Ensino Fundamental, EM – Ensino Médio; ES – Ensino Superior.

Outra avaliação importante, relativa às etapas que antecedem ao terceiro grau, é o IDEB. Os resultados do IDEB mostram que, embora o EF1 tenha superado a meta desejada de 4,7, as duas outras categorias ficaram abaixo da meta nacional: EF 2 (resultado 4,0, meta 4,1), Ensino Médio (resultado 3,4, meta 3,6). O resultado do Ensino Médio estabilizou-se em 3,4 em 3 avaliações sucessivas, desde 2009.

Novos dados oficiais mostram (que o país segue com as mesmas dificuldades na educação: o ensino médio público (que concentra 85% das matrículas) estagnou em patamar baixo e não atingiu meta de qualidade fixada pelo governo. (...) A meta para 2013 era de 3,6 e o governo considera 4,9 como patamar ideal. (...) A rede particular também enfrentou dificuldades no ensino médio. A nota foi de 5,7 para 5,4 em dois anos. Mas ela segue à frente da rede pública. (...) [O ministro Henrique Paim (Educação)], em relação ao ensino médio, afirmou ser “unanimidade que precisamos rever ( (FSP, 2014)

Os resultados do IDEB são os seguintes:

Figura 15: Resultados do IDEB



Fonte: (FSP, 2014)- ajustado pelo autor.

Como quase sempre acontece, o IDEB também sofre críticas:

“O IDEB é um índice controverso, apesar de sua popularidade. Mas, ainda que não o fosse, o que interessa não é o IDEB, mas os dados que lhe dão origem, as notas dos alunos na Prova Brasil. São esses dados que permitiriam discutir se a educação melhorou e para quem melhorou. Tais resultados são os que interessam aos sistemas de ensino, aos pesquisadores e à população”. (OLIVEIRA, 2014)

Conclui-se, portanto, que muito maior seria o benefício aos negros (e aos brancos, e aos brasileiros pobres e ricos) se tanto dispêndio de energia e tanta mobilização popular, tanta militância e tanta argumentação “lógica” e jurídica fosse utilizada para melhorar, qualitativa e quantitativamente, o ensino médio – etapa imediatamente anterior à da universidade.

e) Auto declaração Uma das principais críticas feitas à operacionalização da política de cotas é a da questão da identificação *versus* auto declaração da cor do cotista negro. Ambas as alternativas apresentavam vantagens, poucas, e desvantagens, muitas. No caso da identificação, os candidatos negros tiveram que submeter-se a um exame confirmatório, por parte de “especialistas”, para verificar se enquadravam-se nas características físicas do fenótipo “negro”, não somente a cor da

pele, mas também o formato do nariz, do rosto, o crespo dos cabelos, entre outras. Poucas universidades adotaram este procedimento, como a UnB e a UEMS. No caso da UEMS, em 2003, “(...) entre 530 candidatos que se declararam negros, 76 foram rejeitados porque não possuíam o ‘fenótipo’ exigido, ou seja, ‘lábios grossos, nariz chato e cabelo pixaim’, na definição do presidente do Cedin (Conselho Estadual dos Direitos dos Negros)” (MAIO e SANTOS, 2006).

Na UnB, quando da implantação do sistema de cotas em 2004, instituiu-se um “tribunal racial”, segundo o jornal Folha de São Paulo, Opinião (02 de maio de 2004) com 5 integrantes, entre eles, um antropólogo, (os nomes foram mantidos em anonimato), cuja tarefa era analisar mais de 4 mil fotografias coloridas, feitas em uma câmera digital, sobre um fundo bege, em que o candidato “posava” segurando seu número de inscrição. Caso este candidato cotista fosse apontado como “não-negro”, ainda assim cabia recurso, quando seria novamente verificada sua condição através de uma entrevista.

Uma nova comissão foi formada por professores da UnB e membros de ONG’s, que exigiu dos candidatos um documento oficial para comprovar a cor. Foram ainda submetidos à entrevista (gravada, transcrita e registrada em ata) na qual, entre outros tópicos, foram questionados acerca de seus valores e percepções: ‘Você tem ou já teve alguma ligação com o movimento negro? Já se sentiu discriminado por causa de sua cor? Antes de se inscrever no vestibular, já tinha pensado em você como um negro? (...) Você já namorou alguma vez com uma mulata?’ (MAIO e SANTOS, 2006).

Além de sujeitos a falhas como as descritas acima, e a frases como “quem sabe mesmo se o cara é preto são os porteiros de edifício e os meganhas da PM”, o processo de identificação do candidato pode fazer o candidato se esforçar tanto para mimetizar o negro que resvala para o ridículo, como no caso relatado por Matilde Ribeiro, ex-ministra-chefe da Secretaria Especial para Políticas de Promoção de Igualdade Racial:

“No Itamaraty (...) uma candidata a ingressar pelo sistema de cotas no Instituto Rio Branco (...) quase enganou os examinadores: eriçou os cabelos e cobriu a pele do rosto e dos braços com base escura para passar por negra. Mas se esqueceu daquela faixa da perna que ficou à mostra, branquinha, quando se sentou para a entrevista ...” (MAIO e SANTOS, 2006).

Já a alternativa da autodeclaração desperta, de imediato, a perspectiva de fraude, uma vez que aos olhos desconfiados de seus críticos, a auto declaração seria um convite à aplicação da “Lei de Gerson”, e induz a uma espécie de tautologia, uma vez que ninguém pode ser acusado de mentir em uma declaração: a própria auto

declaração não pode ser contestada, pois é uma afirmação do que o candidato se acha, no caso, negro.

O caso famoso dos gêmeos da UnB, em que, em 2007, um foi aceito e o outro não, já foi largamente suplantado pela notícia que Promotoria do Rio investiga 41 suspeitas de fraude no sistema de cotas na Uerj. Entre eles, está o caso de jovem loira que teria afirmado ser negra. “A definição de cor é por autodeclaração”, justifica o reitor Ricardo Vieiralves (OLIVEIRA e HAIDAR, 2014).

Há casos de engano não intencional, também. Na UFJF, os alunos cotistas pertenciam ao “Grupo A” (cotistas negros), “Grupo B” (cotistas oriundos de escolas públicas) ou “Grupo C” (não cotistas). Uma candidata, inegavelmente branca, não pode comparecer no dia da inscrição, e pediu à mãe que viesse em seu lugar. Quando o atendente da universidade perguntou “em qual grupo a sra. deseja inscrever sua filha, A, B ou C?”, a mãe aflita pensou que o melhor seria o grupo A, e a candidata ingressou na UFJF como vinda de escola pública e negra.

No que foi apurado, a estimativa é de que os casos de fraude não passem de 5%. Assim, a alternativa da auto declaração tornou-se a menos ruim. E pode ser melhorado quando mais dois atributos forem agregados ao atributo autodeclarado “negro”: o atributo origem (dependência administrativa da escola em que cursou o ensino médio) e o atributo renda familiar, bem mais objetivos e de fácil verificação. O percentual de fraudes, portanto, tende a diminuir bastante, pela nova Lei das Cotas: pelas condições demográficas, há uma probabilidade muito grande de que um candidato autodeclarado negro pertença ao grupo oriundo de escola pública e venha de uma família de baixa renda.

### 3.4 POLÍTICA DE COTAS NA UFJF: O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO

Esta parte do trabalho procura rememorar as ideias, os sentimentos, os debates e as deliberações que culminaram na implantação do sistema de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora, entre os anos 2004 e 2006. Esta parte vem, quase integralmente, do capítulo “Política de cotas na Universidade Federal de Juiz de Fora”, escrito pelo autor e pelo Prof. Dr. Eduardo Magrone, do livro “O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)”, organizado por Jocélio Teles dos

Santos. É dividido em duas partes: Parte 1: As Perguntas, onde são expostas as opiniões das pessoas, principalmente estudantes, oscilando contra e a favor do Sistema; e Parte 2: As Respostas, onde se descreve a movimentação dentro da administração superior da UFJF até as Resoluções que implantaram o sistema.

Na Parte 1, procurou-se agrupar as opiniões correntes na época em torno de frases que resumem estas categorias de argumentos sobre as cotas. Muito do que segue é a valiosa contribuição do prof. dr. Raul Magalhães, do Departamento de Ciências Sociais do ICH-UFJF, a quem novamente agradece-se pelo fornecimento das transcrições dos debates dos grupos que participaram de seu Projeto de Pesquisa: “**A Retórica como Modelo Analítico da Racionalidade Instrumental: os usos da argumentação em situações de conflito e debate**”, Centro de Pesquisas Sociais – Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas e de Letras Universidade Federal de Juiz de Fora (MAGALHÃES, 2006). Estes diálogos, dos quais mantemos inalteradas as falas, estão recuados à direita e numerados em sequência.

### **Parte 1. As Perguntas**

Em meados de 2004, o autor participava de uma palestra sobre pesquisas estatísticas de intenção de voto para alunos de um colégio particular (e curso pré-vestibular) da cidade. Auditório cheio, uns 200 alunos e alunas entre 15 e 17 anos, classe média e alta, a maioria brancos e outros mais morenos, atentos e atenciosos, anotavam tudo, e a palestra fluiu, sem problemas. Ao final, foi o espaço aberto para as perguntas, esperando as de sempre: confiabilidade, margem de erro, vieses, mentiras estatísticas... Da primeira fila, a menina de uns 16 anos, voz firme, porém lamentosa, de dentro da concha de silêncio que sempre se faz nestes momentos, emergiu:

*- Professor, o senhor acha justo uma pessoa passar no vestibular com uma nota menor do que a de outra?*

Ainda surpreendente, outra voz atalhou:

*- E por que devo ceder minha vaga na universidade, depois de estudar tanto, para quem não tem a metade do conhecimento que tenho, pelo qual meus pais pagaram tanto, este tempo todo? Será que todo este esforço não vale nada?*

E mais outra:

- *Professor, como é que uma pessoa sem preparo, que entre na universidade, num curso mais puxado, vai conseguir se manter?*

Logo um debate ruidoso e descontrolado – inevitável - se instalou. A palestra terminou ali.

Nos meses seguintes, um labirinto de perguntas e respostas, que pareciam se enrolar num círculo em torno de si mesmas, se instalou cada vez mais no ambiente pré-acadêmico (colégios, cursinhos) e dentro das universidades. A UFJF começava a se movimentar na direção da implantação de um sistema de cotas, causando uma angústia a mais nos que se preparavam para o vestibular. Outros temas e questões se superpunham, se antecipavam e se atropelavam no debate (racismo, validade do vestibular, adequação da universidade ao mercado, qualidade de ensino) e não se limitavam aos jornais, às conversas nos bares, às reclamações dos donos de cursinhos ou às reuniões de DA's ou DCE's. Naquele momento, - como agora -, as *vastas emoções e pensamentos imperfeitos* se enredaram no calor de retóricas veementes, incisivas, como se a política de cotas fosse a danação ou o remédio definitivo para a questão educacional do país.

O que se segue é o prolongamento do debate naquele colégio, agrupando as opiniões por tópicos.

### **Parte 1.1. O ingresso na universidade pelo sistema de cotas subverte o mérito acadêmico**

Todos somos formados dentro da ideia que os bons alunos tiram notas boas, e que os piores alunos têm notas ruins. Desde que pela primeira vez ingressamos em uma escola, somos acostumados a esta correlação entre nota e “qualidade”, e que esta correlação seja naturalmente estendida de indivíduos para grupos, para instituições acadêmicas (escolas, faculdades, cursos), e que passe a classificar, de times de futebol a hotéis, de filmes a automóveis, de poder aquisitivo das pessoas ao risco financeiro de países. Uma espécie de axioma, ela parece justa e óbvia, assim como o sentimento de que um objeto de melhor qualidade deve necessariamente custar mais caro.

Tornou-se senso comum que alunos são aprovados quando tem notas boas – ou suficientes -, e reprovados quando ocorre o contrário. É do senso comum esta vinculação entre mérito e sua “quantificação”, mesmo grosseira: a nota. Assim, para o senso comum é uma inversão, um absurdo incompreensível esta situação

provocada pelo sistema de cotas, em que um candidato com notas inferiores “passa na frente” de outro melhor preparado, que tenha sofrido um ano inteiro, no mínimo, estudando dia e noite, sem o lazer tão valorizado nesta faixa da vida. É injusto.

*[01] Sobre a questão das cotas, na UERJ<sup>65</sup>, quando do primeiro vestibular, eu tenho uma amiga que é veterana direta do pessoal que entrou. Gente, os alunos que eram veteranos da UERJ, eles estavam numa revolta, foi impressionante. Os meninos mandavam pra ela, as notas que eles tiveram, do pessoal que foi aprovado no período dela, e a nota do pessoal que foi aprovado pelo sistema de cotas, que eram uma diferença incrível. [...] Eu acho um absurdo, eu sou revoltada com isso, porque pensa bem, dá o direito da pessoa, assim, vamos supor, imagina se o D4<sup>66</sup>, negro, passou no mesmo vestibular do que eu, a pessoa vai se sentir no direito, psiu, cala boca você passou porque você tem cota, as pessoas vão se sentir no direito, entendeu. [...] No Rio de Janeiro aconteceu isso [...] Pois é, [apontando para D6], eu sei você vai falar que é uma questão de conscientização. [...] Não, mas eu acho que isso causa muito mais um distanciamento do que deveria ser uma aproximação. Porque o problema não é, ah, você tem que dar espaço pros negros na universidade. Óbvio, mas como você vai dar esse espaço pro negro na universidade, consertando o ensino fundamental, médio, tem que ser bom, pra eles terem condição de chegarem por eles mesmo na universidade.[...]*

Um receio comum era (e é) a que um negro, em um curso daqueles mais difíceis, fosse facilmente identificável, por causa da cor da pele, e ficasse patente que tinha entrado na universidade “pelas cotas”, como se fosse algo irregular, uma espécie de malandragem - uma inversão do senso comum, e esta situação acentuasse o preconceito contra os alunos cotistas raciais, como uma reação a esta “infração”.

*[02] Eu acho que poderia gerar uma segregação. Porque aconteceu na UERJ, as vezes um negro passou com dezesseis pontos para odonto, e o outro fez oitenta e cinco, branco, não passou. Ai que vai pensar, o branco que não era racista passa a ser racista porque segregou ué. [...] Eu não acho interessante essa lei de cotas, pra pobre, inclusive pra branco pobre, porque senão seriam **marginalizados do marginalizado**.(grifo do autor)*

*[03] Deixa eu te perguntar, você acha que numa universidade em que há cotas pra negros, quem entrar nessa cota não vai sofrer uma discriminação na sala de aula? [...] Eu acho que o sistema de cotas vai gerar mais discriminação por parte da população negra, porque o cara que tá na universidade, o cara branquinho, playboyzinho, o pai dele é dono da empresa ali, ele olha pro cara do lado, ai ele vai numa discussão normal, discutir com o cara, ai o cara vai vira, que é isso cara você mandou muito mal, então olha aqui rapaz, você que é burro, você entrou aqui porque você é negro.*

**Parte 1.2. As cotas apenas desviam da questão mais importante, que é a péssima qualidade do ensino básico público. E as cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, mas a permanência do aluno dentro da universidade.**

Em 2003, o então ministro da Educação, Cristóvam Buarque, qualificou de “trágica” a situação do ensino fundamental do Brasil. Naquele ano, de cada 100

<sup>65</sup> Quando os participantes do grupo falam do Rio de Janeiro, neste e em outros blocos de debates, estão se referindo ao vestibular da UERJ, de 2003.

<sup>66</sup> D4 e D6: participantes do grupo.

ingressantes no ensino fundamental, apenas 59 terminavam esta etapa, levando, em média, 10 anos para completá-la, com um índice de repetência de 19%. E, destes 100 alunos originais, apenas 40 concluem o ensino médio, igualmente em um período bem maior do que os 3 anos previstos. Finalmente, ingressavam na universidade, no máximo, apenas 12 alunos, dos 100 que iniciaram os estudos.

Mais dados da tragédia: cerca de 39% dos alunos do ensino fundamental tinham distorção idade-série. E, nos estados do Norte e Nordeste, as médias dos alunos da 8ª série do ensino fundamental situavam-se na mesma faixa dos da 3ª série do ensino médio. No PISA, os estudantes brasileiros, ensino médio, conseguiram apenas o 37º lugar em leitura, e o 40º lugar em matemática - entre 41 países. Analfabetos eram 13% em geral, concentrados na Região Nordeste e nos estados do Alagoas, Piauí e Maranhão. O número de analfabetos negros (pretos + pardos) era o dobro do dos brancos. A escolaridade média dos brancos era 8,4 anos, contra 6,1 anos dos negros.

*[04] Contra. Todo mundo. Ninguém aqui é a favor? [...] Olha só! [...] A questão, gente é porque hoje a universidade pública é totalmente elitizada, né.. porque realmente hoje a educação secundária, a nossa educação secundária não... o nosso ensino médio e fundamental é público, é uma merda... é uma merda, velho! [...] Dificilmente pela via pública se chega aqui [...] Dificilmente, ou você... impossível [...]*

*[05] E eles [os veteranos da UERJ, diante dos novos alunos cotistas] estavam revoltados pelo seguinte, olha, tudo bem, abriram cotas pros estudantes negros entrarem, lá dentro é igual aqui [na UFJF] não tem livro pra todo mundo, se a gente tem que ler Iracema, não vai ter esse livro pra todo mundo. Lá [na UERJ] é a mesma coisa, se você tem aula de neuro-anatomia, você precisa de um livro do Ângelo Machado, você não tem livro pra todo mundo, então você tem que comprar, ele virou e falou assim:- A Rosinha vai dar dinheiro pra esse pessoal comprar? O Garotinho vai dar dinheiro pra esse pessoal comprar livro, tirar xerox, fazer o escambau? Eles não vão ter dinheiro pra se manter dentro da universidade, mesmo que em uma universidade pública [...] a pessoa entra fica no máximo um ano e sai, não consegue completar. Ou então, sai chutado, sabe. O cara vai entrar lá, sem condições de entrar lá dentro mesmo, só raras exceções.*

*[06] Agora uma coisa séria, por exemplo, mesmo que entrou fazendo vestibular normal o negro, se é o caso que a gente tava discutindo, ele não vai ter, ele vai tá bem preparado, mas não vai ter condições de comprar um livro de anatomia, e aí? Vão ter que começar a fazer seleção, tipo, tem que ter nível, socioeconômico, abaixo desse nível você não vai poder entrar porque não vai ter condição de levar o curso e não tem jeito, vai sobrar vagas ociosas, tipo, não...assim, é quase injusto, é sacanagem, [...]*

Naquela época, em uma conversa informal com alunos do curso de Psicologia, falou-se que possíveis soluções para manter os alunos cotistas na universidade, compensando suas deficiências do ensino médio, seriam aulas de reforço, ou mesmo aulas de disciplinas preparatórias de “fundamentos”, como Cálculo “zero” ou Português “zero”. Nenhum deles concordou, argumentando com questões “técnicas”, se a universidade “teria dinheiro” para contratar mais professores para ministrar estas

disciplinas – afinal, o corpo docente nem dava conta dos alunos atuais -, e com dificuldades “acadêmicas”: estes alunos se recusariam a ficar um ou dois semestres se preparando para entrar “de verdade” nos cursos.

*[07] Se você não resolve o problema do cara lá atrás, se você não melhora a qualidade da escola, lá na alfabetização do cara decente, igual o instituto mobral, você vai ensinar o pedreiro a falar tijolo, escrever tijolo, o nome dele e mais nada, não vai resolver, porque o cara vai chegar lá na frente, vai criar vaga ociosa e vai ser um perigo pra sociedade, porque pra mim, isso é um perigo pra sociedade. Você vai tratar com um médico, entendeu...[...]* (grifos do autor)

*[08] Quando tem condição uma pessoa que frequenta a universidade, de ter o conhecimento básico.[...] Ai ele não passa na disciplina.[...] O pior [é] se passa, quantas gentes que você vê na universidade federal que entrou pelo processo de vestibular tradicional como ele é, quantas gente que você vê que fala assim, sem a mínima ética, tenho colegas que eu olho e falo assim, que esse cara não tem condição de ser professor, de nada, quanta gente? O cara vai enganando, o cara cola, o cara se vira, o professor que não vai ter paciência pra ensinar aula atrasada, as vezes não quer se comprometer, não quer confusão, passa, você sabe que tem professor assim, você sabe que vai ter professor que vai dar 100 pra todo mundo. [...] Bom, mas ai é um problema estrutural, é uma falha do professor deixar passar.[...]*

*[09] Não, esse não é um problema da cota, por exemplo, o sujeito não ter condição de pagar. Se ele tivesse passado pelo processo normal ele não teria condição também, esse não é o problema da cota. Tipo, é porque a cota pressupõe que vai levar mais gente pra universidade que não tem essa condição. Mas quanta gente, quantos? Eu pelo menos conheci pelo menos umas três pessoas que já chegaram pra mim em situação crítica e fala assim: - não vai dar pra eu continuar o curso, vou ter que voltar pra casa. Não vai da, não consigo me manter em Juiz de Fora [...]*

Um argumento contra as cotas é que, se o governo quisesse resolver definitivamente o problema do ensino público, deveria, primeiro, investir maciçamente no ensino básico, para criar condições do aluno da escola pública disputar as vagas em igualdade de condições com os candidatos vindo das escolas particulares. Assim, a médio prazo, deixaria de existir a necessidade de cotas em universidades:

*[10] E outra coisa que é sacanagem é que nunca houve os carinhas que estão... o menino negro que tá no segundo ano [...] e ele deve tá numa angústia danada, porque ele tem a possibilidade de entrar numa universidade, e alguém tá falando pra ele:- oh, não vai entrar agora, não, você vai esperar, daqui uns 30 anos, a educação vai mudar, vai mudando aos poucos, vai melhorando muito, e daqui uns 30 anos quem sabe seu filho, esforçado, estudando muito, entre na universidade. Eu não sei se ele fica satisfeito com isso, isso a gente tem que discutir com seriedade*

*[11] Agora uma coisa que eu achei interessante que eu não sabia, que a maior número dos negros da UERJ foi no curso de Serviço Social [...] USP também,[...] mas não tem Serviço Social, no curso de Serviço Social foi o curso que teve a maior [...] É, e as pessoas que passaram nessas cotas não tão tendo condições de se manterem dentro da universidade, então é muito complicado esse negócio de cotas, porque ai você vira e fala assim, então tá, o estudante da escola pública vem pra cá, e ele vai se manter como aqui? Você pensa aquela coisa, o negro [...] vai entrar muito negro da classe média, vai facilitar pra ele [...] Vai mudar a cara do curso. [...] mas se você restringe a escola pública, ele vai entrar e não vai ter condição de se manter aqui.*

**Parte 1.3 As cotas irão baixar a qualidade do ensino acadêmico das nossas universidades. Consequentemente, os profissionais ex-cotistas serão discriminados.**

Esta afirmativa, de certa forma decorrente da questão anterior, demonstra bem a distorção que a emotividade introduz no debate. É claro que, com o ingresso de alunos despreparados para os rigores de alguns cursos, fatalmente se elevariam as taxas de reprovações, e, em consequência, a perda da continuidade dos períodos e a evasão, que já eram muito grandes em alguns cursos, cresceriam exponencialmente. Porém, é duvidoso que os professores “facilitassem”, ou que, para o bem ou para o mal, mudassem suas didáticas. Há que se diferenciar o que seja **qualidade de ensino**, inerente às características dos docentes, ao projeto pedagógico, às instalações físicas e recursos (salas, laboratórios, recursos didáticos, bibliotecas), e o que se entende por **rendimento acadêmico** dos alunos. São atributos distintos, mas a confusão é frequente:

*[12] Eu acho que tem bons argumentos contra as cotas, mas eu acho que esses não são bons argumentos, por que, por exemplo, ninguém chega pra um doutor que formou na UNIPAC-Barbacena [Faculdade de Medicina de uma universidade particular, em Barbacena, 117 km de Juiz de Fora, e 170 km da capital de MG], que bebeu chope durante o tempo todo, e falar: - oh, seu doutor, não vou acreditar em você porque você entrou na UNIPAC, o senhor, é meio burro também, não passou em federal nenhuma, sabe, tipo assim, não tem essa história. O cara, o negro que entra e consegue sair, vai se ascender socialmente, é o tal do status conflitantes, ser negro e médico.*

*[13] Sou contra pelo seguinte, acredito em injustiça no seguinte aspecto, você trata igual quem é igual, você trata diferente quem é diferente, o cara não tem dinheiro, tudo bem [...] colocar aluno de escola pública, tudo bem, provavelmente ele não vai ter o mesmo dinheiro que um negro, mas também não sou a favor, naturalmente eu não acredito em médico, isso porque na minha família tem, eu sou namorada de médico e nora de médico. Mas eu não confio em médico normalmente, sinceramente confio menos ainda em médicos formados em determinadas faculdades particulares do Brasil. [...] porque tem o cara [estudante de Medicina] que bebeu o curso inteiro, tem o cara com na UFJF que bebeu o curso inteiro. Agora, o negro que pulou do colégio público, péssimo, sem base nenhuma, com certeza vai ... [inaudível].)*

Uma ideia comum naquela época era a distinção dos cursos em “fáceis” e “difíceis” de ingressar, e de se manter, correlacionada com a taxa candidato/vaga no vestibular – Medicina, Odontologia e Direito, de um lado, e Serviço Social, Nutrição e Pedagogia, de outro -, e ao estereótipo de “quanto mais matemática, mais difícil” (Engenharias, Física, Química, Ciência da Computação, Estatística). Assim, as condições de permanência seriam diferentes, conforme as exigências de cada curso. Mas o discurso é muito parecido, independente do curso. Letras, por exemplo:

*[14] Não sei no curso que vocês fazem, pelo menos assim, no curso de Letras é exigido uma carga anterior da gente muito grande, tipo, que a gente pode até ter tido ou não, então eu fico pensando,*

como essas pessoas que não tiveram o ensino bom vão se manter aqui? Então eu acho assim... ( ) Vai baixar o nível da universidade.

[15] Não é que vai baixar o nível da universidade, não, eles não vão conseguir sair do lugar.[...] Não vai baixar o nível, não, eu posso te falar por experiência própria. Eu sai da escola pública e vim pra universidade, terminei, passei no vestibular e entrei. A dificuldade que eu tive foi muito grande, a minha deficiência em História era muito grande e tudo eu tinha que pegar livro de segundo grau pra ler, ou eu iria agarrar no meu curso. Agora se você bota dez numa turma, com a mesma dificuldade do que eu, vai cair o nível. [...] O professor, então, o professor, não vai falar que eles são mais burros, é claro que não são, um dos caras mais inteligentes que eu conheço é um negro mesmo, o cara é um dos caras mais fudas que eu conheço. A questão é, o professor vai ter que baixar o nível das aulas deles pras pessoas poderem acompanhar.[...] Não vai baixar o nível, tem que voltar em coisas...[...] Teoricamente vai baixar o nível. [...] Tem que discutir coisas que as pessoas já sabem...

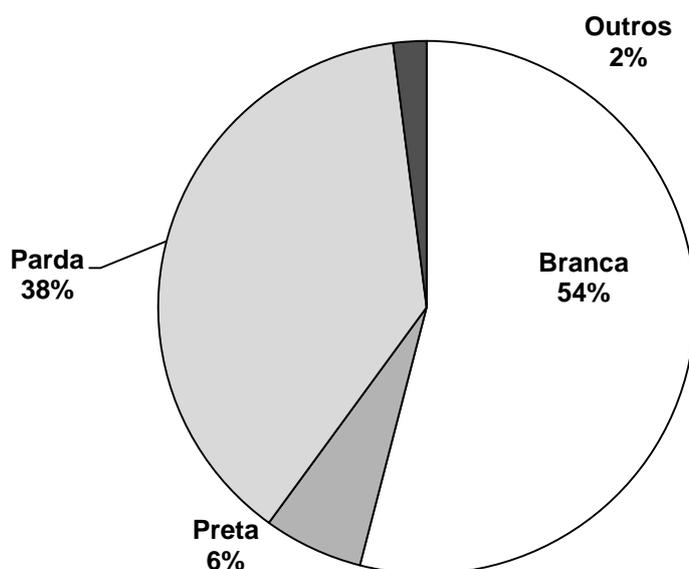
[16] Os professores, disseram que não vão ter paciência pra ficar ensinando coisa que eles deveriam ter entrado sabendo. Ai o que eu vou fazer, vou chegar, daqui uns anos, e preciso de um tratamento, odontológico, vou virar pro dentista, entrou na UERJ depois de 2003, é negro, sinto muito. Vai ser um preconceito a mais. (grifos do autor)

[17] Com a ideia de cotas sou contra, até mesmo a longo prazo, depois da universidade você vai formar na sociedade de quê? De profissional de cotas? Mais uma categoria que tu produz. [...] Ai vai ter perguntar, você veio como cotas ou sem cotas? Eu vou no médico e pergunto: **você é cotado ou não?**

**Parte 1.4 As cotas não podem ser raciais, devido ao alto grau de miscigenação do país. E o critério da autodeclaração pode ser utilizado para fraudes. E, em se adotando o sistema de cotas, é mais seguro utilizar critérios socioeconômicos para formar os grupos de cotistas.**

O censo demográfico de 2000 mostrou o seguinte quadro:

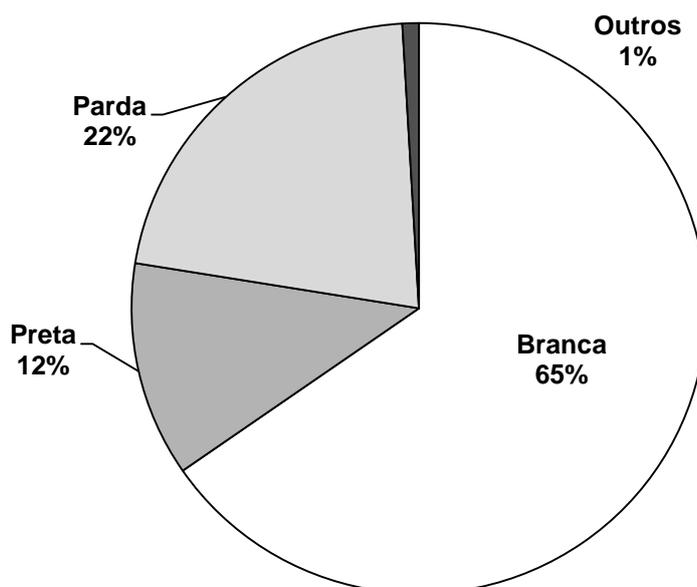
Figura 16 Distribuição racial da população, Brasil



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática, Banco de Dados Agregado, 2000  
<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=22&i=P&c=2980>

O percentual de negros (pretos + pardos) era de 44,7%, em 2003. Em Juiz de Fora, a distribuição por raça ou cor era a seguinte, em 2000:

Figura 17 Distribuição racial da população, Juiz de Fora, MG



Fonte: Sistema IBGE de Recuperação Automática, Banco de Dados Agregado, 2000

Pelos dados das figuras, é percebido que a proporção de negros (pretos + pardos), 34%, em Juiz de Fora, era muito inferior á do Brasil, embora autodeclarados pretos fossem o dobro, na cidade, em relação à proporção nacional, à época.

Em termos de escolaridade, tinha-se a seguinte situação (Tabela 48):

Tabela 48: Escolaridade, medida em anos de estudo, segundo raça ou cor, 2000

Grupos de anos de estudo	Branca	%	Preta	%	Parda	%	Total (1)
Sem instrução ou menos de 1 ano	7563	49,6	3144	20,6	4530	29,7	15237
1 a 3 anos	21821	50,2	8538	19,6	13107	30,2	43466
4 a 7 anos	82998	58,6	21769	15,4	36763	26	141530
8 a 10 anos	46439	67,5	7754	11,3	14651	21,3	68844
11 a 14 anos	65092	80,2	4596	5,7	11518	14,2	81206
15 anos ou mais	26701	91,1	774	2,6	1819	6,2	29294
Não determinados	851	52,7	268	16,6	496	30,7	1615
Total	251466	66	46844	12,3	82883	21,7	381193

Nota (1): Moradores em Juiz de Fora com 10 anos ou mais

Fonte: IBGE, Banco de Dados Agregados.

A desigualdade é patente: à medida que a escolaridade, medida em anos de estudo, cresce, a proporção de brancos aumenta. Brancos, sem instrução, ou menos de 1 ano de estudos, são 49,6%; brancos, com 15 anos ou mais de estudo, 91,1%.

Em Juiz de Fora, no ensino médio, o cenário era o seguinte, em 2000:

Tabela 49 Distribuição dos alunos do ensino médio, por faixa etária e cor, 2000.

Fxa.Etária	Branco	Pretos	Pardos	Total	% Fx .Etária
10 a 14	218			218	0,92
15 a 17	8566	935	2240	11742	49,84
18 a 19	3523	497	1249	5269	22,36
20 a 24	2091	603	875	3569	15,15
25 a 29	611	232	205	1048	4,45
30 a 39	772	174	201	1147	4,87
248	91	71	410	1,74	
87	31	41	159	0,67	
16117	2564	4881	23.561*	100	
% Cor	68,4	10,9	20,7		100

(\*) Não considera indígenas 92, amarelos, 9

Fonte: IBGE, Banco de Dados Agregados.

Nota-se que a proporção de brancos no ensino médio, 68%, é mais do que o dobro da de negros (pretos + pardos), 32%. E estes dados referem-se apenas a alunos matriculados no ensino médio, e não ao número de alunos concluintes deste nível, que, presume-se, tenha um número maior de brancos.

Quanto ao outro possível atributo para formação de grupos de cotistas, a renda familiar ou pessoal, os valores estão na tabela a seguir:

Tabela 50 Distribuição de rendimentos pessoais, segundo raça ou cor, 2000

Classes de rendimentos	Branco	%	Pretos	%	Pardos	%	Total
< 1 SM	30.466	56,7	9.510	17,7	13.801	25,7	53.777
1 a 5 SM	82.170	62	18.894	14,2	31.550	23,8	132.614
> 5 SM	53.338	84,7	2.714	4,3	6.902	11	62.954
Total	165.974	66,6	31.118	12,5	52.253	21	249.345
Sem rendimento	85.492	64,8	15.726	11,9	30.631	23,2	131.849
Total	251.466	66	46.844	12,3	82.884	21,7	381.194

Nota: Moradores em Juiz de Fora com 10 anos ou mais; SM – Salário Mínimo  
Fonte: IBGE, Banco de Dados Agregados.

Também a correlação entre raça/cor e renda pessoal é muito forte: são 57% de brancos “pobres” (menos de 1 SM), contra 43% de negros (pretos + pardos) nesta faixa de renda; do outro lado da escala, são 84,7% de brancos com mais de 5 SM de renda, contra 15,3 de negros. Ao contrário do que se pensa, e isso pode ser uma surpresa para muitos, havia mais pobres brancos do que pobres negros, em Juiz de Fora.

Em relação ao ensino superior, no Brasil, enquanto 25,5% dos brancos com mais de 18 anos frequentavam ou tinham frequentado curso superior, apenas 8,2% dos pretos e pardos tinham este nível de escolaridade. A participação de estudantes pretos e pardos em algumas das maiores universidades do país, em 2001, é observada na tabela 47, pág. 179.

Na UFJF, a composição racial dos alunos matriculados no 1º período de 2004 foi a seguinte: brancos 80%, pardos 14,4% e pretos, apenas 3,6%. Ou seja, estimava-se em 18% a proporção de negros na UFJF, – contra os 31% de negros cursando o ensino médio, e muito próxima aos 20,3% da UFRJ.

É necessário lembrar que estas análises se referem **somente à população de Juiz de Fora**, e que o afluxo de candidatos é, em alguns cursos e em alguns anos, originado em grande parte de outras cidades da Zona da Mata mineira, do Estado do Rio e mesmo de outros estados. No entanto, guardadas as proporções, pode-se

assumir que estes cenários são os mesmos, ou que estes alunos “de fora” pertencem a famílias com condição financeira suficiente para mantê-los na cidade.

Para o critério de cor, conforme poderia ser adotado na UFJF, e como já era seguido em algumas universidades, as duas formas de identificação de raça/cor são a auto declaração (UERJ) ou a avaliação por banca (UnB). Ambas as formas podem causar situações constrangedoras e, supõe-se, possibilitar fraudes nas inscrições dos candidatos.

*[18] Essa é a grande questão, sabe, definir quem é negro, quem é branco [...] O que ser negro? O que é ser negro no país hoje? Qual a, qual é fisionomia, qual a fisiologia do negro [sic]? Como isso será classificado [...]. o cara que tiver a pele mais escura, como que vai ser isso? E o negro de olho verde, como que vai ficar? [...] E na questão da cota... e o negro rico? E o branco pobre? [...] Agora a questão de honestidade, tava falando se vale a pena ser honesto, o cara que passou em primeiro lugar com a cota de negro, se ele é negro, todos nós somos. Eu sou, já sou morena, todos nós somos, nossa sala tem um negro só, tá, mas tem quantos iguais lá? Junta quantos iguais tem na nossa sala, vai ver que é uma coisa totalmente heterogênea mesmo, não é porque tem um negro, é claro que tem um problema. [...] Por exemplo, ela (C2) é bem mais morena, mas ela é identificada como negra? Não [...] Tipo, ela é um alvo preferencial da polícia, ela é barrada na portaria do prédio dela, esse tipo de coisa? Assim, é uma coisa de identificação, né, tem pessoas que se identificam como negro, e são identificados como negros, e outros, que poderiam lá no vestibular colocar, sou negro, que cientificamente tecnicamente estaria tudo beleza, não, no entanto ela não se identifica como negra.*

*[19] Não pode ser só pela cor da pele. [...] Tem gente moreninha de praia, chega lá, sou negro. [...] Tem aquele negócio, meu pai era... [...] Eu sou herdeira, então... [...] Eu acho, que talvez, não pela cor, mas pela condição sócio econômica.*

*[20] Eu acho que existe uma correção do ensino médio, é lógico.....é preciso....mas eu estou falando que em termo de cota eu sou contra cotas pra negros, eu sou a favor da cota pra, pra pessoa pobre assim estipular um salário sei lá alguma coisa desse tipo...Uma ajuda de custo. É cota pra pobre é outra coisa. [...] porque assim eu tenho uma amiga com relação que a G4 disse é essa coisa, essa coisa de do brasileiro ser mestiço, eu tenho uma amiga que tem os olhos verdes e o cabelo loiro e entrou na cota pra negros, e na cota é pra aluno de colégio público e ela estudou no CEFET que é um, diz ser um colégio federal, técnico federal que é uma ótima escola e fez 2 anos de cursinho e entrou na cota de colégio publico, sendo que ela tinha feito 2 anos de cursinho em colégio particular então esse negócio de cota é completamente falho e pra negro é, se você estipular pra pobre você já inclui negro entre os pobres...*

Pela primeira vez, surge um comentário sobre esta condição, que enviesou todas as análises que foram feitas: a distinção entre as escolas públicas. Há escolas públicas, como os colégios de aplicação, ou os antigos centros federais (como o CEFET, que é citado na fala da aluna) cujos alunos se equiparam, ou são melhores, do que os de colégios particulares. A bagagem acadêmica destes alunos, com alto rendimento dentro das universidades, ensejou afirmativas sobre a igualdade de desempenho dos alunos de escolas públicas e particulares.

## Parte 1.5 A sociedade brasileira é contra as cotas

Talvez esta afirmativa seja decorrente da estranheza que causa a violação do senso comum, vinda da subversão da meritocracia acadêmica. No entanto, ainda não foi perguntado à sociedade, como um todo, se ela é contra ou a favor das cotas. Alguns resultados, com amostragem não representativa da população brasileira:

- Uma pesquisa no site Enquete mostrava que, em maio de 2003, mais de 80% dos 26 mil votantes (via internet) eram contra as cotas para negros.

- Pesquisa Adufepe (Universidade Federal de Pernambuco), 11/05/2003: contra as cotas, 62% dos entrevistados;

- Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2003, com 2.300 alunos entrevistados: contra as cotas, 57%. Entre os universitários negros, contra as cotas, quase 50%. (IRACI, 2004)

O que se nota é que, ao longo do tempo, a sociedade em Juiz de Fora começa a aceitar a ideia das cotas, pelo menos no discurso, como se verá pelas falas dos estudantes. O abrandamento das posições iniciais, – de absolutamente contrárias às cotas, – pode ser devido a pelo menos dois aspectos:

a) Ao recrudescimento do “politicamente correto”: e nisto pode-se dar o crédito às manifestações dos movimentos negros da cidade, cuja atuação foi muito importante, senão decisiva, para esta mudança de atitude. Assim, ser contra as cotas acabou por revelar-se “preconceituoso”, “reacionário”, é negar que aos negros deve-se uma reparação, e a que eles querem, no momento, é a reserva de vagas na universidade.

b) Ao reconhecimento de que é necessário fazer alguma coisa pelos negros, mesmo que isto seja algo que vá contra a ideia de igualdade que está na Constituição. Neste sentido, a discussão da constitucionalidade das cotas direciona o questionamento sobre o que é esta “igualdade”, afinal, e no que esta “igualdade” prejudica os negros e os pobres.

*[21] Eu tô formando minha opinião aqui, na hora que passou eu coloquei contra, porque eu acreditava nessa coisa também de mudar desde de baixo, desde lá do ensino médio, fundamental, mas aí, agora, eu comecei a aceitar um pouco essa ideia de que é preciso que os negros estejam aqui, pra eles se incluírem na classe média e poder lutar por isso, por que a gente não vai exigir isso por eles, porque muita gente se acomoda, ah, eu estudei em escola particular então, tipo assim, não tô ligando se o*

*ensino público tá dessa maneira. Infelizmente predomina esse pensamento, assim. Eu tô até mudando depois dessa conversa, eu acho que deve ter cotas sim, pra poderem defender os direitos deles, tarem por cima, infelizmente hoje tem que tá por cima, tem que tá por dentro pra tá podendo defender seus direitos. (grifo do autor)*

*[22] Eu acho que esse preconceito racial vem do preconceito social [...] Ele vem. [...] porque a maior parte dos pobres [...] É um estereótipo, pobre é preto. Preto pobre, preto pobre. [...] Mas o preconceito racial ajuda a preservar esse sistema. [...] O negro veio pro Brasil ser escravo, acabou a escravidão vieram os imigrantes, e aí a origem do negro, classe subalterna, a grande maioria por causa disso. [...] Só foi se marginalizando aos poucos.*

*[23] Eu sou a favor. Por exemplo, existe uma situação que realmente eles estão marginalizados na sociedade, eu acho que uma política de cotas só pode ser justificada no momento que existe paralelamente a ela uma política de rendimento no sistema educacional. Então você daria cota pra uma geração, aí depois que a criança que hoje entra na escola quando ela tiver saindo, acabaria a política de cota, ela teria já as condições para tarem entrando na universidade. Em vez de tarem trabalhando com a ideia de cotas, é o que ela falou (D9), é você tá pegando um problema na árvore, nas folhas, no final, o problema tá lá em baixo veio, é a eficácia da ação do Estado.*

*[24] Não, só uma coisa, só um adendo. Tem um professor, pós-doutor, Edmilson, de Literatura Brasileira, a gente tava discutindo um dia negócio da fome é negra, tem essa expressão, todo mundo usa. Aí a gente falou isso perto dele, aí tipo assim, logo a gente corrigiu, não errado não, é a cultura brasileira, agora você vai acabar com a cultura só porque é politicamente incorreto. [...] Isso é o patrimonialismo brasileiro, cara.[...] Os Donos do Poder não, pelo amor de Deus [...] Denegrir também é se tornar negro, você tá denegrindo, você tá igualando ele ao negro então isso é tipo uma coisa anterior.*

*[25] Só pra mim concluir minha fala, é, o negócio das cotas, eu estudei em escola pública a vida inteira, São Paulo e numa cidade onde eu morei, lá em São Paulo especificadamente a escola tinha uma torre que tinha uma caixa d'água, tinha uma letra M que significava que a escola era modelo, melhor escola que eu estudei na minha vida, pública, municipal, é a melhor que tem, sinto uma falta dana de lá. Agora é uma discussão ampla igual D5 falou, o sistema todo. Tem professor em São Paulo que recebe abono por perigosidade [sic], pra trabalhar.*

*[26] Eu sou a favor por um motivo simples. Primeiro porque ser contra a cota no Brasil já é uma prova de racismo na maior parte das vezes, porque? Ninguém se levantou contra a cota pra mulheres na política, ninguém levantou contra a cota pra deficiente, o deficiente tem cota de emprego, inclusive de concurso público [...] Quando eu me coloco contra a cota pros negros, eu me coloco na verdade, não é porque eu sou contra, acho que tem que ser todo mundo no mérito, eu me coloco porque é negro. [...] Eu sou um cara que o pouquinho que tenho hoje, primeiro é fruto do trabalho negro, porque eu sou filho de família de fazendeiro, então houve escravos na minha família. Segundo porque a outra parte da minha família veio para substituir o trabalho negro, de toda forma eu sou devedor. (grifos do autor)*

*[27] Eu acho que a política de cotas ela deve ser sim aplicada no Brasil, mas acho que não deve ser um transplante da política de ação afirmativa como ela é feita nos Estados Unidos em relação as cotas no Brasil não, porque a cultura negra nos Estados Unidos é completamente diferente que a daqui. Eles se auto segregam as vezes por convicção, é, a população americana é completamente diferente da população brasileira, eles tem um racismo diferenciado, se é que isso é possível, eles tem uma visão diferente do negro, [...] tem os próprios medos, acho que isso não deve ser transplantado. Eu acho que a forma como a UERJ por exemplo fez também não foi correto, eles foram desorganizados, foi politicagem, mas eu sou favorável sim a política de ação afirmativa, eu acho que é essencial, essencial[...]*

*[28] Eu sou a favor pela história do negro no país, eu acho que é o mínimo que a nossa democracia pode fazer. Eu acho que a cota não vai tá solucionando o problema, porque é da qualidade pro ensino*

*público, independente, tipo assim, é, nós temos que pensar resolver o problema, mesmo que passe por cima de classe média e de tudo, não, é, botar debaixo do tapete, fazer assim independente da qualidade do ensino que você tenha você vai entrar pra universidade mesmo e vai continuar ai. (grifos do autor)*

*[29] Então é isso que eu te falei [...] A cota vai se desenvolver, porque nós precisamos pra começar ter negro entrando com mais constância nas universidades, nos postos de mando, a partir do momento que a gente forma classe média. Classe média no Brasil de negros atualmente que é a sociedade de conhecimento, só se eu forço a entrada, há momentos que a democracia tem que obrigar a forçar a entrada. (grifos do autor)*

## **Parte 2. As Respostas**

Em 31 de maio de 2004, o CONSU (Conselho Superior da Universidade) instituiu uma comissão para apresentar sugestões para a implantação de um sistema de ingresso por cotas na instituição, nos termos do projeto de lei de 2004, do Governo Federal<sup>67</sup>. Menos de um ano depois, em fevereiro de 2005, a Resolução nº 05/2005 implantava o sistema. Para reconstituir este período, nesta parte do trabalho, serão utilizados o relatório da comissão, as atas das reuniões do CONSU e as próprias resoluções finais do processo.

### **Parte 2.1 O Relatório**

A comissão, presidida pelo Prof. Dr. Ignácio Godinho Delgado, congregava professores e um acadêmico da universidade, representantes do Sindicato dos Professores – SINPRO, e dos Estabelecimentos de Ensino - SINEPE, representante da União Juizforana de Estudantes Secundaristas - UJES, da Superintendência Regional de Ensino e do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de MG. Na comissão foram admitidos, em seguida, representantes do Conselho Municipal para Valorização da População Negra, e um representante da Gerência da Educação Básica, da Prefeitura Municipal. A composição do grupo revelava a preocupação de ter-se a gama de opiniões a mais ampla possível. Depois de pouco mais de um mês de discussões, com o texto debatido em reuniões promovidas pelos Diretores de Unidades, e em Seminários Temáticos, a comissão divulga o Relatório, que é publicado pela Editora da UFJF e distribuído para toda a representação discente, para

---

<sup>67</sup> Refere-se ao PL 3.627/2004. Este PL foi, junto com outros projetos de lei sobre o mesmo assunto, incorporado no PL 180/2008.

as autoridades universitárias e para a representação dos TAE's. Além do Relatório, foi elaborado outro documento, um roteiro para debates com informações sobre o ingresso e desempenho de alunos das escolas públicas e particulares de Juiz de Fora, com a colaboração de professor do departamento de Estatística da UFJF, e de uma professora do Colégio de Aplicação da Universidade.

Em 4 de novembro de 2004, o Relatório foi aprovado pelo CONSU, que, na mesma data, edita a Resolução nº 16/2004. Em outra reunião, em 24 de fevereiro de 2005, foram discutidas e detalhadas as condições em que se daria a implantação do sistema de cotas. Em seguida, a Resolução nº 05/2005 disciplina a Resolução nº 16/2004, e, finalmente, é adotado o sistema de cotas para ingresso na UFJF, que começa no vestibular para o ano seguinte.

As questões a serem pesquisadas pela comissão, basicamente, eram as condições em que se faria a implantação do sistema de cotas na UFJF: A política afirmativa das cotas era constitucional? Haveria cotas raciais ou socioeconômicas? Quais os critérios para compor os grupos de cotistas? Qual seria o impacto na qualidade de ensino da instituição? Como fazer para manter os alunos cotistas dentro da universidade, com um rendimento acadêmico satisfatório?

Nas páginas seguintes são extraídas do Relatório as respostas a estas questões.

### **Parte 2.1.1 As cotas são inconstitucionais?**

A sustentação jurídica da proposta das cotas, no Relatório, ficou a cargo do Assessor de Assuntos Institucionais da UFJF, dr. Rodrigo Esteves. As justificativas para uma possível adoção de um sistema de cotas começam pela substituição do conceito de **igualdade**, a que as pessoas estão acostumadas, por outro, mais atual, de “igualdade substancial”. A argumentação se inicia por Aristóteles (Ética a Nicômaco), passa por Karl Marx (o tratamento desigual dos desiguais como “elemento chave do direito proletário” em contraponto ao direito burguês), e se ampara em John Rawls, e sua Teoria de Justiça, enunciando os princípios da “igualdade de oportunidades” e o do “uso da desigualdade para a promoção dos desfavorecidos”.

Prossegue, colocando que “o fundamento jurídico de toda e qualquer política de ação afirmativa [...] é o dever de concretização do princípio de igualdade material (ou substancial)”, que rompe “com sua moldura inaugural”, a igualdade perante a lei,

passando a exigir a igualdade na lei, “o tratamento diferenciado para situações dessemelhantes, como produto do Estado Social de Direito”.

Cita o ministro do STF, Joaquim Benedito Barbosa Gomes, que faz a troca da concepção “estática” de igualdade, extraída das revoluções francesa e americana, pela noção de igualdade material ou substancial que

longe de se apegar ao formalismo e à abstração da concepção igualitária do pensamento liberal oitocentista, recomenda, inversamente, uma noção dinâmica, militante de igualdade, na qual são devidamente pesadas e avaliadas as desigualdades concretas existentes na sociedade, de sorte que as situações desiguais sejam tratadas de maneira dessemelhante, evitando-se assim o aprofundamento e a perpetuação das desigualdades engendradas pela própria sociedade (GOMES, 2003) .

O jurista, então, considera que

postas em perspectiva, destarte, as razões que justificariam a adoção de políticas afirmativas no âmbito de universidades brasileiras [...] que não substanciam meras ilações ou prognoses profeticamente enfeixadas no espírito humano, mas, sim o retrato do acesso à educação superior, da desigualdade e da mobilidade social do Brasil (GOMES, 2003)

O que se tem a considerar, segundo o jurista, sob a óptica exclusiva do Direito Constitucional, é “se a política de cotas, por sobre representar legítima limitação ao direito de amplo acesso à universidade e ao princípio da meritocracia, mostra-se **adequada, necessária e proporcional** como medida de concretização da igualdade material, sob pena de inviabilidade do instituto.”

Na falta de uma lei específica, ou decisão superior, sobre as cotas, diz que, em decorrência da autonomia universitária, “e do fenômeno da delegificação (ou ‘deslegalização’), a universidade tem competência para legislar sobre o que lhe é próprio, atribuindo-se, “por escopo, a colmatação das áreas de peculiar interesse propositadamente não preenchidas pelo Legislador [...] com vistas à consecução de seus objetivos institucionais”. Conclui que, “sob o aspecto da constitucionalidade formal”, podem as universidades públicas brasileiras adotar, como política de ação afirmativa, o sistema de cotas, “independentemente de lei formal e materialmente votada pelo Legislativo”.

Nas páginas seguintes do Relatório, o jurista discorre sobre aspectos da **adequação, necessidade e proporcionalidade** da implantação do sistema. A política de cotas, segundo o jurista, mostra-se adequada quando produz condições materialmente isonômicas de acesso à universidade; é necessária, pois, no momento, inexistente “outro meio menos gravoso ao direito fundamental de amplo e meritório

acesso à universidade”; e a proporcionalidade também está sendo atendida, pois, no parecer do dr. Rodrigo Esteves, os objetivos pretendidos [pelo sistema de cotas] “em muito superam o direito fundamental (a ser atingido) de amplo e meritório acesso à universidade que, **temporariamente**, haverá de ceder à concretização material do princípio da igualdade” (grifos do auto). Ainda, o que se pretende “é impor uma releitura do próprio princípio da meritocracia, de modo a assentar-se que o verdadeiro mérito só se alcança no choque de aptidões entre pessoas com semelhantes e razoáveis condições de disputa. Não se trata, aqui, de “aniquilar o sistema de mérito [...] quer-se, aproximar as minorias (étnicas e sociais - negros, naquele momento, ainda não eram majoritários no Brasil. Apenas em 2010 os negros deixaram de ser minoria, segundo o Censo do IBGE.) do ponto de partida (*original position*) dos socialmente privilegiados”.

### **Parte 2.1.2 O ingresso na universidade pelo sistema de cotas subverte o mérito acadêmico?**

Anteriormente à argumentação jurídica, é feita a consideração de que o conceito de mérito, da forma como é utilizado pelas pessoas, deve ser reformulado. Para os autores do Relatório, mérito é algo “socialmente construído e o desempenho dos candidatos aos exames vestibulares pode dispor de fraca relação com sua aptidão para os cursos escolhidos”. Acresce que “a afirmação sobre a erosão do mérito como critério para seleção desconsidera que o vestibular não apura as condições envolvidas na aquisição de conhecimentos no ensino básico, nem a intensidade de preferências dos que fazem a opção por determinado curso superior [...] A finalidade precípua do vestibular é a eliminação do excesso de candidatos (através das notas de corte fixadas pela relação candidato-vaga).” Para os autores do Relatório, uma das vantagens da adoção do sistema de cotas é que este “opera como uma variável de correção, que permite o recrutamento de candidatos com potencial para frequentarem um curso superior, mas que não o fazem porque o mecanismo de seleção desconsidera a construção social do mérito e apura conhecimentos cuja aquisição, às vezes, pouco depende do desempenho escolar” (grifos do autor). Como a universidade continuaria utilizando, mesmo com todas estas conhecidas deficiências, o vestibular tradicional e o PISM para selecionar seus alunos (as mudanças no vestibular, com a introdução do ENEM e do SISU, só aconteceriam bem depois), o Relatório propõe que deve-se “fixar limiares que levem em conta a definição de um patamar de desempenho no ensino

médio que assegure o mínimo necessário para o ingresso no nível superior, ao invés de “pontos de corte” definidos a partir da relação candidato-vaga.”

**Parte 2.1.3 As cotas apenas desviam da questão mais importante, que é a péssima qualidade do ensino básico público. E as cotas são inúteis porque o problema não é o acesso, mas a permanência do aluno dentro da universidade. As cotas irão baixar a qualidade do ensino acadêmico das nossas universidades.**

Quanto a estas questões, o Relatório aponta que “a queda de qualidade do ensino superior brasileiro é um processo que tem acompanhado a contenção continuada de recursos destinados às Universidades Públicas”. A baixa qualidade do ensino público, nos níveis fundamental e médio, também é resultado “da crise qualitativa do ensino médio e fundamental, que remonta aos anos 1970”, pois, “com a retirada da classe média a partir dos anos 1970, [as escolas públicas] têm se tornado espaços quase exclusivos de negros e pobres”. Ou seja, são problemas decorrentes de fatores externos às universidades.

E não se deve negar atenção a este aluno ingressante, oriundo de escolas públicas e com pouco preparo, quanto à questão da permanência. O relatório propõe uma série de medidas, além da simples concessão de bolsas, que configurem “uma política de permanência adequada deverá definir processos de nivelamento e acompanhamento dos estudantes carentes” que “propicie um desempenho satisfatório nos cursos a sua escolha.” Assim, a adoção da política de cotas “exigirá [...] a contrapartida do principal mantenedor das Universidades Públicas, de dotações suficientes para a adoção de tal política”.

E, no que se refere ao ensino básico, além do sistema de cotas, há que se ter “políticas de redução da pobreza, investimento na formação dos professores e na estrutura física das escolas do ensino básico”, uma vez que

**políticas que incidam sobre o ensino fundamental e médio**, para reduzir as desigualdades nas oportunidades de acesso ao ensino superior, **produziriam efeitos apenas ao final de algumas décadas**, ainda assim se não forem acompanhadas de melhoras significativas nas condições daqueles que ocupam posições privilegiadas“. (grifos do autor)

Segundo o Relatório, também haveria uma vantagem decorrente da implantação da política de cotas: a sinalização de metas a serem alcançadas pelo

ensino público e com uma possível parceria entre as universidades públicas e as escolas do município e do estado.

Ainda, no caso da adoção do sistema de cotas, enfatiza-se o seu caráter temporário, ou seja, sua vigência deverá ser “definida num marco temporal determinado”, além de ser “avaliada permanentemente e vir acompanhada de ações destinadas a mitigar as condições que hoje interditam o acesso dos grupos contemplados [pelo sistema de cotas].” (grifos do autor). Aponta outra possível vantagem (da política de cotas): “que pode induzir a migração da classe média para as escolas públicas do ensino básico, e favorecer a diluição das fronteiras presentes no espaço social do país”.

**Parte 2.1.4 As cotas não podem ser raciais, devido ao alto grau de miscigenação do país. E o critério da auto declaração pode ser utilizado para fraudes. E, em se adotando o sistema de cotas, é mais seguro utilizar critérios socioeconômicos para formar os grupos de cotistas.**

O Relatório começa com considerações sobre o papel desempenhado pela universidade: formação de profissionais que passam a “dispor de credenciais e habilitações específicas para ocupação de posições destacadas na estrutura ocupacional e no mercado de trabalho”. Fornecida pela universidade, a educação superior é um “recurso escasso”, que, ao mesmo tempo que propicia a conversão da escolaridade em colocações no mercado e em ascensão social, pode “acentuar [...] a estrutura de desigualdades existente na sociedade e as oportunidades de mobilidades para diversos grupos”, por conta das usuais formas de acesso ao ensino superior. Assim, a ascensão social dos estudantes se daria, quase totalmente, para aqueles oriundos de famílias inseridas em estratos socioeconômicos mais elevados. O “círculo de ferro” assim criado propicia que pessoas de melhor condição socioeconômica acumulem maior escolaridade e os que vêm de condições precárias raramente teriam acesso ao ensino superior e a “de ocupar posições mais destacadas na estrutura ocupacional”

Esta situação é explicitada observando-se que, na cidade, os alunos que concluíram o ensino médio em escolas públicas (federais e estaduais) são 55,6%, porém pouco mais de 40% dos aprovados no vestibular. O oposto ocorre com candidatos vindos de escolas particulares, 44%, que ocupam quase 60% das vagas. Os dados estão na Tabela 51.

Tabela 51 Percentuais de alunos por escola de origem e por aprovação no Vestibular (2001-4)

Ano	2001		2002		2003		2004	
	Insc	Aprov	Insc	Aprov	Insc	Aprov	Insc	Aprov
EPF <sup>1</sup>	7	14,6	6,5	10,7	5,6	12,7	7	15,1
EPE <sup>2</sup>	37,7	22,8	34,5	24,6	39,4	27,9	36,3	24
EPM <sup>3</sup>	3	1	2,2	1,3	2,4	1	2,1	1,2
EPriv <sup>4</sup>	51,2	60,9	56,1	51,2	51,2	57,6	53,6	59,4

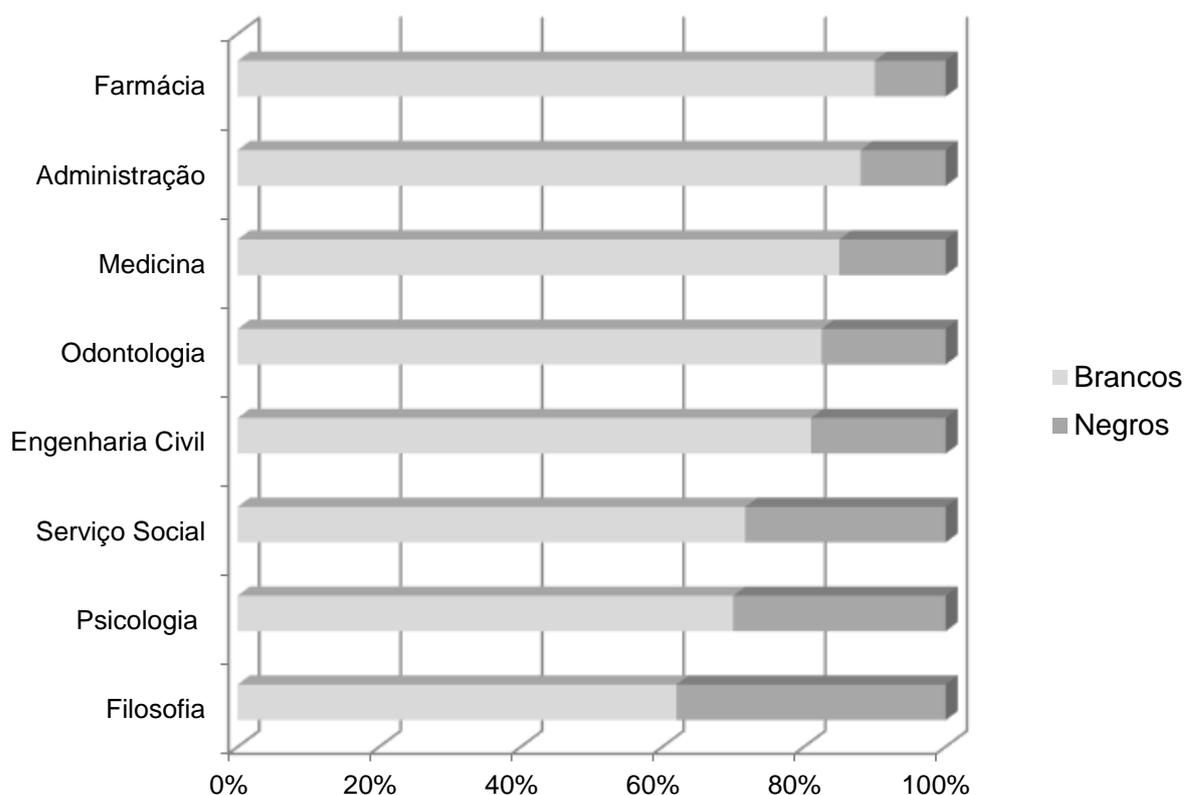
Nota 1. EPF – Escola Pública Federal, EPE – Escola Pública Estadual; EPM - Escola Pública Municipal, EPriv – Escolas privadas (particulares); Nota 2: Não estão incluídos os percentuais de alunos egressos de cursos livres e as declarações em branco.

Fonte: Relatório da Comissão, dados reprocessados pelo Autor.

Esta disparidade entre os percentuais de egressos por esfera da rede de ensino, e as aprovações no vestibular ensejam um dos critérios de pertinência aos grupos de cotistas: a origem do candidato.

Em relação ao critério de cor/raça, conforme foi visto, havia um percentual geral, na UFJF, de 80% de brancos. Entre os cursos, este percentual varia entre 62% (Filosofia) a 90% (Farmácia). Alguns exemplos:

Figura 18 Distribuição de cor/raça em alguns cursos da UFJF, 2004



Fonte: Relatório sobre as cotas, dados reprocessados pelo autor

Ainda sobre raças, o Relatório prossegue utilizando a classificação trabalhada pelo professor José Alcides Santos (SANTOS, 2002), sobre os dados da PNAD (1996), em que o percentual de “capitalistas” brancos é de 88% (contra 10,2% de negros e pardos), enquanto uma posição antípoda, “trabalhadores manuais agrícolas” brancos é de 39,8% (contra 59,8% de negros e pardos). A categorização socioeconômica da população brasileira também aparece em outro trabalho citado, em que o grupo ocupacional 1, Estrato Baixo Inferior: trabalhadores rurais não qualificados são 18,5% brancos contra 61,2% de pretos e pardos; na categoria de maior ISS (índice de status socioeconômico), a dos profissionais de nível superior e grandes proprietários, os brancos são 7,2% contra 3,3% de pretos e pardos <sup>68</sup>.

Além destas estratificações mostrando as condições socioeconômicas dos negros, quando aborda a mobilidade social, afirma que, “no limite, a mobilidade social ascendente da população negra no Brasil compreende basicamente a circulação entre estratos nos quais predominam atividades em que é reduzida a exigência de escolaridade.” E associa às variáveis “anos de estudo” e “rendimento mensal” (SM – salários mínimos), em que expõe, para Minas Gerais, os brancos com 7,8 anos de estudo (média) e um rendimento de 3,7 SM (médio), enquanto os pretos tem 5,5 anos de estudo e 1,9 SM de rendimentos (médios), e os pardos com uma situação ligeiramente melhor, com 5,9 anos de estudo e 2,1 SM de rendimento médio.

Em outras palavras, fica nitidamente exposta a desvantagem da situação social e econômica dos negros (pretos e pardos) diante dos brancos, além de sua reduzida capacidade de mobilidade social. Aqui pode entrar a universidade pública brasileira para reduzir esta desigualdade, pois esta “produz um ativo crucial para as oportunidades de mobilidade social ascendente, e dado o seu caráter público, deve buscar distribuí-lo de forma mais igualitária possível”.

Assim, o Relatório defende cotas “raciais”, e não sociais, uma vez que “as universidades permanecem espaços restritos de brancos”. O critério racial é justificado no Relatório, apontando “a desigualdade na sociedade brasileira e a predominância de condutos impermeáveis de mobilidade social apresentam [...] um nítido componente racial”, ressaltando que, naquele contexto, “raça” não é uma definição biológica, mas uma referência “à construção social de identidades que, em

---

<sup>68</sup> VALLE SILVA, Nelson. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo e HUNTLEY, Lynn (org). Tirando a Máscara – Ensaio sobre o Racismo no Brasil. São Paulo: Paz e terra, 2000.

diversos casos, tem sido capaz de afetar, positiva ou negativamente, as chances de vida das pessoas em determinadas sociedades”. E afirma que na UFJF “salta aos olhos a reduzida presença de negros entre os estudantes da graduação”, em contraposição à proporção dos indivíduos de cor preta ou parda (os negros), que seriam, segundo o censo de 2000, 45% dos habitantes de Minas Gerais. Ainda, a adoção de cotas para estudantes de escolas públicas, estaria contemplando, mesmo que de forma indireta, o critério socioeconômico, pois a “formação no ensino fundamental e médio em escola pública é a opção preferencial de pessoas situadas em estratos sociais menos favorecidos”.

O Relatório foi aprovado pela comissão em julho de 2004, com 6 votos a favor, uma abstenção, e um voto contra, da prof<sup>a</sup>. Luciana Pacheco Marques, que apresentou a seguinte declaração de voto:

Voto contra este documento por não concordar com os termos (conceitos) por ele apresentados e, principalmente, pela concepção nele explicitada e por ele defendida. Entendo que o referido documento, além de não romper com as velhas práticas da discriminação social, contribui efetivamente para cristalização de valores históricos que ressaltam a desigualdade e legitimam as relações de poder entre opressores e oprimidos.

### **Parte 2.2 Final: as cotas são aprovadas.**

Foram duas reuniões do CONSU: a primeira em 4 de novembro de 2004, e a final, em 24 de fevereiro de 2005. Na reunião de novembro, foi votada e aprovada por maioria a adoção do sistema de cotas na UFJF, por 10 anos, com revisão após os 3 primeiros anos. Num segundo encaminhamento, o Parecer do Relator foi aprovado por maioria. Uma outra proposta, de que o percentual de alunos cotistas seria de até 50% das vagas, não foi aprovado. Neste momento, há uma abstenção com a declaração de voto que mostra bem a indecisão do momento, entre as instituições:

“Aos membros do Conselho Superior da UFJF. A diretoria da APESJF [...] reunida em 27/10/2004 [...] deliberou por unanimidade se ABSTER na votação quanto à adoção dos Sistemas de Cotas [sic] [...] a partir dos seguintes aspectos:

1) o tema em questão, debatido durante o 23º Congresso da ANDES-SN [...] gerou calorosos e prolongados debates, sem, contudo, se chegar a uma deliberação clara favorável ou contrária à adoção do sistema de cotas. Os delegados da base indicaram a necessidade de realização de seminários regionais [...] e remeteram para o próximo Congresso, em março de 2005 um novo debate sobre o assunto.

2) na UFJF, a discussão a respeito do assunto coincidiu frontalmente com momentos ingratos do calendário: (1) o Relatório Final foi votado pela comissão no dia 12/07 e aprovado em reunião do Conselho Superior no dia

23/07 – coincidindo com o final do 1º semestre letivo e com a campanha salarial de 2004 e, (2º) a greve dos docentes iniciou-se em 12/08 [...] e prolongou-se até 31 de agosto;

3) Além das dificuldades enfrentadas na campanha salarial, o movimento docente tem-se defrontado com outras importantes frentes de luta, em especial as Reformas Universitária e Sindical [...]

4) A questão das cotas foi pautada para discussão e deliberação na Assembleia Geral do dia 24/10, não havendo, entretanto, um quórum suficiente para apreciar a matéria (Voto do Conselheiro Álvaro de Azevedo Quelhas).

A Presidente do CONSU (Reitora Maria Margarida Martins Salomão) fez considerações acerca do “momento histórico vivido na reunião do Conselho Superior, que, de forma coesa, decidiu **corajosa e generosamente** pela adoção de uma política inclusiva, materializada no sistema de cotas.” (grifos do autor). Prossegue, dizendo que o Sistema de Cotas não se trata apenas de um benefício para a sociedade mas “do advento de novo patamar de desempenho pedagógico que **exigirá de todos elevado comprometimento**, que não se verificou até o presente momento, devido à homogeneidade das turmas”. (grifos do autor)

A Resolução no 16/2004, derivada em sua maior parte do Relatório, determinava os critérios de pertinência a grupos de cotistas: a condição socioeconômica (medida indiretamente, pela permanência do aluno em escolas públicas), e a condição étnica, que ainda não se sabia autodeclarada ou observada. Esta resolução seria detalhada no começo do ano seguinte.

Na reunião de 24 de maio de 2005, foi detalhado o sistema de cotas, com base na Resolução nº 16/2004: Algumas manifestações dos Conselheiros mostram a preocupação com um afluxo excessivo de alunos de outras regiões, com o possível impacto, na qualidade de ensino, com o ingresso de alunos com pouco preparo:

*[...] 2.1 Magno Linhares da Motta: Sugestão de que “as datas para a realização para realização das provas dos Programas de Ingresso da UFJF coincidam com a das outras universidades, visando favorecer a população de Juiz de Fora e Região.” Este era o temor de outros conselheiros, como Carlos Elísio Barral Ferreira, para quem “a não coincidência das datas dos processos seletivos [...] pode atrair candidatos de outras regiões, tendo em vista a implantação do sistema na UFJF, o que resultaria numa distorção ao próprio Sistema de Cotas.” A Presidência responde que “as universidades federais tem recrutado seus alunos em todo o país e para coibir um eventual afluxo excessivo de candidatos de outras regiões, atraídos pelo sistema de cotas, sugeriu o levantamento de índices estatísticos disponíveis, relativos à distribuição geográfica dos candidatos aprovados nos últimos anos.”*

A questão da inversão do mérito acadêmico foi levantada por apenas um Conselheiro:

*[...] 3.1 Frederico Baeta Guimarães: “Questionou se a maior nota dos candidatos inscritos pelo sistema de cotas poderia ser menor do que a nota mais baixa dos demais candidatos. A Senhora Presidente*

*esclareceu que esta possibilidade existe.” O relator do processo, prof. Ignácio Delgado, expôs que as manifestações favoráveis à presidência “tendo em vista a necessidade de uma implementação que seja assimilada pela instituição e pela comunidade, como uma medida de justiça distributiva.” Além disso, argumentava, os percentuais propostos (no Relatório) não “oferecem o risco de que os candidatos contemplados pelo Sistema de Cotas sejam prejudicados no ambiente acadêmico, além de viabilizar uma implantação pedagógica efetiva do Sistema.”*

O problema de “possíveis dificuldades” de alunos cotistas na universidade foi preocupação de outra conselheira, que propôs a “utilização de recursos pedagógicos e outros programas de permanência para que os alunos contemplados com o Sistema de Cotas possam se manter nos cursos.” Em relação a este questionamento, a Presidência solicitou à PROGRAD encaminhar “ao Conselho de Graduação uma proposta de acompanhamento pedagógico e social para os que ingressarem por este processo para que se possa atender às ponderações pertinentes”.

Respondidas estas questões, a proposta foi submetida ao Plenário, e aprovada por unanimidade. A Resolução no 05/2005 mantinha os critérios de pertinência da Resolução anterior, porém a implantação das cotas seria gradativa:

1. Para os primeiros 3 anos, candidatos cursando pelo menos sete séries do ensino básico em escolas públicas. A partir deste período, candidatos cotistas teriam que ter cursado pelo menos quatro anos no ensino fundamental, e a totalidade do ensino médio em escolas públicas.

2. Os percentuais de vagas para cotistas aumentavam de 30% (2006) até 50% (2008 em diante). Destes percentuais, 25% eram reservados para candidatos autodeclarados negros.

Assim, com esta resolução, estava implantado o Sistema de Cotas na UFJF, A cautela explicitada na progressividade dos critérios de pertinência se justificava, dado que o tema era, e ainda é, incerto. O Conselho se precava das previsíveis dificuldades de alunos cotistas, com a proposta do acompanhamento pedagógico e social de alunos cotistas, e, ainda mais, previa uma revisão do sistema, para dali a três anos. E, finalmente, estipulava a vigência do sistema por dez anos, a partir de 2006 até 2015.

A revisão do sistema não ocorreu, nem a proposta de acompanhamento e apoio aos alunos cotistas “carentes”. Nos anos seguintes, a UFJF, e as universidades públicas seriam transformadas de uma maneira e num grau sequer imaginados naquele 2005. O REUNI, que viria em 2008, prometia colocar nas Instituições Federais

de Ensino Superior mais 630 mil alunos; o vestibular seria transformado pelo ENEM, e parte das vagas seria oferecido dentro do SISU (Sistema de Seleção Unificada).

As mudanças e os resultados da implantação da Política de Cotas na UFJF, no período 2006-2012, são analisados no próximo capítulo.

#### 4. A POLÍTICA DE COTAS NA UFJF: ANÁLISE DOS RESULTADOS 2006-2012

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira parte, trata-se da **eficácia** dos processos de seleção e ingresso de novos alunos, sob o prisma da política de cotas. Na segunda parte, os dados do rendimento acadêmico dos ingressantes entre 2006 e 2012 são processados estatisticamente, com o objetivo de avaliar a política de cotas em termos de **eficiência** dos alunos (e da instituição).

Antes de prosseguir com o trabalho, torna-se necessário esclarecer o que se entende, aqui, sobre os termos “eficácia” e “eficiência”. **Eficácia** é a adequação, nos concursos vestibulares e no PISM, ao que foi estipulado nas Resoluções 16/2004 e 05/2005, que fixaram percentuais crescentes, entre 2006 e 2008, para alunos oriundos de escolas públicas (de 30% a 50%) – ou seja, “candidatos que tenham cursado pelo menos quatro séries do ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em escolas públicas”, e autodeclarados negros (pretos e pardos, 25% destes percentuais). Assim, o máximo seria atingido, de 2008 em diante, com 50% dos candidatos oriundos de escolas públicas (cotistas B e A), e 12,5% de autodeclarados negros, também vindos de escolas públicas (cotistas A). A partir de 2008, estes percentuais máximos foram fixos e inalterados.

Este trabalho refere-se ao período 2010-2012. A partir de 2013, inclusive, a composição das vagas e sua reserva de cotas foi muito alterada, com a introdução do SISU e destinação de vagas para os Bacharelados Institucionais (BI's), que são um processo intermediário de acesso a cursos da área de Exatas, Ciências Humanas, e Artes, o que torna muito mais difícil, senão fragmentada e com pouca informação resultante, por ser pouco tempo a partir da nova situação, a análise do que entende-se por **eficácia**.

**Eficiência**, neste trabalho, é a qualidade dos alunos da instituição completarem os cursos nos quais ingressaram, no tempo adotado pelas coordenações e firmado pelo CONGRAD para completarem os créditos e cursarem as disciplinas obrigatórias e opcionais constantes da “grade” estabelecida com a finalidade da formação profissional e cultural que a constituição acadêmica de uma instituição universitária objetiva.

Neste trabalho são analisados alguns fatores que influem na formação e no rendimento acadêmico dos alunos da UFJF, como o IRA, as aprovações, as

reprovações por nota e por infrequência, categorizadas segundo as variáveis “de entrada”, a saber: tipo de cotas e tipo de escola do ensino médio de origem.

#### 4.1 EFICÁCIA: OS RESULTADOS DOS PROCESSOS DE SELEÇÃO

No período analisado (2006-2012), os ingressos na UFJF, segundo o tipo de cotas, estão nas tabelas 52 e 53.

Tabela 52 Ingressantes na UFJF, por modalidade de ingresso e tipo de cota, 2006-2012

Tipo	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
C Vestibular	891	744	681	892	1.009	1.228	949	6.394
B Vestibular	282	356	494	572	678	844	654	3.880
A Vestibular	83	88	157	165	202	259	216	1.170
C PISM	528	568	552	344	406	463	420	3.281
B PISM				218	295	305	278	1.096
A PISM				37	73	76	80	266
C SISU						46	286	332
B SISU						38	126	164
A SISU						16	43	59
<b>Total</b>	<b>1.784</b>	<b>1.757</b>	<b>1.884</b>	<b>2.227</b>	<b>2.663</b>	<b>3.275</b>	<b>3.052</b>	<b>16.642</b>

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Nota: Não inclui os ingressantes no campus de Governador Valadares, 315 ingressantes,

Pelos dados da tabela acima, pode-se ver que, o máximo do período ocorreu em 2011, em que ingressaram na UFJF, via concurso vestibular e PISM (e SISU), 84% mais pessoas que em 2006. Em 2012 o número foi ligeiramente menor, devido aos 315 ingressantes no campus de Governador Valadares, e a um rearranjo nas modalidades de ingresso, com a diminuição de vagas no vestibular a PISM e aumento de vagas via SISU. As cotas foram introduzidas no concurso vestibular de 2006 – no PISM, em 2009 – e os ingressos, conforme o consolidado por tipo de cotas, foram os seguintes:

Tabela 53 Ingressantes na UFJF, por tipo de cota (2006-2012)

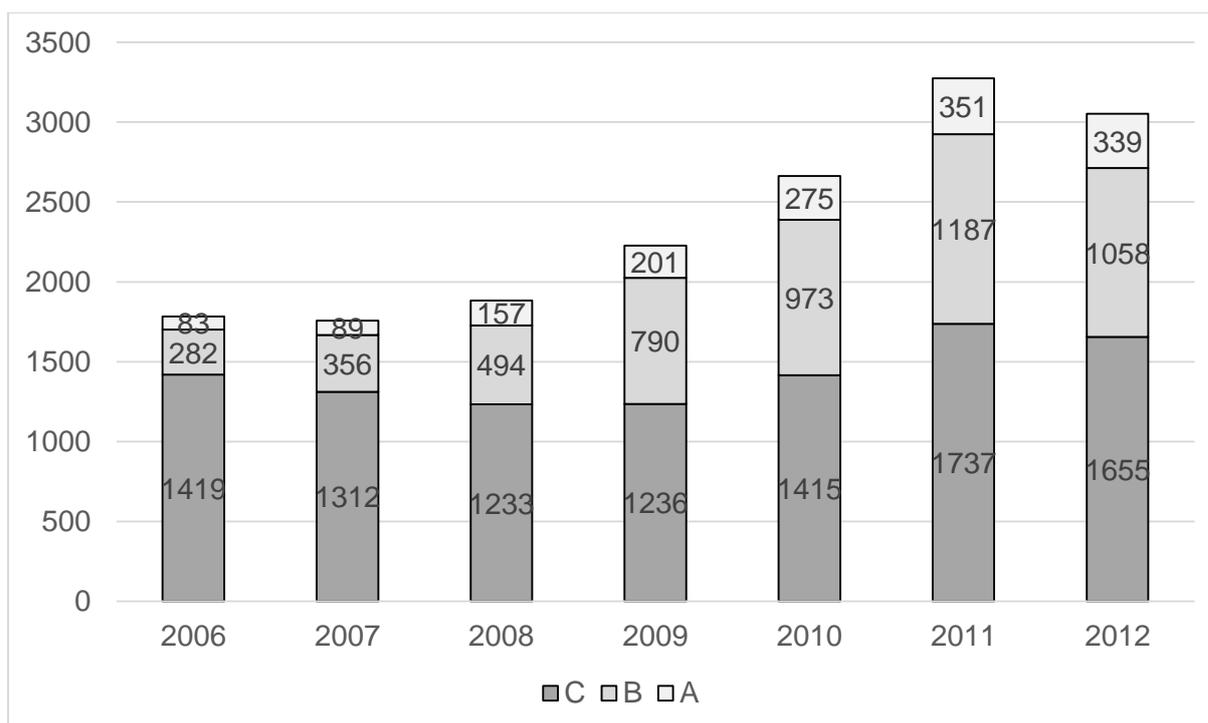
Tipo	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
C(não-cotistas)	1.419	1.312	1.233	1.236	1.415	1.737	1.655	10.007
	79,5	74,7	65,4	55,5	53,1	53,0	54,2	60,1
B (escolas públicas)	282	356	494	790	973	1.187	1.058	5.140
	15,8	20,3	26,2	35,5	36,5	36,2	34,7	30,9
A (negros, escolas públicas)	83	89	157	201	275	351	339	1.495
	4,7	5,1	8,3	9,0	10,3	10,7	11,1	9,0
<b>Total</b>	<b>1.784</b>	<b>1.757</b>	<b>1.884</b>	<b>2.227</b>	<b>2.663</b>	<b>3.275</b>	<b>3.052</b>	<b>16.642</b>

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Nota: Não inclui os ingressantes no campus de Governador Valadares, 315 ingressantes,

A figura 19 mostra a evolução do número de ingressantes, conforme o tipo de cotas:

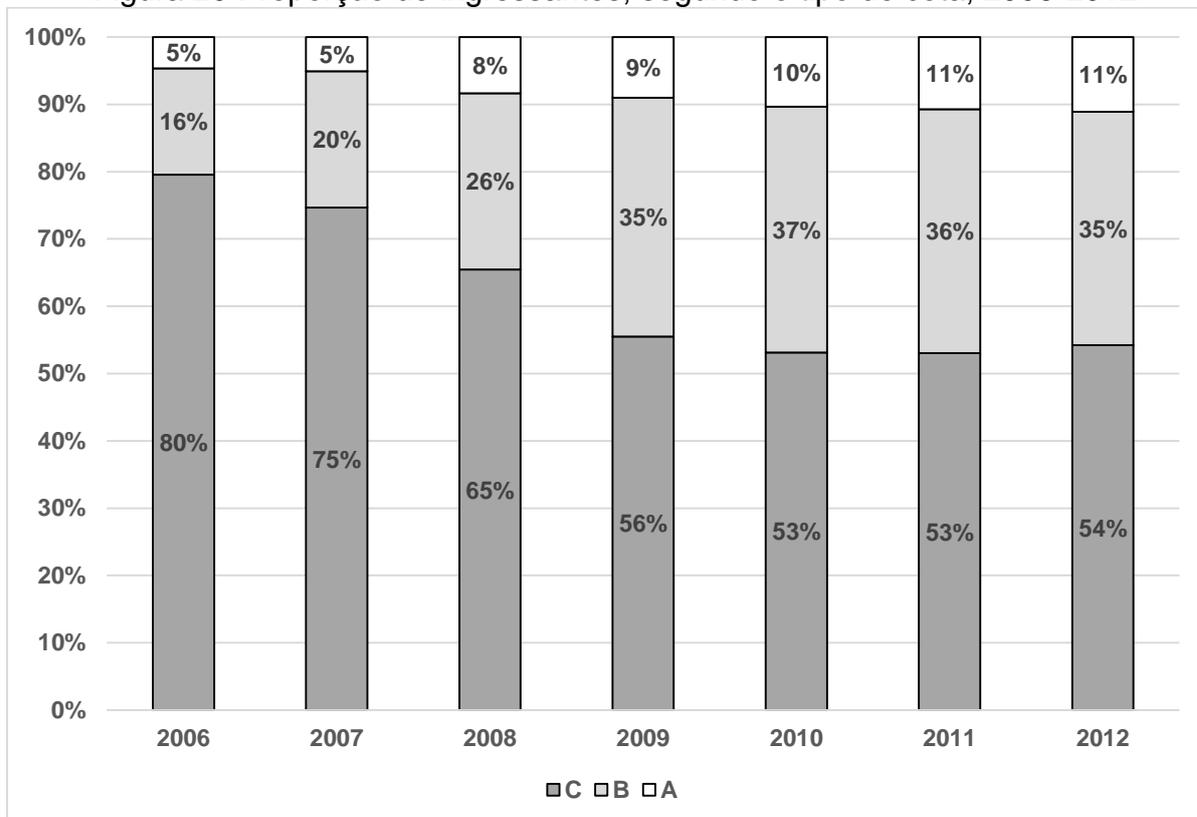
Figura 19 Número de Ingressantes, por tipo de cota, 2006-2012



Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

A proporção dos cotistas ingressantes em cada ano do período é a seguinte:

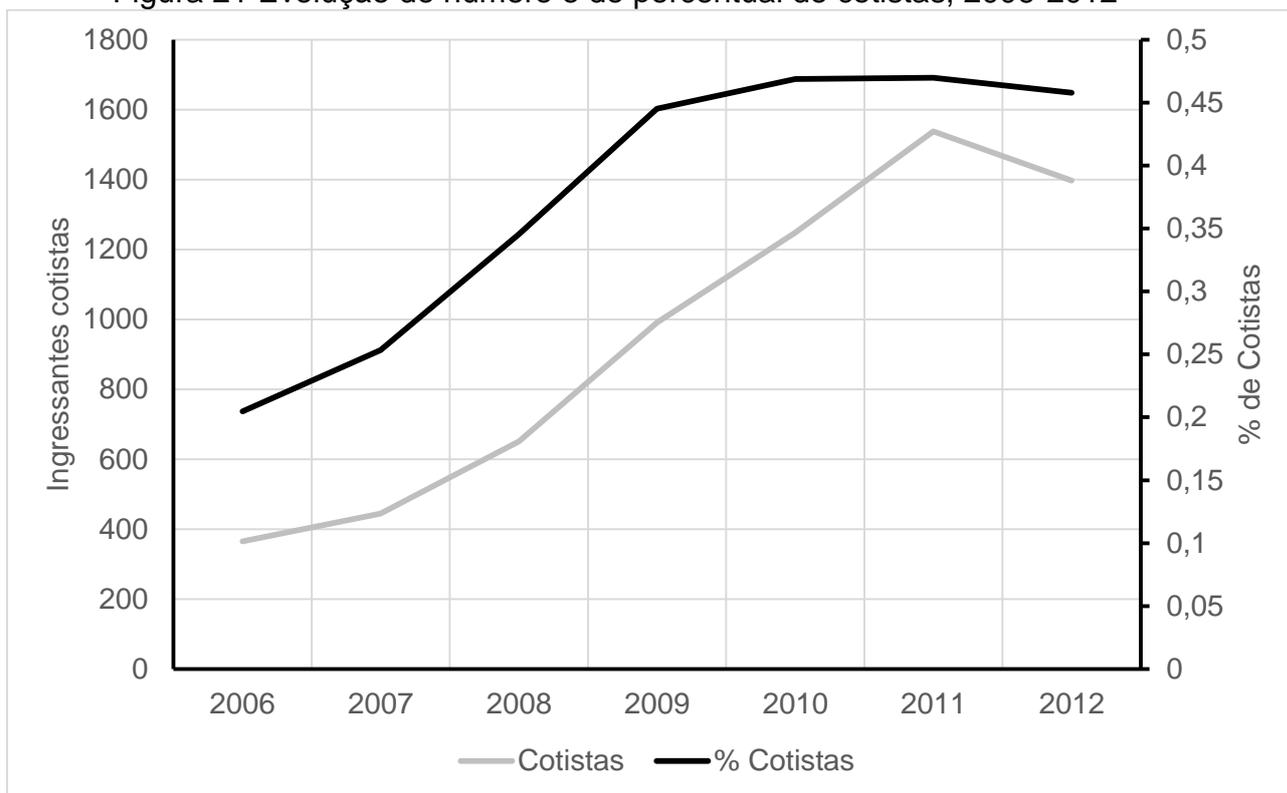
Figura 20 Proporção de ingressantes, segundo o tipo de cota, 2006-2012



Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

A figura 20 mostra a evolução da proporção de ingressantes segundo o tipo de cotas. Como se vê, depois de um começo tímido em 2006 (365 cotistas, cerca de 21% do total), bem abaixo do que estabelecia a Resolução 05/2005, e crescendo muito, de forma a chegar algo em torno de 46%, como mostra a figura seguinte:

Figura 21 Evolução do número e do percentual de cotistas, 2006-2012



Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Considerando **eficácia** como o cumprimento das Resoluções 16/2004 e 05/2005, ou seja, com um percentual de ingressantes segundo o estipulado, observa-se que o número de cotistas só se aproxima dos 50% como consta da Resolução 05/2005, ao final do período, em 2012.

Lembrando: as Resoluções 16/2004 e 05/2005 fixaram percentuais crescentes, entre 2006 e 2008, para alunos oriundos de escolas públicas (de 30% a 50%) – cotistas B, e autodeclarados negros (pretos e pardos, 25% destes percentuais) – cotistas A. Assim, um máximo seria em 2008, com 50% dos candidatos oriundos de escolas públicas (cotas A e B), e 12,5% de autodeclarados negros vindos de escolas públicas (cotas A). Em 2008, o percentual de cotistas B (oriundos de escolas públicas, não negros), não chega a 27%, bem abaixo dos 37,5% estipulados na Resolução 05/2005, e o percentual de autodeclarados negros ficou em 8,3%, também abaixo dos 12,5% fixados na Resolução 05/2005. Estes percentuais de 2008 se referem apenas a ingressantes via concurso vestibular, não incluindo as outras modalidades de ingresso.

Separando-se o ingresso por tipo de exame (Vestibular, PISM e SISU) e por cota, os dados são os seguintes (tabela 54):

Tabela 54 Ingressos por tipo de exame e por cota, 2006-2012

Tipo	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
C Vestibular	891	744	681	892	1009	1228	949	6.394
B Vestibular	282	356	494	572	678	844	654	3.880
A Vestibular	83	88	157	165	202	259	216	1.170
Total	1.256	1.188	1.332	1.629	1.889	2.331	1819	11.444
%	70,4	67,6	70,7	73,1	70,9	71,2	59,6	68,8
C PISM	528	568	552	344	406	463	420	3.281
B PISM				218	295	305	278	1.096
A PISM				36	73	76	80	266
Total	528	569	552	598	774	844	778	4.643
%	29,6	32,4	29,3	6,9	29,1	25,8	25,5	27,9
C SISU						46	286	332
B SISU						38	126	164
A SISU						16	43	59
Total	0	0	0	0	0	100	455	555
%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,1	14,9	3,3
Total	1.784	1.757	1.884	2.227	2.663	3.275	3.052	16.642

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Nota-se, em primeiro lugar, que os ingressantes via PISM só começaram a ser agrupados segundo o tipo de cotas – e a terem vagas reservadas para estes segmentos – a partir de 2009 (o PISM consta de exames feitos em 3 anos). Separando-se o ingresso pelo PISM (regularmente, 30% das vagas), o ingresso é mostrado na tabela 55:

Tabela 55 Evolução numérica e percentual dos ingressantes via PISM, 2006-2012

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
C PISM	528	568	552	344	406	463	420	3.281
B PISM				218	295	305	278	1.096
A PISM				36	73	76	80	266
Total	528	569	552	598	774	844	778	4.643
%C	100,0	100,0	100,0	57,5	52,5	54,9	54,0	70,7
%B				36,5	38,1	36,1	35,7	23,6
%A				6,0	9,4	9,0	10,3	5,7
% s/Total			100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

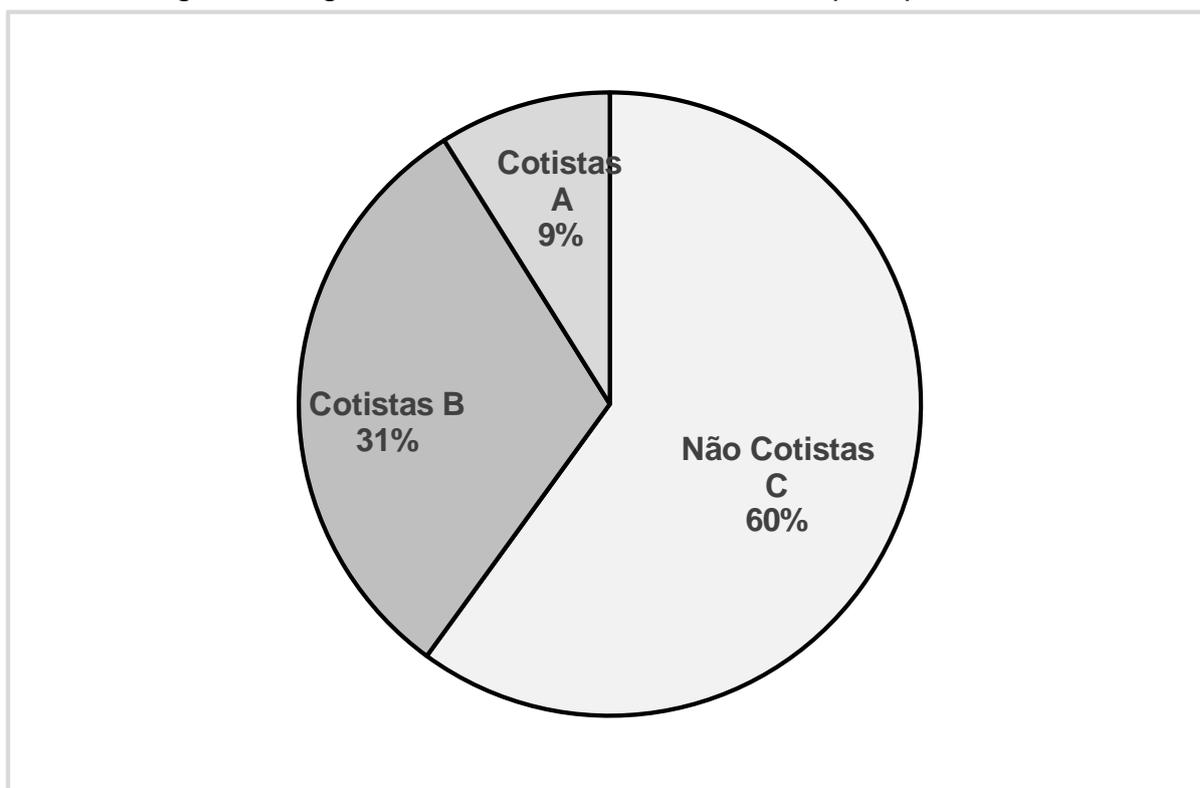
Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Pode-se ver, pelos dados da tabela acima, que o ingresso via PISM foi ainda mais distante do fixado na Resolução 05/2005. Se, em 2012, o percentual de cotistas (somados A e B) chega a 46%, no total do período o percentual de não cotistas é

superior a 70%, e os percentuais de cotistas B e A, 23,6% e 5,7%, respectivamente, estão bem abaixo dos 37,5% e 12,5% previstos na Resolução 05/2005.

Portanto, considerando o período inteiro, e todas as modalidades de ingresso, os percentuais de cotistas (A e B) chegam a um total de 40%, bem abaixo do estipulado. Ao final do período, o percentual de ingressantes, segundo o tipo de cota, é representado na figura a seguir:

Figura 22 Ingressantes 2006-2012 - Percentual por tipo de Cota



Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

É preciso levar em consideração que o Programa de Ingresso 2012 acrescenta outra modalidade de ingresso, além do vestibular e do PISM: o SISU - Sistema de Seleção Unificada que é

o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual *instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem)*. A cada edição, as instituições públicas de ensino superior que optam por participar do Sisu ofertam vagas em seus cursos. Ao final do período de inscrições, *são selecionados os candidatos mais bem classificados dentro do número de vagas ofertadas*. (SISU, 2014)

A UFJF ofereceu, em 2012, 450 vagas via SISU, e bem mais em 2013 e 2014. Estas vagas também sua divisão em tipos de cotas, porém, neste trabalho, não se consideram períodos além de 2012.

O percentual de ingressantes está aquém do estipulado nas Resoluções 16/2004 e 05/2005 por causa dos seguintes fatores:

1. No período considerado, ingressaram na UFJF cerca de 44,1% de cotistas pelo concurso vestibular e 29,3% pelo PISM. Estes valores são inferiores aos previstos (50% de cotistas a partir de 2008) devido a uma demanda inferior ao ofertado, em termos de número de vagas (por curso), e também por que, de acordo com o sistema implantado, caso não houvesse preenchimento das vagas oferecidas aos cotistas, estas seriam transferidas para os não cotistas. Dadas estas condições, e considerando apenas o período 2008-2011, os resultados foram os seguintes:

Tabela 56 Oferta de vagas e ocupação, total dos cursos, por tipo de cotistas

Ano	Vagas oferecidas		Vagas ocupadas		Vagas não ocupadas		Percentual de não ocupação	
	A	B	A	B	A	B	A	B
2008	192	561	168	534	24	27	12,5	4,8
2009	216	623	178	618	38	5	17,6	0,8
2010	266	771	210	711	56	60	21,1	7,8
2011	282	818	255	818	27	0	9,6	0,0

Fonte: (BERALDO, 2014c). Nota: No vestibular 2012, foram oferecidas 2.514 vagas, sendo 774 PISM e 1.740 vestibular, e mais 294 vagas para os Bacharelados Interdisciplinares.

Com dados da tabela 56, observa-se que a não ocupação de vagas por parte dos cotistas A e B atinge um máximo em 2010, totalizando 11,2% das vagas ofertadas, sendo o maior percentual de não ocupação, naquele ano, dos cotistas A: 21,1%.

2. A ocupação das vagas e as matrículas, por tipo de cotas, foi muito variada entre os cursos. Dos cursos novos, Estatística, com 50 ingressantes no período, teve 16% de cotistas (12% B e 4% A), Licenciatura de Química não tem cotistas A, e Educação Artística, com 58 ingressantes, teve apenas 10 cotistas (3,4% de cotistas A). Os cursos com mais ingressantes, como o BI em Exatas (1.192 ingressantes), que teve 495 cotistas (37,7%), com 29,6% cotistas B e 8,1% de cotistas A; Medicina, com 1.140 ingressantes, teve 463 cotistas (30,5% B e 10,1% A). Outros cursos: Bacharelado em Artes e

Design (615 ingressantes, 259 cotistas, 42% do total); Farmácia, com 580 ingressantes, sendo 230 (40%) de cotistas; Arquitetura e Urbanismo, com 415 ingressantes, e 169 cotistas (41%). Dos cursos mais tradicionais e antigos, além da Medicina, destaca-se a Engenharia Civil, com 695 ingressantes e 281 cotistas (40,4%); Direito (Diurno e Noturno), 697 e 623 ingressantes, 279 e 259 cotistas, 40% e 41%, respectivamente. As tabelas 57 e 58 mostram o percentual de cotistas em alguns cursos:

Tabela 57 Cursos com menor percentual de não cotistas

Curso	Total C	% C	Total B	% B	Total A	% A	Total
Matemática <sup>(1)</sup>	16	43,2	16	43,2	5	13,5	37
Eng Mecânica	79	50,0	59	37,3	20	12,7	158
Eng Sanitária	95	51,4	72	38,9	18	9,7	185
Jornalismo D	34	51,5	24	36,4	8	12,1	66
Sist Informação	33	51,6	24	37,5	7	10,9	64
Nutrição	207	52,0	151	37,9	40	10,1	398
Jornalismo N	19	52,8	14	38,9	3	8,3	36
Serviço Social N	56	53,3	38	36,2	11	10,5	105
Química	22	53,7	15	36,6	4	9,8	41
Física <sup>(1)</sup>	14	53,8	12	46,2	0	0,0	26
C Contábeis D	39	54,2	29	40,3	4	5,6	72
C Contábeis N	45	54,2	29	34,9	9	10,8	83

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor. Notas: (1) Cursos descontinuados, com acesso via BI.

Tabela 58 Cursos com maior percentual de não cotistas

Curso	Total C	% C	Total B	% B	Total A	% A	Total
Eng Elétrica N <sup>(2)</sup>	81	66,9	29	24,0	11	9,1	121
Eng Elétrica D <sup>(2)</sup>	166	68,9	58	24,1	17	7,1	241
Ciências Sociais	56	70,0	18	22,5	6	7,5	80
Matemática <sup>(1)</sup>	46	71,9	16	25,0	2	3,1	64
Ciência da Computação D	69	71,9	21	21,9	6	6,3	96
Filosofia	147	72,1	44	21,6	13	6,4	204
Química Bach	71	72,4	19	19,4	8	8,2	98
Turismo D	133	73,1	43	23,6	6	3,3	182
Física <sup>(1)</sup>	93	73,2	26	20,5	8	6,3	127
Química Lic	51	75,0	17	25,0	0	0,0	68
Turismo N	122	77,7	29	18,5	6	3,8	157
Educação Artística	48	82,8	8	13,8	2	3,4	58
Estatística	42	84,0	6	12,0	2	4,0	50

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor. (1) Cursos descontinuados, com acesso via BI; (2) Cursos descontinuados, e alterados para novas habilitações.

A tabela 59 mostra o percentual de cotistas A e B, e de não cotistas C, nos cursos com maior número de ingressantes:

Tabela 59 Percentual de cotistas e não cotistas, em cursos com maior número de ingressantes

Curso	Total C	% C	Total B	% B	Total A	% A	Total
BI Exatas	743	62,3	353	29,6	96	8,1	1.192
Medicina	677	59,4	348	30,5	115	10,1	1.140
Direito D	418	60,0	209	30,0	70	10,0	697
Eng Civil	414	59,6	210	30,2	71	10,2	695
Direito N	364	58,4	193	31,0	66	10,6	623
BI Artes e Design	356	57,9	202	32,8	57	9,3	615
Odontologia	343	58,7	184	31,5	57	9,8	584
Farmácia	350	60,3	175	30,2	55	9,5	580
Enfermagem	313	60,3	159	30,6	47	9,1	519
Eng Elétrica Hab	271	54,3	181	36,3	47	9,4	499
Arq e Urbanismo	246	59,3	132	31,8	37	8,9	415
Nutrição	207	52,0	151	37,9	40	10,1	398
Educ Física	215	58,6	116	31,6	36	9,8	367
Eng Produção	197	57,1	115	33,3	33	9,6	345
Serviço Social	219	63,7	101	29,4	24	7,0	344
Comunicação D	203	61,0	104	31,2	26	7,8	333
BI CH N	174	54,9	119	37,5	24	7,6	317
Psicologia	186	59,0	97	30,8	32	10,2	315
Economia D	191	63,2	88	29,1	23	7,6	302
Economia N	180	60,2	94	31,4	25	8,4	299

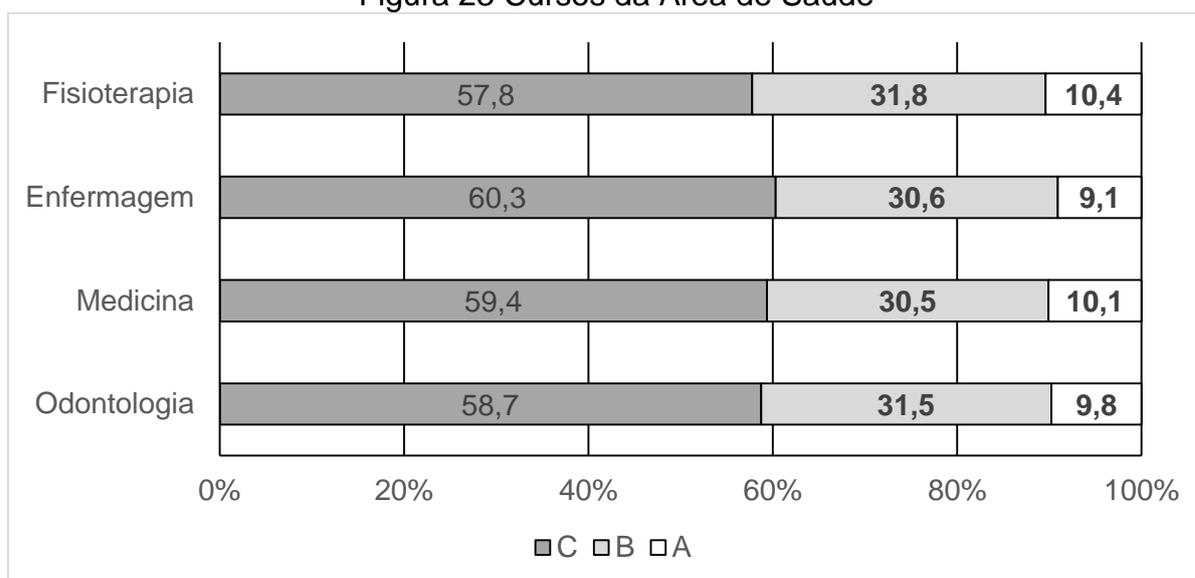
Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Os cursos com maior número de ingressantes (BI, Medicina, Direito D e Engenharia Civil), com 3.724 ingressantes (cerca de 22,4% do total), tem cerca de 60% de não cotistas. Da lista, é interessante destacar o curso de Engenharia Elétrica Hab, e o BI CH N, em torno de 54% de não cotistas – são alguns dos maiores valores percentuais de cotistas.

Assim, pelo exposto nas tabelas anteriores, nenhum curso “dos antigos” apresentou percentual de cotistas como o fixado na Resolução 05/2005 (o curso de Matemática foi descontinuado).

As figuras 23 a 28 mostram o percentual de cotistas ingressantes de alguns cursos no período 2006-2012, segundo áreas comuns:

Figura 23 Cursos da Área de Saúde



Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

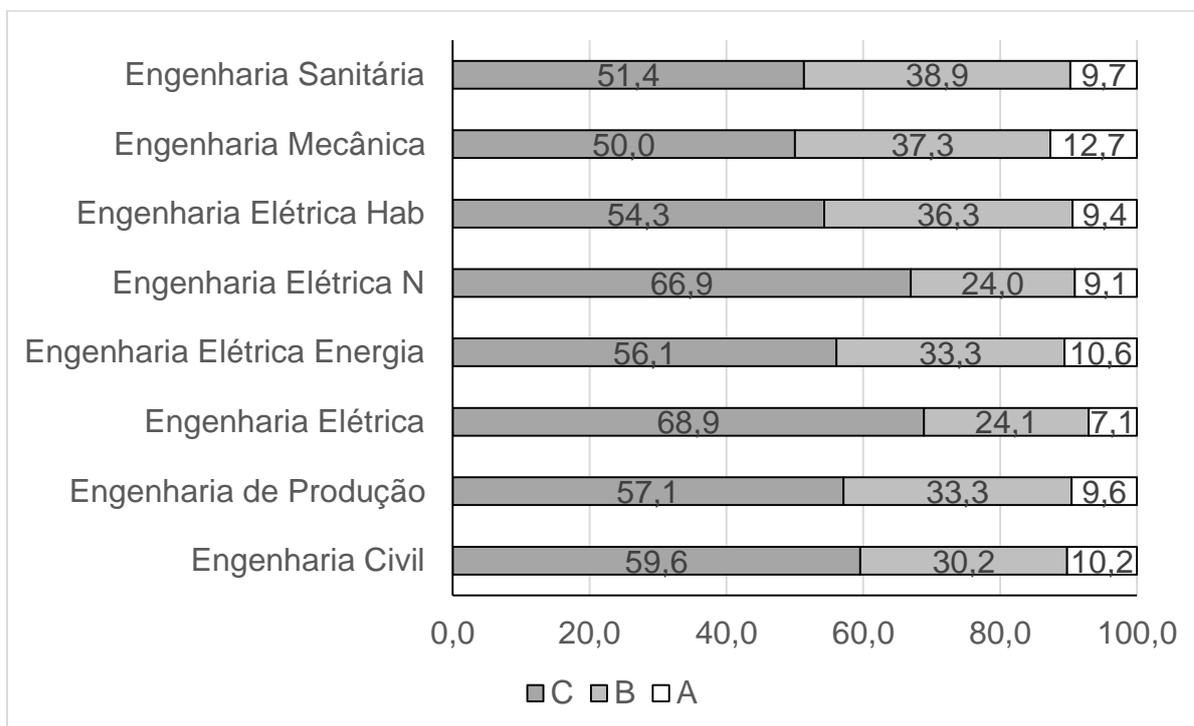
Nesta área, o percentual de não cotistas manteve-se em torno de 60%. Apenas em Fisioterapia este percentual baixou, mas, estatisticamente, esta variação não é significativa.

Nota: nestes, e em todos os comentários sobre os percentuais de distribuição dos cotistas, adotou-se o Nível de Confiança (NC) de 95%, portanto, há uma probabilidade de 5% (nível de significância, alfa) complementar. Nos casos de rejeição da hipótese nula de igualdade, serão assinalados os desvios, e 5% será a probabilidade do erro Tipo I. Não foi necessário calcular os erros Tipo II, pelos resultados encontrados. (BERALDO e SALDANHA, 2014c)

Comparando com o geral (60% de não cotistas), não há, também, diferenças expressivas.

Algo que também deve ser considerado, não somente nesta área, mas nas demais, é a **origem** dos candidatos (tipo de colégio em que frequentaram o EM). Esta variável será analisada a seguir, ainda na seção 4.1.

Figura 24 Cursos de Engenharia



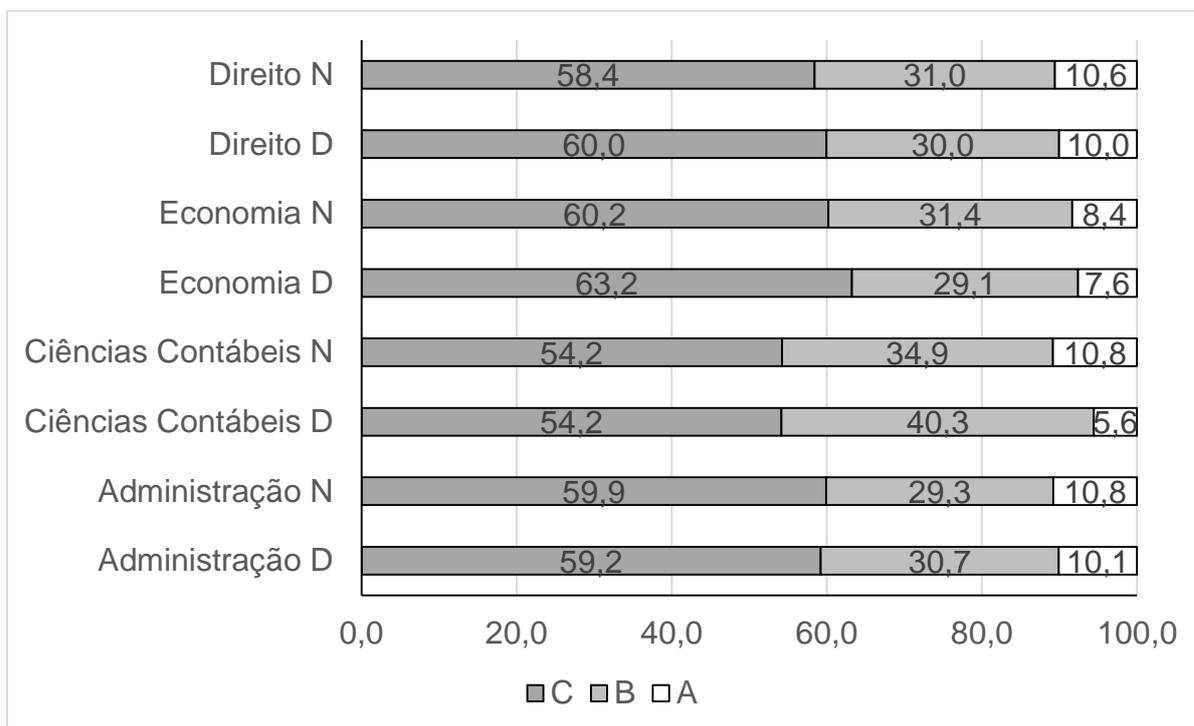
Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Na área da Engenharia, há posições extremas. De um lado aparece a Engenharia Elétrica D, com 68,9% de não cotistas (e 7,1% de cotistas A); do lado oposto, a Engenharia Mecânica, com 50% de não cotistas, 37,3% de cotistas B e 12,7% de cotistas A – idêntico ao que consta da Resolução 05/2005. Estes dois extremos se afastam numericamente e estatisticamente dos percentuais gerais dos cursos.

A diferença entre os extremos, nesta área, é de quase 19% no percentual de não cotistas, de 13,2% no percentual de cotistas B e de 5,6% no percentual de cotistas A. Deve haver alguma correlação estatística entre estas diferenças e a “idade” dos cursos: enquanto a Engenharia Elétrica é um curso tradicional, a Engenharia Mecânica é um curso novo na UFJF. Outro aspecto a ser considerado é que o curso de Engenharia Elétrica é tido como um dos mais difíceis e exigentes da UFJF, com uma ênfase conhecida (e temida) nas disciplinas de Cálculo Integral e Diferencial.

Continua o estudo, com as proporções de cotistas e não cotistas nos cursos da área das Ciências Sociais aplicadas.

Figura 25 Cursos das Ciências Sociais Aplicadas

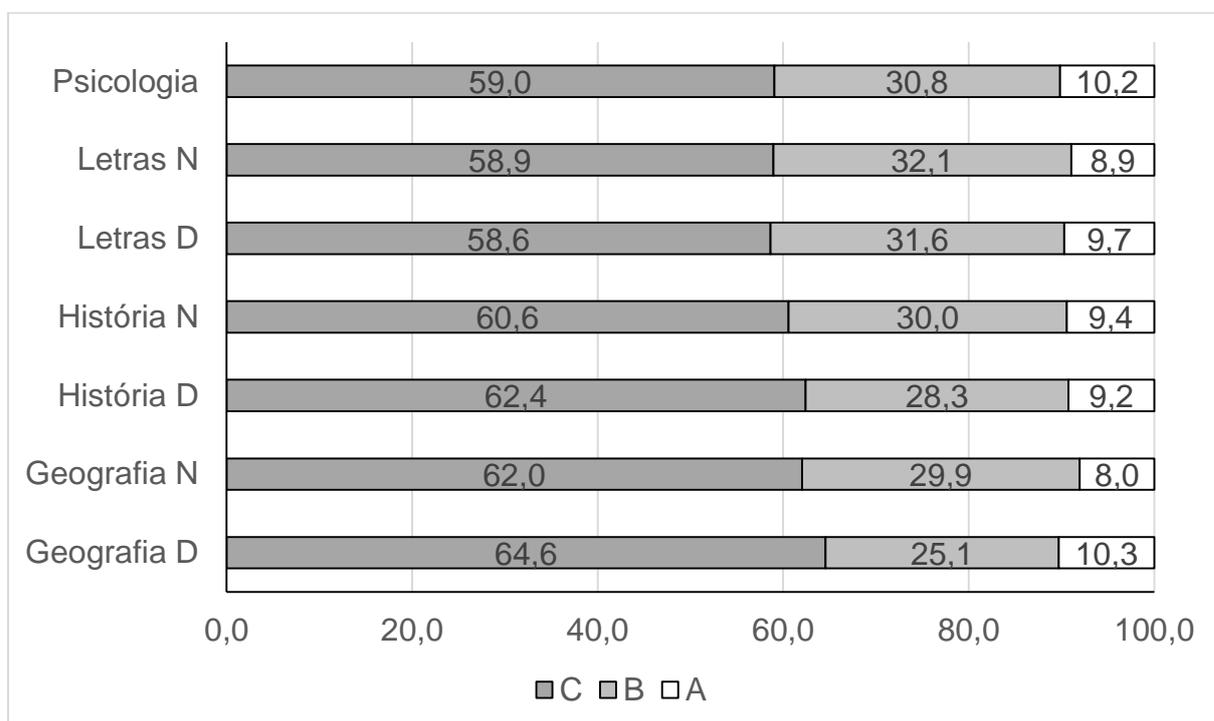


Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Alguns extremos, com diferenças estatísticas significativas, também são encontradas nos cursos desta área, e que, acredita-se, devem estar ligadas à “idade” e “dificuldade” dos cursos, além da origem dos candidatos. Embora não haja diferenças dos cursos “em geral”, Economia D, o mais antigo, e Ciências Contábeis D, o mais recente, diferem 9% no percentual de alunos não cotistas. No entanto, cotistas B são 40,3% nas Ciências Contábeis D, e 29,1% na Economia D (diferença de 11%) e, diferem pouco nos cotistas A: menos de 2%. No entanto, Ciências Contábeis D, com seus 5,6% de cotistas A, difere muito (embora não significativamente) do geral de cotistas A (9%).

A seguir, os cursos do antigo ICHL:

Figura 26 Cursos do ICHL

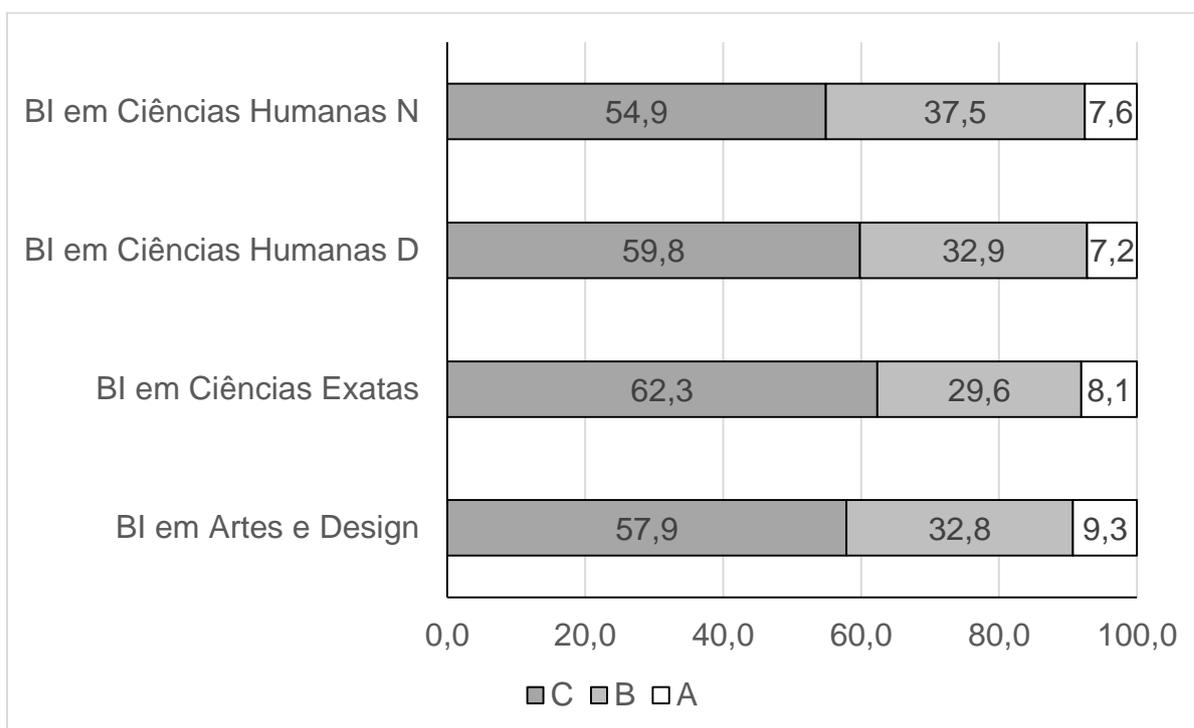


Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Há pouca diferença, quase uma uniformidade, entre os cursos radicados no antigo ICHL da UFJF, e também pouca diferença em relação ao geral. Os não cotistas têm percentuais variando entre 59% e 65%, os cotistas B entre 25% e 32% e os cotistas A, entre 8% e 10%.

Os Bacharelados Disciplinares vem a seguir:

Figura 27 Bacharelados Interdisciplinares

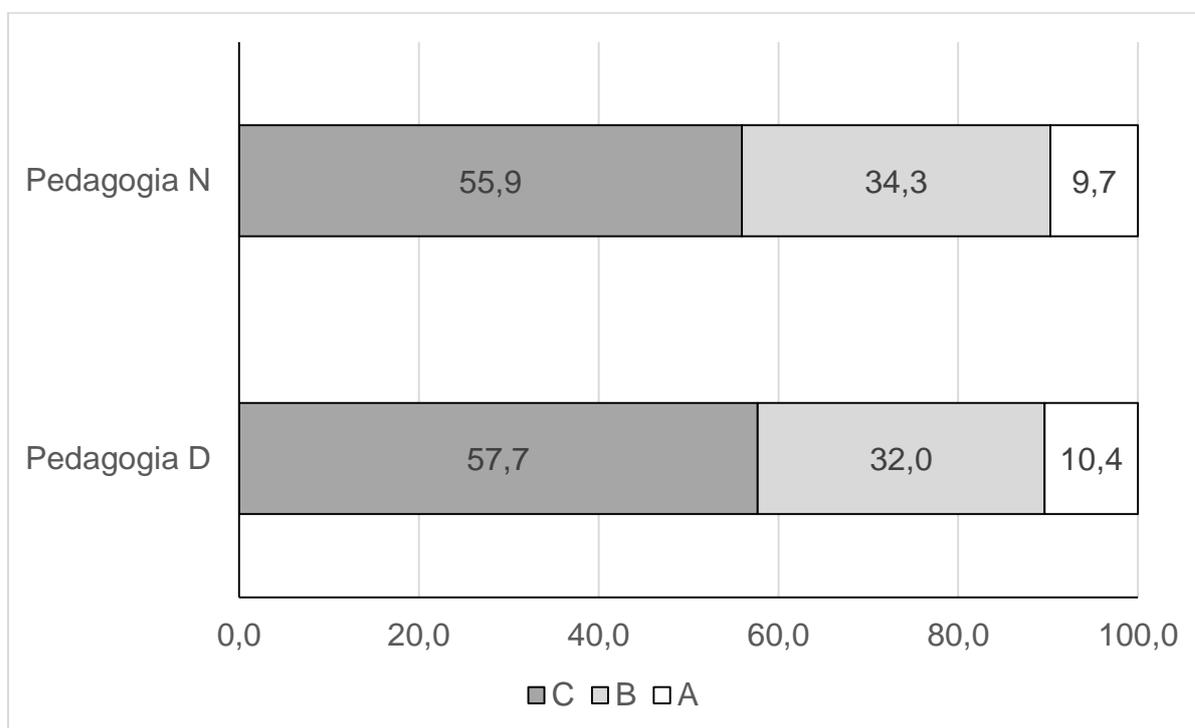


Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI's) são os cursos mais recentes, criados devido ao REUNI. Há que se notar, no entanto, que o BI de Exatas, com o maior número de ingressantes, tem os menores percentuais de cotistas B e A (29,6% e 8,1%, respectivamente) do conjunto, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, em relação ao geral e entre os cursos BI's. Esta situação pode ser referenciada ao fato dos BI's, em grande parte, serem a condição para acesso aos cursos profissionalizantes de Engenharia, Química, Física, e outros da área. Os BI's, principalmente o de Exatas, têm características próprias, e apresentam uma espécie de síntese dos percentuais de cotistas, da qual iriam, teoricamente, derivar os percentuais de cotistas nos cursos profissionalizantes. No entanto, devido a fatores como repetências, evasão e dificuldades no tratamento dos registros dos alunos, estes percentuais de início, por assim dizer, não se refletem nos percentuais das etapas seguintes.

Este levantamento termina a seguir, com os cursos de Pedagogia D e N:

Figura 28 Cursos de Pedagogia



Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Dos cursos desta área, apenas Pedagogia N traz diferença significativa em relação ao geral, no percentual de não cotistas – está abaixo dos 60% do geral.

#### 4.1.1 Origem dos Ingressantes: colégios do segundo grau

Os ingressantes na UFJF são oriundos dos seguintes tipos de colégio do segundo grau (tabela 60):

Tabela 60 Colégio do EM dos ingressantes, por tipo de cotas.

Tipo de cotas	Escola Pública Federal	Escola Pública Estadual	Escola Pública Municipal	Colégios Particulares	Total
C Vestibular	418	508	100	5.330	6.356
B Vestibular	843	2388	158	487	3.876
A Vestibular	195	785	58	127	1.165
C PISM	378	116	8	2776	3.278
B PISM	515	567	11	3	1.096
A PISM	84	177	1	4	266
C SISU	31	27	0	267	325
B SISU	37	116	7	3	163
A SISU	16	36	5	0	57
Total	2.517	4.720	348	8.997	16.582 <sup>1</sup>

Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor. Nota: O total desta tabela (16.582) é inferior ao total geral (16.642) porque a escola de origem de alguns ingressantes não pode ser identificadas (categorizada), pois faltam informações

Assim, mesmo cotistas B e A são oriundos de escolas particulares, em alguns casos. A tabela 61 mostra os valores e as proporções:

Tabela 61 Colégio do EM. por tipo de cotas.

Cota	Escola Pública Federal	Escola Pública Estadual	Escola Pública Municipal	Colégios Particulares	Total
A PISM	84	177	1	4	266
A SISU	16	36	5	0	57
A Vestibular	195	785	58	127	1.165
Total A	295	998	64	131	1.488
% sobre o total	19,8	67,1	4,3	8,8	
B PISM	515	567	11	3	1.096
B SISU	37	116	7	3	163
B Vestibular	843	2.388	158	487	3.876
Total B	1.395	3.071	176	493	5.135
% sobre o total	27,2	59,8	3,4	9,6	
C PISM	378	116	8	2.776	3.278
C SISU	31	27	0	267	325
C Vestibular	418	508	100	5.330	6.356
Total C	827	651	108	8.373	9.959
% sobre o total	8,3	6,5	1,1	84,1	
Total	2517	4720	348	8997	16582

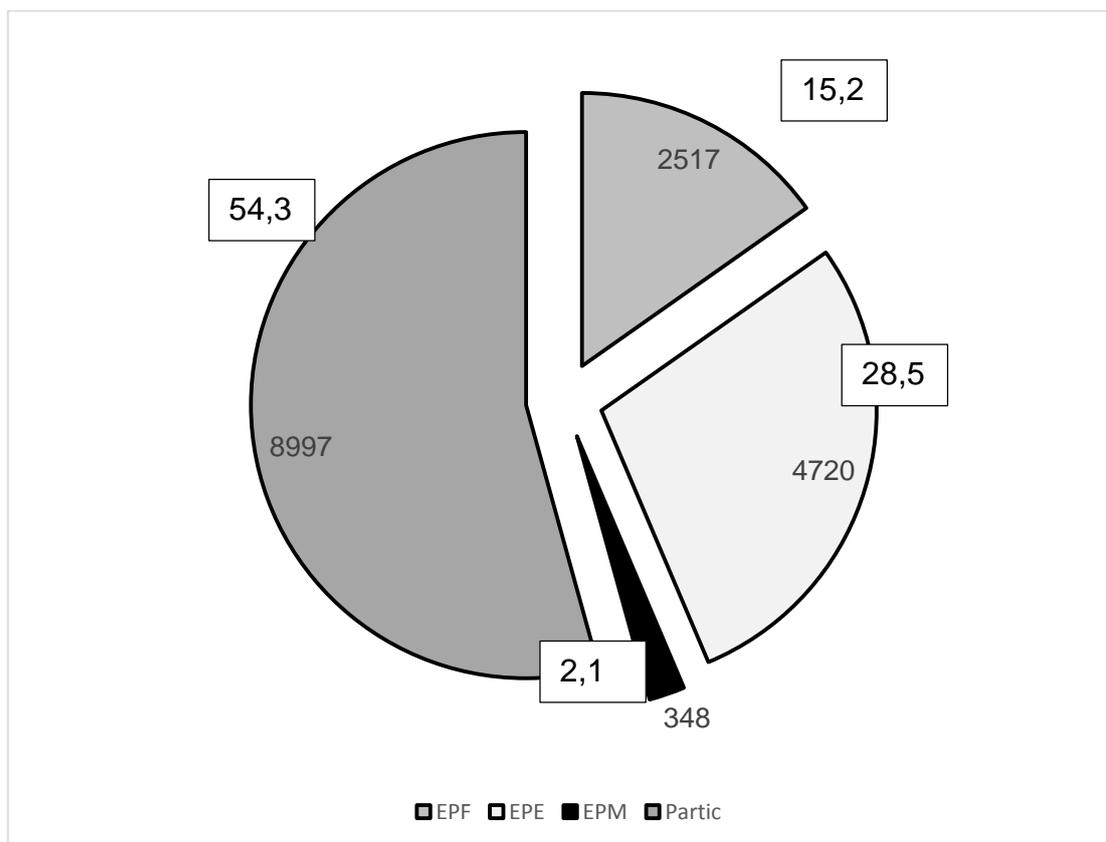
Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Assim, verifica-se que, dos 6.623 cotistas ingressantes, 624 (9,4%) são oriundos de escolas particulares. Isto ocorre porque o edital do vestibular permitia em alguns casos, este ingresso nesta categoria. No entanto, a adequação do tipo de escola do EM foi quase total no tipo C (84,1% - Escolas Particulares), no tipo B (90,4% - Escolas Públicas) e no tipo A (91,2% - Escolas Públicas). Nos ingressantes cotistas, a origem de escolas do EM são as públicas estaduais, como está estipulado na Constituição Federal de 1988<sup>69</sup>, predominante no tipo A (67,1%) e no tipo B (59,8%).

Em termos gerais, os ingressantes no período se dispõem, segundo a escola no EM, da forma seguinte:

<sup>69</sup> § 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

Figura 29 Número e percentual de ingressantes segundo o tipo de EM



Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

O percentual de 15,2% de escolas públicas federais (EPF) irá causar um grande efeito não só nas pontuações dos ingressantes com esta escola de origem, como também em seu rendimento acadêmico. São estabelecimentos cujos alunos são melhor preparados, e que figuram no topo dos *rankings* das escolas de EM no Brasil.

O Coluni, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (UFV), é a escola pública mais bem colocada no ranking das médias gerais do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), divulgado nesta semana [24/12/2014]. Ele ficou na 12ª colocação, com pontuação média de 702,99, e foi a única escola pública entre as 20 maiores médias. Desde 2007, esta é a sexta vez consecutiva que o colégio obtém o melhor desempenho entre as instituições federais, segundo a assessoria de comunicação da UFV. (G1, 2014)

Neste trabalho serão chamadas **escolas de alto rendimento (AR)**. E serão analisadas não só nesta seção como na seção seguinte. As situações de alguns cursos são mostradas nas tabelas 62 a 65.

Tabela 62 Número e percentual de ingressantes, segundo os tipos de escolas do EM

Curso	EPF	%	EPE	%	EPM	%	Partic	%	Total
Física <sup>(1)</sup>	2	7,7	13	50,0	2	7,7	9	34,6	26
Matemática <sup>(1)</sup>	5	13,5	17	45,9	2	5,4	13	35,1	37
Pedagogia N	8	3,4	133	56,6	9	3,8	85	36,2	235
História N	13	7,6	79	46,5	12	7,1	66	38,8	170
Serviço Social N	10	9,7	51	49,5	2	1,9	40	38,8	103
Química	4	10,0	17	42,5	3	7,5	16	40,0	40
Ciências Contábeis N	7	8,4	38	45,8	3	3,6	35	42,2	83
BI CH N	26	8,3	134	42,9	19	6,1	133	42,6	312
Geografia N	13	7,0	83	44,4	10	5,3	81	43,3	187
Sist. Informação	12	18,8	22	34,4	2	3,1	28	43,8	64
C. da Computação N	65	25,2	75	29,1	5	1,9	113	43,8	258

Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor. Nota (1): Cursos descontinuados.

A menor participação de alunos egressos do EM em escolas particulares, nos cursos atuais, é no Pedagogia N (36,2%). Neste curso, também, há um percentual de 3,4% de EPF. A predominância é de EPE (56,6%). Na tabela a seguir, a outra ponta da variável:

Tabela 63 Número e percentual de ingressantes, segundo os tipos de escolas do EM  
Maiores proporções de escolas do EM Particulares (2006-2012)

Curso	EPF	%	EPE	%	EPM	%	Partic	%	Total
Medicina	281	24,7	155	13,6	4	0,4	697	61,3	1137
Administração D	39	13,6	67	23,3	5	1,7	176	61,3	287
Engenharia Elétrica	53	22,3	34	14,3	4	1,7	147	61,8	238
Comunicação D	52	15,7	71	21,4	3	0,9	206	62,0	332
Economia D	38	12,6	68	22,6	7	2,3	188	62,5	301
Direito	147	21,2	109	15,7	4	0,6	434	62,5	694
Química Bach	13	13,3	21	21,4	1	1,0	63	64,3	98
C. Computação D	13	13,5	14	14,6	0	0,0	69	71,9	96
Turismo N	11	7,0	28	17,8	3	1,9	115	73,2	157
Educação Artística	3	5,3	12	21,1	0	0,0	42	73,7	57
Estatística	7	14,0	6	12,0	0	0,0	37	74,0	50

Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

O maior percentual é o do curso de Estatística, com 74% de seus ingressantes vindos de escolas particulares. Notar que o curso de Medicina tem 61,3% de egressos de escolas particulares, mas tem 24,7% de egressos de EPF (escolas de alto rendimento - AR). Estes percentuais têm uma correlação significativa com as medidas da eficiência dos cursos, como se verá na seção seguinte.

Na tabela seguinte, os percentuais de egressos das EPF, nos cursos com maiores percentuais:

Tabela 64 Número e percentual de ingressantes, segundo os tipos de escolas do EM  
 Maiores proporções de escolas do EM Federais (2006-2012)

Curso	EPF	%	EPE	%	EPM	%	Partic	%	Total
Eng. Elétrica N	40	33,1	22	18,2	2	1,7	57	47,1	121
Eng. Mecânica	50	31,6	35	22,2	2	1,3	71	44,9	158
Eng. Elétrica D	33	26,8	32	26,0	3	2,4	55	44,7	123
C. Computação N	65	25,2	75	29,1	5	1,9	113	43,8	258
Medicina	281	24,7	155	13,6	4	0,4	697	61,3	1137
Direito N	150	24,1	132	21,2	9	1,4	332	53,3	623
Engenharia Elétrica	53	22,3	34	14,3	4	1,7	147	61,8	238
Direito D	147	21,2	109	15,7	4	0,6	434	62,5	694
Eng Elétrica Hab	103	20,7	145	29,1	16	3,2	234	47,0	498
Eng. Sanitária	38	20,5	58	31,4	6	3,2	83	44,9	185
Eng. Civil	141	20,3	154	22,2	8	1,2	391	56,3	694
Eng. Produção	69	20,0	77	22,3	3	0,9	196	56,8	345

Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Na tabela anterior, pode-se notar que, dos 12 cursos com maior percentual de egressos de EPF, mais da metade – 8 cursos – são os da área das Engenharias. Engenharia Elétrica N tem um terço de seus ingressantes vindos de EPF (e 47% vindos de escolas particulares). O curso de Engenharia Mecânica vem em 2º lugar, com um percentual de oriundos de EPF ligeiramente menor.

Medicina, com 1.137 ingressantes, tem quase 1 em cada 4 ingressantes vindo de EPF. Os cursos de Direito, D e N, tem somados, 297 ingressantes vindos de EPF (23% de seus 1.317 ingressantes). Na tabela seguinte, o número e percentual de ingressantes segundo o tipo de escola do EM da qual é oriundo, para os cursos com maior número de ingressantes:

Tabela 65 Número e percentual de ingressantes, segundo escolas do das escolas do EM

Curso	EPF	%	EPE	%	EPM	%	Partic	%	Total
BI Ciências Exatas	145	12,2	375	31,6	24	2,0	642	54,1	1.186
Medicina	281	24,7	155	13,6	4	0,4	697	61,3	1.137
Engenharia Civil	141	20,3	154	22,2	8	1,2	391	56,3	694
Direito	147	21,2	109	15,7	4	0,6	434	62,5	694
Direito N	150	24,1	132	21,2	9	1,4	332	53,3	623
BI Artes e Design	58	9,5	240	39,2	17	2,8	297	48,5	612
Odontologia	90	15,4	136	23,3	7	1,2	351	60,1	584
Farmácia	80	13,8	141	24,4	5	0,9	353	61,0	579
Enfermagem	58	11,3	153	29,7	11	2,1	293	56,9	515
Eng Elétrica Hab	103	20,7	145	29,1	16	3,2	234	47,0	498
Arq. e Urbanismo	66	15,9	103	24,8	5	1,2	241	58,1	415
Nutrição	41	10,3	151	38,0	12	3,0	193	48,6	397
Educação Física	56	15,3	125	34,2	6	1,6	178	48,8	365
Eng. de Produção	69	20,0	77	22,3	3	0,9	196	56,8	345
Serviço Social	24	7,0	128	37,2	5	1,5	187	54,4	344
Comunicação D	52	15,7	71	21,4	3	0,9	206	62,0	332
Psicologia	45	14,3	87	27,6	6	1,9	177	56,2	315
BI C Humanas N	26	8,3	134	42,9	19	6,1	133	42,6	312
Economia D	38	12,6	68	22,6	7	2,3	188	62,5	301
Economia N	37	12,4	104	34,9	4	1,3	153	51,3	298
Fisioterapia	44	15,3	81	28,1	1	0,3	162	56,3	288
Administração D	39	13,6	67	23,3	5	1,7	176	61,3	287
Administração N	47	16,5	72	25,3	4	1,4	162	56,8	285
Comunicação Social N	41	15,1	68	25,0	2	0,7	161	59,2	272
Ciência Computação N	65	25,2	75	29,1	5	1,9	113	43,8	258
BI C Humanas D	19	7,7	95	38,3	5	2,0	129	52,0	248
Pedagogia	18	7,5	107	44,6	9	3,8	106	44,2	240

Fonte: Base de Dados CGCO, processados pelo autor.

Os dois cursos com maior número de alunos ingressantes no período 2006-2012 têm um perfil oposto do tipo de escola do EM. Enquanto o BI de Exatas tem 12% de egressos das EPF, Medicina tem mais que o dobro: 24,7%. O BI de Exatas tem 31,6% de egressos de EPE, Medicina tem menos do que a metade: 13,6%. O único percentual que se aproxima é o de alunos egressos de escolas particulares: 54,1% (BI) e 61,3% (Medicina).

Estes percentuais são fatores explicativos do rendimento dos alunos, ao longo do percurso, como se verá na próxima seção.

#### 4.1.2 Ingresso 2006-2012

No ingresso pelo vestibular considerou-se as pontuações máximas e mínimas dos candidatos, e a relação candidato-vaga, segundo o curso. As figuras 30 a 35 mostram as informações ano de ingresso, curso, tipo de cotas, número de candidatos, número de vagas, “relação candidato vaga” (ver Nota 1), pontuação mínima e máxima dos aprovados por tipo de cota. Todas estas informações são resultado de levantamentos e pesquisa feitos pelas bolsistas do projeto de avaliação da política de cotas, da PROGRAD, orientado pelo autor, entre 2011-2013.

Nas figuras seguintes, estão apenas os dados referentes ao Concurso Vestibular, não constando as informações sobre o PISM. Em 2012, há uma pequena parcela de ingressos via SISU.

Notas:

1. Utilizou-se este termo, que é o comum nas comunicações dos resultados, embora o mais correto seja “razão candidatos por vaga”.

2. Para interpretar os gráficos seguintes, no sentido de avaliar os resultados da política de cotas em termos de “inclusão” de cotistas, deve-se procurar os anos em que não houve, ou houve apenas uma pequena interseção dos retângulos coloridos. Por exemplo, em Administração D, o ano de 2011, teve cotistas A com as menores pontuações, seguidos dos cotistas B e, por sua vez, seguidos dos não cotistas (C). Se não houvesse a política de cotas, em 2011 provavelmente os cotistas A e B não teriam ingressado na UFJF.

Um caso oposto é o do vestibular de Medicina 2006, em que não cotistas B e não cotistas C estão na mesma faixa. Naquele ano, para o curso de Medicina, não seria necessária a política de cotas (e talvez nem para os cotistas A). O mesmo se observa em Direito D, 2008. O caso mais expressivo é o de Letras N, em 2010.

3. É incorreto avaliar se as pontuações de ingressantes de um ano são maiores ou menores das dos ingressantes de outro ano. As provas são diferentes. A comparação entre um e outro ano só é válida, estatisticamente, em termos de ano e cotas, para a variável candidato/vaga.

4. No cabeçalho das figuras, utilizou-se:

C – Candidatos; V – Vagas oferecidas; C/V – Razão candidatos/ vaga.











## Direito N

Ano		C	V	C/V	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210	220	230		
2006	A													93	102															
	B															117					157									
	C																	129				167								
2007	A	65	6	10,8										96			127													
	B	200	17	11,8													124								181					
	C	377	34	11,1													117				157									
2008	A	50	7	7,1											104				146											
	B	185	21	8,8													126				155									
	C	350	28	12,5															138						188					
2009	A	51	7	7,3												107				140										
	B	86	21	4,1										93								162								
	C	323	28	11,5																		141			170					
2010	A	73	9	8,1															130						190					
	B	208	26	8,0																				182						
	C	543	35	15,5																				178		206				
2011	A	81	9	9,0															125			156								
	B	222	26	8,5																					197					
	C	462	35	13,2																			156		197					
2012	A	83	9	9,2											107				135											
	B	256	26	9,8																					189					
	C	536	35	15,3																				162		207				

O curso de Administração, D e N, reservou, regularmente, 4 vagas para cotistas A, 11 para cotistas B e 14 para não cotistas. Para os não cotistas, o concurso vestibular da Administração D ficou mais fácil entre 2006 (11,4 para 10,0 c/v). Ainda mais fácil ficou o Noturno: 14,7 para 7,7 c/v. Para os cotistas B, o nível de dificuldade baixou ainda mais: de 13,3 para 6,0 no D, e de 17,0 para 9,0, no N. Para cotistas A isso não ocorreu: aumentou de 4,5 para 6,5 o c/v do curso D, mas diminuiu muito pouco, de 13,3 para 12,0, no curso N.

O curso de Economia também houve uma diminuição, para os não cotistas, de 5,1 para 4,4 c/v (D) e de 5,5 para menos da metade, 2,6 c/v (N). Para os cotistas B, a facilidade aumentou muito mais: de 6,3 para 1,6 c/v (D) e de 3,7 para 2,5 (N). Para os cotistas A, o c/v aumentou de 0,8 para 2,2 (D) e diminuiu de 6,0 para 1,2 (N).

No curso de Direito, os não cotistas tiveram uma dificuldade crescente no vestibular: o c/v aumentou de 15,7 para 23,1 (D) e de 11,1 para 15,3 (N). Para os cotistas B, a dificuldade diminuiu: foi de 11,9 para 10,7 c/v (D) e de 11,8 para 9,8 c/v (N). Para os cotistas A, houve uma variação diferente: o c/v aumentou de 8,1 para 10,0 (D) e diminuiu de 10,8 para 9,2 (N).

Em termos de política de cotas, e da eficácia da política, são numerosos os casos em que, não fosse a reserva de vagas, muitos dos candidatos não ingressariam no curso de Administração (D), como está explícito nos anos 2008 e 2011, para cotistas A, e em 2010 e (principalmente) 2012, para cotistas B. Notar na figura 30, que em N, 2011 isso está bem claro. No entanto, não era necessário promover esta política, para cotistas B, em 2006 (D e N), em 2008 e 2009 (N), pois os candidatos cotistas B aprovados seriam aprovados de qualquer forma.

Em Economia, não seria preciso a reserva de vagas em D, ano 2007. Nos demais, as cotas fizeram ingressar no curso D candidatos com pontuação inferior a 40 (cotistas A, em 2011 e 2012), quando a pontuação máxima esteve em torno de 170 e 190, e mesmo inferior a 30 (cotista B, em 2012), quando a pontuação máxima foi em torno de 130. Ou seja, estes números mostram que com uma pontuação que não chega à sexta parte da máxima (naquele curso, naquele ano), cotistas B ingressavam num curso superior mesmo não tendo o preparo adequado – o que certamente viria a afetar seu rendimento acadêmico.

No curso de Direito algumas das situações anteriores se repetem. O benefício da política de cotas para negros ficou evidente em 2006, turno D e N. No entanto, à medida que os anos vão passando, ocorre um evento interessante: Cotistas A obtêm

pontuações tão boas quanto cotistas B – D, 2011 e 2012, N, 2009 e 2011, e até melhores, como em N, 2010. As mais elevadas taxas c/v deste curso implicam em pontuações maiores – há uma correlação entre essas variáveis, em concursos vestibulares mais difíceis.

Pode-se ver, ainda em Direito, que o intervalo das pontuações não é tão extenso quanto em Administração ou Economia, independente do turno, e que os pontos mínimo e máximo são bem mais elevados. Por exemplo, no ano de 2012, a faixa de pontos em Adm D foi de 65-190, em Adm N . 63-149; em Economia D, 37-171 e Economia N, 29-126; em Direito D, 28-198 e Direito N, 107-207.





## Medicina

Ano		C	V	C/V	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210	220	230	
2006	A																			157				193					
	B																					178		196					
	C																					176		198					
2007	A	190	11	17,3																154				181					
	B	1009	34	29,7																		169		197					
	C	3443	67	51,4																		174		199					
2008	A	192	14	13,7																	167			190					
	B	972	42	23,1																		178		210					
	C	3066	56	54,8																			185		213				
2009	A	107	14	7,6															138				170						
	B	347	42	8,3																	151		193						
	C	1771	56	31,6																			180		209				
2010	A	254	14	18,1																	163			190					
	B	766	42	18,2																		173		204					
	C	4241	56	75,7																				194		211			
2011	A	219	14	15,6																	151			187					
	B	658	42	15,7																		156		197					
	C	3814	56	68,1																				182		209			
2012	A	303	16	18,9																	140			171					
	B	1071	47	22,8																		147		210					
	C	4708	63	74,7																				185		218			

## Odontologia

Ano		C	V	C/V	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210	220	230	
2006	A							35		51																			
	B															110				145									
	C																123						170						
2007	A	43	6	7,2										96	103														
	B	225	17	13,2												108						164							
	C	337	34	9,9													107					154							
2008	A	31	7	4,4										98		120													
	B	145	21	6,9												106						142							
	C	376	28	13,4																		124							
2009	A	34	7	4,9										86	99														
	B	82	21	3,9												95						156							
	C	290	28	10,4																		121							
2010	A	31	7	4,4										86								142							
	B	135	21	6,4												96						142							
	C	359	28	12,8																		132							185
2011	A	39	7	5,6										79								134							
	B	141	21	6,7												74						146							
	C	348	28	12,4																		132							168
2012	A	48	9	5,3				28																					
	B	190	26	7,3						44												116							
	C	385	35	11,0																		53							160

Passar no vestibular para o curso de Enfermagem ficou mais fácil para os não cotistas, e para os cotistas B e A: o c/v, para não cotistas, caiu de 8,6 para um terço, 2,8; para cotistas B, de 12,9 para 4,4 c/v; para cotistas A, de 12,3 para a metade, 6,3 c/v. A política de cotas ajudou, no curso de Enfermagem, em 2006, 2008, 2010 e em 2011. Em 2007, cotistas B tiveram pontuação superior aos não cotistas, o que aconteceu também em 2012. Nestes anos, os candidatos teriam ingressado na UFJF, mesmo sem o sistema de cotas.

Para o curso de Fisioterapia, também registrou-se quedas no c/v para não cotistas: de 13,6 para 6,9. Para cotistas B, de 16,9 para 9,8 c/v. E para cotistas A, a diminuição foi de 10,7 para 10,0, muito pequena. No curso de Fisioterapia, a reserva de vagas para cotistas foi eficaz em todos os anos, especialmente para cotistas A.

Já no curso de Medicina, que apresenta as maiores taxas c/v da UFJF, para os não cotistas, o c/v aumentou de 51,4 para 74,7; para os cotistas B, diminuiu de 29,7 para 22,8; para os cotistas A, aumentou ligeiramente, de 17,3 para 18,9 c/v. No curso de Medicina, o sistema de cotas foi eficaz em permitir o ingresso de cotistas A. Em cotistas B, os benefícios foram sentidos apenas a partir de 2009, e mesmo assim, as pontuações destes cotistas muito se aproximavam dos não cotistas. Por exemplo, em 2012, as faixas de pontos foram 185-218 (não cotistas), 147-210 (cotistas B) e 140-171 (cotistas A).

O curso de Odontologia também apresenta evolução do c/v desigual conforme as cotas. Para os não cotistas, aumenta de 9,9 para 11,9 c/v; para os cotistas B, diminui de 13,2 para 7,3 c/v; para os cotistas A, também diminui, de 7,3 para 5,3 c/v.

Finalmente, o curso de Odontologia, em que o aspecto é quase o mesmo da Enfermagem e da Fisioterapia: as cotas são decisivas para o ingresso de cotistas A, cujas pontuações são inferiores aos demais grupos (exceto 2011). Em 2012, um cotista A entrou para a universidade com apenas 28 pontos – a pontuação máxima dos candidatos naquele ano foi 160 pontos, quase seis vezes maior do que esta pontuação mínima.

Todas estas análises não levam em consideração, por falta de dados confiáveis, o fato que muitos candidatos fizeram cursinho, alguns mais de 5 anos. Para pontuações tão altas, no curso de Medicina, é muito difícil que o candidato, além de ser oriundo de escolas de alto nível, não tenha frequentado cursinho, por pelo menos 1 ano.



## Engenharia de produção

Ano		C	V	C/V	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210	220	230	
2006	A											71	98																
	B																	131	169										
	C																	137	158										
2007	A	34	3	11,3								79													162				
	B	129	8	16,1													123									177			
	C	344	17	20,2															145	163									
2008	A	38	4	9,5											117	124													
	B	137	11	12,5															148						185				
	C	280	14	20,0																	168	195							
2009	A	20	4	5,0											103	129													
	B	66	11	6,0													119				159								
	C	200	14	14,3																	158	195							
2010	A	22	5	4,4														120							180				
	B	98	16	6,1													103				151								
	C	282	21	13,4																				175	204				
2011	A	19	5	3,8			26							91															
	B	89	16	5,6										98											182				
	C	245	21	11,7																				166	202				
2012	A	63	5	12,6				47						90															
	B	175	16	10,9									71													192			
	C	365	21	17,4																				153			226		



















Os cursos de Engenharia voltaram a ter uma grande procura, no início do século XXI – parece que a profissão está novamente valorizada. O mais tradicional, o curso de Engenharia Civil (centenário em 2014), aumentou muito a taxa c/v, reflexo desta procura: os não cotistas passaram de 6,3 para três vezes maior, 19,6 c/v. Os cotistas B dobraram o c/v: passaram de 5,0 para 11,1 c/v, e os cotistas A mais que dobraram o c/v, passando de 3,7 para 8,1 c/v.

Outra Engenharia tradicional, a Elétrica, embora tenha sido descontinuada e ampliada para outras habilitações, teve o turno D, para os não cotistas, estabilizado em torno de 7,1 c/v. Os cotistas B passaram de 5,4 para 3,9, e os cotistas A também estabilizaram em torno de 4 c/v. O turno N teve evolução semelhante: os não cotistas, em torno de 7,2 c/v, os cotistas B caindo bastante, de 12,5 a 7,6, e os cotistas A, também em queda, de 10,0 a 4,7.

Das novas Engenharias, destaca-se a Engenharia de Produção, que teve uma queda de 20,2 para 17,4 nos não cotistas; outro declínio, de 16,1 para 10,9, dos cotistas B; aumentou ligeiramente de 11,3 para 12,1 nos cotistas A. Outra nova, a Engenharia Mecânica, em fase de crescimento (talvez pelos apelos do mercado), subiu de 11,8 para 16,4 c/v nos não cotistas; de 4,3 para 9,7 nos cotistas B; de 5,5 para 8,5 c/v, cotistas A.

Em termos de política de cotas, mais uma vez os grandes beneficiados foram os cotistas A. Os cotistas B, em alguns cursos e anos, pontuaram igual ou mais do que os não cotistas. Por exemplo, ver os resultados de Engenharia Elétrica Habilitação em Sistemas.







## História D

Ano		C	V	C/V	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210	220	230	
2006	A														105														
	B											78						128											
	C												89												152				
2007	A	7	2	3,5					45						100														
	B	36	6	6,0	15							77						124											
	C	74	13	5,7								78						121											
2008	A	14	3	4,7					56						107														
	B	37	8	4,6										91															
	C	50	11	4,5										96											144				
2009	A	5	3	1,7									63																
	B	23	8	2,9					49						99														
	C	44	11	4,0										90														169	
2010	A	8	3	2,7									77																
	B	29	8	3,6													115												
	C	49	11	4,5																							134		199
2011	A	8	4	2,0										82															
	B	29	12	2,4	6																								
	C	32	16	2,0																								98	170
2012	A	10	4	2,5										94	117														
	B	39	12	3,3										95															153
	C	58	16	3,6																							118		157







## Psicologia

Ano		C	V	C/V	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100	110	120	130	140	150	160	170	180	190	200	210	220	230	
2006	A														101	111													
	B														103		134												
	C														117					151									
2007	A	35	3	11,7									82			123													
	B	185	8	23,1										90											182				
	C	271	17	15,9										91											184				
2008	A	37	4	9,3									73		100														
	B	192	11	17,5												117				156									
	C	263	14	18,8												114								181					
2009	A	26	4	6,5											90														
	B	84	11	7,6									83			116													
	C	203	14	14,5												115				144									
2010	A	51	4	12,8													127			151									
	B	183	11	16,6													139				166								
	C	282	14	20,1																	151				202				
2011	A	56	4	14,0													120			149									
	B	175	11	15,9														132				168							
	C	253	14	18,1																	137				190				
2012	A	56	4	14,0											106			138											
	B	175	13	13,5												118									166				
	C	239	18	13,3																	132				164				

Os cursos do antigo ICHL, em geral diminuíram a taxa c/v. O cursos tiveram a seguinte evolução:

Tabela 66 Geografia Candidatos/Vagas em 2007 e 2012

Diurno	c/v inicial (2007)	c/v final (2012)
Não cotistas	4,3	2,3
Cotistas B	5,2	2,5
Cotistas A	2,5	1,8
Noturno		
Não cotistas	6,5	2,1
Cotistas B	7,8	3,8
Cotistas A	10,0	3,0

Tabela 67 História Candidatos/Vagas em 2007 e 2012

Diurno	c/v inicial (2007)	c/v final (2012)
Não cotistas	5,7	3,6
Cotistas B	6,0	3,3
Cotistas A	3,5	2,5
Noturno		
Não cotistas	5,3	2,7
Cotistas B	11,0	3,6
Cotistas A	5,5	5,3

Tabela 68 Letras Candidatos/Vagas em 2007 e 2012

Diurno	c/v inicial (2007)	c/v final (2012)
Não cotistas	5,2	3,0
Cotistas B	5,0	3,3
Cotistas A	4,0	3,8
Noturno		
Não cotistas	5,4	3,0
Cotistas B	7,8	2,8
Cotistas A	7,0	4,3

O curso de Psicologia:

Tabela 69 Psicologia Candidatos/Vagas em 2007 e 2012

	c/v inicial (2007)	c/v final (2012)
Não cotistas	15,9	13,3
Cotistas B	23,1	13,5
		Esta foi a maior queda na taxa c/v, dos cursos do antigo ICHL
Cotistas A	11,7	14,7
		Esta foi a única taxa crescente, dos cursos do antigo ICHL

Em termos da política de cotas, os candidatos cotistas aos cursos do antigo ICHL não foram beneficiados na maioria dos anos. Teriam ingressado sem esta política os candidatos cotistas em Geografia D, 2012; em Geografia N, 2007, 2009, 2012; em História D, em 2006, 2007, 2011 e 2012; em História N, anos 2007, 2008, 2009 e em 2012 – o caso mais evidente, em que todos os cotistas tem pontuações dentro da faixa de pontos dos não cotistas (ver também Geografia N, 2011); Psicologia em 2006, 2007, 2012; Ciências Sociais, todos os anos, entre 2006 e 2009, exceto 2008 (a partir de 2010, o ingresso no curso é feito via BI Ciências Humanas).

Os cotistas A, quase sempre beneficiados nos vestibulares pela política de reservas de vagas, neste setor foram beneficiados apenas nos vestibulares Geografia D, 2006 e 2010; Geografia N, 2008; história D, em 2008 e 2009; Letras D em 2011- um candidato conseguiu ingressar na UFJF com menos de 30 pontos; Letras N, em 2011; e, finalmente, em Psicologia, 2008.





Houve queda nas taxas c/v em todos os segmentos (de cotas), e nos dois turnos. No D, os não cotistas passaram de 4,2 a 1,6 c/v; os cotistas B, de 6,6 para 3,6; os cotistas A, de 5,0 para 4,0 c/v. No N, as quedas foram ainda maiores: não cotistas, de 6,9 para um terço, 2,2 c/v; cotistas B, de 10,9 para 3,8 c/v; cotistas A, de 11,3 para 4,0 c/v.

No aspecto do benefício das cotas, observar o cotista A em 2006, diurno. Nos demais anos e turnos, a política de cotas pouco ou nada influenciou, como em D, 2007, e 2008 em diante. Os anos em que não houve nenhum benefício, ou seja, a faixa dos ingressantes não cotistas abrange os cotistas, ocorreram tanto em D quanto em N, oram praticamente todos. Os casos mais típicos desta “não influência” foram D, 2011 e, explicitamente, N, em 2011 e 2012.









Os BI's foram os concursos vestibulares mais fáceis, em termos de razão c/v, da UFJF. São cursos novos, com muitas vagas, e talvez por isso as taxas c/v foram tão baixas, em muitos casos inferiores a um candidato por vaga. O BI de Artes e Design variou de 9,0 para 2,8 (não cotistas), de 3,9 para 1,9 (cotistas B) e 4,8 para 1,7 (cotistas A). Os BI's de Ciências Humanas apresentam as seguintes taxas: D, de 1,2 para 0,8 (não cotistas); de 0,5 para 0,8 (cotistas B); de 0,3 para 0,5 (cotistas A). Noturno, de 0,8 para 1,4 (não cotistas); de 1,1 para 1,5 (cotistas B); de 0,3 para 0,8 (cotistas A).

O BI de Exatas praticamente não mostra variação nas taxas: não cotistas, mantendo 1,9 c/v; cotistas B, de 1,4 para 1,6; cotistas A, de 1,1 para 1,3.

Quando a razão candidatos/vagas é igual ou menor do que 1, o candidato não está concorrendo com ninguém, basta obter uma pontuação diferente de zero nas provas que já ingressa na universidade. Isto acarreta pontuações muito baixas (e rendimento acadêmico ainda pior), como é o caso dos cotistas do BI de Exatas, com a pontuação de 7,9 (A) e 15 (B) em 2011. No BI de CH D, os últimos lugares tiveram pontuações 36 (A), 36 (B) e 22 (não cotistas). No BI CH N, as pontuações dos últimos aprovados foram 27 (A), 45 (B) e 21 (não cotistas).

A reserva de vagas só deu chances efetivas aos cotistas A, no BI de Artes em 2009. Fora este caso, a política de cotas não fez diferença em nenhum dos BI's, chegando à nulidade de efeitos no BI de Exatas, em 2010, em que a intersecção é total entre cotistas e não cotistas.

Concluindo esta análise dos ingressos na UFJF, pode-se constatar que, em termos gerais, a eficácia não foi plena, mas aproximada, dado que os percentuais efetivos de ocupação das vagas não coincidem com os fixados pelas Resoluções do CONSU, embora no final do período analisado, os percentuais atingidos de entrada de cotistas tenham se aproximado um pouco mais (porém nunca atingindo) do que estipulou a Resolução 05/2005.

Esta perda de eficácia aconteceu devido a vários motivos:

1. Apenas no período 2008-2011, de cada 100 vagas oferecidas a cotistas A, 15 deixaram de ser ocupadas por falta de procura e foram transferidas para não cotistas – foram oferecidas 956 vagas, e 145 não foram disputadas nos vestibulares. No caso das vagas para cotistas B, a falta de procura transferiu apenas 3,3 de cada 100 ofertadas.

2. De cada 100 ingressantes na UFJF, no período 2006-2012, 60 são não cotistas, 31 são cotistas B e 9 são cotistas A. Destes 31 cotistas B, 8 vieram de escolas públicas de alto

rendimento, e 3 vieram de escolas particulares, portanto, são apenas 20 cotistas (64%) dentro do “espírito” das Resoluções, e isto sem considerar o “efeito cursinho”. Dos 9 cotistas A, 2 vieram de escolas públicas federais e 1 veio de escola particular. Assim, de cada 100 ingressantes entre 2006-2012, apenas 26 ingressaram na UFJF dentro do espírito que orientou a política de cotas. De cada 100 cotistas ingressantes na UFJF, cerca de 27 vieram de escolas de alto rendimento (AR), e 9 de escolas particulares.

Por incrível que pareça, a adoção da política de cotas pode ter diminuído a proporção de negros na UFJF. Considere-se a tabela 70:

Tabela 70 Quantitativos e percentuais de alunos negros (2004) e ingressantes 2006-2012

Alunos	Mat 2004	%	Ing 2012	%	Ing-2006-2012	%
Branco	1.588	82%	2.509	82%	15.147	91%
Negro	356	18%	543	18%	1.495	9%
Total	1.944		3.052		16.642	

Fonte: Relatório da Comissão das Cotas e dados fornecidos pelo CGCO – processados pelo autor.

Notas: Mat-2004 – alunos matriculados no 1º período dos cursos de 2004, total dos cursos da UFJF. Ing-2012 Ingressantes em 2012, vestibular, PISM e SISU; Ing 2006-2012 Ingressantes entre 2006 e 2012, vestibular, PISM e SISU.

Pelos dados da tabela 70, pode-se ver que, percentualmente havia tantos negros matriculados no 1º período dos cursos em 2004 que os ingressantes em 2012 (no entanto, os alunos considerados “negros”, antes dos debates em relação à política de cotas, podem ou não seguir a classificação do IBGE). Somados todos os ingressantes autodeclarados negros, entre 2006 e 2012, o percentual reduziu-se à metade – supondo que não há negros dentre os cotistas B e C, ou que sejam um grupo reduzido – o que, afinal, motivou a política de cotas adotada na UFJF com critérios raciais. Esta é outra evidência da baixa eficácia da política de cotas, considerando o período 2006-2012.

Como foi visto nas páginas anteriores, na maior parte dos cursos os maiores beneficiados com a política da reserva de vagas foram os cotistas A – autodeclarados negros, vindos de escola pública. E, em quase todos os cursos em que há demanda de bons conhecimentos de Matemática, nos anos dos concursos vestibulares, suas pontuações foram muito abaixo tanto dos cotistas B quanto dos não cotistas. Os exemplos são muitos, mas pode-se destacar, nas Engenharias, 58 pontos de um cotista A, para uma pontuação máxima de 208 (Eng. Civil, 2012); 26 pontos de um

cotista A, para uma pontuação máxima de 202 (Eng. Produção, 2011); 23 pontos de um cotista A, para uma pontuação máxima de 162 (Eng. Sanitária, 2012); 36 pontos de um cotista A, para uma pontuação máxima de 234 (Eng. Elétrica Hab. Sistemas, 2012). Mesmo em cursos com ênfase não tão grande em Matemática, as pontuações dos cotistas A são bem inferiores: 48 pontos num máximo de 158 (Adm D, 2011); 53 pontos num máximo de 158 (Adm N, 2011); 34 pontos num máximo de 192 (Eco D, 2011); 30 pontos num máximo de 126 (Eco N, 2012).

Em outros cursos, as baixas pontuações se repetem: 20 pontos num máximo de 120 (Enfermagem, 2012); 38 pontos num máximo de 139 (Fisioterapia, 2012).

Mesmo considerando – de forma superficial - que, para os cotistas A, a eficácia do sistema de cotas não foi tão ruim, pois o percentual de 9% se aproxima dos 12,5% fixados nas Portarias, estas baixas pontuações nos vestibulares dos cotistas A irão, evidentemente, se refletir em suas performances acadêmicas – na eficiência do sistema.

É o que se irá constatar nas páginas seguintes.

## 4.2 EFICIÊNCIA: EVOLUÇÃO ACADÊMICA DOS INGRESSANTES 2006-2012.

### 4.2.1 Estatísticas Gerais: Ativos, Concluintes e Evasão

No período 2006-2012, a tabela 71 mostra os valores numéricos e os percentuais destas categorias:

Tabela 71 Alunos ativos, concluintes e evasão, por tipo de cotas (2006-2012)

Tipo de Ingresso	Situação			Total
	Concluído	Ativo	Não Ativo <sup>1</sup>	
C (não cotistas)	3.334 69,8	4.766 53,8	1.907 63,5	10.007 60,1
B	1.161 24,3	3.147 35,5	832 27,7	5.140 30,9
A	283 5,9	949 10,7	263 8,8	1.495 9,0
Total	4.778 28,7	8.862 53,3	3.002 18,0	16.642

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Nota: 1 – Agrupa evasão, abandono, falecimento, trancamento e outros.

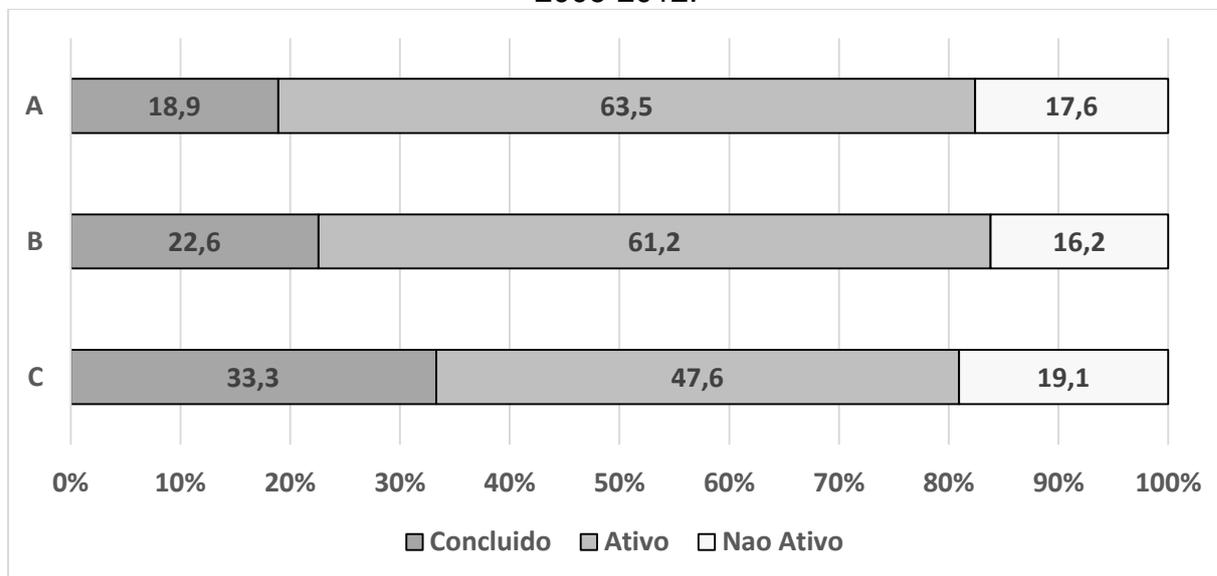
Pelos dados da tabela 71, observa-se que 28,7% dos ingressantes no período já concluíram os cursos (já se graduaram). Os “não ativos”, 3 mil ingressantes, são 18% do total, e se evadiram (ou estão evadindo-se) da UFJF, por diversos motivos - a evasão só é definida quando o aluno deixa de matricular-se em disciplina do curso.

A base de dados, fornecida pelo técnico Thiago, do CGCO, traz os registros de 2006 a 2014. Assim, a data em que estes dados foram processados, é o mês de dezembro de 2014 e revisados em janeiro de 2015. Os ingressantes, que ainda estavam na instituição em 2014 são 8.862 (ativos), ou 53,3% dos 16.642 ingressantes no período, via vestibular, PISM e SISU - estes valores são referentes apenas aos ingressos na UFJF via concursos, e não englobam nem os ingressantes por outras formas, nem os ingressantes em Governador Valadares.

Notar que os concluintes não cotistas são em maior percentual do que os ingressantes não cotistas (69,8% contra 60,1%), o que não ocorre com os cotistas A e B (24,3% contra 30,9%, cotistas B, e 5,9% contra 9%, cotistas A), e os cotistas que se evadiram são em maior percentual dos ingressantes cotistas: 63,5% contra 60,1%. A evasão é em menor percentual do ingresso entre os cotistas B (27,7% contra 30,1%), e quase igual entre cotistas A (8,8% contra 9,0%).

A figura 36 mostra os percentuais de concluintes, ativos, e não ativos, em relação ao total de ingressantes por tipo de cota, no período 2006-2012.

Figura 36 Percentual de Concluintes, Ativos e Não ativos segundo o tipo de cotas, 2006-2012.



Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Graduaram-se 33,3% dos não cotistas; 22,6% dos cotistas B; 18,9% dos cotistas A. Evadiram-se 19,1% dos não cotistas, 16,2% dos cotistas B e 17,6% dos cotistas A. Assim, fica evidenciado que os não cotistas graduaram-se em maior proporção do que os cotistas A e B. E também os não cotistas evadiram-se em percentuais maiores do que os cotistas.

Os ativos, ou seja, os que não se graduaram, e que não evadiram, são em maior número, porém em menor percentual entre os não cotistas.

A situação atual, com detalhes por tipo de cotas e tipo de ingresso, está na tabela 72. Notar que ainda não está sendo considerada a situação da duração dos cursos, que é diferente.

Tabela 72 Ingressantes concluintes, ativos e não ativos, segundo o tipo de cotas e a modalidade de ingresso, 2006-2012,

Tipo de Ingresso	Concluído	Ativo	Não Ativo	Total
C Vestibular	2.002	3.162	1.230	6.394
	41,9	35,7	41,0	38,4
	31,3	49,5	19,2	
B Vestibular	1029	2243	608	3.880
	21,5	25,3	20,3	23,3
	26,5	57,8	15,7	
A Vestibular	256	710	204	1.170
	5,4	8,0	6,8	7,0
	21,9	60,7	17,4	
C PISM	1.327	1.389	565	3.281
	27,8	15,7	18,8	19,7
	40,4	42,3	17,2	
B PISM	129	811	156	1.096
	2,7	9,2	5,2	6,6
	11,8	74,0	14,2	
A PISM	23	204	39	266
	0,5	2,3	1,3	1,6
	8,6	76,7	14,7	
C SISU	5	215	112	332
	0,1	2,4	3,7	2,0
	1,5	64,8	33,7	
B SISU	3	93	68	164
	0,1	1,0	2,3	1,0
	1,8	56,7	41,5	
A SISU	4	35	20	59
	0,1	0,4	0,7	0,4
	6,8	59,3	33,9	
Total	4.778	8.862	3.002	16.642
	28,7	53,3	18,0	

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

Tabela 73 Número e percentual de alunos Concluintes, Ativos e Não Ativos, por curso

Curso	Situação do aluno						Total
	Concluído	%	Ativo	%	Não Ativo	%	
Administração D	126	43,9	133	46,3	28	9,8	287
Administração N	92	32,1	159	55,4	36	12,5	287
Arquitetura e Urbanismo	133	32,0	250	60,2	32	7,7	415
BI Artes e Design	117	19,0	374	60,8	124	20,2	615
BI Ciências Exatas	86	7,2	553	46,4	553	46,4	1.192
BI Ciências Humanas D	82	32,9	88	35,3	79	31,7	249
BI Ciências Humanas N	58	18,3	177	55,8	82	25,9	317
Biologia	35	16,7	129	61,4	46	21,9	210
C. da Computação D	42	43,8	16	16,7	38	39,6	96
C. da Computação N	32	12,4	139	53,7	88	34,0	259
C. Contábeis D	0	0,0	60	83,3	12	16,7	72
C. Contábeis N	0	0,0	71	85,5	12	14,5	83
Ciências Sociais	16	20,0	18	22,5	46	57,5	80
Comunicação D	175	52,6	124	37,2	34	10,2	333
Comunicação Social N	151	55,3	98	35,9	24	8,8	273
Direito D	306	43,9	353	50,6	38	5,5	697
Direito N	230	36,9	344	55,2	49	7,9	623
Economia D	130	43,0	123	40,7	49	16,2	302
Economia N	89	29,8	154	51,5	56	18,7	299
Educação Artística	25	43,1	15	25,9	18	31,0	58
Educação Física	32	8,7	246	67,0	89	24,3	367
Enfermagem	231	44,5	216	41,6	72	13,9	519
Eng. Elétrica Hab	0	0,0	423	84,8	76	15,2	499
Eng. Civil	201	28,9	416	59,9	78	11,2	695
Eng. Produção	101	29,3	204	59,1	40	11,6	345
Eng. Elétrica D	142	58,9	64	26,6	35	14,5	241
Eng. Elétrica Energia	0	0,0	96	78,0	27	22,0	123
Eng. Elétrica N	49	40,5	44	36,4	28	23,1	121
Eng. Mecânica	0	0,0	135	85,4	23	14,6	158
Eng. Sanitária	14	7,6	138	74,6	33	17,8	185
Estatística	25	50,0	8	16,0	17	34,0	50
Farmácia	241	41,6	286	49,3	53	9,1	580
Filosofia	36	17,6	86	42,2	82	40,2	204
Física1	23	18,1	23	18,1	81	63,8	127
Física2	0	0,0	17	65,4	9	34,6	26
Fisioterapia	111	38,4	139	48,1	39	13,5	289
Geografia D	18	10,3	110	62,9	47	26,9	175
Geografia N	13	7,0	128	68,4	46	24,6	187
História D	22	12,7	102	59,0	49	28,3	173
História N	16	9,4	101	59,4	53	31,2	170
Jornalismo D	0	0,0	65	98,5	1	1,5	66
Jornalismo N	1	2,8	33	91,7	2	5,6	36
Letras D	16	8,4	125	65,8	49	25,8	190

Tabela 73 (continuação)

Curso	Situação do aluno						Total
	Concluído	%	Ativo	%	Não Ativo	%	
Letras N	11	4,6	173	73,0	53	22,4	237
Matemática	14	21,9	8	12,5	42	65,6	64
Matemática	0	0,0	30	81,1	7	18,9	37
Medicina	453	39,7	659	57,8	28	2,5	1.140
Música	20	35,7	25	44,6	11	19,6	56
Nutrição	59	14,8	311	78,1	28	7,0	398
Odontologia	289	49,5	261	44,7	34	5,8	584
Pedagogia	78	32,4	125	51,9	38	15,8	241
Pedagogia N	51	21,6	148	62,7	37	15,7	236
Psicologia	106	33,7	179	56,8	30	9,5	315
Química	0	0,0	0	0,0	2	100,0	2
Química	0	0,0	28	68,3	13	31,7	41
Química Bach	56	57,1	10	10,2	32	32,7	98
Química Lic	30	44,1	15	22,1	23	33,8	68
Serviço Social	210	61,0	94	27,3	40	11,6	344
Serviço Social N	0	0,0	91	86,7	14	13,3	105
Sist. de Informação	0	0,0	45	70,3	19	29,7	64
Turismo D	87	47,8	45	24,7	50	27,5	182
Turismo N	97	61,8	32	20,4	28	17,8	157
<b>Total</b>	<b>4.778</b>	<b>28,7</b>	<b>8.862</b>	<b>53,3</b>	<b>3.002</b>	<b>18,0</b>	<b>16.642</b>

Fonte: Dados do CGCO, processados pelo autor.

O curso com maior número de concluintes é o de Medicina, com 453 graduados em 1.140 ingressantes, cerca de 40%. O curso com maior percentual de concluintes é Turismo N, com 97 graduados em 157 ingressantes, cerca de 62%. Entretanto, estes cursos têm durações diferentes. Mais detalhes sobre os alunos concluintes, observe-se as tabelas 74 a 76.

Tabela 74 Número e proporção de concluintes sobre ingressantes

Ano de Ingresso	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Ingressantes	1.784	1.757	1.884	2.227	2.663	3.275	3.052	16.642
Concluintes	1.324	1.170	1.019	842	340	76	7	4.778
%	74,2	66,6	54,1	37,8	12,8	2,3	0,2	28,7

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Tabela 75 Cursos com mais concluintes

Curso	Situação do aluno						Total
	Concluintes	%	Ativo	%	Não Ativo	%	
Medicina	453	39,7	659	57,8	28	2,5	1140
Direito D	306	43,9	353	50,6	38	5,5	697
Odontologia	289	49,5	261	44,7	34	5,8	584
Farmácia	241	41,6	286	49,3	53	9,1	580
Enfermagem	231	44,5	216	41,6	72	13,9	519
Direito N	230	36,9	344	55,2	49	7,9	623
Serviço Social	210	61,0	94	27,3	40	11,6	344
Engenharia Civil	201	28,9	416	59,9	78	11,2	695
Comunicação D	175	52,6	124	37,2	34	10,2	333
Comunicação Social N	151	55,3	98	35,9	24	8,8	273
Engenharia Elétrica	142	58,9	64	26,6	35	14,5	241
Arquitetura e Urbanismo	133	32,0	250	60,2	32	7,7	415
Economia D	130	43,0	123	40,7	49	16,2	302
Administração D	126	43,9	133	46,3	28	9,8	287

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Tabela 76 Cursos com maior percentual de concluintes

Curso	Situação do aluno						Total
	Concluintes	%	Ativo	%	Não Ativo	%	
Turismo N	97	61,8	32	20,4	28	17,8	157
Serviço Social	210	61,0	94	27,3	40	11,6	344
Engenharia Elétrica	142	58,9	64	26,6	35	14,5	241
Química Bach	56	57,1	10	10,2	32	32,7	98
Comunicação Social N	151	55,3	98	35,9	24	8,8	273
Comunicação D	175	52,6	124	37,2	34	10,2	333
Estatística	25	50,0	8	16,0	17	34,0	50
Odontologia	289	49,5	261	44,7	34	5,8	584
Turismo D	87	47,8	45	24,7	50	27,5	182
Enfermagem	231	44,5	216	41,6	72	13,9	519
Química Lic	30	44,1	15	22,1	23	33,8	68
Administração D	126	43,9	133	46,3	28	9,8	287
Direito	306	43,9	353	50,6	38	5,5	697

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

A tabela 77 mostra o número e o percentual de concluintes, por tipo de cotas:

Tabela 77 Concluintes, por ano de ingresso e cotas (2006-2012)

Cotas	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
A PISM	0	1	0	13	8	1	0	23
A SISU	0	0	0	0	0	2	2	4
A Vestibular	44	63	73	54	18	4	0	256
Total	44	64	73	67	26	7	2	283
	15,5	22,6	25,8	23,7	9,2	2,5	0,7	100
B PISM	0	0	0	86	39	4	0	129
B SISU	0	0	0	0	0	3	0	3
B Vestibular	210	228	267	220	81	23	0	1.029
Total	210	228	267	306	120	30	0	1.161
	18,1	19,6	23,0	26,4	10,3	2,6	0,0	100
C PISM	404	370	333	155	52	12	1	1.327
C SISU	0	0	0	0	0	2	3	5
C Vestibular	666	508	346	314	142	25	1	2.002
Total	1070	878	679	469	194	39	5	3.334
	32,1	26,3	20,4	14,1	5,8	1,2	0,1	100
Total Geral	1.324	1.170	1.019	842	340	76	7	4.778
	27,7	24,5	21,3	17,6	7,1	1,6	0,1	100

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Mesmo considerando que os cursos têm durações diferentes, e que o percentual de graduados diminui à medida que aproxima-se de 2012, deve-se notar que dos ingressantes não cotistas em 2006 cerca de 32% já concluíram os cursos e, do total de 4.778 alunos formados, cerca de 70% deles são não cotistas, percentual superior ao de não cotistas ingressantes. Observe-se a tabela 78:

Tabela 78 Percentual de ingressantes, por tipo de cota

Tipo de Cota	Ingressantes	%	Concluintes	%
C	10.007	60,1	3.334	69,8
B	5.140	30,9	1.161	24,3
A	1.495	9,0	283	5,9
Total	16.642	100	4.778	100

Fonte: Tabela 77

Também de forma independente da duração dos cursos, pode-se verificar que há um percentual de concluintes inferior ao de ingressantes pelos grupos de cotistas. Mais detalhes na tabela 79:

Tabela 79 Relação de concluintes sobre ingressantes, por ano de ingresso e cotas (2006-2012)

Cotas	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
C(não-cotistas) <sup>(1)</sup>	1.419	1.312	1.233	1.236	1.415	1.737	1.655	10007
% Ingressantes/total de ingressantes no ano <sup>(2)</sup>	79,5	74,7	65,4	55,5	53,1	53,0	54,2	60,1
Concluintes <sup>(3)</sup>	1.070	878	679	469	194	39	5	3.334
% Concluintes/total ingressantes <sup>(4)</sup>	75,4	66,9	55,1	37,9	13,7	2,2	0,3	33,3
B (escolas públicas) <sup>(1)</sup>	282	356	494	790	973	1.187	1.058	5.140
% Ingressantes/total de ingressantes no ano <sup>(2)</sup>	15,8	20,3	26,2	35,5	36,5	36,2	34,7	30,9
Concluintes <sup>(3)</sup>	210	228	267	306	120	30	0	1161
% Concluintes/total ingressantes <sup>(4)</sup>	74,5	64,0	54,0	38,7	12,3	2,5	0,0	22,6
A (negros, escolas públicas) <sup>(1)</sup>	83	89	157	201	275	351	339	1.495
% Ingressantes/total de ingressantes no ano <sup>(2)</sup>	4,7	5,1	8,3	9,0	10,3	10,7	11,1	9,0
Concluintes <sup>(3)</sup>	44	64	73	67	26	7	2	283
% Concluintes/total ingressantes <sup>(4)</sup>	53,0	71,9	46,5	33,3	9,5	2,0	0,6	18,9
Total	1.784	1.757	1.884	2.227	2.663	3.275	3.052	16.642
% Ingressantes/ano	10,7	10,6	11,3	13,4	16,0	19,7	18,3	
Concluintes	1.324	1.170	1.019	842	340	76	7	4.778
% Concluintes/ingressantes <sup>(4)</sup>	74,2	66,6	54,1	37,8	12,8	2,3	0,2	28,7
% Concluintes	27,7	24,5	21,3	17,6	7,1	1,6	0,1	

Notas: (1) Total de ingressantes, por ano, por tipo de cota; (2) Percentual de ingressantes, por tipo de cota, sobre o total de ingressantes no ano; (3) Total de concluintes, por tipo de cota, no ano (4) Percentual de concluintes, sobre o número de ingressantes, por tipo de cota, no ano;

Os BI's serão objeto de análise em separado, porém adianta-se aqui os percentuais desta variável (alunos concluintes):

Tabela 80 Situação dos alunos dos Bacharelados Interdisciplinares

Curso	Concluintes	%	Ativo	%	Não Ativo	%	Total
BI Artes e Design	117	19,0	374	60,8	124	20,2	615
BI Ciências Exatas	86	7,2	553	46,4	553	46,4	1.192
BI Ciências Humanas D	82	32,9	88	35,3	79	31,7	249
BI Ciências Humanas N	58	18,3	177	55,8	82	25,9	317

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

O BI de Exatas apresenta o menor percentual de concluintes, apenas 7,2%. Apesar do BI ter a duração de 3 anos, repete-se aqui a advertência de que estes percentuais são do cenário (dados) de 2014, ou seja, 1.192 alunos ingressaram nos BI's a partir de 2009 (Exatas) e, em meados de 2014, apenas 86 alunos tinham concluído o curso. Serão dados mais detalhes sobre a condição dos BI's nas páginas seguintes.

#### 4.2.2 Alunos Não-ativos: evasão

Dados da evasão na tabela 81.

Tabela 81 Evasão na UFJF, alunos ingressantes (2006-2012)

Cotas	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
A PISM	0	0	0	7	11	12	9	39
A SISU	0	0	0	0	0	9	11	20
A Vestibular	29	13	29	32	44	39	18	204
Total	29	13	29	39	55	60	38	263
% no ano	11,0	4,9	11,0	14,8	20,9	22,8	14,4	100,0
B PISM	0	0	0	39	54	33	30	156
B SISU	0	0	0	0	0	23	45	68
B Vestibular	50	73	91	106	100	135	53	608
Total	50	73	91	145	154	191	128	832
% no ano	6,0	8,8	10,9	17,4	18,5	23,0	15,4	100,0
C PISM	99	125	86	63	87	68	37	565
C SISU	0	0	0	0	0	26	86	112
C Vestibular	168	144	149	225	228	221	95	1230
Total	267	269	235	288	315	315	218	1.907
% no ano	14,0	14,1	12,3	15,1	16,5	16,5	11,4	100,0
Total	346	355	355	472	524	566	384	3.002
% no ano	11,5	11,8	11,8	15,7	17,5	18,9	12,8	100,0

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Conforme mostrado na tabela 81, são 3.002 alunos que abandonaram os cursos até meados de 2014, cerca de 18% dos ingressantes, entre 2006 e 2012. Detalhando esta variável, tem-se as tabelas 82 a 83:

Tabela 82 Cursos com maior número de alunos evadidos

Curso	Concluído	%	Ativo	%	Não Ativo	%	Total
Bacharelado em Ciências Exatas	86	7,2	553	46,4	553	46,4	1.192
Bacharelado em Artes e Design	117	19,0	374	60,8	124	20,2	615
Educação Física	32	8,7	246	67,0	89	24,3	367
Ciência da Computação N	32	12,4	139	53,7	88	34,0	259
Filosofia	36	17,6	86	42,2	82	40,2	204
Bacharelado em Ciências Humanas N	58	18,3	177	55,8	82	25,9	317
Física	23	18,1	23	18,1	81	63,8	127
Bacharelado em Ciências Humanas D	82	32,9	88	35,3	79	31,7	249
Engenharia Civil	201	28,9	416	59,9	78	11,2	695
Eng Elétrica Hab	0	0,0	423	84,8	76	15,2	499
Enfermagem	231	44,5	216	41,6	72	13,9	519

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Tabela 83 Cursos com maior percentual de evasão

Curso	Concluintes	%	Ativo	%	Não Ativo	%	Total
Bacharelado em Ciências Exatas	86	42,2	553	46,4	553	46,4	1.192
Filosofia	36	17,6	86	42,2	82	40,2	204
Ciência da Computação D	42	43,8	16	16,7	38	39,6	96
Física	0	0,0	17	65,4	9	34,6	26
Estatística	25	50,0	8	16,0	17	34,0	50
Ciência da Computação N	32	12,4	139	53,7	88	34,0	259
Química Lic	30	44,1	15	22,1	23	33,8	68
Química Bach	56	57,1	10	10,2	32	32,7	98
Bacharelado em Ciências Humanas D	82	32,9	88	35,3	79	31,7	249

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

O BI de Exatas teve 46,4% de evasão, com 553 alunos que abandonaram o curso. No entanto este número pode estar incorreto, dadas as divergências de registro, como será considerado a seguir.

Os Bacharelados Interdisciplinares (BI) são uma inovação decorrente da adoção e implantação do REUNI. Tal como o REUNI, enfrentou (e enfrenta) fortes

resistências, não só pelo que propõe (uma formação acadêmica a ser continuada em cursos profissionalizantes, ou completada com o término do próprio BI), mas por seu caráter de flexibilidade curricular, que daria ao aluno, teoricamente,

a possibilidade de criar uma combinação própria de módulos que contenham disciplinas obrigatórias, disciplinas de opção limitada e disciplinas de opção livre de acordo com as suas necessidades e interesses, além de levar em consideração as habilidades profissionais que queiram adquirir. Isso significa que, ao contrário do Bacharelado Tradicional, os estudantes que optam por cursar o BI ainda não precisam ter certeza sobre a sua escolha profissional. Segundo a professora Denise Consonni, da UFABC, o Bacharelado Interdisciplinar permite que esse estudante experimente uma série de áreas sem que a sua formação seja prejudicada. “A Universidade trabalha com um sistema chamado TPI, que indica a quantidade de aulas Teóricas, Práticas e Individuais que um aluno deve ter por semana. Por meio desse número é possível definir a quantidade de créditos que o **aluno** deve cumprir em cada uma das disciplinas, que podem ser escolhidas pelo próprio estudante”, explica Denise. (DELPRETE, 2012, p. s.p.)

Na UFJF, como se vê, os BI's apresentaram uma taxa muito grande de evasão: BI Artes e Design, 124 alunos (20%); Exatas, 553 alunos (46%); Ciências Humanas D, 79 alunos (32%) e Ciências Humanas N, 82 alunos (26%), percentuais muito elevados, acima da média da UFJF (18%). Os motivos para esta evasão são muitos, além da dificuldade das disciplinas, que na área das Ciências Exatas, dadas as deficiências do EM, já foi correlacionada exaustivamente, e, como se verá, apresentam as piores estatísticas das variáveis de rendimento acadêmico.

No entanto, há mais o que considerar, no caso dos BI's, e, o mais grave, o BI de Exatas:

Observou-se que, apesar dos resultados serem recentes, merecem atenção por parte da gestão da UFJF (...) observou-se que a UFJF enfrenta alguns entraves ao bom andamento do programa, dentre eles: a resistência dos docentes e alunos, questões de ordem administrativa e as dificuldades inerentes aos alunos do ensino superior em relação ao desempenho e condições financeiras. (COSTA, 2014, p. 7)

Estas resistências são sentidas até hoje pelas direções dos institutos (ICE, ICH, IAD), segundo a dissertação citada, principalmente apresentadas pelos docentes novos – doutores recém contratados, que resistem a mudanças não só na prática pedagógica “tradicional” como ao enfrentamento das novas questões do ES:

Conforme destacado por Condé<sup>70</sup>, (...) é evidente que uma turma maior seja mais complicada de se trabalhar. É mais complexo envolver o aluno e promover o debate em sala de aula com um grande quantitativo de estudantes, uma vez que o contato com o professor fica mais distante. (COSTA, 2014, p. 66)

---

<sup>70</sup> Eduardo Condé, diretor do ICH.

Esta resistência é descrita de outra forma, pelo diretor do IAD, Ricardo de Cristófaru (em entrevista):

A principal desvantagem, acredito, seja a falta de compreensão dos professores que não acreditam no BI e a questão pedagógica, ou seja, o fato do curso ser generalista. Nos casos em que o aluno já sabe o que quer desde o início, ele acredita estar “perdendo tempo” com as outras matérias, e o professor também sente que poderia comprometer mais aquele aluno em determinada área, mas fica impedido, pois são muitos alunos e por isso, fica difícil separar (COSTA, 2014, p. 66)

Em detalhes:

O professor retrata aqui outra dificuldade dos docentes do BI, que é o fato de ter que lidar com a pluralidade de alunos e também com o desinteresse dos mesmos em determinadas disciplinas. O BI serve como um suporte para a escolha do curso de 2º ciclo, porém, nos casos em que o aluno já sabe o que quer, ele não vê muito sentido em passar pelo ciclo básico e cursar as disciplinas de outras áreas, dessa forma, fica desmotivado em relação às diferentes matérias que precisa cursar. (COSTA, 2014, p. 66)

No entanto, pior que a inexperiência e o não comprometimento dos docentes novos é a postura de muitos alunos, diante do que seja um BI: “[...] eu não estou formando este tipo de aluno (do BI) para atender ao mercado de trabalho. Eu estou formando este aluno, para que ele possa na frente fazer um ciclo profissional” (segundo entrevista com Condé, na mesma dissertação) (COSTA, 2014, p. 80)

Esta condição talvez explique uma parte da evasão aos BI's, tanto quanto o despreparo de muitos ingressantes que entraram na UFDJF devido aos baixos c/v. Outra questão, que pode afetar as taxas, e que depende de um entendimento maior entre as direções dos institutos e os técnicos do SIGA é “a questão da **inadequação** do sistema de Registro Acadêmico aos BI's (que) vem impactando nos dados estatísticos relacionados aos cursos e causando transtornos aos alunos e coordenadores na operacionalização do registro” (COSTA, 2014, p. 84), grifo do autor.

Na página seguinte, a variável evasão é mais detalhada (tabelas 84 a 87).

Tabela 84 Evasão de ingressantes, por ano e tipo de cotas

Cotas	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
C(não cotistas)	1419	1312	1233	1236	1415	1737	1655	10.007
% Ingressantes/total ingressantes	79,54	74,67	65,45	55,50	53,14	53,04	54,23	60,13
Evasão	267	269	235	288	315	315	218	1.907
% Evasão/total ingressantes	18,8	20,5	19,1	23,3	22,3	18,1	13,2	19,1
B (escolas públicas)	282	356	494	790	973	1187	1058	5.140
% Ingressantes	15,8	20,3	26,2	35,5	36,5	36,2	34,7	30,9
Evasão	50	73	91	145	154	191	128	832
% Evasão/total ingressantes	17,7	20,5	18,4	18,4	15,8	16,1	12,1	16,2
A (negros, escolas públicas)	83	89	157	201	275	351	339	1.495
% Ingressantes	4,7	5,1	8,3	9,0	10,3	10,7	11,1	
Evasão	29	13	29	39	55	60	38	263
% Evasão/total ingressantes	34,9	14,6	18,5	19,4	20,0	17,1	11,2	17,6
Total	1784	1757	1884	2227	2663	3275	3052	16.642
% Ingressantes/ano	10,7	10,6	11,3	13,4	16,0	19,7	18,3	
Evasão	346	355	355	472	524	566	384	3.002
% Evasão/total ingressantes	19,4	20,2	18,8	21,2	19,7	17,3	12,6	18,0
% Evasão	11,5	11,8	11,8	15,7	17,5	18,9	12,8	

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Tabela 85 Evasão (tipos), segundo tipo de ingresso e tipo de cotas

Motivo	Vestibular			PISM			SISU			Total	%
	C	B	A	C	B	A	C	B	A		
A Especificar	603	261	108	251	61	18	28	11	1	1342	44,81
Desistência	237	155	42	145	55	10	56	38	12	750	25,04
Abandono	151	83	29	62	16	5	9	9	3	367	12,25
Mudança de Curso	86	38	5	44	12	1	6	4	2	198	6,61
Cancelamento	58	30	4	31	3	0	6	3	0	135	4,51
Calouro cancelou/sem frequência/desistente	63	22	1	17	5	3	4	3	2	120	4,01
Transferência	14	6	2	7	0	0	0	0	0	29	0,97
Jubilamento	2	2	4	4	0	0	0	0	0	12	0,40
Desligamento	3	1	2	1	0	1	3	0	0	11	0,37
Perda de Vínculo	8	1	1	1	0	0	0	0	0	11	0,37
Maricula Indeferida	0	4	3	0	2	0	0	0	0	9	0,30
Falecimento	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4	0,13
Transferencia Port. 230/07 MEC	1	1	2	0	0	0	0	0	0	4	0,13
Aluno sem matrícula	1	0	0	1	1	0	0	0	0	3	0,10
<b>Total</b>	<b>1.228</b>	<b>605</b>	<b>204</b>	<b>564</b>	<b>155</b>	<b>39</b>	<b>112</b>	<b>68</b>	<b>20</b>	<b>2.995</b>	

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Tabela 86 Cursos com menor evasão

Curso	Situação do aluno						Total
	Concluintes	%	Ativo	%	Não Ativo	%	
Jornalismo D	0	0,0	65	98,5	1	1,5	66
Medicina	453	39,7	659	57,8	28	2,5	1.140
Direito	306	43,9	353	50,6	38	5,5	697
Jornalismo N	1	2,8	33	91,7	2	5,6	36
Odontologia	289	49,5	261	44,7	34	5,8	584
Nutrição	59	14,8	311	78,1	28	7,0	398
Arquitetura e Urbanismo	133	32,0	250	60,2	32	7,7	415
Direito N	230	36,9	344	55,2	49	7,9	623
Comunicação Social N	151	55,3	98	35,9	24	8,8	273
Farmácia	241	41,6	286	49,3	53	9,1	580
Psicologia	106	33,7	179	56,8	30	9,5	315
Administração D	126	43,9	133	46,3	28	9,8	287
Comunicação D	175	52,6	124	37,2	34	10,2	333
Engenharia Civil	201	28,9	416	59,9	78	11,2	695
Engenharia de Produção	101	29,3	204	59,1	40	11,6	345

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

O curso de Jornalismo D é um curso novo, ainda não formou a primeira turma. O curso de Medicina tem a menor evasão da UFJF: apenas 28 alunos abandonaram o curso, entre 20065 e 2014.

Nota: alguns cursos tiveram um percentual maior de evasão, tendo sido descontinuados. A tabela seguinte lista estes cursos:

Tabela 87 Cursos com maior evasão

Curso	Situação do aluno						Total
	Concluintes	%	Ativo	%	Não Ativo	%	
Matemática	14	21,9	8	12,5	42	65,6	64
Física	23	18,1	23	18,1	81	63,8	127
Ciências Sociais	16	20,0	18	22,5	46	57,5	80

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

### 4.3 ALUNOS ATIVOS: PROCESSAMENTO DOS DADOS

#### 4.3.1 Alunos Ativos: Geral

Dos 16.642 ingressantes entre 2006 e 2012, há 8.862 (53,3%) alunos ativos. Em relação aos ingressantes, por ano, as proporções são mostradas na tabela 88.

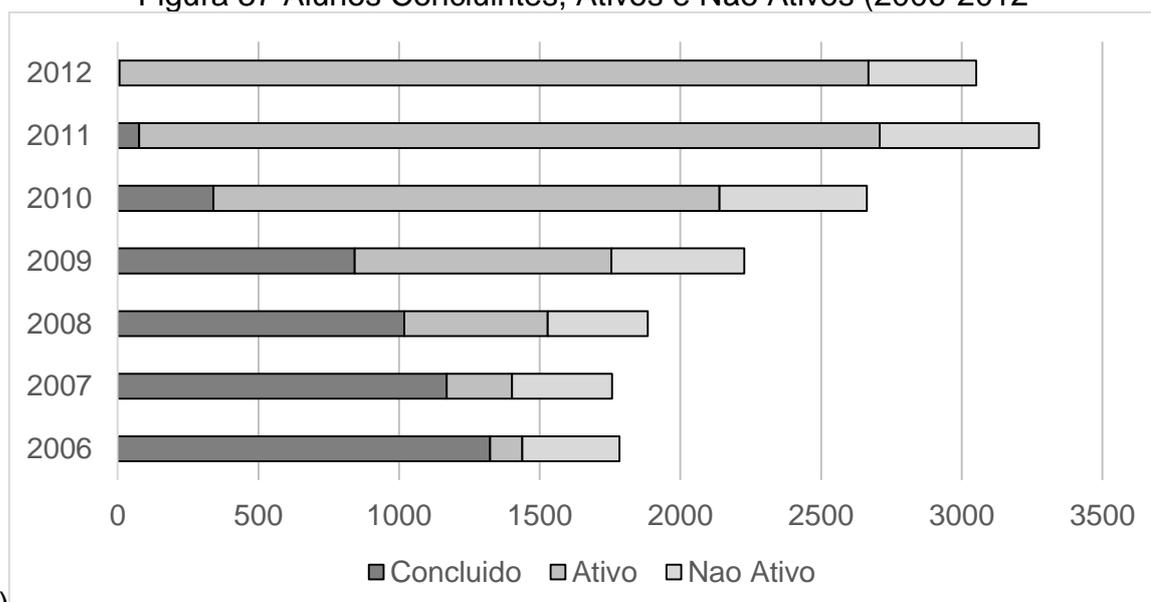
Tabela 88 Alunos ingressantes e ativos (2006-2012)

Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Ingressantes	1784	1757	1884	2227	2663	3275	3052	16642
Ativos	114	232	510	913	1799	2633	2661	8862
% Ativos	6,4	13,2	27,1	41,0	67,6	80,4	87,2	53,3

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Como se pode notar pelos dados da tabela acima, ainda há alunos ativos que ingressaram em 2006, 2007 e 2008, e que ainda estão na universidade, embora deveriam ter se graduado antes de 2012. A base de dados fornecida pelo CGCO é atualizada até agosto de 2014. Observar a figura 37:

Figura 37 Alunos Concluintes, Ativos e Não Ativos (2006-2012)



Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Pode-se notar na figura anterior que, como era de se esperar, há um aumento do número de alunos ativos – devido à duração dos cursos – que chega à quase totalidade em 2012. Mesmo assim, pode-se ver um resíduo de alunos que ainda se mantém na universidade (ativos), muito além da duração dos cursos – lembrar que há muito poucos alunos jubilados (1, no período considerado). Este grupo de alunos será identificado e estudado em detalhes, a seguir neste trabalho.

Por tipo de cotas, a situação é a seguinte:

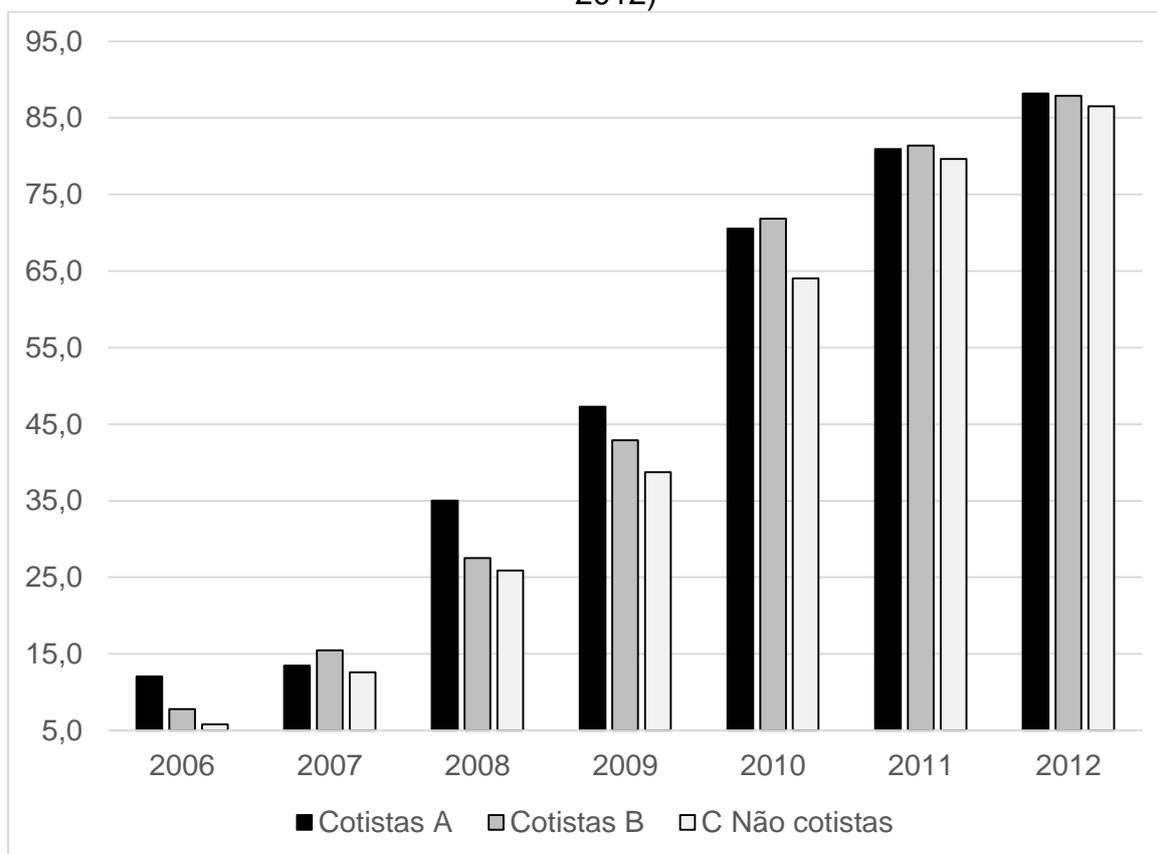
Tabela 89 Alunos Ingressantes e Ativos, por tipo de cota

Tipo	Ano de Ingresso							Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	
A PISM	0	0	0	16	54	63	71	204
A SISU	0	0	0	0	0	5	30	35
A Vestibular	10	12	55	79	140	216	198	710
Ativos	10	12	55	95	194	284	299	949
Ingressantes	83	89	157	201	275	351	339	1495
% Ativos	12,0	13,5	35,0	47,3	70,5	80,9	88,2	63,5
B PISM	0	0	0	93	202	268	248	811
B SISU	0	0	0	0	0	12	81	93
B Vestibular	22	55	136	246	497	686	601	2243
Ativos	22	55	136	339	699	966	930	3147
Ingressantes	282	356	494	790	973	1187	1058	5140
% Ativos	7,8	15,4	27,5	42,9	71,8	81,4	87,9	61,2
C PISM	25	73	133	126	267	383	382	1389
C SISU	0	0	0	0	0	18	197	215
C Vestibular	57	92	186	353	639	982	853	3162
Ativos	82	165	319	479	906	1383	1432	4766
Ingressantes	1419	1312	1233	1236	1415	1737	1655	10007
% Ativos	5,8	12,6	25,9	38,8	64,0	79,6	86,5	47,6
Total - Ativos	114	232	510	913	1799	2633	2661	8862
Ingressantes	1784	1757	1884	2227	2663	3275	3052	16642
% Ativos	6,4	13,2	27,1	41,0	67,6	80,4	87,2	53,3

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Pode-se ver, na tabela anterior, que o percentual de alunos ativos é dependente da cota de ingresso, a não ser dos anos 2011 e 2012. O gráfico 38 mostra melhor esta situação:

Figura 38 Percentual de alunos ativos, segundo o tipo de cota de ingresso (2006-2012)



Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Vê-se mais claramente que o percentual de ativos, segundo os alunos ingressantes, por tipo de cota é sempre menor para os não-cotistas, seguido dos cotistas B (escola pública) e A (negros oriundos de escolas públicas). O percentual de não-cotistas ativos, dos ingressantes em 2006, é a metade dos cotistas A no mesmo ano. As diferenças vão diminuindo, e há quase uma igualdade, em 2012 88,2% de cotistas A ativos, 87,9% de cotistas B ativos e 86,5% de não cotistas C ativos. Porém, ao considerarmos o total 2006-2012, o percentual de não-cotistas C ativos (47,6%) é bem menor do que os demais (61,2% de cotistas C e 63,5% de cotistas A).

Detalhando estes percentuais segundo o tipo de colégio do Ensino Médio dos quais os ingressantes são oriundos, temos a situação mostrada na tabela 90.

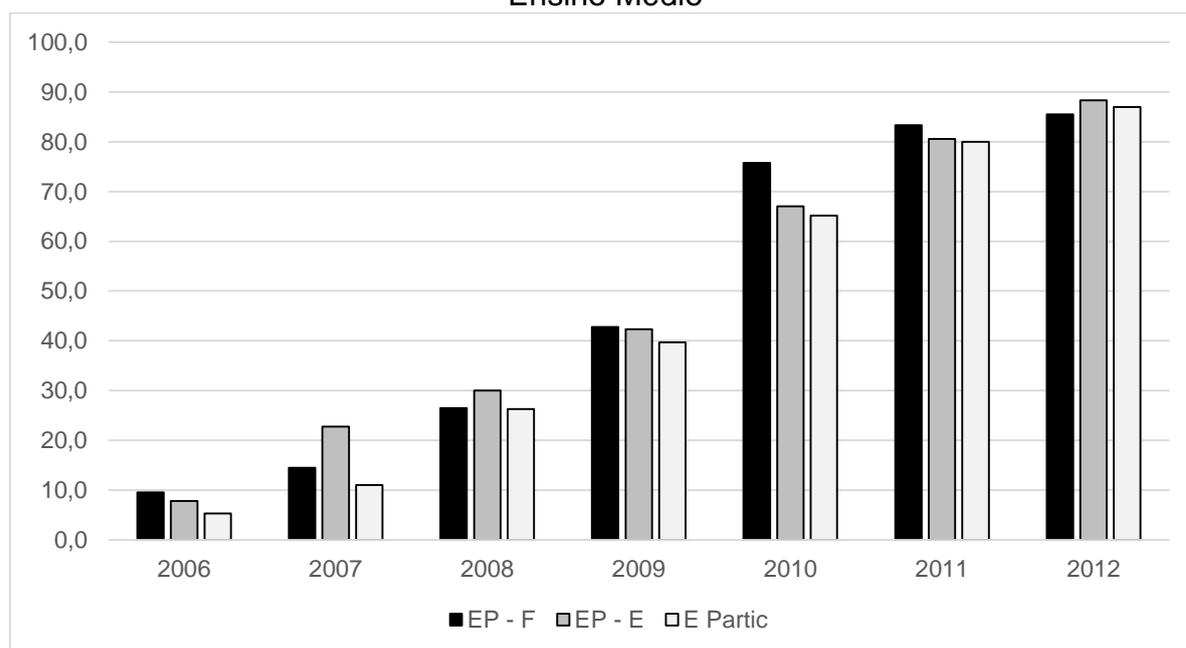
Tabela 90 Alunos Ingressantes e Ativos, por tipo de escola do Ensino Médio e Ano de Ingresso

Tipo de Escola	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	Total
Ensino Médio								
E Pública Federal	252	249	268	409	396	468	475	2.517
Ativos	24	36	71	175	300	390	406	1.402
% Ativos	9,52	14,46	26,49	42,79	75,76	83,33	85,47	55,70
E Pública Estadual	268	246	343	657	944	1182	1080	4.720
Ativos	21	56	103	278	633	952	954	2.997
% Ativos	7,84	22,76	30,03	42,31	67,06	80,54	88,33	63,50
E Pública Municipal	16	22	28	36	67	114	65	348
Ativos	2	3	7	13	48	83	56	212
% Ativos	12,50	13,64	25,00	36,11	71,64	72,81	86,15	60,92
Colégios Part.	1239	1234	1237	1119	1254	1503	1411	8.997
Ativos	66	136	325	444	817	1202	1227	4.217
% Ativos	5,33	11,02	26,27	39,68	65,15	79,97	86,96	46,87
Totais: Ingressantes	1784	1757	1884	2227	2663	3275	3052	16642
Ativos	114	232	510	913	1799	2633	2661	8.862
% Ativos	6,39	13,20	27,07	41,00	67,56	80,40	87,19	53,25

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Novamente verifica-se a relação entre o percentual de ativos e o tipo de escola de que são provenientes. Nos anos iniciais deste estudo, há um percentual menor de alunos ativos oriundos de escolas particulares, porém o percentual de alunos ativos vindos de escolas públicas estaduais vai se posicionar em 3º lugar apenas em 2012.

Figura 39 Proporção entre Alunos Ativos e Ingressantes, por Tipo de Escola do Ensino Médio



Fonte: Tabela 90 Nota: não foi considerado o percentual de alunos de escolas públicas municipais, devido ao número reduzido, em comparação com os demais grupos.

Considerando todo o período, o menor percentual de alunos ativos é o proveniente de escolas particulares (46,9%), seguido das escolas públicas federais (55,7%) e dos alunos das escolas públicas estaduais (63,50%).

Nas páginas a seguir, é feita a análise do rendimento acadêmico dos alunos ativos da UFJF, período 2006-2012.

Foram escolhidas, além do percentual de alunos concluintes e dos que se evadiram, as seguintes variáveis, conforme a base de dados enviada pelo CGCO:

- IRA: Índice de Rendimento Acadêmico;
- IRN: Índice de Reprovações por Nota;
- IRI: Índice de Reprovações por Infrequência.

Novamente, há que se ressaltar que estes são dados das variáveis na situação de setembro de 2014. Assim, o final do 2º semestre letivo de 2014, cujos resultados (valor das variáveis acima elencadas) não estão analisados pois a base de dados tem o *deadline* em setembro de 2014.

#### 4.3.2 Rendimento acadêmico dos Alunos Ativos: IRA

O IRA é a média ponderada das notas finais dos alunos nas disciplinas, em que os pesos, ou ponderação, são o número de créditos das disciplinas:

$$IRA = \frac{\sum_{i=1}^k c_i x_i}{\sum_{i=1}^k c_i}$$

Onde  $i$  é o número da disciplina cursada,  $c_i$  é o número de créditos da disciplina,  $x_i$  a nota do aluno na disciplina  $i$ . AS estatísticas descritivas da variável estão na tabela a seguir:

Tabela 91 IRA: Estatísticas Descritivas

Média	66,0
Mediana	72,2
Desvio-padrão	20,5
Assimetria	-1,2991
Curtose	1,26887
Menor valor	0
Maior valor	96,7
P <sub>5</sub>	20,2
P <sub>10</sub>	36,0
P <sub>25</sub>	57,0
P <sub>50</sub>	72,2
P <sub>75</sub>	80,7
P <sub>90</sub>	85,9
P <sub>95</sub>	88,4

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

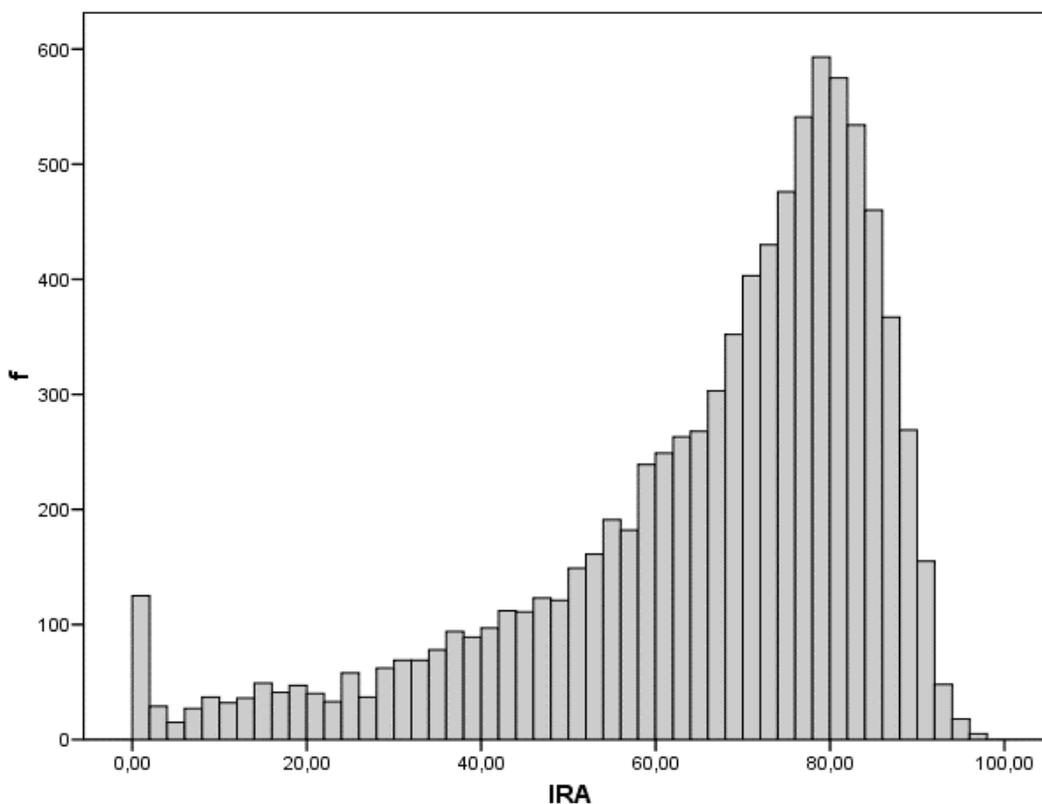
A distribuição é assimétrica negativa (média menor do que a mediana), mostrando que, em geral, os alunos têm IRA's elevados. As pontuações do IRA dos alunos ativos se dispõem em uma assimetria negativa, com um máximo de 96,7 pontos. A média, 66, e a mediana 72, são superiores às notas de corte para aprovação nas disciplinas. O maior IRA é de um aluno do curso de Letras, ingressante em 2011. Seguem-se um aluno do curso de Psicologia, dois alunos do curso de Filosofia, e mais um de Letras. Os cinco maiores IRAs são de 4 alunos vindos de escolas particulares e apenas um de escola pública (Pres. João Pinheiro, de Santos Dumont).

Por outro lado, há 112 alunos com IRA igual a zero. Em geral, são alunos dos BIs (Ciências Humanas, 42; Exatas, 16; Artes & Design, 11), que ingressaram na UFJF via SISU, e, em grande parte, provavelmente irão abandonar a instituição em breve (75% ingressaram em 2012).

Os cursos (antigos) com alunos com maior média do IRA são: Psicologia (179 alunos, IRA médio 83,1); Medicina (659 alunos, IRA médio 80,5); Comunicação D (124 alunos, com IRA médio de 80,2) e Comunicação N (65 alunos, IRA médio de 84,3). Dos cursos novos – que ainda estão com todos os alunos em graduação, as maiores médias são Jornalismo N (33 alunos, IRA médio 85,8) e D (65 alunos, IRA médio 84,3).

Os cursos com piores IRA's médios são: BI CH D, 88 alunos, IRA médio 48,9; Turismo D, 45 alunos, 48,6; Ciência da Computação D, 16 alunos com o IRA médio de 46,4; BI Exatas, 553 alunos, IRA médio 44,5 e BI CH N, 177 alunos, IRA médio 43,9. Os cursos da área de Exatas são os com menores IRAs médios. A figura 40 é o histograma do IRA da UFJF:

Figura 40 IRA Histograma



Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

A seguir, são realizados os testes de hipóteses sobre os valores do IRA. São todos testes não paramétricos, de verificação da normalidade e das hipótese nulas de igualdade entre grupos (BERALDO e SALDANHA, 2014d).

#### a) Testes de Hipóteses: Normalidade

Em primeiro lugar, foi realizado teste Kolmogorov-Smirnov da variável IRA, com o objetivo de verificar a normalidade da distribuição dos dados. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 1 Teste Kolmogorov-Smirnov IRA

		IRA
N		8862
Normal	Média	66,0056
Parâmetro(s)	Desvio-padrão	20,50402
Diferenças extremas	Absoluta	,131
	Positiva	,097
	Negativa	-,131
Kolmogorov-Smirnov Z		12,365
Significância Assintótica Bicaudal		,000

a Teste da normalidade da distribuição.

b Calculado a partir da base de dados.

A significância assintótica bicaudal, muito abaixo de 0,05, mostra que a distribuição dos dados não segue o modelo normal, o que já era imaginado tendo em vista a forte assimetria positiva e o formato do histograma. Assim, os testes a seguir serão não paramétricos.

### b) Testes de hipótese de igualdade: Por grupo de cotistas

O Índice de Rendimento Acadêmico varia conforme o tipo de cotistas. A tabela a seguir mostra as principais estatísticas conforme o grupo:

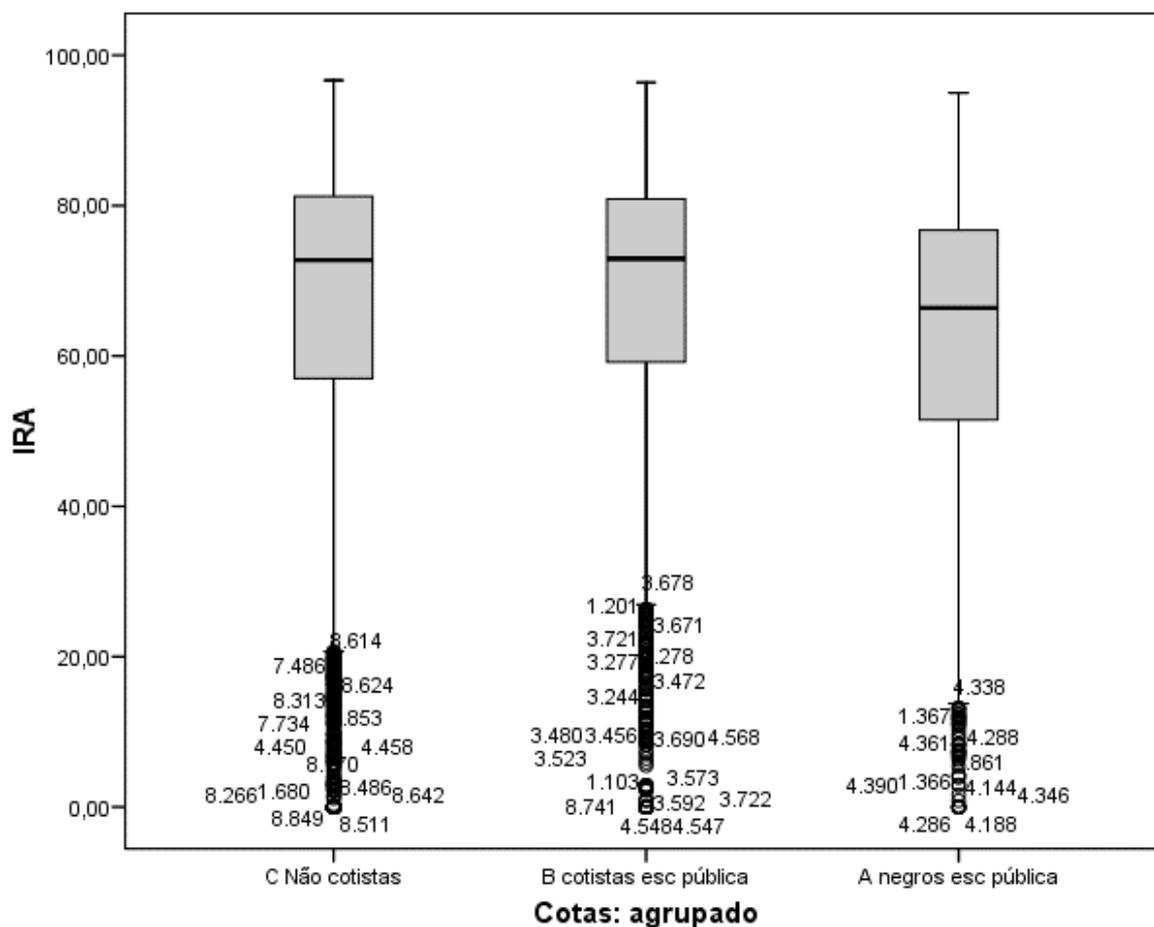
Tabela 92 IRA dos alunos ativos, por tipo de cota.

IRA	C	B	A
N	4766	3147	949
Média	66,15	67,28	61,07
Mediana	72,74	72,94	66,38
Desvio-padrão	21,06	19,28	20,88
Assimetria	-1,31	-1,39	-1,02
Curtose	1,21	1,78	0,40
Menor valor	0,00	0,00	0,00
Maior valor	96,65	96,37	94,97
P5	18,66	26,27	14,42
P10	34,74	40,21	30,44
P25	56,98	59,14	51,44
P50	72,74	72,94	66,38
P75	81,23	80,89	76,72
P90	86,22	86,00	82,54
P95	88,70	88,30	85,22

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Em termos numéricos, parece haver uma igualdade entre as médias do IRA dos cotistas B com os não cotistas C. A média dos cotistas A é inferior aos dois outros grupos. O que mais é ressaltado é a mediana, que é quase igual entre cotistas B e não cotistas, com a mediana dos cotistas A bem inferior. As assimetrias dos três grupos seguem a assimetria geral, negativa. A figura 41, um *box-plot* do IRA, mostra a situação atual, discriminada pelos grupos segundo o tipo de cotistas:

Figura 41 Box plot do IRA dos alunos ativos, segundo o tipo de cotas.



Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

O que se pode notar é que a assimetria negativa da distribuição, para os três grupos, é motivada pela grande quantidade de *outliers*, discrepantes e mais que discrepantes. E as medianas são aproximadamente iguais para os grupos C e B, porém é menor para o grupo de cotistas A.

Foi realizado o teste de hipótese de igualdade do IRA, segundo o tipo de cotistas. Realizou-se o teste de Kruskal-Wallis, cujos resultados foram os seguintes:

Quadro 2 Teste K-W IRA Ranqueamento por tipo de Cotas

Tipo de Cotas: agrupado	N	Média dos ranqueamentos
IRA C Não cotistas	4766	4500,05
B cotistas esc pública	3147	4552,22
A negros esc pública	949	3686,92
Total	8862	

Quadro 3 Estatísticas de teste K-W IRA por tipo de Cotas

	IRA
Qui quadrado	90,810
Graus de liberdade	2
Significância Assintótica	,000

a Teste Kruskal Wallis

b Variável de agrupamento: Tipo de Cotas: agrupado

Apesar da significância bicaudal mostrar valor muito abaixo de 0,05, resultando que a hipótese nula de igualdade foi rejeitada, é prudente que se realize um teste de hipótese da igualdade entre o IRA de não cotistas e de cotistas B, pois a média de suas posições está próxima (4500 e 4552). O teste foi resultado e mostrou os seguintes resultados:

Quadro 4 Teste M-W Ranqueamento IRA por tipo de Cotas

Tipo de Cotas: agrupado	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
IRA C Não cotistas	4766	3939,78	18776986,00
B cotistas esc pública	3147	3983,08	12534755,00
Total	7913		

Quadro 5 Estatísticas do teste M-W IRA por tipo de Cotas

	IRA
Mann-Whitney U	7417225,000
Wilcoxon W	18776986,000
Z	-,825
Significância Assintótica Bicaudal	,409

a Variável de agrupamento: Tipo de Cotas: agrupado

O resultado do teste Mann-Whitney mostra que não existe diferença estatística significativa entre os valores do IRA dos grupos de cotistas B e dos não cotistas. Desta maneira, fica rejeitada a hipótese de igualdade entre os grupos. A conclusão final é a seguinte:

**Conclusão** Existe diferença estatística, com relação ao IRA, entre os grupos C e B, e o grupo A (negros egressos de escolas públicas). Os alunos que ingressaram na UFJF pelas cotas A tem IRA menor (numérica e estatisticamente) do que os alunos dos grupos C e B. Entre os alunos dos grupos C e B não há diferença estatística, para esta variável.

### c) Teste de Hipótese de igualdade: Por escola do Ensino Médio

Desde a primeira análise dos dados, tem-se a impressão de que a origem dos universitários – tipo de escola do Ensino Médio (EM) – é um fator que influencia fortemente em seu rendimento acadêmico. Em parte, mesmo alguns dos ingressantes vêm de escolas particulares, e de escolas públicas de alto rendimento, como os colégios de aplicação e os colégios militares. As estatísticas são as seguintes:

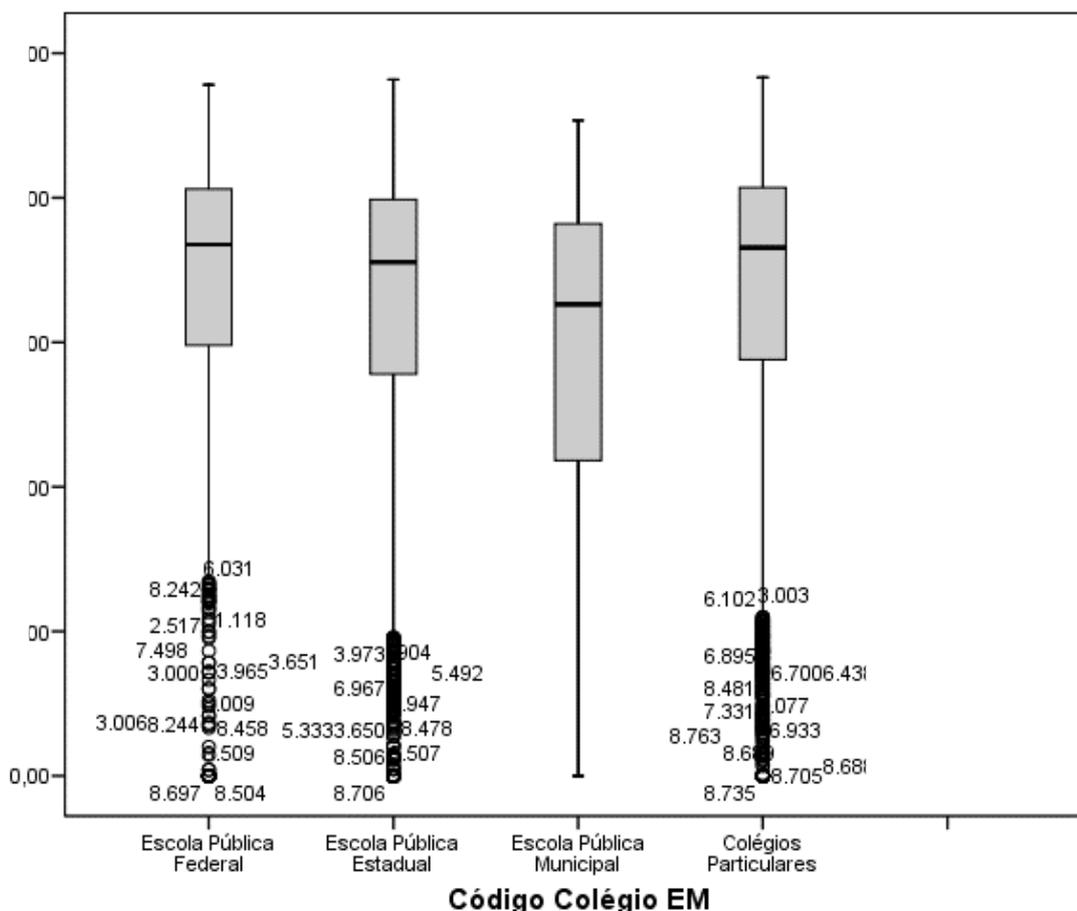
Tabela 93 IRA dos alunos ativos, segundo a escola do EM de origem

IRA	EPF	EPE	EPM	E Part
N	1.402	2.997	212	4.217
Média	67,80	64,93	58,74	66,64
Mediana	73,53	71,10	65,26	73,11
Desvio-padrão	19,03	20,59	22,89	20,57
Assimetria	-1,42	-1,25	-0,89	-1,32
Curtose	1,98	1,09	-0,11	1,33
Menor valor	0,00	0,00	0,00	0,00
Maior valor	95,64	96,37	90,69	96,65
P5	27,50	18,78	8,87	20,67
P10	41,07	34,64	19,95	36,33
P25	59,58	55,58	43,35	57,63
P50	73,53	71,10	65,26	73,11
P75	81,20	79,76	76,46	81,39
P90	86,35	85,16	82,90	86,24
P95	88,51	87,74	86,48	88,70

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Vê-se que no mínimo 16% dos alunos ativos são provenientes de escolas públicas federais, e que 48% são oriundos de escolas particulares. Em termos de média, os alunos vindos de EPF e colégios particulares estão quase empatados, acima dos egressos de EPE e bem acima da EPM – as medianas trazem as mesmas informações. As assimetrias são todas negativas, seguindo o conjunto “geral”.

A figura 42 (*box-plot*) mostra o IRA segundo a origem do aluno:

Figura 42 *Box plots* do IRA, segundo a escola do EM de origem

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

O excesso de *outliers* em todos os grupos – menos nos egressos de EPM traz algum mascaramento na análise dos resultados. As medianas são muito parecidas, exceto a dos alunos egressos de EPM, que é bem mais baixa.

Da mesma forma com que foi feito com os grupos de alunos segundo os tipos de cotas, realizou-se testes estatísticos para verificar a hipótese de igualdade do IRA entre alunos conforme a escola do Ensino Médio. Os resultados do teste de Kruskal-Wallis são os seguintes:

Quadro 6 Teste K-W Ranqueamento IRA por Tipo de Escola EM

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos
IRA	Escola Pública Federal	1402	4596,80
	Escola Pública Estadual	2997	4237,69
	Escola Pública Municipal	212	3506,55
	Colégios Particulares	4217	4525,19
	Total	8828	

Quadro 7 Estatísticas de teste K-W IRA por tipo de escola EM

	IRA
Qui quadrado	56,460
Graus de liberdade	3
Significância Assintótica	,000

a Teste Kruskal Wallis

b Variável de agrupamento: Código Colégio EM

Pode-se ver que a significância assintótica, valor 0,000, resulta que há diferença estatística significativa do IRA entre os grupos. No entanto, há uma proximidade entre a média dos postos dos alunos vindos de EPF (escolas públicas federais), 4596,8 e o dos alunos oriundos dos colégios particulares, 4525,19.

Realizou-se, em seguida, o teste de Mann-Whitney, para o IRA destes dois grupos. Os resultados são os seguintes:

Quadro 8 Teste M-W Ranqueamento IRA por tipo de escola do EM

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
IRA	Escola Pública Federal	1402	2842,17	3984716,00
	Colégios Particulares	4217	2799,31	11804674,00
	Total	5619		

Quadro 9 Estatísticas de teste M-W IRA por tipo de escola do EM

	IRA
Mann-Whitney U	2911021,000
Wilcoxon W	11804674,000
Z	-,857
Significância Assintótica Bicaudal	,391

a Variável de agrupamento: Código Colégio EM

A significância assintótica bicaudal (foi adotado o nível de significância e 0,05 (5%) em testes bicaudais, o que resulta na proporção de 0,025 para cada cauda da distribuição) mostra que não há diferença entre os dois grupos, em termos de IRA.

Adicionalmente, testou-se a diferença entre o IRA dos alunos oriundos de escolas públicas federais e escolas públicas estaduais. Verificou-se, no teste de Mann-Whitney, que há diferença numérica e estatística, com uma significância assintótica bicaudal de 0,000, ou seja, o IRA dos oriundos de escolas públicas federais é maior do que o IRA dos alunos oriundos de escolas públicas estaduais. Da mesma maneira, o teste de Mann-Whitney mostrou que, numérica e estatisticamente, o IRA

dos oriundos de escolas públicas estaduais é maior do que o dos alunos vindos de escolas públicas municipais.

**Conclusão** Existe diferença estatística, com relação ao IRA, entre os grupos de alunos conforme a origem de escolas do Ensino Médio. Os alunos que ingressaram na UFJF oriundos de escolas públicas estaduais e municipais têm IRA menor (numérica e estatisticamente) do que os alunos provenientes de escolas públicas federais e escolas particulares. Entre os alunos oriundos de escolas públicas federais e escolas particulares, não há diferença estatística, para esta variável.

#### 4.3.3 Rendimento acadêmico dos Ativos: Índice de Reprovação por nota - IRN

Outra variável de mensuração do rendimento acadêmico é o índice (decimal ou percentual) de reprovação por nota dos alunos. A expressão de cálculo utilizada é a seguinte:

$$IRN = \frac{\sum_1^k drn_i}{\sum_1^k dc_i}$$

A razão entre as disciplinas em que foram reprovados por nota (*drn*) e as disciplinas que cursaram (*dc*) é medida pelas estatísticas a seguir:

**Tabela 94 Estatísticas descritivas do IRN (valores decimais)**

Média	0,122848
Mediana	0,06
Desvio-padrão	0,151532
Assimetria	1,5115
Curtose	2,033021
Range	1
Menor valor	0
Maior valor	1
P5	0
P10	0
P25	0
P50	0,06
P75	0,197023
P90	0,346154
P95	0,44

A assimetria é fortemente positiva dos valores desta variável. De fato, 2.749 alunos não tiveram nenhuma reprovação por nota, aproximadamente 31% do total de alunos ativos. E 50% dos alunos tiveram até 6% de reprovações por nota.

Outra estatística comprovadora da importância desta variável é sua correlação com o IRA, em que foi calculado o  $r$  de Pearson igual a -0,788.

Verificou-se que 303 alunos ativos tinham 50% ou mais de reprovações por nota. Estes alunos, cerca de 3,4% dos ativos, têm um IRA variando entre 0 (zero) e 55, com média de 27,3. São alunos de diversos cursos, porém 102 destes cursam o BI de Exatas (34%). Sua distribuição, em termos de tipo de cotas e escolas de origem, é a seguinte:

Tabela 95 Alunos com Índice de Reprovação por nota maior do que 50%.

Tipo de Cotas	N	Escola de Origem	N	Ingressantes	% Cotistas	% Escola
C - Não cotistas	143	EPF	9	4.766	3,00	6,29
		EPE	11			7,69
		EPM	2			1,40
		Part	119			83,22
B - cotistas	106	EPF	23	3.147	3,37	21,70
		EPE	74			69,81
		EPM	6			5,66
		Part	3			2,83
A – cotistas	54	EPF	6	949	5,69	11,11
		EPE	41			75,93
		EPM	5			9,26
		Part	1			1,85
Total	303	EPF	38	12,5		
		EPE	126			41,6
		EPM	13			4,3
		Part	123			40,6

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Há dados interessantes na tabela 95, uma vez que alunos com mais de 50% de reprovações (foram reprovados em mais da metade das disciplinas que cursaram), provavelmente, conforme o grupo de cotas a que pertencem e o colégio de origem, e conforme o curso em que estão fazendo, irão abandonar a universidade ou permanecer no curso até que ocorra o jubileamento. Notar que, mais uma vez, os alunos das EPF se sobressaem, mesmo nesta categoria de baixo rendimento. São

apenas 38 alunos, em 303 (12,5%). E o percentual de alunos de EPE e Particulares é equivalente: 41% cada.

Como 102 são do BI de Exatas, temos 34% dos alunos do BI com 50% ou mais de reprovações. Este dado parece comprometer ainda mais o curso. Em detalhes, tem-se (do BI Exatas):

- Apenas 1 aluno é originário de EPF;
- São 43 alunos provenientes de EPE e 54 de Particulares, e apenas 4 de EPM;
- O IRA médio é 37,5;
- A média do IRI é 56%.
- São 58 ingressantes não cotistas (C – 57%), 31 ingressantes cotistas B (30%) e 13 ingressantes cotistas A (13%).

#### a) Testes de Hipótese de normalidade

Foi realizado teste Kolmogorov-Smirnov da variável IRN (Índice de reprovação por nota), com o objetivo de verificar a normalidade da distribuição dos dados. Os resultados foram os seguintes:

Quadro 10 Teste Kolmogorov-Smirnov IRN

		P_rep_nota
N		8862
Normal	Média	,1228
Parâmetro(s)	Desvio-padrão	,15153
Diferenças extremas	Absoluta	,209
	Positiva	,168
	Negativa	-,209
Kolmogorov-Smirnov Z		19,653
Significância Assintótica Bicaudal		,000

a Teste da normalidade da distribuição.

b Calculado a partir da base de dados.

A significância assintótica bicaudal, igual 0,000, e muito abaixo de 0,05, mostra que a distribuição dos dados não segue o modelo normal, determinando que os testes de hipótese sejam não paramétricos.

### b) Teste de hipótese de igualdade: Por grupo de cotistas

O Índice de Reprovação por Nota varia conforme o tipo de cotistas. A tabela a seguir mostra as principais estatísticas conforme o grupo:

Tabela 96 Estatísticas descritivas do IRN, agrupado por tipo de cotistas (valores em decimais)

P_rep_nota	C	B	A
Média	0,12	0,12	0,17
Mediana	0,05	0,06	0,12
Variance	0,02	0,02	0,03
Desvio-padrão	0,15	0,15	0,17
Menor valor	0,00	0,00	0,00
Maior valor	1,00	0,87	0,78
Amplitude	1,00	0,87	0,78
Amplitude Interquartílica	0,18	0,19	0,23
Assimetria	1,60	1,55	1,07
Curtose	2,48	2,15	0,47

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Nota-se, pelos valores da tabela acima, que há uma aparente igualdade entre os não cotistas C e os cotistas B, mas que os cotistas A apresentam médias e medianas maiores.

Testou-se a hipótese de igualdade entre os grupos, por meio do teste de Kruskal-Wallis. Os resultados são os seguintes:

Quadro 11 Teste K-W IRN Ranqueamento por tipo de Cotas

Tipo de Cotas: agrupado	N	Média dos ranqueamentos
P_rep_nota C Não cotistas	4766	4311,59
B cotistas esc pública	3147	4376,83
A negros esc pública	949	5214,99
Total	8862	

Quadro 12 Estatísticas de teste M-W IRN por tipo de Cotas

	P_rep_nota
Qui quadrado	104,015
Graus de liberdade	2
Significância Assintótica	,000

a Teste Kruskal Wallis

b Variável de agrupamento: Tipo de Cotas: agrupado

A significância assintótica, igual a 0,000, mostrou que há diferença numérica e estatística desta variável em relação aos grupos. Dada a proximidade dos valores das médias das posições, testou-se a hipótese de igualdade dos valores desta variável entre os grupos C (não-cotistas) e B (cotistas egressos de escolas públicas). Os resultados são os seguintes:

Quadro 13 Teste M-W Ranqueamento IRN por tipo de Cotas

Tipo de Cotas: agrupado		N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
P_rep_nota	C Não cotistas	4766	3933,90	18748990,50
	B cotistas esc pública	3147	3991,98	12562750,50
	Total	7913		

Quadro 14 Estatísticas do teste M-W IRN por tipo de Cotas

	P_rep_nota
Mann-Whitney U	7389229,500
Wilcoxon W	18748990,500
Z	-1,126
Significância Assintótica Bicaudal	,260

a Variável de agrupamento: Tipo de Cotas: agrupado

Conclui-se que:

O índice de reprovações por nota é maior, quando o grupo é formado por cotistas A, em relação aos cotistas B e C. Entre os cotistas B e C não há diferença estatística entre eles.

**Conclusão** Existe diferença estatística, com relação ao Índice de reprovação por nota (IRN), entre os grupos de alunos de cotistas A em relação aos cotistas B e C. Entre os cotistas B e C não há diferença estatística entre eles. Assim, os dados mostram que a média de reprovação por nota em disciplinas dos alunos cotistas A é estatisticamente maior do que a dos demais. Entre os alunos cotistas B e os não cotistas, não existe diferença estatística significativa entre eles, no índice de reprovação por nota.

### c) Teste de hipótese de igualdade: Por escola do Ensino Médio

Outra verificação que se impõe é a de testar a hipótese de igualdade entre grupos, para esta variável, conforme a origem (escolas do Ensino Médio). A tabela 97 mostra as estatísticas, conforme o grupo:

Tabela 97 Estatísticas descritivas do IRN, agrupado por tipos de escolas de EM (valores em decimais)

P_rep_nota	EPF	EPE	EPM	Col. Particulares
Média	0,11	0,13	0,17	0,11
Mediana	0,05	0,08	0,13	0,05
Desvio-padrão	0,14	0,16	0,17	0,15
Menor valor	0	0	0	0
Maior valor	1	0,87	0,75	0,91
Amplitude	1	0,86	0,75	0,91
Amplitude Interquartílica	0,18	0,22	0,22259	0,18
Assimetria	1,72	1,36	1,26	1,57
Curtose	3,30	1,39	1,25	2,27

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Mais uma vez, as estatísticas mostram uma aproximação entre os índices dos alunos provenientes de EPF e dos colégios particulares, e os alunos da EPE e da EPM em outros patamares. Realizou-se o teste de hipótese de igualdade, cujos resultados são os seguintes:

Quadro 15 Teste K-W Ranqueamento IRN por tipo de Escola EM

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos
P_rep_nota	Escola Pública Federal	1402	4214,11
	Escola Pública Estadual	2997	4661,54
	Escola Pública Municipal	212	5243,67
	Colégios Particulares	4217	4263,87
	Total	8828	

Quadro 16 Estatísticas de teste K-W IRN por tipo de escola EM

	P_rep_nota
Qui quadrado	76,283
Graus de liberdade	3
Significância Assintótica	,000

a Teste Kruskal Wallis

b Variável de agrupamento: Código Colégio EM

Pelos resultados acima, existe diferença estatística significativa entre os grupos. No entanto, as médias dos postos da variável, para alunos oriundos das EPF e dos colégios particulares está muito aproximada. Realizou-se, a seguir, o teste Mann-Whitney para verificar esta igualdade. Os resultados estão a seguir:

Quadro 17 Teste M-W Ranqueamento IRN por tipo de escola do EM

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
P_rep_nota	Escola Pública Federal	1402	2787,18	3907620,00
	Colégios Particulares	4217	2817,59	11881770,00
	Total	5619		

Quadro 18 Estatísticas de teste M-W IRN por tipo de escola do EM

	P_rep_nota
Mann-Whitney U	2924117,000
Wilcoxon W	3907620,000
Z	-,620
Significância Assintótica Bicaudal	,535

a Variável de agrupamento: Código Colégio EM

Como parecia possível, a significância assintótica bicaudal, bem superior a 0,05, confirma que não há diferença estatística dos valores desta variável para os dois grupos. Assim, pode-se chegar à seguinte conclusão:

O índice de reprovações por nota é maior, quando o grupo é formado por alunos cotistas oriundos de escolas públicas estaduais, e ainda maior com os alunos vindos de escolas públicas. Entre os alunos vindos de escolas públicas federais, e os alunos vindos de escolas particulares, não há diferença estatística entre eles.

**Conclusão** Existe diferença estatística, com relação ao Índice de reprovação por nota (IRN), entre os grupos de alunos oriundos dos diversos tipos de escolas do EM. Este índice é maior entre os alunos de escolas públicas municipais (EPM). Em seguida, entre alunos de escolas públicas estaduais (EPE), o índice é estatisticamente menor do que os egressos de EPM, mas é superior (pior) ao dos alunos das EPF. E não existe diferença no IRN entre os alunos de escolas públicas federais (EPF) e os oriundos de colégios particulares – estatisticamente, são equivalentes.

#### 4.3.4 Rendimento acadêmico dos Ativos: Índice de Reprovação por Infrequência - IRI

Outra variável utilizada para mensurar o rendimento acadêmico é o índice de reprovações por infrequência. A expressão de cálculo é a seguinte:

$$IRI = \frac{\sum_{i=1}^j dri_i}{\sum_{i=1}^k dc_i}$$

Onde  $\sum dri_i$  é a soma das disciplinas com reprovação por infrequência e  $\sum dc_i$  são as disciplinas cursadas pelo aluno  $i$ . As estatísticas, em geral, estão na tabela 98.

Tabela 98 Estatísticas descritivas do IRI

Média	0,069393
Mediana	0
Desvio-padrão	0,141154
Assimetria	3,184687
Curtose	11,88041
Amplitude	1
Menor valor	0
Maior valor	1
P5	0
P10	0
P25	0
P50	0
P75	0,071429
P90	0,21875
P95	0,375

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Os valores desta variável são ainda menores do que os da anterior. A reprovação por infrequência atingiu cerca de 46% dos alunos ativos, pouco menos de 4.050 alunos. A média foi menor do que 10% de reprovações. O desvio padrão está alto, o que mostra uma oscilação muito grande em torno da média. A assimetria é positiva, e a curtose, leptocúrtica, o que evidencia ainda mais o baixo índice de reprovação por infrequência (BERALDO e SALDANHA, 2014a).

A figura a seguir mostra o histograma da distribuição da variável:

### a) Testes de Hipótese de Normalidade

Foi realizado teste Kolmogorov-Smirnov da variável IRI (Índice de reprovação por infreqüência), com a finalidade de verificar a normalidade da distribuição dos dados. Os resultados estão a seguir:

Quadro 19 Teste Kolmogorov-Smirnov IRI

		P_rep_freq
N		8862
Normal	Média	,0694
Parâmetro(s)	Desvio-padrão	,14115
Diferenças	Absoluta	,311
extremas	Positiva	,263
	Negativa	-,311
Kolmogorov-Smirnov Z		29,324
Significância Assintótica Bicaudal		,000

a Teste da normalidade da distribuição.

b Calculado a partir da base de dados.

A significância assintótica bicaudal, igual a 0,000, e muito abaixo do nível de significância adotado (0,05), mostra que a distribuição dos dados não segue o modelo normal, determinando que os testes de hipótese sejam não paramétricos.

### b) Teste de Hipótese de igualdade: Por grupo de cotistas

Foram feitos testes estatísticos de igualdade desta variável segundo os agrupamentos de tipos de cotas, As estatísticas estão na tabela seguinte:

Tabela 99 Estatísticas descritivas do IRI, agrupado por tipo de cotistas (valores em decimais)

IRI	C	B	A
Média	0,08	0,06	0,08
Mediana	0	0	0,02
Desvio-padrão	0,15	0,13	0,14
Menor valor	0	0	0
Maior valor	1	1	1
Amplitude	1	1	1
Amplitude Interquartílica	0,075	0,0541	0,1044
Assimetria	2,95	3,8696	2,6626
Curtose	9,79	18,39	8,36

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Testou-se a hipótese nula de igualdade dos valores da variável entre os grupos de cotistas A e B, e os não cotistas. Os resultados dos testes foram os seguintes:

Quadro 20 Teste K-W IRI Ranqueamento por tipo de Cotas

Tipo de Cotas: agrupado		N	Média dos ranqueamentos
IRI	C Não cotistas	4766	4481,91
	B cotistas esc pública	3147	4230,88
	A negros esc pública	949	4843,58
	Total	8862	

Quadro 21 Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de Cotas

	P_rep_freq
Qui quadrado	54,563
Graus de liberdade	2
Significância Assintótica	,000

a Teste Kruskal Wallis

b Variável de agrupamento: Tipo de Cotas: agrupado

O resultado do teste de Kruskal-Wallis mostra que há diferença significativa entre os grupos de cotistas C, B e A. Pelo quadro de resultados, testamos a diferença dos valores da variável entre os grupos de cotistas C e B:

Quadro 22 Teste M-W Ranqueamento IRI por tipo de Cotas

	Tipo de Cotas: agrupado	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
IRI	C Não cotistas	4766	4045,38	19280300,50
	B cotistas esc pública	3147	3823,15	12031440,50
	Total	7913		

Quadro 23 Estatísticas do teste M-W IRI por tipo de Cotas

	P_rep_freq
Mann-Whitney U	7078062,500
Wilcoxon W	12031440,500
Z	-4,647
Significância Assintótica Bicaudal	,000

a Variável de agrupamento: Tipo de Cotas: agrupado

O teste Mann-Whitney mostra que existe diferença significativa dos valores da variável para os grupos de cotistas C (ne B. De acordo com o resultado do teste, o grupo de cotistas B tem um percentual de reprovações menor do que o grupo C (não-cotistas). A conclusão final destes procedimentos é que:

Existe diferença numérica e estatística significativa entre os valores da variável segundo os grupos. O grupo de cotistas B foi o com menos reprovações por infrequência, seguido do grupo C e, em piores resultados, o grupo A.

**Conclusão** Existe diferença estatística, com relação ao Índice de reprovação por infrequência (IRI), entre os grupos de alunos conforme o tipo de cotas no ingresso. Os melhores resultados foram os dos cotistas B (oriundos de escolas públicas). Em seguida, vem os não cotistas, e, com piores resultados, os cotistas A (negros, oriundos de escolas públicas).

### c) Teste de Hipótese de igualdade: Por escola do Ensino Médio

A última verificação que foi feita é o teste da hipótese nula de igualdade entre os alunos vindos dos diversos tipos de escolas do EM (escolas do Ensino Médio). A tabela seguinte mostra as estatísticas, conforme o grupo:

Tabela 100 Estatísticas descritivas do IRI, agrupado por tipo de escolas do EM (valores em decimais)

IRI	EPF	EPE	EPM	Epart
Média	0,06	0,07	0,10	0,07
Mediana	0	0	0,03	0
Variance	0,02	0,02	0,03	0,02
Desvio-padrão	0,13	0,14	0,17	0,14
Menor valor	0	0	0	0
Maior valor	1	1	1	1
Amplitude	1	1	1	1
Amplitude Interquartílica	0,06	0,07	0,16	0,07
Assimetria	3,93	3,17	2,56	3,05
Curtose	18,66	11,84	8,53	10,67

Fonte: Dados fornecidos pelo CGCO, processados pelo autor.

Em termos de média desta variável, há um distanciamento entre os egressos de EPM e os demais grupos.

Foram realizados testes de hipótese de igualdade dos valores da variável entre os grupos, cujos resultados são os seguintes:

Quadro 24 Teste K-W Ranqueamento IRI por tipo de Escola EM

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos
IRI	Escola Pública Federal	1402	4250,79
	Escola Pública Estadual	2997	4457,62
	Escola Pública Municipal	212	5136,01
	Colégios Particulares	4217	4402,01
	Total	8828	

Quadro 25 Estatísticas de teste K-W IRI por tipo de escola EM

	IRI
Qui quadrado	28,285
Graus de liberdade	3
Significância Assintótica	,000

a Teste Kruskal Wallis

b Variável de agrupamento: Código Colégio EM

O teste de Kruskal-Wallis mostra que há diferença estatística significativa entre os grupos. Ao que parece, são três grupos: EPF, EPE e Colégios Particulares, e EPM. Os resultados dos testes seguintes mostram a situação:

Quadro 26 Teste M-W Ranqueamento IRI por tipo de escola do EM

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
IRI	Escola Pública Federal	1402	2738,67	3839619,50
	Colégios Particulares	4217	2833,71	11949770,50
	Total	5619		

Quadro 27 Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de escola do EM

	IRI
Mann-Whitney U	2856116,500
Wilcoxon W	3839619,500
Z	-2,086
Significância Assintótica Bicaudal	,037

a Variável de agrupamento: Código Colégio EM

O resultado do teste indica que há diferença significativa dos valores da variável para os grupos EPF e Colégios particulares (significância assintótica bicaudal menor que 0,05). Prosseguindo, foi testada a igualdade seguinte:

Quadro 28 M-W Ranqueamento IRI por tipo de escola do EM (EPE e CPart)

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
IRI	Escola Pública Estadual	2997	3633,88	10890736,00
	Colégios Particulares	4217	3588,75	15133769,00
	Total	7214		

Quadro 29 Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de escola do EM (EPE e CPart)

	IRI
Mann-Whitney U	6240116,000
Wilcoxon W	15133769,000
Z	-,990
Significância Assintótica Bicaudal	,322

a Variável de agrupamento: Código Colégio EM

Pelo resultado acima, confirma-se que não há diferença entre os grupos EPE e Escolas particulares, nos valores das variáveis. Terminando:

Quadro 30 M-W Ranqueamento IRI por tipo de escola do EM (EPE e EPM)

	Código Colégio EM	N	Média dos ranqueamentos	Soma do Ranqueamento
IRI	Escola Pública Estadual	2997	1588,58	4760964,50
	Escola Pública Municipal	212	1837,17	389480,50
	Total	3209		

Quadro 31 Estatísticas de teste M-W IRI por tipo de escola do EM (EPE e EPM)

	P_rep_freq
Mann-Whitney U	268461,500
Wilcoxon W	4760964,500
Z	-4,084
Significância Assintótica Bicaudal	,000

a Variável de agrupamento: Código Colégio EM

Este último resultado confirma a expectativa, e pode-se fazer a conclusão final:

Existe diferença significativa entre os valores da variável IRI, segundo os colégios de Ensino Médio dos alunos ativos. Os alunos egressos de EPM têm valores mais altos de reprovação por infrequência, seguidos do conjunto dos alunos EPE e Colégios Particulares. Os alunos vindos de EPF têm os valores mais baixos de IRI.

**Conclusão** Existe diferença estatística, com relação ao Índice de reprovação por infrequência (IRI), entre os grupos de alunos conforme o tipo de escola das quais são oriundos. Os piores resultados foram os dos alunos provenientes de EPM. Em seguida, há um empate estatístico entre alunos vindos de escolas públicas estaduais (EPE) e os vindos de colégios particulares. Os melhores resultados são os obtidos por alunos vindos das escolas públicas federais.

#### 4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresentou os resultados do processamento de dados dos resultados dos concursos vestibulares 2006-2012, para a avaliação do que foi conceituado como eficácia, e a análise estatística de algumas variáveis descritivas do rendimento acadêmico dos ingressantes no período – o que se chamou de eficiência da política de cotas na UFJF.

Desde o começo do trabalho ficou patente que a “análise do todo” seria muito superficial e de pouca densidade e qualidade na informação. Assim, procurou-se aprofundar o processamento de dados, e a análise resultante, para um *frame* formado pelos cursos, e, em alguns casos, para um agrupamento de cursos de determinada área. Desta maneira, o resultado final ficou mais claro – com o recurso dos testes estatísticos não paramétricos de hipóteses nulas de igualdade. As conclusões são as seguintes:

1. Em termos de **eficácia**, quando considera-se a UFJF “como um todo”, as diferenças entre o ocorrido e o previsto (e fixado) na Resolução 05/2005 mostram que esta eficácia não foi atingida plenamente. Mesmo considerando a evolução desta eficácia no tempo, à medida que os anos passavam, observou-se que há uma tendência de acomodação em torno dos 60% de não cotistas, de 30% dos cotistas B e de 10% - ou menos – de cotistas A, tolerando-se os desvios, estatisticamente falando. No entanto, ao descer ao nível mais detalhado (o dos cursos), pode-se verificar a estabilidade um certo “padrão”, que é possível de ser descrito como:

- Para cursos tradicionais, mais concorridos e com maiores exigências, como Medicina, Direito, Engenharia Civil, e mesmo cursos mais recentes, contudo de ingresso mais difícil, como Engenharia de Produção, não se notou nenhum, ou quase nenhum benefício da política de reserva de vagas para alunos de escola pública. Os candidatos que ingressaram na UFJF eram não cotistas (mais que 60%) e cotistas A e B egressos de escolas de alto rendimento (AR) que, além destes diferenciais, ainda frequentaram cursinho e disputaram vagas anos seguidos, sem desistir. Para estes, a competição era mais forte, pois a

concorrência era com colegas de colégios como o Coluni (da UFV) ou do antigo CTU (da UFJF).

- Um segundo grupo, intermediário, foi beneficiado em parte com a política de cotas. São cursos como Administração, Economia, Enfermagem, em que as vagas disponibilizadas para cotistas foram por eles ocupadas em concorrência mais branda, embora ainda com um alto índice de egressos de escolas AR.
- Um terceiro contingente de ingressantes, este sim, não fosse a política de cotas não estariam na instituição. É impressionante que um candidato entre em um curso superior com uma pontuação menor do que 10% dos pontos possíveis, ou que consiga fazer 5% dos pontos do 1º colocado no vestibular para aquele curso – independente da cor da pele ou de sua condição social ou econômica. Isto só foi possível por que a taxa candidatos/vaga foi menor do que 1, chegando, em alguns casos, a 0,3. Em nenhum dos concursos foi exigida uma nota mínima – bastava não “zerar” qualquer das provas. São pessoas que, óbvia e infelizmente, não tem a menor condição de frequentar um curso universitário.

Assim, a questão da eficácia só valeu, e mesmo assim, não totalmente, para concursos sem muita disputa por vaga, em que a relação candidatos/vaga foi pequena, e que os candidatos eram provenientes de escolas do EM com baixo nível de aprendizagem.

2. Em termos de **eficiência**, a análise deve ser feita da mesma forma, uma vez que é derivada do que chamou-se de **eficácia** da política. O que se observou é que, mais do que pertencer a determinado grupo de cotistas A ou B, ou de não cotistas, o fator determinante e decisivo para seu rendimento acadêmico – e eficiência do sistema – foi justamente, a sua escola do ensino médio de origem. Como foi visto, nas variáveis que foram adotadas como descritivas deste rendimento, os egressos de EPF, na quase totalidade das análises se igualam aos oriundos de colégios particulares – reconhecidamente superiores no preparo dos candidatos. Os alunos de uma escola pública federal, como os colégios de aplicação, já estão “acostumados” com o nível de exigência de um curso universitário, e com o “ritmo” dos professores e com a metodologia e a práxis da universidade.

Eu passei apertada com o CTU, eram muitas disciplinas, eu ia pra lá de manhã e só voltava pra casa pelas 6 da tarde. Estudava muito, mas fiquei em recuperação em algumas matérias – sou péssima em Humanas – mas consegui terminar o Ensino Médio lá no CTU, com muito esforço e muito trabalho. Passar no vestibular foi fácil perto da dureza que era lá, e não estou achando nada diferente no curso, é a mesma coisa, tem SIGA, tem matérias mais difíceis mas dá pra levar. (Depoimento de Jerusa Gama dos Santos, curso de Ciências Contábeis, monitora de Estatística Econômica, 2014)

Há uma falácia que frequentemente é repetida no meio universitário, um mito que fala de ingressantes que foram muito mal colocados no vestibular (mas foram aprovados) e, no entanto, miraculosamente, acontece-lhes uma espécie de “estalo do Vieira”, e tornam-se excelentes alunos no decorrer do curso – ou vice-versa. Isto pode acontecer, sim, mas é muito raro, e não desmente a regra geral, e que, neste trabalho, foi mais uma vez comprovada, em que há uma sequência regular de boas notas (bom rendimento) coerente com a origem e a capacidade do aluno. Os desvios – para pior - desta regularidade são, na maioria das vezes, devidos a problemas pessoais ou familiares, ou dificuldades em adaptar-se ao curso, ou ao *modus* universitário.

Há que se enfatizar, concluindo o capítulo, é que não é a universidade (no caso, a UFJF), que se fechou para alunos de escolas públicas ou que discrimina negros. O que aconteceu é que se formou o tal “gargalo” do ensino médio, como foi visto no Capítulo 1, com as consequências lamentadas e não é preciso mais exemplos do que as conclusões das análises estatísticas e os resultados dos testes realizados, para que se delineie este cenário: a universidade perde, em parte, sua competência e sua eficiência, quando seu alunado, em parte, é despreparado e não tem as condições mínimas de se transformar, evoluir e tornar-se um profissional competente. Este grupo de cotistas que ingressaram na universidade somente por conta das condições criadas pelas Resoluções e pela expansão do REUNI, tornou-se um problema, não só por seu baixo rendimento mas pela sua permanência na instituição, o que, afinal, é paga pela sociedade, e na sua quase totalidade, é um investimento que não resultou no que se esperava, e no que se queria. Tornou-se irrealizado.

No capítulo seguinte termina este trabalho, com as considerações e conclusões finais sobre o processo, a eficácia e a eficiência da política de cotas.

## 5 CONCLUSÃO

Enfim, está concluído o trabalho. Após alguns anos de pesquisa, incontáveis horas de estudo, dezenas de rotinas de processamento de dados e idas e vindas na análise de resultados, longuíssimas conversas com amigos e colegas de todos os níveis de interesse (e paciência), milhares e milhares e milhares de páginas escritas, reescritas, transcritas, apagadas, digitadas e descartadas – as que restaram estão aqui, por enquanto (é preciso dizer) – e depois de 2 anos de volta às carteiras nas salas de aula do doutorado, enfim, a última página, o *ritornello* final.

O tema escolhido é inesgotável. As ideias são conflitantes, as opiniões mudam a cada contraste, ou são férreas e imutáveis expressões de sentimentos, mais do que argumentos. A base se move, seja na conversa informal de um café no bar da esquina, seja nas salas do Supremo Tribunal Federal, seja nos debates na televisão, seja na troca de mensagens e de artigos via *internet*. Ou a base se imobiliza, insensível, sem se mexer diante dos acontecimentos que deveriam fazer com que se movesse.

O tema é escorregadio. É fascinante, talvez por isso mesmo. Esta conclusão, na verdade, é apenas um momento de parada, a que se chegou para reunir, ordenar e refletir sobre os conhecimentos.

O tema é múltiplo, falar sobre a política de cotas não pode ser resumido, o tema extravasa, extrapola, transcende. Apesar do foco ter sido sempre a eficácia da política pública, e a eficiência do conjunto instituição-corpo docente-corpo discente, o cenário, o fundo e - muitas vezes - a frente, sempre foi a universidade e seus movimentos. Ou, se for permitida a expansão deste panorama, o tema, afinal, foi o Ensino, suas transformações e suas consequências.

Finalmente, as respostas às questões, que são o título da tese: a eficácia e a eficiência da política de cotas na UFJF.

A política de cotas deve ser avaliada em conjunto com o REUNI, que, este sim, abriu as portas da universidade para um contingente muito maior do que a política de cotas, que refez e dividiu em três as pistas de acesso a essas portas. Não houvesse o REUNI, não se teria os 16,6 mil ingressantes no período 2006-2012, nem os novos cursos, e nem as novas instalações, e nem os novos docentes, e nem – o que é mais importante – esta nova mentalidade, mais rica, empreendedora, dinâmica, arejada.

A avaliação da eficácia, comparando os resultados com o que foi estipulado pela alta administração da universidade em 2005, mostra que, em geral, não foi atingido o esperado. O percentual de cotistas foi menor do que o previsto – cerca de 40%, quando o fixado era 50%. Esta diferença de 10% (1.700 ingressantes), é formada, na maioria, por cotistas B (vindos de escola pública, não autodeclarados negros). Considerando os ingressantes por curso, foi observado que os percentuais de cotistas A (egressos de escolas públicas, autodeclarados negros) se estabilizaram, no final do período, em torno de, no máximo, 10%, quando deveriam ser 12,5%. As vagas oferecidas aos cotistas, que não foram ocupadas, foram transferidas para os não cotistas, e por eles preenchidas. A política não foi eficaz, não por culpa da universidade, que, inclusive, se antecipou, em 2006, à Lei das Cotas, de 2012. Não foi eficaz porque os alunos do Ensino Médio de escolas públicas não conseguiram passar nos concursos, ou nem sequer tentaram ou, o que é bem provável, não havia candidatos concluintes do ensino médio suficientes para “tentar” a vaga, nos cursos menos procurados. O ensino público não é bom, como constata o ministro da Educação, muito aquém do desejável, e isto não ocorre apenas na cidade e na região – meio milhão de zeros na redação do ENEM 2014 são a duríssima e veríssima evidência a nível nacional. Mesmo alguns dos candidatos que ingressaram, e o fizeram por conta da expansão (REUNI) e por conta da Resolução que implantou as cotas, tiveram uma pontuação apenas “diferente de zero” – não há “nota mínima” para aprovação. Assim, um candidato que entra na universidade com menos de 10 pontos, num curso e num ano que o primeiro candidato fez dezessete vezes mais pontos, muito provavelmente irá abandonar o curso, ou, se persistir, irá piorar os parâmetros com que é medida a eficiência da instituição. Em nenhum outro setor da vida nacional, seja no comércio, na indústria, na arte, no esporte, no lazer, ou na cultura, este candidato seria aceito e aprovado numa seleção. Porém, na universidade, é.

A eficiência da instituição, como foi visto, está relacionada em grande parte com a qualidade do corpo discente, mas não apenas com o tipo de cotas em que o ingressante se enquadra. Se, de uma maneira geral, os cotistas B têm rendimento acadêmico (medido pelo IRA) ligeiramente inferior ou equivalente ao dos não cotistas, isto se deve ao percentual de cotistas que vieram de escolas públicas de alto rendimento, notadamente as federais. Já os cotistas A, em geral, tem rendimentos bem inferiores ao dos cotistas B e dos não cotistas, pois o percentual de cotistas A que vieram de escolas de alto rendimento é muito menor do que o das outras

categorias de cotistas. Se a eficiência for medida em termos de percentual de graduações, então esta eficiência é muito maior nos não cotistas, dos quais mais da metade dos ingressantes já se formou (52%), contra menos de 39% dos ingressantes cotistas B e A.

Categorizando por curso, os resultados no vestibular de cotistas e não cotistas são fortemente correlacionados com seu desempenho acadêmico. Os cursos mais procurados, como Medicina, Direito e Engenharia, tem seus ingressantes com melhor rendimento acadêmico, menor evasão e alto percentual de graduação, com alunos se formando dentro dos prazos e vivenciando a universidade com o máximo de aproveitamento, sendo bolsistas de projetos científicos de Pesquisa, monitores das disciplinas, bolsistas de projetos de Extensão, e passando a maior parte do seus dias dentro da universidade, estudando, produzindo, e efetivando a eficiência e aumentando a qualidade de uma universidade pública. A maior parte de seus alunos, brilhantes, é originária de escolas particulares ou de escolas públicas de alto rendimento, e já são, ou farão parte das elites que nenhum setor e nenhum país pode prescindir.

No lado oposto da escala, estão alunos que ingressaram na universidade, beneficiados pela política de cotas, pela expansão das vagas e pela não exigência da “nota mínima”. Estes ingressantes não tem o preparo adequado para frequentar uma universidade, este é um fato que é explicitado pela análise dos dados. Muitos deles, vendo que não haveria condição para permanecerem na universidade, se evadiram, como é o caso de 46,5% dos ingressantes no BI de Exatas, que abandonaram o curso.

Outros mesmo sendo reprovados semestre após semestre, permanecem na universidade, atrasando-se nos cursos, piorando os índices de eficiência acadêmica, enquanto não são jubilados. São centenas de alunos que tem mais de 50% de reprovações por nota nas disciplinas que cursaram, muitos deles com 4 ou mais reprovações seguidas na mesma disciplina. Cerca de 34% destes alunos com mais de 50% de reprovações estão no BI de Exatas. Pelo que se observa, e pelo que tem ocorrido, as avaliações mostram que é neste setor que o ensino básico é mais fraco – e está piorando, a se guiar pelos resultados do ENEM. Em Matemática, que é um conhecimento de formação – e não de informação - a experiência mostra que é quase impossível reverter essa fraqueza, nas idades dos universitários.

Tudo que foi e ainda é investido nestes alunos, evadidos ou precariamente ativos - por conta de sua fragilidade acadêmica -, em tempo, dinheiro e planejamento,

não retornará à sociedade, que, afinal, é que torna gratuita, para os alunos, a universidade pública. Este investimento teria sido mais produtivo caso seu destino tivesse sido o Ensino Médio.

Novamente, como o foi da eficácia desigual, o Ensino Médio deficiente é a causa inicial da baixa eficiência de muitos cursos, e estes cursos, e as disciplinas com altos índices de reprovação, estão todos e todas na área de Exatas, como os Cálculos, as Estatísticas, as Álgebras e as Matemáticas. Novamente, a universidade fez seu papel, que é a formação de profissionais, a produção, expansão e divulgação do conhecimento, a projeção deste conhecimento e seus recursos sobre a sociedade, mas, diante destes maus resultados, a universidade será, outra vez, acusada de elitista, de discriminatória, de insensível às demandas sociais.

E aqui surge a questão final: a universidade pública, que parecia satisfeita em ter permitido o acesso ampliado aos menos favorecidos, e cumprido sua “obrigação social” expandindo as vagas e multiplicado seus recursos, em um momento em que foi possível convergir tanto o atendimento às demandas do movimento negro quanto o anseio por crescimento, reprimido durante tanto tempo, agora se vê diante de uma questão maior.

A política de cotas foi feita, na quase totalidade das instituições, sem que a academia tivesse se preparado para acolher e tratar com eficiência estes milhares de alunos, da mesma forma que mostrou-se eficaz na abertura de seus portões. Afinal, não é sua função corrigir as falhas e as deficiências das etapas anteriores.

Porém, agora não se trata aqui de distribuir mais bolsas, ou criar mais vagas. Trata-se - caso seja decidido pelos docentes, que são o corpo e a alma, o impulso e a força da universidade -, de adaptar e modernizar suas práticas pedagógicas, trata-se de utilizar todos os recursos de produção e transmissão de conhecimento, trata-se de incentivar a reação positiva e participativa do corpo discente, trata-se de trabalho, muito trabalho – o trabalho de transformar.

É para isso que existimos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A POLITICA DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NO BRASIL. **SCM OAS**, 2004. Disponível em: <[http://scm.oas.org/doc\\_public/SPANISH/HIST\\_05/CP14328T04.doc](http://scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_05/CP14328T04.doc)>. Acesso em: 17 Janeiro 2015.

ABIOVE. Agricultura BR, 07 Janeiro 2014. Disponível em: <<http://agricultura.ruralbr.com.br/noticia/2014/01/safra-brasileira-de-soja-2013-2014-deve-somar-87-6-milhoes-de-toneladas-diz-abiove-4389650.html>>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.

ABRIL CULTURAL. **Nosso Século vol. 3**. São Paulo: Abril Cultural, v. 3 (1930-1945), 1980.

AGÊNCIA BRASIL. Presidenta Dilma assina contrato de número 1 milhão do Fies. **Agência Brasil**, 22 Agosto 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-08-22/presidenta-dilma-assina-contrato-de-numero-1-milhao-do-fies>>. Acesso em: 24 Janeiro 2014.

ALBIN, K. Rosa Parks the woman that changed a nation. **Grand Times**, 2010. Disponível em: <<http://www.grandtimes.com/rosa.html>>. Acesso em: 22 Abril 2014.

ALBUQUERQUE, W. R. D.; FRAGA FILHO, W. **Uma História do Negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais, 2006. Disponível em: <<http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

ALLEN, A. Michael Young's The Rise of Meritocracy. **British Journal of Educational Studies**, v. 4, n. 59, p. 367-382, 2011. Disponível em: <[https://www.shaf.ac.uk/polopoly\\_fs/1.155163!/file/philosophicalcritique.pdf](https://www.shaf.ac.uk/polopoly_fs/1.155163!/file/philosophicalcritique.pdf)>. Acesso em: 18 Junho 2014.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **ABED Revista**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 83-92, 2011. Disponível em: <[www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/Artigo\\_07.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/Artigo_07.pdf)>. Acesso em: 30 Janeiro 2014.

ANDRADE, C. Y. D. Acesso ao Ensino Superior do Brasil: Equidade e Desigualdade Social, Campinas, 31 Julho 2012. Disponível em: <<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/acesso-ao-ensino-superior-no-brasil-equidade-e-desigualdade-social>>. Acesso em: 22 Agosto 2013.

ANDRADE, H. D. Taxa de analfabetismo para de cair no Brasil após 15 anos, diz Pnad. **UOL**, São Paulo, 27 Setembro 2013. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/09/27/analfabetismo-volta-a-crescer-no-brasil-apos-mais-de-15-anos-de-queda.htm>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

ANJOS, G. D. A questão "cor" ou "raça" nos censos nacionais. **Indicadores Econômicos FEE**, 2013. Disponível em: <<http://revistas.fee.tche.br/index.php/indicadores/article/view/2934/3163>>. Acesso em: 2 Julho 2014.

ARAÚJO, L. AS desigualdades na escolaridade no Brasil, 27 Setembro 2009. Disponível em: <<http://laurocampos.org.br/2009/09/as-desigualdades-na-escolaridade-no-brasil>>. Acesso em: 5 Janeiro 2014.

ARAÚJO, M. Racismo se mantém velado. **Tribuna de Minas**, Juiz de Fora, 11 Novembro 204. 3.

ARCHIVES. The Birth of a Nation. **Archives Org**, 2001. Disponível em: <[https://archive.org/details/dw\\_griffith\\_birth\\_of\\_a\\_nation](https://archive.org/details/dw_griffith_birth_of_a_nation)>. Acesso em: 9 Junho 2014.

ARROYO, M. G. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, Outubro/Dezembro 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17>>. Acesso em: 28 Março 2014.

AUTOESPORTE. Autoesporte. **G!**, 07 Janeiro 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/carros/noticia/2014/01/producao-de-veiculos-cresce-99-em-2013-e-bate-recorde-diz-anfavea.html>>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.

BALL, H. Review of The Bakke Case: Race, Education, and Affirmative Action. **ERIC**, 2014. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=ED457752>>. Acesso em: 12 Janeiro 2015.

BARREYRO, G. B. Mapa do Ensino Superior Privado. **Biblioteca Digital PUC Campinas**, 2008. Disponível em: <[bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e./Relatosdepesquisa37.p](http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e./Relatosdepesquisa37.p)>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

BARROS, C. M. D. Ensino Superior e Sociedade Brasileira: Análise Histórica e Sociológica dos Determinantes da Expansão do Ensino Superior no Brasil (Décadas de 1960/70). **Universidade Metodista de São Paulo - Programa de Pós-Graduação em Educação**, 2007. Disponível em: <[ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?1198](http://ibict.metodista.br/tedeSimplificado/tde_busca/arquivo.php?1198)>. Acesso em: 17 Fevereiro 2014.

BARRUCHO, L. G. Conheça dez profissões em alta no mercado de trabalho. **BBC Brasil**, 2012. Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/05/120430\\_profissoesemalta\\_brasil\\_lgb.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/05/120430_profissoesemalta_brasil_lgb.shtml)>. Acesso em: 08 Julho 2014.

BAZOTE, S. Klu-Klux-Klan Fantástico 1979. **You Tube**, 2013. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=VCWY8YkqRE>>. Acesso em: 9 Junho 2014.

BELÉM, A. O Retrato Molecular do Brasil no Contexto Histórico. **Blog Ariana Belém Ambiental**, 17 Fevereiro 2011. Disponível em: <<http://arianaeducacaoambiental.blogspot.com.br/2011/02/o-retrato-molecular-do-brasil-no.html>>. Acesso em: 20 Junho 2014.

BELLO, J. L. D. P. História da Educação no Brasil. **Pedagogia em Foco**, 1998. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb10.htm>>. Acesso em: 23 Janeiro 2003.

BELLO, J. L. D. P. História da Educação no Brasil. **IFRO**, 2008. Disponível em: <[www.ifro.edu.br/site/wp.da./historia\\_da\\_educacao\\_no\\_brasil.doc](http://www.ifro.edu.br/site/wp.da./historia_da_educacao_no_brasil.doc)>. Acesso em: 13 Janeiro 2015.

BERALDO, A. F. O Buraco é mais embaixo. **Observatório da Imprensa**, 23 Março 2003. Disponível em: <[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/edition\\_section/217](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/edition_section/217)>. Acesso em: 28 Março 2003.

BERALDO, A. F. C. A. **O Fator Fundamental**. PPGE. UFJF. 2004.

BERALDO, A. F. D. C. A. **Perfil do Aluno**. PROGRAD UFJF. Juiz de Fora. 2014a.

BERALDO, A. F. D. C. A. **Perfil dos Ingressantes na UFJF 2006-2012**. Juiz de Fora. 2014b.

BERALDO, A. F. D. C. A. **Relatório da Política de Cotas na UFJF**. PROGRAD - UFJF. Juiz de Fora. 2014c.

BERALDO, A. F. D. C. A. **Relatório: CCA Medicina**. Faculdade de Medicina UFJF. Juiz de Fora. 2014d.

BERALDO, A. F.; SALDANHA, R. D. F. Análise Multivariada: Estatística Descritiva. **Site do professor Antonio Fernando Beraldo**, 2014a. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak\\_zvwq5el94clo4OVQzdE0/edit](https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak_zvwq5el94clo4OVQzdE0/edit)>. Acesso em: 1 Dezembro 2014.

BERALDO, A. F.; SALDANHA, R. D. F. Análise Multivariada: Manutenção de Bases de Dadis. **Págin do Professor Antonio Fernando Beraldo**, 2014b. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak\\_zvwq5WVNzaGFrNVFZVUU/edit](https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak_zvwq5WVNzaGFrNVFZVUU/edit)>. Acesso em: 1 Dezembro 2014.

BERALDO, A. F.; SALDANHA, R. D. F. Análise Multivariada: Testes Estatísticos Testes Paramétricos. **Site do professor Antonio Fernando Beraldo**, 2014c. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak\\_zvwq5bhmhBeVJjSVdQeDg/view](https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak_zvwq5bhmhBeVJjSVdQeDg/view)>. Acesso em: 1 Dezembro 2014.

BERALDO, A. F.; SALDANHA, R. D. F. Análise Multivariada: Testes Não Paramétricos. **Site do professor Antonio Fernando Beraldo**, 2014d. Disponível em: <[https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak\\_zvwq5bFg4dGs4Wnp6Rlk/view](https://drive.google.com/file/d/0B-w7Ak_zvwq5bFg4dGs4Wnp6Rlk/view)>. Acesso em: 1 Dezembro 2014.

BERRIEL, V. Pela Redução das Desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. **CUT-RJ**, 2014. Disponível em: <<http://cutrj.org.br/2013/index.php/opiniao/8351-pela-reducao-das-desigualdades-entre-homens-e-mulheres-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 30 Setembro 2014.

BERTOLIN, J. Avaliação da Educação Superior Brasileira: Relevância, diversidade, Equidade e Eficácia do Sistema em Tempos de Mercantilização. **Avaliação, Campinas**, Sorocaba, v. 14, n. 2, p. 351-383, Julho 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a07v14n2.pdf>>.

BIBIANO, B. Sob críticas de especialistas, Plano Nacional de Educação é aprovado na Câmara com atraso de 4 anos. **VEJA**, São Paulo, 5 Julho 2014.

BIO. Martin Luther King Jr. **Bio.**, 2014. Disponível em: <<http://www.biography.com/people/martin-luther-king-jr-9365086>>. Acesso em: 13 Junho 2014.

BLANRUE, P.-E. As muitas vidas da Ku Klux Klan. **História Viva**, São Paulo, n. 21, p. 54, Julho 2005. Disponível em: <[http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/as\\_muitas\\_vidas\\_da\\_ku\\_klux\\_klan.html](http://www2.uol.com.br/historiaviva/reportagens/as_muitas_vidas_da_ku_klux_klan.html)>.

BOLOGNA. The Bologna Declaration of 19 June 1999. **Europa**, 2010. Disponível em: <[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)>. Acesso em: 12 Julho 2013.

BOTELHO, N. V.; REIS, L. M. **Dicionário Histórico Brasil - Colônia e Império**. 1a. ed. Belo Horizonte: O Autor, 2001.

BR, E. **Exportações Brasileiras e Agronegócio**. [S.l.]. 2013.

BRASIL. Decreto Reuni, 2007.

BRAZIEL, J. E. History of Lynching in the United States. **ACLAnet Syllabi & Documents**, 2014. Disponível em: <<http://www.umass.edu/complit/aclanet/USLynch.html>>. Acesso em: 10 Junho 2014.

BURKA, P. Law • Cheryl Hopwood. **Texas Monthly**, 1996. Disponível em: <<http://www.texasmonthly.com/content/law-%E2%80%A2-cheryl-hopwood>>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

CAÔN, G. F.; FRIZZO, H. C. F. Acesso, equidade e permanência no ensino superior: desafios para o processo de democratização da educação no Brasil. **UFSJ Repositório**, 2010. Disponível em: <[http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana\\_e\\_Heloisa.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Giovana_e_Heloisa.pdf)>. Acesso em: 27 Fevereiro 2014.

CARNEIRO, M.; CABRAL, O. Tudo por um Diploma. **VEJA**, São Paulo, n. 1838, 28 Janeiro 2004. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/280104/p\\_066.html](http://veja.abril.com.br/280104/p_066.html)>. Acesso em: 12 Outubro 2014.

CARNEIRO, U. Escolaridade e maior renda das famílias adiam ingresso no mercado. **O Globo Economia**, 11 Janeiro 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/economia/escolaridade-maior-renda-das-familias-adiam-ingresso-no-mercado-11276603>>. Acesso em: 2 Julho 2014.

- CARVALHO, C. H. A. D. O Prouni no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. v. 27, n. n. 96, p. 979-1000, Outubro 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a16v2796.pdf)>. Acesso em: 23 Fevereiro 2014.
- CARVALHO, J. J. D. O confinamento racial do mundo acadêmico brasileiro. **Revsta USP**, São Paulo, v. n.68, p. 88-103, dezembro-fevereiro 2005-2006 2006. Disponível em: <[www.usp.br/revistausp/68/08-jose-jorge.pdf](http://www.usp.br/revistausp/68/08-jose-jorge.pdf)>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.
- CARVALHO, J. V. D.; ANDRADE, R. J. D. O Prouni: impactos do programa como política pública para universitárioS de Belo Horizonte. **Anais do Simpósio UFU**, 2008. Disponível em: <[www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC34.pdf](http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/DC34.pdf)>. Acesso em: 24 Fevereiro 2014.
- CASTRO, M. H. G. D. Os Jovens e o Gargalo do Ensino Médio Brasileiro. **Primeira Análise SEAD**, São Paulo, n. 5, p. 3 - 29, Agosto 2013.
- CAVALCANTI, J. C. Archive for dezembro \31\UTC 2006. **JCC.COM**, 2006. Disponível em: <<https://jccavalcanti.wordpress.com/2006/12/>>. Acesso em: 22 Outubro 2014.
- CELARENT, B. The Rise of Meritocracy, 1870-2033, by Michael Young. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 115, n. 1, p. 322-326, Julho 2009. Disponível em: <<http://home.uchicago.edu/aabbott/barbpapers/barbmerit.pdf>>. Acesso em: 19 Junho 2014.
- CHAUÍ, M. A Universidade em Ruínas. In: (ORG), H. T. **A Universidade em Ruínas na República dos Professores**. Petrópolis, RJ: Vozes , 2000.
- CHAVES, V. L. J. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A Formação dos Oligopólios. **Educação Social**, Campinas, 31, n. 111, Abr-Jun 2010. 481-500.
- CIVIL WAR. The Civil War: Goals, Strategies and Consequences. **Humboldt Education**, 2012. Disponível em: <<http://users.humboldt.edu/ogayle/hist110/unit4/CivilWar.html>>. Acesso em: 6 Março 2104.
- CM CONSULTORIA. **Fusões e Aquisições no Ensino Superior: Panorama Setorial**. São Paulo. 2011.
- CNE. Políticas e Gestão da Educação Superior no Brasil. **Portal MEC**, 2011. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&tas](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&tas)>. Acesso em: 6 Julho 2014.
- CORRÊA, M.; ALMEIDA, C.; SPITZ, C. Desigualdade de renda entre homem e mulher aumenta em 2012. **O Globo**, Rio de Janeiro, 27 Setembro 2013.
- COSTA, A. P. D. D. O REUNI NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA: UMA ANÁLISE DOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES. **Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública**, 2014. Disponível em:

<<http://www.mestrado.caedufjf.net/o-reuni-na-universidade-federal-de-juiz-de-fora-uma-analise-dos-bacharelados-interdisciplinares/>>. Acesso em: 28 Fevereiro 2015.

CURRY ET AL., A. Slavery In America. **History Net**, 2015. Disponível em: <<http://www.historynet.com/slavery-in-america>>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

DAT. Dr. Martin Luther King Jr. In Police Car With Dog. **Dog Art Today**, 2013. Disponível em: <<http://dreamdogsart.typepad.com/art/2013/08/martin-luther-king-jr-in-police-car-with-dog.html>>. Acesso em: 12 Junho 2014.

DCI. Fies tem 1,16 milhão de novos contratos formalizados em 2013. **DCI Diário Comércio Indústria e Serviços**, 13 Fevereiro 2014. Disponível em: <<http://www.dci.com.br/servicos/fies-tem-1,16-milhao-de-novos-contratos-formalizados-em-2013-id384122.html>>. Acesso em: 24 Fevereiro 2014.

DELPRETE, B. Bacharelado Interdisciplinar é opção para estudantes indecisos. **UNIVERSIA**, 2012. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2012/05/14/930530/bacharelado-interdisciplinar-e-opco-estudantes-indecisos.html>>. Acesso em: 1 Março 2015.

DEURSEN, F. V. Baby Boom: Os filhos da guerra. **Guia do Estudante: Aventuras na História**, 2006. Disponível em: <<http://guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/baby-boom-filhos-guerra-434973.shtml>>. Acesso em: 21 Abril 2014.

DINERSTEIN, R. D. The Americans with Disabilities Act of 1990: Progeny of the Civil Rights Act of 1964. **JStor**, 2014. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/27880436?uid=3737664&uid=2&uid=4&sid=21106075072131>>. Acesso em: 5 Dezembro 2014.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, Abril/Junho 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392004000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 7 Abril 2014.

DUBY, G. **Atlas Histórico Mundial**. Barcelona: Editorial Debate, 1987.

DURHAM, E. O ensino superior no Brasil: público e privado. **Simon Schwatzman**, 2003. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/7superior.pdf>>. Acesso em: 5 Janeiro 2014.

ECONOMIA Brasileira em 23 infográficos. **Veja**, 2013. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/multimedia/infograficos/economia-brasileira>>. Acesso em: 5 Janeiro 2014.

ED. CONTADINO. Especial Educação a Distância. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 28 Novembro 2014.

EDFIS. Salário aumenta 15% a cada ano de estudo. **Portal da Educação Física**, 2008. Disponível em: <<http://www.educacaofisica.com.br/index.php/component/content/article/130-rh-virtual/3384-salario-aumenta-15-a-cada-ano-de-estudo>>. Acesso em: 8 Julho 2014.

EDUCATION USA. Education USA Network. **Education USA**, 2014. Disponível em: <[http://www.educationusa.org.br/site/pt/?page\\_id=806](http://www.educationusa.org.br/site/pt/?page_id=806)>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

ELSON, H. W. History of the USA. **History of the USA**, 2014. Disponível em: <<http://www.usahistory.info/>>. Acesso em: 14 Julho 2014.

EMBRAPA. **A Gente Colhe o que Planta**. [S.l.]. 2013.

EQUIPE GEMAA. O que são ações afirmativas? **GEMAA Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa**, 2011. Disponível em: <[http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com\\_k2&view=item&id=1:o-que-s%C3%A3o-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas?&Itemid=217](http://gema.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&id=1:o-que-s%C3%A3o-a%C3%A7%C3%B5es-afirmativas?&Itemid=217)>. Acesso em: 10 Dezembro 2013.

ERNESTO, L. M. Cotas raciais: A Jurisprudência do amicus curiae e seu impacto na implantação de ações afirmativas para as(os) negras(os) no Brasil. **IV Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros**: Instituto de Advocacia Racial e Ambiental, 2006. Disponível em: <[http://www.iara.org.br/site2/pesquisa/TEXTO\\_POSTER\\_ANAIS\\_AMICUS\\_CURIAE\\_FINAL\\_office.pdf](http://www.iara.org.br/site2/pesquisa/TEXTO_POSTER_ANAIS_AMICUS_CURIAE_FINAL_office.pdf)>. Acesso em: 21 Novembro 2103.

ESTÁCIO. Vestibular Tradicional. **Estácio**, 2015. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/estude-na-estacio/formas-de-ingresso/vestibular/vestibular-tradicional.aspx?idInstituicao=10962>>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

ESTADO DE MINAS. Gastos em Educação ficam abaixo da meta do governo. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 3 Janeiro 2014. Disponível em: <[http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/01/03/interna\\_politica,484374/gastos-com-educacao-em-2013-ficam-abaixo-da-meta-do-proprio-governo.shtml](http://www.em.com.br/app/noticia/politica/2014/01/03/interna_politica,484374/gastos-com-educacao-em-2013-ficam-abaixo-da-meta-do-proprio-governo.shtml)>. Acesso em: 12 Fevereiro 2014.

ESTEVES, A. **Álbum do Município de Juiz de Fora**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1915.

ESTRADA, S. W. D. Fusões e aquisições no ensino superior privado no Brasil. **Aprender Virtual**, 2007. Disponível em: <<http://www.aprendervirtual.com.br/artigoInterna.php?ID=53&IDx=291>>. Acesso em: 15 Janeiro 2014.

EUR-LEX. O Processo de Bolonha: estabelecimento do Espaço Europeu do Ensino Superior. **Europa**, 2010. Disponível em: <[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_pt.htm)>.

EXAME. Crédito educativo ajuda estudante a cursar faculdade dos sonhos. **Revista Exame**, São Paulo, 30 Julho 2010. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/seu-dinheiro/noticias/credito-educativo-ajuda-estudante-cursar-faculdade-sonhos-583192>>. Acesso em: 22 Janeiro 2014.

FACULDADE do Rio aprova semi-analfabeto. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 10 Dezembro 2001. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u7470.shtml>>.

FÁVERO, M. D. L. D. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, 2006. 17-36. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 25 Janeiro 2014.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Liberalismo Igualitário e Ação Afirmativa: da Teoria Moral à Política Pública. **Revista de Sociologia Política**, Curitiba, v. 21, n. 48, p. 85- 99, Dezembro 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v21n48/a05v21n48.pdf>>. Acesso em: 5 Novembro 2014.

FERNANDES, D. C. Questionamentos ao “Ranking Universitário Folha”. **Aula de Sociologia**, Setembro 2012. Disponível em: <<https://auladesociologia.wordpress.com/2012/09/03/questionamentos-ao-ranking-universitario-folha/>>.

FERREIRA JR., A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a Reforma Universitária de 1968. **Uniará Jornalismo Científico**, Setembro 2004. Disponível em: <[http://www.uniara.com.br/graduacao/jornalismo/jornalismo\\_cientifico/artigo-aditaduramilitareareformauniversitariade1968.asp](http://www.uniara.com.br/graduacao/jornalismo/jornalismo_cientifico/artigo-aditaduramilitareareformauniversitariade1968.asp)>. Acesso em: 2 Março 2014.

FERREIRA, A. R. Ditadura militar: aulas para o trabalho. **Novembro 2013**, São Paulo, n. 267, p. 34, Novembro 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ditadura-militar-aulas-trabalho-770442.shtml?page=0#ad-image-0>>.

FERREIRA, A. R. Ditadura militar: aulas para o trabalho. **Nova Escola**, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/ditadura-militar-aulas-trabalho-770442.shtml#ad-image-0>>. Acesso em: 23 Outubro 2014.

FIGUEIREDO, E. S. A. D. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG**, Goiânia, Dezembro 2005. Disponível em: <[http://www.proec.ufg.br/revista\\_ufg/45anos/C-reforma.html](http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html)>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

FIOCRUZ. Fiocruz. **Portal Fiocruz**, 18 Dezembro 2012. Disponível em: <<http://www.ensp.fiocruz.br/portal-ensp/informe/site/materia/detalhe/29860>>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.

FIOCRUZ. Fiocruz. **Fiocruz**, 09 Dezembro 2013. Disponível em: <<http://www.bio.fiocruz.br/index.php/perguntas-frequentes/221-quais-doencas-foram-erradicadas-pela-vacinacao>>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

FLECK, I. 50 anos do fim do Apartheid Americano. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 Julho 2014. A13.

FLECK, I. Filhos da KKK. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 Junho 2014. A16.

FLORENTINO, M. A Diáspora Africana. **História Viva**, São Paulo, v. VI, n. 66, p. 24-51, Dezembro 2009.

FOGAÇA, A. A culpa é dos negros e dos pobres? **UNIVERSIA**, 2004. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2004/06/30/503383/culpa-e-dos-negros-e-dos-pobres.pdf>>. Acesso em: 5 Janeiro 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. Ranking Universitário da Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 Setembro 2014.

FONSECA, M. Políticas Públicas para a Qualidade da Educação Brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, Maio/Agosto 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>>. Acesso em: 7 Abril 2014.

FONSECA, S.; MAGINA, S. O Ensino Superior e as Políticas Públicas Brasileiras que interferiram no modelo de gestão das IES entre 1956 a 2002. **PUC - PR IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**, 2009. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3469\\_1906.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3469_1906.pdf)>. Acesso em: 17 Fevereiro 2014.

FOREQUE, F. ProUni rende isenção fiscal de R\$ 4 bi a faculdades privadas. **Folha de São Paulo**, 4 Agosto 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2013/08/1321455-prouni-rende-isencao-fiscal-de-r-4-bi-a-faculdades-privadas.shtml>>. Acesso em: 24 Janeiro 2014.

FOREQUE, F. Prouni rende isenção fiscal de R\$ 4 bi a faculdades privadas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 Agosto 2013.

FRAGA, É. Mercado fecha portas para jovens com pouco ensino. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 Agosto 2013. B10. Acesso em: 25 Agosto 2013.

FRAGA, É. Ajuda federal para universitários dispara. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 Outubro 2014. B1 a B3.

FRAGA, É. Metade dos que tem diploma ganha até 4 mínimos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 8 Setembro 2014. B1.

FRANÇA, G. N.; GASPARINI, C. E.; LOUREIRO, P. R. D. A. Relação entre Escolaridade e Renda no Brasil na Década de 1990. Disponível em: <[www.bnb.gov.br/content/aplicacao/ETENE/Anais/.mesa8\\_texto3.pdf](http://www.bnb.gov.br/content/aplicacao/ETENE/Anais/.mesa8_texto3.pdf)>.

FREIRE, V. T. Os super-ricos do Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 Setembro 2014. B3.

FRIAS, L. Black Rio JB. **spiritosanto.wordpress**, 2011. Disponível em: <<https://spiritosanto.wordpress.com/page/43/>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

FSP. A elite da tropa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, Caderno Mais!, 10 Dezembro 2006. pág 5.

FSP. Ranking Universitário Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 Setembro 2013. 3. Acesso em: 10 Setembro 2013.

FSP. Educação pelos juros. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 Outubro 2014. 2.

FSP. Engenharia em baixa. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 Junho 2014. A2. Acesso em: 6 Junho 2014.

FSP. Ensino médio não bate média nacional e cai em 16 estados. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 Setembro 2014. C1.

FULLINWIDER, R. Affirmative Action. **Stanford Encyclopedia of Philosophy**, 2013. Disponível em: <<http://plato.stanford.edu/entries/affirmative-action/>>. Acesso em: 3 Novembro 2014.

G1 - ROBERTO D`AVILA. Professor deveria ganhar R\$ 9.500, diz Cristovam Buarque a Roberto D'Avila. **Globo News**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/noticia/2014/11/professor-deveria-ganhar-r-9500-diz-cristovam-buarque-roberto-davila.html>>. Acesso em: 9 Janeiro 2015.

G1. Brasil gasta por aluno um terço do valor de países desenvolvidos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 9 Setembro 2014.

G1. Coluni da UFV é única escola pública entre as 20 maiores médias do Enem. **G1 Zona da Mata**, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2014/12/coluni-da-ufv-e-unica-escola-publica-entre-20-maiores-medias-do-enem.html>>. Acesso em: 3 Janeiro 2015.

G1. Juiz rejeita pedido de condenação de professor da Ufes por racismo. **G1**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2015/03/juiz-rejeita-pedido-de-condenacao-de-professor-da-ufes-por-racismo.html>>. Acesso em: 23 Março 2015.

GASPARI, E. **A Ditadura Envergonhada**. São Paulo : Cia. das Letras , 2010.

GASPARI, E. Receita para quebrar o Brasil. **O Globo**, Rio de Janeiro, 22 Fevereiro 2015. 10.

GHIRALDELLI, P. O MEC na política "arroz com feijão". **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2 Fevereiro 2015. A3.

GIANETTI, E. Igualdade de quê? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 Fevereiro 2014. A3.

GLOBO. Novo Ranking das universidades não tem nenhuma brasileira no top 200. **G1 Educação**, Outubro 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/10/novo-ranking-de-universidades-nao-tem-nenhuma-brasileira-no-top-200.html>>. Acesso em: 16 Novembro 2013.

GLOBO, G1. G1 Economia. **G1**, 30 Outubro 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/negocios/noticia/2013/10/producao-da-petrobras-cresce-37-em-setembro.html>>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.

GOMES, J. B. B. As ações afirmativas e os processos de promoção de igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, 2003. Disponível em: <<sites.multiweb.ufsm.br/afirme/docs/Artigos/var02.pdf>>. Acesso em: 1 Novembro 2014.

- GOY, L. Cade aprova fusão entre Kroton e Anhanguera com restrições. **Exame**, 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/cade-aprova-fusao-entre-kroton-e-anhanguera-com-restricoes>>. Acesso em: 12 Novembro 2014.
- GUILHERME, P. Apenas 54% dos jovens concluem o ensino médio até 19 anos, diz estudo. **O Globo**, Rio de Janeiro, 8 Dezembro 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/12/apenas-54-dos-jovens-concluem-o-ensino-medio-ate-19-anos-diz-estudo.html>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.
- GUILHERME, P.; GLENIA, F. Faturamento de faculdades privadas cresce 30% em 2 anos, estima estudo. **G1**, São Paulo, 28 Agosto 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/08/faturamento-de-faculdades-privadas-cresce-30-em-2-anos-estima-estudo.html>>. Acesso em: 27 Setembro 2013.
- GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de Negros às Universidades Públicas. **Cadernos de Pesquisa USP**, São Paulo, n. 118, p. 247-268, Março 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16836.pdf>>. Acesso em: 23 Fevereiro 2014.
- GUIMARÃES, A. S. A. O acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa FFCH USP**, São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.ffch.usp.br/sociologia/asag/acoes%20afirmativas.pdf>>. Acesso em: 2 Abril 2014.
- HARPER, D. Slavery in the North. **Slaverynorth**, 2003. Disponível em: <<http://slavenorth.com/>>. Acesso em: 15 Novembro 2014.
- HASTINGS, M. **Inferno: o Mundo em Guerra 1939-1945**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Intrínseca Ltda., 2012.
- HENRIQUES, R. Desigualdade Racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90. **IPEA**, Julho 2001. Disponível em: <[repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD\\_807.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/1968/1/TD_807.pdf)>. Acesso em: 1 Julho 214.
- HENRY, R. Todos pela Educação, 2013.
- HISTORY. Slavery in America. **History**, 2014. Disponível em: <<http://www.history.com/topics/black-history/slavery>>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.
- HÖFLING, E. D. M. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 55, p. 30-41, Novembro 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>>. Acesso em: 7 Abril 2014.
- IBGE. Características Étnico-Raciais da População. **IBGE**, 2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/PCERP2008.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/PCERP2008.pdf)>. Acesso em: 12 Dezembro 2010.
- IBGE. Nota Técnica: Histórico das Investigações sobre Cor ou Raça nas pesquisas domiciliares do IBGE. **IBGE**, 2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)>. Acesso em: 26 Janeiro 2013.

IBGE. **Acesso à internet e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal (PNAD)**. IBGE. [S.I.]. 2011.

IBGE. **Censo Demográfico 2010 Trabalho e Rendimento, Educação e Deslocamento**. [S.I.]. 2012.

IBGE. Censo Demográfico de 2010 Resultados Gerais da Amostra. **IBGE**, 2012. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados\\_gerais\\_a\\_mostra/resultados\\_gerais\\_amostra\\_tab\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_a_mostra/resultados_gerais_amostra_tab_xls.shtm)>. Acesso em: 8 Dezembro 2013.

IBGE. Sinopse do Censo Demográfico. **IBGE**, Janeiro 2012. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 4 Novembro 2013.

IBGE. Sinopse dos Censos Demográficos - População nos Censos. **IBGE**, 2012. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=8>>. Acesso em: 22 Outubro 2014.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. [S.I.]. 2012.

IBGE. PNAD 2012: Desocupação diminui, mas percentual de empregados com carteira assinada fica estável. **IBGE Sala de Imprensa**, 27 Setembro 2013. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=2476>>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

IBGE. Projeção da População do Brasil por sexo e idade: 2000-2060. **IBGE**, Agosto 2013. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao\\_da\\_populacao/2013/default.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/projecao_da_populacao/2013/default.shtm)>. Acesso em: 06 Setembro 2013.

IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais. **IBGE**, 2013. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/SIS\\_2013.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf)>. Acesso em: 30 Junho 2014.

IBGE. **Síntese dos Indicadores Sociais**. IBGE. Brasília. 2013.

IBGE. Tábua Completa de Mortalidade para o Brasil de 2012. **IBGE**, 02 Dezembro 2013. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/pesquisa-do-ibge-aponta-queda-na-mortalidade-infantil-no-brasil-em-2012,82425092984a2410VgnCLD2000000dc6eb0aRCRD.html>>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.

IMF. **Report for Select Countries and Subjects**. Fundo Monetário Internacional. [S.I.]. 2012.

INEP. INEP - Indicadores Financeiros Educacionais. **INEP**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-financeiros-educacionais>>. Acesso em: 18 Agosto 2014.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2012**. INEP. Brasília. 2012.

INEP. Estatísticas Gastos Educação Indicadores Financeiros por Nível de Ensino. **INEP**, 2 Dezembro 2012. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores\\_financeiros-p.t.d.\\_nivel\\_ensino.htm](http://portal.inep.gov.br/web/guest/estatisticas-gastoseducacao-indicadores_financeiros-p.t.d._nivel_ensino.htm)>. Acesso em: 20 Janeiro 2014.

INEP. Resultados SAEB/Prova Brasil 2011. **INEP**, 2012. Disponível em: <<http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>>. Acesso em: 21 Dezembro 2013.

INEP. Censo da Educação Superior - Relatórios Técnicos. **INEP**, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/centso-da-educacao-superior/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 23 Dezembro 2013.

INEP. IDEB Resultados e Metas. **INEP**, 2014. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 20 Setembro 2014.

INEP. Matrículas no ensino superior crescem-3,8%. **INEP**, 2014. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset\\_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8.](http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8.)>. Acesso em: 15 Setembro 2014.

INSPER. Panorama Educaional Brasileiro. **Insper Centro de Políticas Públicas**, 2010. Disponível em: <[http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/PanoramaEducaionalBrasileiro\\_Apresentacao2010.pdf](http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/PanoramaEducaionalBrasileiro_Apresentacao2010.pdf)>. Acesso em: 28 Junho 2014.

IPEA. A Década Inclusiva (2001-2011). **IPEA**, 2012. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925\\_comunicadodoipea155\\_v5.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/comunicado/120925_comunicadodoipea155_v5.pdf)>. Acesso em: 21 Setembro 2014.

**IPEA. A Década Inclusiva (2001-2011): Desigualdade, Pobreza e Políticas de Renda.** [S.l.]. 2012.

IPEA. Educação. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise**, Brasília, 21, 2013. 161-215. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_21\\_cap04.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_21_cap04.pdf)>.

IPEA. Igualdade Racial. **Políticas Sociais - acompanhamento e análise**, Brasília, 21, 2013. 421-480. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas\\_sociais/bps\\_21\\_cap08.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_21_cap08.pdf)>. Acesso em: 25 Janeiro 2014.

IPEA. Retrato das Desigualdades Gênero/Raça. **IPEA**, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores\\_pobreza\\_distribuicao\\_desigualdade\\_renda.html](http://www.ipea.gov.br/retrato/indicadores_pobreza_distribuicao_desigualdade_renda.html)>. Acesso em: 05 Outubro 2014.

IRACI, N. Ações Afirmativas: a polêmica das cotas nos vestibulares do Rio. **Geledés**, 2004. Disponível em: <[www.geledes.org.br/component/rsfiles/view?path.de.geledes](http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/view?path.de.geledes)>. Acesso em: 5 Janeiro 2012.

JORGE, S. Ensino no "país dos bacharéis". **Observatório da Imprensa**, 30 Junho 2009. Disponível em: <[http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/ensino\\_no\\_pais\\_dos\\_bacharéis](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/ensino_no_pais_dos_bacharéis)>. Acesso em: 1 Abril 2014.

KERSAUDY, F. Estados Unidos: o Nascimento de uma Nação. **História Viva**, São Paulo, v. 1, n. 1, Novembro 2003.

KING JR, M. L. Jim Crow Laws. **National Historic Site Georgia - National Park Service**, 2014. Disponível em: <[http://www.nps.gov/malu/forteachers/jim\\_crow\\_laws.htm](http://www.nps.gov/malu/forteachers/jim_crow_laws.htm)>. Acesso em: 12 Outubro 2014.

KLEIN, H. S.; LUNA, F. V. População e Sociedade Modernização. In: SCHWARZ, L. M.; REIS, D. A. **História do Brasil Nação: 1808 - 2010 Ditadura e Democracia 1964-2010**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, v. 5, 2014. Cap. 1, p. 31-75.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as Políticas Públicas de Educação nos Anos 90. **CEFETES**, 2001. Disponível em: <<http://www.cefetes.br/gwadocpub/Pos-Graduacao/Especializa%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20EJA/Publica%C3%A7%C3%B5es/anped2001/textos/t0511651397173.PDF>>. Acesso em: 1 Abril 2014.

LAMARCA, G.; VETTORE, E. M. A nova composição racial brasileira segundo o Censo 2010. **DSS Brasil**, 21 Janeiro 2012. Disponível em: <<http://dssbr.org/site/2012/01/a-nova-composicao-racial-brasileira-segundo-o-censo-2010/>>. Acesso em: 12 Julho 2013.

LANÇAMENTO do Comunicado IPEA 160 sobre mercado de trabalho brasileiro. **IPEA**, 07 Outubro 2013. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=olsGXnP\\_JP4&hd=1](http://www.youtube.com/watch?v=olsGXnP_JP4&hd=1)>. Acesso em: 27 Dezembro 2013.

LEITE, J. L. Política de Cotas no Brasil: política social? **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 14, p. 23-31, Janeiro/Junho 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/19299/17709>>. Acesso em: 12 Junho 2014.

LETRAS. Meu nome é ébano. **Letras.Mus**, 2014. Disponível em: <<http://letras.mus.br/luiz-melodia/47109/>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

LETRAS. Olha o Padilha. **Letras.Mus**, 2014. Disponível em: <<http://letras.mus.br/moreira-da-silva/564414/>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

LII. Affirmative Action. **Legal Information Institute**, 2014. Disponível em: <[http://www.law.cornell.edu/wex/affirmative\\_action](http://www.law.cornell.edu/wex/affirmative_action)>. Acesso em: 22 Julho 2014.

LIMA, L. C.; AZEVEDO, M. L. N. D.; CATANI, A. M. O Processo de Bolonha, a avaliação da Educação Superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 13, p. 7-36, Março 2008. Disponível em:

<<https://ape.unesp.br/pdi/execucao/artigos/avaliacao/a02v13n1.pdf>>. Acesso em: 12 Julho 2013.

LINDER, D. The Thirteenth Amendment: The Abolition of Slavery. **Exploring Constitutional Conflicts**, 2010. Disponível em: <<http://law2.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/conlaw/thirteenthamendment.html>>. Acesso em: 20 Novembro 2014.

LOUZANO, P. Maioria dos brasileiros não é capaz de ler gráficos ou tabelas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 4 Dezembro 2013. C1. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/142072-avanco-nao-indica-melhora-nas-politicas-de-educacao.shtml>>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

MAGALHÃES, J. C. Governo usará novo método para medir pobreza e miséria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 19 Novembro 2014. A8.

MAGALHÃES, P. REUNI é aprovado pelo CONSU. **Acessa**, 25 Outubro 2007. Disponível em: <<http://www.acesa.com/educacao/arquivo/noticias/2007/10/25-reuni/>>. Acesso em: 4 Janeiro 2015.

MAGALHÃES, R. **A Retórica como Modelo Analítico da Racionalidade Instrumental: os usos da argumentação em situações de conflito e debate**. Centro de Pesquisas Sociais – Departamento de Ciências Sociais, Instituto de Ciências Humanas e de Letras UFJF. Juiz de Fora. 2006.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 67- 80, Janeiro/Abril 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100008&script=sci\\_arttext&tling=es](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100008&script=sci_arttext&tling=es)>. Acesso em: 17 Abril 2010.

MAGRONE, E. Resenha: as origens da Universidade de Juiz de Fora. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Junho 2001. 199-201. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n33/n33a13.pdf>>.

MAIO, M. C.; SANTOS, R. V. Política de cotas raciais, os "olhos da sociedade" e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UnB). In: STEIL, C. A. **Cotas raciais na Universidade - Um debate**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-50.

MALCOLM X. Malcolm X/Biography. **Malcolm X**, 2014. Disponível em: <<http://malcolmx.com/biography/>>. Acesso em: 13 Junho 2014.

MARINS, J. D. S. Florestan: sociologia e consciência social no Brasil. **Books Google**, 1995. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?isbn=8531404800>>. Acesso em: 22 Outubro 2014.

MARSHAL, T. Martin Luther King in '63: Birmingham Civil Rights Movement. **Terry Marshal Fiction**, 2012. Disponível em: <<http://www.terrymarshallfiction.com/Martin-Luther-King.html>>. Acesso em: 12 Junho 2014.

MARTINS, A. C. P. Ensino Superior no Brasil: da Descoberta aos Dias Atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**, Riberão Preto, v. 17, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/acb/v17s3/15255.pdf>>.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, 30, Jan/Abr 2009. 15-35. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

MARTINS, V.; LOBATO, P. H. O outro lado do rolezinho. **Estado de Minas Economia**, 24 Janeiro 2014. 11.

MATHIAS, S. K. O Golpe de 1964 e a Universidade: entre a repressão e a modernização. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 102-106, Outubro 2004. Disponível em: <<http://adusp.org.br/files/revistas/33/r33a16.pdf>>.

MÁXIMO, L. A Expansão das Universidades Federais. **ANDIFES**, 29 Outubro 2010. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/?p=12044>>. Acesso em: 4 Março 2014.

MÁXIMO, L. Com ProUni faculdades particulares deixarão de pagar R\$ 1 bi em impostos. **Jornal Valor Econômico**, São Paulo, 9 Maio 2012. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/clipping/2012/05/10/com-prouni-faculdades-particulares-deixar%C3%A3o-de-pagar-r-1-bi-em-impostos-0>>. Acesso em: 24 Janeiro 2014.

MAYALL, G. D. S.; ALBRECHT, J. V. D. Relatório da Educação Superior, ano 2012. **Observatório Universitário**, Rio de Janeiro, Novembro 2013. 4. Disponível em: <<http://www.observatoriouniversitario.org.br/>>. Acesso em: 01 Dezembro 2013.

MEC. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 2012. **Portal MEC**, 2012. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task.](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task.)>. Acesso em: 22 Outubro 2014.

MEC. Lei das Cotas para o Ensino Superior. **Portal MEC**, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. Acesso em: 5 Janeiro 2013.

MEC. Linha do Tempo Criação das Universidades. **Portal MEC**, 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/linhatempo-ifes.pdf>>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

MEC. Blog Planalto. **MEC**, 2014. Disponível em: <<http://blog.planalto.gov.br/matriculas-no-ensino-superior-crescem-38-em-2013-revela-censo-do-mec>>. Acesso em: 10 Outubro 2014.

MEC divulga relação de universidades do ProUni. **Veja**, São Paulo, 4 Janeiro 2012. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/mec-divulga-relacao-de-universidades-do-prouni>>. Acesso em: 23 Fevereiro 2014.

MEDEIROS, M.; SOUZA, P. H. G. F. D.; CASTRO, F. Á. D. IEPE CdG. **IEPE**, 2014. Disponível em: <<http://iepecdg.com.br/uploads/artigos/SSRN-id2479685%281%29.pdf>>. Acesso em: 02 Outubro 2014.

MENA, F. Jovem negro corre 5 vezes o risco do branco de ser morto no Nordeste. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 5 Janeiro 2015. C1, C3.

MENDES, M. A desigualdade de renda parou de cair? Parte I. **Brasil - Economia e Governo**, 2013. Disponível em: <<http://www.brasil-economia-governo.org.br/2013/10/16/a-desigualdade-de-renda-parou-de-cair-parte-i/>>. Acesso em: 12 Outubro 2014.

MENEZES FILHO, N. Apagão de mão de obra qualificada? AS profissões e o Mercado de Trabalho Brasileiro entre 2000 e 2010. **INSPER**, 2012. Disponível em: <<http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/10/Apag%C3%A3o-de-M%C3%A3o-de-Obra-Qualificada-Naercio-Menezes-Filho.docx.pdf>>. Acesso em: 12 Outubro 2014.

MENEZES FILHO, N. A.; CABANAS, P. H. F.; KOMATSU, B. K. A condição "Nem-nem" entre os jovens é permanente? **Insper**, 2013. Disponível em: <[http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/PolicyPaper\\_Condicao\\_NemNem.pdf](http://www.insper.edu.br/wp-content/uploads/2012/05/PolicyPaper_Condicao_NemNem.pdf)>. Acesso em: 11 Julho 2014.

MOTA, V. O fim de um ciclo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 3 Novembro 2014. A2.

MOURA, R. M. No de jovens negros na universidade quadruplica, mas 91% ainda estão de fora. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 17 Outubro 2012. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/geral,n-de-jovens-negros-na-universidade-quadruplica-mas-91-ainda-estao-fora-imp-,946579>>. Acesso em: 17 Junho 2013.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 4, n. 2, Julho/Dezembro 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/download/515/464>>. Acesso em: 3 Abril 2014.

NAGEL, T. John Rawls and Affirmative Action. **JSTOR**, 2003. Disponível em: <<http://www.jstor.org/discover/10.2307/3134387?uid=3737664&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104459662241>>. Acesso em: 23 Abril 2014.

NERI, M. Desigualdade do capital em queda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 Junho 2014. A3. Acesso em: 26 Junho 2014.

NETTO, A. D. Moral indecente. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 Outubro 2014. A4.

NEVES, C. E. B. Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão. **Procurar**, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/geu/Artigos%202012/Clarissa%20Baeta%20Neves.pdf>>. Acesso em: 10 Novembro 2013.

NITAHARA, A. Diferença Salarial entre generos aumenta conforme grau de escolaridade. **EBC**, 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/noticias/brasil/2013/11/>>. Acesso em: 1 Fevereiro 2015.

NOI. Nation of Islam. **Nation of Islam**, 2014. Disponível em: <<http://www.noi.org/>>. Acesso em: 13 Junho 2014.

NUNES, E. O caso desviante do Ensino Superior Brasileiro: uma nova técnica. **Observatório Universitário**, 2005. Disponível em: <[www.observatoriouniversitario.org.br./documentos\\_de\\_trabalho\\_09.p.](http://www.observatoriouniversitario.org.br./documentos_de_trabalho_09.p.)>. Acesso em: 16 Fevereiro 2014.

O ESTADO DE SÃO PAULO. A Geração "nem-nem". **O Estado de São Paulo**, São Paulo, Novembro 2013. Disponível em: <<http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,a-geracao-nem-nem-imp-,935944>>. Acesso em: 30 Janeiro 2014.

O GLOBO. BB e Caixa emprestaram R\$ 21,8 bi a universitários. **O Globo Economia e Negócios**, Rio de Janeiro, 21 Janeiro 2014.

OECD. **Education at a Glance 2013**. OECD. Paris, p. 440. 2013.

OECD. Education at a Glance 2014. **OECD**, 2014. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/Education-at-a-Glance-2014.pdf>>. Acesso em: 14 Setembro 2014.

OLIVEIRA JÚNIOR, L. B. D.; BERARDO, A. F. Vetar é preciso, educar não é preciso: os vetos presidenciais ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 55-79, Jan/Jun 2003. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpa/article/viewFile/25362/14757>>. Acesso em: 3 Julho 2003.

OLIVEIRA, A. F. D. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: ADÃO F. DE OLIVEIRA, A. P. G. F. **Fronteras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiânia: PUC Goiás, 2010. p. 93-99. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>.

OLIVEIRA, J. B. A. E. Onde estão os resultados da Prova Brasil? **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 Novembro 2014. A3.

OLIVEIRA, J. F. D. et al. Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil. **Rede CAES**, 2007. Disponível em: <[http://www.redecaes.com.br/bibliografia\\_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf](http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%20acesso.pdf)>. Acesso em: 23 Fevereiro 2014.

OLIVEIRA, J.; AYER, F. O Estreito Acesso das Cotas na UFMG. **Estado de Minas**, Belo Horizonte, 6 Fevereiro 2013.

OLIVEIRA, P.; HAIDAR, D. Fraudes na Uerj evidenciam falhas do sistema de cotas. **VEJA**, 2014. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/uerj-nada-faz-para-deter-as-fraudes-a-lei-das-cotas>>. Acesso em: 30 Abril 2014.

OLIVEIRA, V. F. D. **ENADE CPC E IGC 2012**. UFJF. Juiz de Fora, p. 1 - 3. 2014.

OLIVEIRA, V. F. D. **ENADE e IGC 2013**. DIAVI UFJF. Juiz de Fora. 2014.

OLIVEIRA, V. F. D. **O DESEMPENHO DOS CURSOS DA UFJF NO GE**. UFJF - SAVI. Juiz de Fora. 2014.

OLIVON, B. Número de milionários cresce no Brasil e chega a 165 mil. **Exame**, São Paulo, 20 Junho 2012. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/economia/noticias/numero-de-milionarios-cresce-no-brasil-e-chega-a-165-mil>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

PATU, G. Segundo IPEA, Dilma inflou dado sobre diminuição da miséria. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 Junho 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/06/1469015-segundo-ipea-dilma-inflou-dado-sobre-diminuicao-da-miseria.shtml>>. Acesso em: 21 Setembro 2014.

PATU, G.; MAGALHÃES, J. C. Miséria parou de cair, confirma governo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 Novembro 2014. A9.

PAULA, C. M. D. NEOLIBERALISMO E REESTRUTURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de. **UFF**, 2009. Disponível em: <[http://www.uff.br/pos\\_educacao/joomla/images/stories/Teses/cristiana%20de%20paula.pdf](http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/cristiana%20de%20paula.pdf)>. Acesso em: 27 Outubro 2014.

PEDUZZI, P. Fazer faculdade no Brasil pode aumentar salário em mais de 150%, diz OCDE. **Agência Brasil**, 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/09/13/fazer-faculdade-no-brasil-pode-aumentar-salario-em-mais-de-150-diz-ocde.htm>>. Acesso em: 8 Julho 2014.

PENA, S. D. J. Retrato Molecular do Brasil. **Dia a dia Educação**, 2001. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/3484\\_RetratoMolecularBrasil.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiro pedagogico/publicacao/3484_RetratoMolecularBrasil.pdf)>. Acesso em: 21 Junho 2014.

PENA, S. D. J.; BORTOLINI, M. C. Pode a genética definir quem deve se beneficiar das cotas universitárias e demais ações afirmativas? **Estudos Avançados USP**, São Paulo, v. 18, n. 50, Janeiro-Abril 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142004000100004>>. Acesso em: 2 Julho 2014.

PEREIRA, C.; BETTI, R. Os cursinhos correm para mudar. **VEJA On-Line**, 2009. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/290409/p\\_104.shtml](http://veja.abril.com.br/290409/p_104.shtml)>. Acesso em: 5 Outubro 2014.

PEREIRA, E. D. S. Organizações sociais, instituições federais de ensino superior e autonomia universitária. **Revista do Serviço Público**, v. 2, p. 58-79, Mai-Ago 1997. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/Terceiros-Papers/97-Pereira,EdaSilva48%282%29.pdf>>. Acesso em: 5 Março 2014.

PEREIRA, L. R. ENSINO SUPERIOR NO MUNDO CONTEMPORÂNEO: desafios e perspectivas. **Centro de Informação - FEOL - Sites**, 2009. Disponível em: <<http://www.feol.com.br/sites/Revista%20eletronica/artigos/ENSINO%20SUPERIOR%20NO%20MUNDO%20CONTEMPORANEO%20-%20DESAFIOS%20E%20PERSPECTIVAS%20%5BLusia%20Pereira%5D.pdf>>. Acesso em: 14 Janeiro 2015.

PESSÔA, S. Educação e crescimento econômico. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 15 Dezembro 2013. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

PESSÔA, S. Mais educação é mais salário? **Folha de São Paulo**, 01 Dezembro 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/samuelpessoa/2013/12/1379049-mais-educacao-e-mais-salario.shtml>>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

PESSÔA, S. Qualidade da educação traz crescimento. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 22 Dezembro 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/samuelpessoa/2013/12/1388943-qualidade-da-educacao-traz-crescimento.shtml>>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

PETRY, A. Em busca do melhor. **Veja**, São Paulo, 29 Agosto 2012. 74 a76.

PHILLIPS, U. B. American Negro Slavery; a Survey of the Supply, Employment, and Control of Negro Labor, as Determined by the Plantation Regime. (1918). **Gutenberg Org**, 1918. Disponível em: <<http://www.gutenberg.org/ebooks/11490>>. Acesso em: 22 Outubro 2014.

PINHEIRO, L.; SOARES, V. Brasil: Retrato das desigualdades Gênero Raça. **IPEA**, 2004. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/retrato/pdf/primeiraedicao.pdf>>. Acesso em: 5 Outubro 2014.

PINTO, J. M. D. R. O Acesso à Educação Superior no Brasil. **Educação Social**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, Outubro 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a05v2588.pdf)>. Acesso em: 17 Janeiro 2014.

PNUD. Desigualdade entre negros e brancos cai na educação, mas com pouco impacto na renda. **PNUD Notícias**, Abril 2010. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/Noticia.aspx?id=2296>>. Acesso em: 30 Junho 2014.

PNUD. Ranking IDH Global 2012. **PNUD**, 2012. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/Ranking-IDH-Global-2012.aspx>>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

PORTAL BRASIL. Estados Unidos da América. **Portal Brasil**, 2014. Disponível em: <[http://www.portalbrasil.net/americas\\_estadosunidos.htm](http://www.portalbrasil.net/americas_estadosunidos.htm)>. Acesso em: 4 Julho 2014.

PORTO JR, F. G. R. A Incidência de Pré-Vestibulares: o caso do PréUnB. **UFMT**, 2004. Disponível em: <[http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed\\_podcid\\_gilson.htmF](http://www.ufmt.br/revista/arquivo/rev17/ed_podcid_gilson.htmF)>. Acesso em: 5 Outubro 2014.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. O Ensino Superior no Mundo e no Brasil – Condicionantes, Tendências e Cenários para o Horizonte 2003-2025. **Portal MEC**, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 14 Janeiro 2015.

POSGRADUANDO. Anhanguera realiza demissão em massa de professores mestres e doutores. **Posgraduando**, 27 Janeiro 2012. Disponível em: <<http://posgraduando.com/blog/anhanguera-realiza-demissao-em-massa-de-professores-mestres-e-doutores>>. Acesso em: 21 Fevereiro 2014.

PROUNI. ProUni Dados e Estatísticas. **ProUni Programa Universidade para Todos**, 2013. Disponível em: <[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=137:quadros-informativos&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=137:quadros-informativos&catid=26:dados-e-estaticas&Itemid=147)>. Acesso em: 22 Janeiro 2014.

PROUNI. O que é o ProUni. **PROUNI**, 2014. Disponível em: <[http://siteprouni.mec.gov.br/o\\_prouni.php](http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php)>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

PROUNI. **MEC**, 2015. Disponível em: <[http://siteprouni.mec.gov.br/o\\_prouni.php](http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php)>. Acesso em: 12 Janeiro 2015.

PSF. Economia na Ditadura Militar. **Portal São Francisco**, 2014. Disponível em: <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/ditadura-militar/economia-na-ditadura-militar.php>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

QUEIROZ, F. C. B. P. et al. Transformações no Ensino Superior Brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: avaliação das políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, Abr/Jun 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v21n79/09.pdf>>. Acesso em: 14 Dezembro 2014.

RADOMYSLER, C. N. STF: um espaço de luta do movimento negro. **Revista Direito e Práxis**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 31-51, 2013. Disponível em: <[www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/.3148/5158](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaceaju/article/.3148/5158)>. Acesso em: 17 Abril 2014.

RAMAL, A. Enem mostra um ensino médio estagnado e dá novo sinal de alerta. **G1**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/1.html>>. Acesso em: 14 Janeiro 2015.

RAMOS, Í. Não há surpresa alguma. **Observatório da Imprensa**, 27 Maio 2003. Disponível em: <[www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da070520031.htm](http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/da070520031.htm)>. Acesso em: 05 Junho 2003.

RAMOS, Í. Não há surpresa alguma. **Observatório da Imprensa**, São Paulo, 7 Maio 2003. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/showNews/da070520031.htm>>. Acesso em: 13 Maio 2003.

RANDS, A. Educação explica 100% da desigualdade de renda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 17 Junho 2013. A12. Acesso em: 21 Dezembro 2013.

RANGEL, S. S. Políticas Públicas para a Educação Superior na Década de 90. **Repositório Institucional UnB**, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/5255>>. Acesso em: 3 Março 2014.

REIS, D. A. História do Brasil Nação: 1808-2010. In: (DIR), L. M. S. **História do Brasil Nação: 1808-2010**. Rio de Janeiro: Objetiva, v. 5, 2014. p. 13 a 22.

REVISTA EXAME. Revista Exame, 2013. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/mundo/noticias/reservas-de-petroleo-do-brasil-crescem-2-em-2012-diz-bp-2/>>.

RIGHETI, S. 1/3 dos docentes de universidades particulares receb por hora-aula. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 Setembro 2014.

RIGHETTI, S. USP e Unicamp estão entre as dez melhores dos Brics. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 18 Junho 2014. C4.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. D. J. D. Evolução da Educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. v. 16, n. n. 2, p. 351-375, Ago/Dez 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/face/article/viewFile/278/227>>. Acesso em: 14 Dezembro 2014.

RIGOTTO, M. E.; SOUZA, N. D. J. D. EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, 16, n. 2, Ago/dez 2005. 339-358. Disponível em: <[http://www.nalij Souza.web.br.com/educacao\\_brasil.pdf](http://www.nalij Souza.web.br.com/educacao_brasil.pdf)>. Acesso em: 14 Janeiro 2015.

RODRIGUES, C. Evasão é o maior problema do Ensino a Distância, aponta estudo. **UOL Educação**, 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/08/02/evasao-e-o-maior-obstaculo-ao-ensino-a-distancia-para-instituicoes-diz-estudo.htm>>. Acesso em: 28 Janeiro 2014.

ROSSI, C. Desigualdade e "enrolation". **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 Junho 2014. A18.

ROSSI, C. Desigualdade, desaba uma lenda. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 Setembro 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/colunas/clovisrossi/2014/09/1522154-desigualdade-desaba-uma-lenda.shtml>>.

ROSSI, C. Em dois anos, 75% da população será de classe média, prevê Itaú. **Folha de São Paulo**, 23 Janeiro 2014. B3.

RUF. Ranking Universitário da Folha. **Folha de São Paulo**, 2012.

RUF. Ranking Universitário da Folha. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 9 Setembro 2013.

SABINE. Após crescer 30% ao ano ano, mensalidade de universidade dos EUA fica estável. **Folha de São Paulo - Blog Abecedário**, São Paulo, 24 Outubro 2013. Disponível em: <<http://abecedario.blogfolha.uol.com.br/2013/10/24/apos-crescer-30-ao-ano-mensalidade-de-universidade-nos-eua-fica-estavel/>>. Acesso em: 24 Fevereiro 2014.

SABÓIA, J. Transformações têm ritmo intenso, mas ainda há longo caminho. **Folha de São Paulo**, 29 Novembro 2012. C7.

SACONI, R. Estadão. **Educação - Estadão**, 2013. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,vestibular-nasceu-no-brasil-em-1911,1090702>>. Acesso em: 12 Outubro 2014.

SAE. 45 curiosidades sobre a nova classe média. **Secretaria de Assuntos Estratégicos**, 2012. Disponível em: <[http://www.sae.gov.br/novaclassemedia/?page\\_id=58](http://www.sae.gov.br/novaclassemedia/?page_id=58)>. Acesso em: 02 Janeiro 2014.

SAE. 45 Curiosidades sobre a Nova Classe Média. **SAE**, 2014. Disponível em: <[http://www.sae.gov.br/novaclassemedia/?page\\_id=58](http://www.sae.gov.br/novaclassemedia/?page_id=58)>. Acesso em: 2 Outubro 2014.

SALOMÃO, L. Alunos de escolas federais têm as maiores médias nas provas do Enem. **G1**, 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/01/alunos-de-escolas-federais-tem-maiores-medias-nas-provas-do-enem.html>>. Acesso em: 14 Janeiro 2015.

SALVATO, M. A.; PEREIRA, P. C. G.; DUARTE, A. J. M. O Impacto da Escolaridade sobre a Distribuição de Renda. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 753-791, Outubro-Dezembro 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ee/v40n4/v40n4a01.pdf>>. Acesso em: 1 Abril 2014.

SAMPAIO, H. Evolução do ensino superior brasileiro 1808-1990. **Documento de Trabalho 8/91 NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior - USP**, São Paulo, 1991. Disponível em: <[nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf](http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf)>. Acesso em: 22 Dezembro 2013.

SAMPAIO, H. Trajetória e Tendências Recentes do Setor Privado de Ensino Superior no Brasil. **Revista CIPEDES**, Porto Alegre, v. 9, n. 3, Junho 2000. Disponível em: <<http://www.ilea.ufrgs.br/cipedes/jun00/sampaio.html>>. Acesso em: 14 Dezembro 2014.

SAMPAIO, H. O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, p. 26-42, Outubro 2011.

SANDEL, M. Cheryl J. Hopwood v. State of Texas. **Harvard UNiveristy's Justice**, 1996. Disponível em: <<http://www.justiceharvard.org/resources/hopwood-v-state-1996/>>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

SANDOVAL-STRAUSZ, A. K. Travelers, Strangers, and Jim Crow: Law, Public Accommodations, and Civil Rights in America. **Rsearch Gate**, 2005. Disponível em:

<[http://www.researchgate.net/publication/237952065\\_Travelers\\_Strangers\\_and\\_Jim\\_Crow\\_Law\\_Public\\_Accommodations\\_and\\_Civil\\_Rights\\_in\\_America](http://www.researchgate.net/publication/237952065_Travelers_Strangers_and_Jim_Crow_Law_Public_Accommodations_and_Civil_Rights_in_America)>. Acesso em: 2 Dezembro 2014.

SANSONE, L. Racismo sem Etnicidade. Políticas Públicas e Discriminação Racial em Perspectiva Comparada. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, 1998. Disponível em: <<http://www.plataformademocratica.org/Publicacoes/1659.pdf>>. Acesso em: 28 Março 2014.

SANTOS, A. V. D.; GUIMARÃES-IOSIF, R. Fusões INstitucionais no ensino superior brasileiro: implicações no trabalho docente. **Anpae**, Recife, 2012. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AlineVeigadosSantos\\_res\\_int\\_GT2.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AlineVeigadosSantos_res_int_GT2.pdf)>. Acesso em: 22 Janeiro 2014.

SANTOS, D. J. D. S. et al. Raça versus etnia: diferenciar para melhor aplicar. **Dental Press J Orthod**, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/dpjo/v15n3/15.pdf>>. Acesso em: 21 Novembro 2013.

SANTOS, E. Cotas: uma reparação necessária. **Secertaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial**, 10 Fevereiro 2009. Disponível em: <[http://seppir.gov.br/noticias/ultimas\\_noticias/2009/02/artigo\\_cotas\\_fev2009](http://seppir.gov.br/noticias/ultimas_noticias/2009/02/artigo_cotas_fev2009)>. Acesso em: 4 Junho 2014.

SANTOS, J. A. F. **Estrutura de posições de classe no Brasil – Mapeamentos, mudanças e efeitos na renda**. Belo Horizonte/Rio de Janeiro: Editora da UFMG/IUPERJ, 2002.

SANTOS, M. A Abordagem das Políticas Públicas Educacionais para além da relação Estado e Sociedade. **UCS BR**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>>. Acesso em: 2 Abril 2014.

SANTOS, M. A. D. Fusões & Aquisições no Mercado do Ensino Superior Privado: Os casos dos Grupos Fanor/Devry e a Universidade Anhembi Morumbi/Laurete. **Escola de Administração UFBA**, 2010. Disponível em: <<http://www.adm.ufba.br/pt-br/publicacao/fusoes-aquisicoes-mercado-ensino-superior-privado-os-casos-grupos-fanordevry-universidade>>. Acesso em: 22 Janeiro 2014.

SANTOS, P. C. M. D. A.; FERREIRA, R. A. Segregação, Raça, Cor e Políticas de Cotas nas Universidades Brasileiras: Breves Reflexões. **Poiésis Revista do PPGE Unisul**, Tubarão, Especial, Jun/Dez 2012. 283-303. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/1178>>. Acesso em: 4 Março 2014.

SANTOS, R. V.; MAIO, M. C. Qual "Retrato do Brasil"? Raça, Biologia, Identidades e Política na era da Genômica. **MANA**, v. 10, n. 1, p. 61-95, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v10n1/a03v10n1.pdf>>. Acesso em: 24 Junho 2014.

SANTOS, S. Q. D. S. E.; MACHADO, V. L. D. C. Políticas públicas educacionais: antigas reivindicações, conquistas (Lei 10.639) e novos desafios. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, Março 2008.

Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362008000100007&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 Março 2014.

SAVIANI, D. O Legado Educacional do Regime Militar. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 28, n. n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>>. Acesso em: 2 Março 2014.

SAVIANI, D. A Expansão do Ensino Superior no Brasil: Mudanças e Continuidades. **Poesis Pedagógica**, Goiânia, v. 8, n. n. 2, Ago/Dez 2010. 4-17. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poesis/article/view/14035>>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

SC. 02-516. Gratz v. Bollinger (04/01/03) - Supreme Court. **Supreme Court**, 2003. Disponível em: <[http://www.supremecourt.gov/oral\\_arguments/argument\\_transcripts/02-516.pdf](http://www.supremecourt.gov/oral_arguments/argument_transcripts/02-516.pdf)>. Acesso em: 5 Janeiro 2015.

SCHWARTZMAN, J. Políticas de ensino superior no Brasil na década de 90. **NUPES Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior**, São Paulo, Março 1996. Disponível em: <[nupps.usp.br/downloads/docs/dt9603.pdf](http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9603.pdf)>.

SCHWARTZMAN, S. Entrevista. **Revsita Ensino Superior Unicamp**, Campinas, v. I, n. 2, p. 16-25, Novembro 2010. Disponível em: <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02\\_novembro2010/ed\\_02\\_novembro2010\\_entrevista.php](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/ed_02_novembro2010_entrevista.php)>. Acesso em: 20 Dezembro 2013.

SÊCCA, R. X.; LEAL, R. M. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, Brasília, Dezembro 2008. 103-156. Disponível em: <[www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/pt/./set3003.pdf](http://www.bndes.gov.br/SiteBNDES/export/sites/default/pt/./set3003.pdf)>.

SENKEVICS, A. Longevidade escolar, gênero e raça no Brasil: por quantos anos cada um estuda? **Ensaio de Gênero**, 2012. Disponível em: <<http://ensaiosdegenero.wordpress.com/2012/09/24/defasagem-escolar-genero-e-raca-no-brasil-quem-atrasa-e-quem-conclui-os-estudos/>>. Acesso em: 5 Outubro 2014.

SER EDUCACIONAL. **O Setor de Educação no Brasil**. Ser Educacional. [S.l.]. 2014.

SETUBAL, M. A. Pátria educadora? A conferir. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 7 Janeiro 2015. A3.

SILVA, N. V. Extensão e natureza das desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, A. S. A. E. H. L. (. **Tirando a Máscara – Ensaio sobre o Racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e terra, 2000.

SILVA, R. Pela redução das desigualdades entre homens e mulheres no mercado de trabalho. **CUT - Rio**, 2014. Disponível em: <<http://cutrj.org.br/2013/index.php/opiniao/8351-pela-reducao-das-desigualdades-entre-homens-e-mulheres-no-mercado-de-trabalho>>. Acesso em: 21 Agosto 2014.

SILVA, R. P. M. D. Teoria da Justiça de John Rawls. **Senado**, 1998. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/377/r138-16.pdf?sequence=4>>. Acesso em: 25 Abril 2014.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa e o combate ao Racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Carlos, n. 117, p. 219-246, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 9 Abril 2014.

SIQUEIRA, T. C. A. D. O trabalho docente nas instituições de Ensino Superior Privado em Brasília. **UNB Repositório**, Outubro 2006. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/2583/1/Tania%20Cristina%20Alves%20de%20Siqueira.pdf>>. Acesso em: 26 Fevereiro 2014.

SISU. O que é SISU. **MEC**, 2014. Disponível em: <<http://sisu.mec.gov.br/>>. Acesso em: 5 Dezembro 2014.

SOSA ET AL., J. J. S. **Historia de las Universidades de América Latina**. Cidade do México: UDUAL, 1999. Disponível em: <<http://www.udual.org/CIDU/CoIUDUAL/10/HistUnivl.pdf>>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

SOUZA, D. M. D. A Política de Promoção da Igualdade Racial no Brasil. **SCM OAS**, 2004. Disponível em: <[scm.oas.org/doc\\_public/SPANISH/HIST\\_05/CP14328T04.doc](http://scm.oas.org/doc_public/SPANISH/HIST_05/CP14328T04.doc)>. Acesso em: 18 Janeiro 2015.

SOUZA, M. Historia da Educação Brasileira – Regime Militar. **Zé Moleza**, 2006. Disponível em: <<http://www.zemoleza.com.br/trabalho-academico/sociais-aplicadas/pedagogia/historia-da-educacao-brasileira-regime-militar/>>. Acesso em: 22 Outubro 2014.

SP. Escravidão Indígena no Brasil Colonial. **Sua Pesquisa**, 2004-2015. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/escravidao\\_indigena.htm](http://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/escravidao_indigena.htm)>. Acesso em: 12 Junho 2014.

SPLC. Knights of the Klu Klux Klan. **Southern Poverty Law Center**, 2014. Disponível em: <<http://www.splcenter.org/get-informed/intelligence-files/groups/knights-of-the-ku-klux-klan>>. Acesso em: 12 Junho 2014.

THE Birth of a Nation. Direção: D.W. Griffith. [S.l.]: [s.n.]. 1915.

THE FUTURE PROJECT. The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World. **Nerche**, 2001. Disponível em: <[www.futuresproject.org/scenarios/globalya.pdf](http://www.futuresproject.org/scenarios/globalya.pdf) em março de 2003>. Acesso em: 21 Novembro 2014.

THE U.S. NATIONAL ARCHIVES AND RECORDS ADMINISTRATION. The Civil Rights Act of 1964 and the Equal Employment Opportunity Commission. **National Archives**, 2012. Disponível em: <<http://www.archives.gov/education/lessons/civil-rights-act/>>. Acesso em: 22 Abril 2014.

THELIN, J. R.; EDWARDS, J. R.; MOYEN, E. Higher Education in the United States: Historical Development, System. **State University**, 2010. Disponível em: <<http://education.stateuniversity.com/pages/2044/Higher-Education-in-United-States.html>>. Acesso em: 31 Janeiro 2014.

TOKARNIA, M. Educação a distância cresce mais que a presencial. **Agência Brasil**, 2013. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2013-09-17/educacao-distancia-cresce-mais-que-presencial>>. Acesso em: 21 Fevereiro 2014.

TPE. Estudo mostra que 51,1% dos estudantes concluíram o Ensino Médio na idade adequada. **Todos pela Educação**, 6 Março 2013. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/26122/estudo-mostra-que-511-dos-estudantes-concluíram-o-ensino-medio-na-idade-adequada/>>. Acesso em: 9 Julho 2014.

ULYSSEA, G.; BARBOSA, A. L. N. D. H. Comunicado no. 160 Um retrato de duas décadas do mercado de trabalho brasileiro utilizando a PNAD. **IPEA**, São Paulo, 07 Outubro 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007\\_comunicadoipea160.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/131007_comunicadoipea160.pdf)>.

UNB. Invasões. **Universidade de Brasília**, 2008. Disponível em: <[http://www.unb.br/sobre/principais\\_capitulos/invasoes](http://www.unb.br/sobre/principais_capitulos/invasoes)>. Acesso em: 28 Fevereiro 2014.

UNIVERSIA. História do Ensino Superior. **Universia Brasil**, SD. Disponível em: <<http://universidades.universia.com.br/universidades-brasil/historia-ensino-superior/>>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

UNIVERSITY OF GRONINGEN. Industrial growth. **American History**, 2012. Disponível em: <<http://www.let.rug.nl/usa/outlines/economy-1991/a-historical-perspective-on-the-american-economy/the-post-war-economy-1945-1960.php>>. Acesso em: 21 Abril 2014.

UPI. Transition to Johnson. **UPI**, 1963. Disponível em: <<http://www.upi.com/Archives/Audio/Events-of-1963/Transition-to-Johnson>>. Acesso em: 14 Julho 2014.

USCB. 1860 Census Overview. **US Census Bureau**, 2012. Disponível em: <[https://www.census.gov/history/www/through\\_the\\_decades/overview/1860.html](https://www.census.gov/history/www/through_the_decades/overview/1860.html)>. Acesso em: 5 Março 2014.

VAINFAS, R. Moralidades Brasileiras. In: SOUZA, L. D. M. E. **História da Vida Privada no Brasil Vol I**. 1a. ed. São Paulo: Companhia das Letras, v. I, 1997. Cap. 5, p. 223-273.

VANINI, E.; GOIS, A. Salários desiguais. **O Globo**, Rio de Janeiro, 24 Fevereiro 2015. 20.

VIDAL, E. M.; MAIA, J. E. B. Introdução à Educação a Distância. **Faculdade de Educação UnB**, 2010. Disponível em: <<http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-de>>

interesse-na-area-de-tics-na-educacao/introducao-a-educacao-a-distancia>. Acesso em: 12 Janeiro 2014.

VIEIRA, A. Forbes acrescenta 12 novos brasileiros à lista dos bilionários. **IG**, São Paulo, 09 Março 2011. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/forbes-acrescenta-12-novos-brasileiros-a-lista-dos-bilionarios/n1238146321421.html>>. Acesso em: 12 Dezembro 2014.

VIEIRA, L. R. A expansão do ensino superior no Brasil: abordagem preliminar das políticas públicas e perspectivas para o ensino da graduação. **Avaliação**, São Paulo, v. 1, n. 8, p. 81-97, Março 2003. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a07.pdf>>.

VIZIA, B. D. Para cada ano de estudo, renda aumenta 15%, mostra a FGV. **Gazeta Mercantil On Line/IBRE CPS FGV**, São Paulo, 10 Outubro 2008. Disponível em: <<http://www.cps.fgv.br/ibrecps/IV/midia/kc1654.pdf>>. Acesso em: 1 Abril 2014.

WETZEL, D. Bolsa Família e a Revolução Silenciosa no Brasil. **Valor Econômico**, São Paulo, 4 Novembro 2013. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/pt/news/opinion/2013/11/04/bolsa-familia-Brazil-quiet-revolution>>. Acesso em: 21 Dezembro 2013.

WHITAKER, D. C. A. Da "invenção" do vestibular aos cursinhos populares: um desafio para a orientação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 289-297, Jul-Dez 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=000126&pid=S0102-7182201200020001300028&lng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000126&pid=S0102-7182201200020001300028&lng=pt)>. Acesso em: 12 Outubro 2014.

WHITE JR., W. Who Brought the Slaves to America? The True History of Slavery in the US. **Arcanum Deep Secrets**, 2014 1968. Disponível em: <<https://arcanumdeepsecrets.wordpress.com/2010/07/03/who-brought-the-slaves-to-america-the-true-history-of-slavery-in-the-us/>>. Acesso em: 21 Novembro 2014.

YAZBECK, D. C. (. D. M.; KAPPEL, M. N. A Câmara Municipal e o preparo de Professores: o silêncio da "Atenas de Minas" ( 1892 -1906). **V CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS**, 2009. Disponível em: <[http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/7.institucoes\\_educacionais\\_e\\_ou\\_cientificas/6.Dalva%20Carolina%20de%20M.%20Yazbeck.pdf](http://www.congressods.com.br/vcopehe/images/trabalhos/7.institucoes_educacionais_e_ou_cientificas/6.Dalva%20Carolina%20de%20M.%20Yazbeck.pdf)>. Acesso em: 9 Janeiro 2015.

YAZBECK, D. C. D. M. FORMANDO OS BONS TRABALHADORES: OS PRIMEIROS GRUPOS ESCOLARES EM JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS. **Cadernos de História da Educação**, 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/331>>. Acesso em: 9 Janeiro 2015.

YOUNG, M. Down with Meritocracy. **The Guardian**, Londres, 2 Junho 2001. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>>. Acesso em: 21 Junho 2014.

ZAINKO, M. A. S. A Política de Expansão e os desafios da Educação Superior no Brasil. **Observatório da Educação Superior**, 2008. Disponível em: <[www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos\\_1/ARTIGO-01.pdf](http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-01.pdf)>. Acesso em: 12 Fevereiro 2014.

**APÊNDICE 1**

Resumos dos Capítulos do Livro “Cotas nas Universidades-Análises dos Processos de Decisão”.

**UEMS****Processo/Argumentação**

Universidade  
Estadual do  
Mato Grosso  
do Sul

Na 1ª reunião (março de 2013) deveria ser discutido o assunto e ouvir argumentos dos conselheiros em especial de uma docente negra da UEMS que é estudante do termo raça e assim elaborar um parecer conclusivo para a CEPE. A conselheira apresentou um parecer **contra as cotas**, no qual afirmava que o baixo índice de negros nas universidades era resultado de um processo histórico no Brasil e que não foram dados a eles acesso a educação, qualificação profissional, moradia e trabalho. Além disso, ela afirmou que era necessário existir igualdade de oportunidade com ética, respeito e dignidade, garantindo, assim, a real qualidade de vida.

*Foi proposta a realização de debates e fóruns com a comunidade, beneficiária das cotas, como se sentiram **despreparados** para a discussão, os conselheiros requereram a formação de uma comissão com movimento negro, o Conselho estadual de direito do negro, lideranças indígenas e da coordenação de políticas para a promoção da igualdade racial- CEPPIR, além do governo do estado.*

Em abril de 2003 foi realizada uma reunião extraordinária do COUNI com objetivo de discutir o Plano de Desenvolvimento Institucional-PDI e nele os compromissos da UEMS entre 2002 e 2007. Dentre eles estava a incorporação às ações da universidade a **democratização do acesso ao conhecimento**. Na reunião os conselheiros que ainda não haviam se posicionado sobre o assunto foram obrigados a se posicionarem. As opiniões se mostraram **divergentes** mas muitos argumentaram que **o foco deveria ser na qualidade do ensino**. Alguns, inclusive **um discente negro**, solicitou que suas falas fossem registradas em ata, na quais era **contra as cotas e favorável a inclusão de deficientes**. A necessidade de um **atendimento especial para os índios for alertada, pois esse caso, sim, era diferente**. Outros argumentaram que a **modernização do trabalho didático atenderia a todos e nem os índios e nem os negros deveriam ser tratados de forma diferente**.

Em maio de 2013 a comissão criada na Câmara de ensino promoveu o fórum de discussão “Reserva de vagas para negros e indígenas na UEMS: vencendo preconceitos”. Nele participaram representantes indígenas, do movimento negro, da sociedade civil e do meio acadêmico, onde as bancas eram compostas de pessoas contra e a favor. Com base nessas discussões a comissão fez um processo de sensibilização na instituição por meio de palestras, seminários e reuniões com os coordenadores de curso.

**O criador da lei de cotas para negro o deputado estadual Pedro Kemp** participou de várias audiências públicas para a discussão e esclarecimento dos critérios de inscrição dentro das cotas, além de enfatizar a preocupação da universidade com **as condições de permanência dos alunos cotistas dentro da universidade**.

No dia 8 de julho a câmara volta a se reunir dessa vez para discutir a oferta de vagas no vestibular e quais seriam os critérios para inscrição. Ao fim dessa reunião **foram reafirmados os critérios de escola pública, fenótipo e**

**auto declaração.** A Câmara se colocou a disposição para colocar pessoas para participarem durante o processo de seleção para avaliação dos critérios de forma transparente.

Também em julho o COUNI se reuniu para esclarecimento do processo durante o período de março a julho aos conselheiros. Foram mostrados os resultados das audiências públicas e a minuta de resolução com os critérios de ingresso, que seria enviada ao CEPE, que seria o conselho responsável para aprovação da proposta de vestibular para agosto de 2003. Nessa reunião também foi definido pelo COUNI que os **negros cotistas deveriam provar sua origem de escola pública ou ser bolsista integral em escola privada.**

O CEPE se reuniu em agosto para discutir as cotas e também os critérios de ingresso, e foi decidido que **as inscrições dos alunos nas cotas de negros seriam avaliadas por uma comissão constituída pela PROE todos os anos.**

### **Pressões sociais**

Movimentos sociais ligados ao **movimento negro** e às **lideranças indígenas** do Mato Grosso do Sul se posicionaram **a favor das cotas com a argumentação de que os negros e indígenas não foram tratados como iguais porque estavam numa baixa posição social**, o que os deixam **desacreditados e conformistas.** É necessário que eles busquem um **lugar na sociedade** e para tal é preciso que **sua etnia ou raça seja valorizada, as cotas são uma forma de reverter essa situação.**

A coordenadoria de políticas para a promoção da Igualdade Racial do governo do Estado do Mato Grosso do Sul, apresentou estudos que apontavam que **ser negro em Mato Grosso do Sul é sinônimo de ter duas vezes menos chance de concluir o ensino fundamental se comparado aos brancos.** Ter **chances quase nulas de entrar em cursos como Medicina, Engenharia e Direito.** Esse tipo de argumento foi usado para a luta a **favor das cotas.**

As pressões **contra as cotas** alegavam que **a deficiência está no ensino básico, na má qualidade das escolas públicas e não nas questões raciais.**

### **Complexidades Adicionais**

Os representantes indígenas pediram que fossem feitas provas escrita com a língua de cada etnia para que fosse possível identificar o índio, além de comprovação de pai e mãe indígena e habitar na aldeia.

Os representantes negros davam como proposta o fenótipo como critério de inscrição, alegando que quem quanto mais escura fosse a cor da pele maior era a discriminação. A justificativa era baseada num critério social e não biológico.

O criador da lei de cotas para indígena Murilo Zauith não compareceu em nenhuma audiência ou debate público durante todo o processo de implementação das cotas.

Em algumas discussões houve demonstração de preocupação com o método do processo seletivo para os índios por parte de alguns conselheiros, **que afirmaram que os índios não pensavam de acordo com a lógica cartesiana**

**Cotas: Sistema aprovado**

Cotas foram criadas pela lei nº2589 em 26/12/2002.

Conselho: COUNI (Conselho Universitário)

O sistema de cotas na UEMS dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas com percentual de 10% definido pelo COUNI.

A Lei nº2605 de 06/01/2003 que dispõe 20% das vagas para negros

## UFBA                    Processo/Argumentação

Universidade Federal da Bahia      A discussão sobre cotas na UFBA começou em 2001, quando o conselho de Ensino e Pesquisa (Consepe) se reuniu para tratar de mudanças no vestibular de 2003. Nessa reunião o **diretório dos estudantes** fez a **proposta de reservar 40% das vagas para negros**, foi formado um grupo para debater, porém o assunto não voltou a debate. O **centro de estudos afro-orientais (CEAO)** também elaborou uma **proposta de reserva de vagas para negros**, esse grupo passou a ser chamado de comitê pró-cotas.

Em outubro de 2002 o **CEAO promoveu um debate com o reitor** Heonir Rocha para **oficializar a proposta e solicitou a formação de um grupo de trabalho** para discutir junto com o comitê o percentual proposto de 40% para o vestibular de 2003. Com isso o Consepe decidiu formar um grupo de trabalho que seria formado pelo reitor, pró reitor, além de discentes e docentes. O grupo ficaria responsável por “estudar, sistematizar e apresentar um documento proposta sobre estratégias de inclusão social”.

Em 2003 o Grupo de Trabalho (GT) analisou as propostas que tinham sido aprovadas em outras universidades e criar uma proposta para a UFBA que fosse implementada no vestibular de 2005. No dia 18 de junho de 2003 o pró reitor de graduação apresentou uma proposta do Programa de Ação Afirmativa na UFBA. O documento continha dados do serviço de seleção de 1998 até 2001 que davam informações sobre a origem social (alunos da escola pública) e autodeclaração racial. **Esses dados foram importantes, pois iam contra a ideia de que a UFBA discriminava pobres e afros descendentes.** Mais de 51% dos estudantes que ingressavam na universidade se autodeclaravam pretos e pardos e 2% indíodescendentes e 38% eram oriundos do ensino público. **Além disso os dados mostravam que durante esse período o percentual de negros na universidade havia aumentado, porém esse aumento foi apenas nos cursos de baixa competitividade, enquanto nos cursos chamados de alto nível como medicina houve redução.** Em 2001, 34% dos candidatos do curso de medicina era negros e 16% vinham do ensino público, entretanto dos aprovados 29% e 4% eram negros e de ensino público respectivamente. Das 160 vagas anuais do curso de medicina, no máximo 7 eram de alunos que tinham cursado em escolas públicas.

A proposta assinalava que **os resultados da pesquisa mostravam que havia deficiência no ensino público fundamental e médio na Bahia e no Brasil**, já que os alunos não conseguiam ingressar. O argumento foi de que **o problema de exclusão acontecia antes da universidade**. O proposto foi aumentar a classificação desses grupos excluídos, com ênfase nos cursos em que as diferenças eram maiores. **A sugestão de inclusão foi apresentada em 4 vértices: preparação, ingresso, permanência e pós permanência.**

O GT recebeu contribuições durante o processo de discussões. A coordenadora do grupo “A cor da Bahia” encaminhou sugestões para apresentar o programa de ações afirmativas na universidade, como seminários e palestras. A UNID

apresentou o documento intitulado “Políticas de Inclusão Social: O caso indígena” em que apresentava as peculiaridades de incluir esse grupo no sistema cotista.

Em agosto de 2003, o comitê pró cotas enviou um documento para o reitor em que afirmava que a UFBA “estava a um passo de realizar o maior fato político histórico do início do século” e fez algumas reivindicações, entre elas estava a inclusão de políticas afirmativas já.

Em outubro de 2003 foi definido um calendário de debates no fim do ano, eles seriam realizados em diversas unidades para colocar os docentes funcionários e estudantes a par das discussões. Os temas seriam: “subrepresentação de negros e estudantes de escolas públicas e preparação para a UFBA”, “reserva de vagas para negros e/ou escolas públicas”, “mérito e inclusão social, subrepresentação e permanência”, “pós graduação e inclusão social”. Os três primeiros temas foram os mais debatidos e a proposta inicial foi apresentada. Os alunos cotistas deveriam ter cursado somente o ensino médio em instituições da rede pública, depois foi colocado também, mais um ano do ensino fundamental. O período de vigência das cotas foi definido por 10 anos.

As **discussões foram tensas**, pois **não havia um acordo entre o comitê e o GT**. Uma pesquisa realizada em 1996 sobre os segmentos raciais na universidade foi muito importante para iniciar as discussões sobre o percentual de vagas. Inicialmente foi sugestionado que **esse percentual não deveria ser inferior a 30%, o que aumentaria a o número de pretos e pardos nos cursos de alto nível e diminuiria naqueles cursos onde a maioria dos estudantes era negra**. Outro argumento proposto foi de que a reserva de vagas deveria ser acima de 40%, ao longo do tempo a maioria dos estudantes da universidade seriam pretos e pardos, além disso seria implementado um sistema com vagas destinadas a alunos negros da rede pública.

Após analisar o número de ingressantes negros nos cursos de alto nível o comitê enviou ao GT um documento em que enfatizava o argumento de que as vagas para negros deveriam ser para **negros de escola pública**, caso contrário os **estudantes negros de escolas particulares ficariam com a maioria das vagas**.

Os debates permaneceram tensos e não havia um acordo. Diante disso os estudantes do comitê resolveram fazer uma avaliação junto a outros estudantes e membros da sociedade civil. Uma nova proposta foi sendo construída e a decisão final foi de que **43% das vagas seriam destinadas para estudantes que tivessem cursado todo o ensino médio e mais um ano do fundamental em escolas públicas**, desse percentual **85% seria para negros e 15% para não negros e 2% para os indiodescendentes**. Além disso, **duas vagas seriam reservadas em cada curso para os índios aldeados e quilombolas**.

### **Pressões sociais**

Membros de associações indígenas questionaram sobre a necessidade de inclusão de indiodescendentes, além da peculiaridade da inclusão, já que trata-se de uma cultura diferente.

O grupo CEAO participou das discussões a foi quem deu início as propostas de ações afirmativas.

### **Complexidades Adicionais**

Após o acordo final o GT decidiu criar audiência e debates para apresentar e convencer a comunidade universitária do sistema cotista, porém não houve sucesso já que os acadêmicos não compareceram.

Um estudo realizado na UFBA em 1996 para identificação dos segmentos raciais na UFBA constatou que no questionário de inscrição não havia o quesito Cor/Raça. O Programa À Cor da Bahia enviou a reitoria um pedido de inclusão dessa variável do questionário socioeconômico. O pedido foi atendido, mesmo sobre o questionamento de que isso poderia estimular preconceito. **Em 1998 a UFBA foi a primeira instituição pública de ensino a incluir a variável Cor nos questionários.**

**Cotas: Sistema aprovado**

**Conselho :** CONSUNI – Conselho Universitário.

**UEL****Processo/Argumentação**

Universidade  
Estadual de  
Londrina

As primeiras discussões para a implementação de ações afirmativas na UEL começaram em 2002, quando após a eleição da nova reitora Lygia Pupatto, o **movimento negro** reivindicou a adoção de reserva de vagas para negros. Durante a primeira etapa desse processo (2002-2004) **houve intensas discussões, sempre com participação ativa do movimento negro.**

A primeira proposta presumia reserva de 40% das vagas para estudantes que tivessem cursado em escolas públicas e dentro desse percentual, 50% seria para estudantes negros e pardos. Isso com base no percentual de 23% de negros em Londrina. Porém a **contraproposta** do Conselho Universitário, foi a de **reservar vagas de acordo com a proporção de inscritos no vestibular, já que existia forte oposição interna e externa quanto ao sistema de cotas.** Essa decisão foi aprovada de acordo com a Resolução 78/2004 que previa também uma avaliação do sistema em 2011.

Essa decisão teve grande impacto no ingresso de negros nos vestibulares seguintes, no primeiro com o sistema de cotas vigente, 6,18% das vagas foram destinadas para negros, se fosse adotada a proposta inicial, 20% das vagas seriam destinadas a esse grupo. Esse impacto foi ainda maior nos cursos de alto nível, em 2005 apenas 2 vagas de 80 foram, destinadas no curso de Medicina.

Como previsto em 2011 foi realizada uma avaliação do sistema adotado, **muitos se colocaram contra a política.** O movimento negro junto ao Conselho Municipal de promoção da igualdade racial e ao Coletivo pró cotas, manifestou-se a favor das cotas e ainda se posicionaram contra a condição de proporcionalidade. Documentos que falavam sobre a importância das cotas foram distribuídos no meio acadêmico.

Em agosto de 2011, o Conselho universitário se reuniu para decidir se as cotas continuariam e se continuasse como seria o sistema. Houveram intensos debates, onde haviam opiniões contra e a favor. O acordo final decidiu pela continuidade, entretanto sem a condição de proporcionalidade. **A partir de 2013, 40% das vagas são reservadas para estudantes oriundos do sistema público de ensino e desse percentual 50% seria destinada para negros, como previa a primeira proposta.** O prazo de vigência dessa segunda fase é até 2017.

**Pressões sociais**

Movimento negro

**Conselho: Conselho Universitário.**

1º fase :Resolução 78/2004: O percentual de vagas destinadas aos negros seria de acordo com o percentual inscrito no vestibular.

Período: 2004 a 2011.  
2º fase: 2013 a 2017

**UNIFESP****Processo/Argumentação**

Universidade Federal do Estado de São Paulo

Em 2003 o reitor na Unifesp junto a pró reitoria de graduação (PROGRAD), ao pró reitor e mais alguns professores, começava os primeiros debates sobre cotas. Nesse mesmo ano foi incluído no vestibular um questionário onde os estudantes declaravam cor e renda familiar. Esses dados foram muito importantes para dar início ao processo de implementação das cotas, **eles apontavam que a renda familiar era um critério de ingresso**, além disso, **os negros que estudavam na instituição vinham de famílias de alta renda**, o que deixou mais evidente a necessidade de mudanças no ingresso e realização de projetos sociais, para garantir que a universidade fosse um lugar para “todos”. Durante o ano foram realizados seminários, o primeiro foi o “Ações Afirmativas” com a participação de **políticos, professores e membros do movimento negro**. Os demais também contaram com a presença de estudantes, que **inicialmente se posicionaram contra as cotas**, temendo que a **qualidade da universidade pudesse cair**. E o argumento de **professores era o de que o apoio deveria ser aos mais carentes, sem considerar cor**.

Em março de 2004 o PROGRAD enviou ao Conselho Universitário (CONSU) uma proposta aumentar em 10% o número de vagas para todos os cursos Unifesp destinadas a negros, pardos e indígenas que eram oriundos do sistema público de ensino, para que os estudantes não sofressem um forte impacto, visto que se mostraram contra as cotas. De acordo com a Resolução N° 23/2004 o CONSU aprovou a proposta. O prazo de vigência seria de um ano e após essa primeira experiência resultados seriam avaliados e uma decisão final seria definida. O ministério da educação comprometeu- se **que os alunos cotistas receberiam bolsas**.

Ao final de um ano, os resultados foram apresentados numa reunião que aconteceu em junho de 2006. Foi decidido que as cotas continuariam e o projeto seria estendido para o demais *campi*, de acordo com a Resolução N°36- 22 de Junho de 2006.

**Conselho:** Conselho Universitário (CONSU)

Resolução N°23/2004; N°36/22 de Junho de 2006.

10 % das vagas são destinadas para negros pardos e indiodescendentes que cursaram no ensino público.

**UESC**

## Processo/Argumentação

Universidade  
Estadual de  
Santa  
Catarina

Na UESC as pressões para implementação das cotas **começaram através de cursinhos pré-vestibulares populares que existiam desde a década de 90**. Algumas entidades como a **Ação Negra**, mantinha pré populares, **onde as aulas eram dadas por voluntários, em geral graduandos da UESC**. A partir de 2002 a prefeitura entra em parceria e funda o **Pré Universitário para negros e excluídos (PRUNE), que funcionou até 2004**.

Os alunos que participaram do PRUNE e conseguiram ingressar na UESC, foram acompanhados após terem ingressado na universidade, e mostraram que além das dificuldades acadêmicas, **problemas financeiros dificultavam a permanências dos alunos no ensino superior**.

**No ano de 2004, com a eleição de um novo reitor**, as cotas passaram a ser discutidas dentro da universidade. Foi **criada por ele uma Comissão com membros dos três segmentos para debater sobre o assunto**. Houve algumas reuniões mas nenhuma proposta foi lançada.

A **Pró Reitoria de Extensão** sugeriu que os alunos que vinham de **pré-vestibulares populares** fosse acompanhados e o **Departamento de Ciências Humanas junto ao PRUNE**, elaborou o **Programa de Democratização do Acesso e Permanência de estudantes das Classes Populares (PRODAPE)**, que iniciou em 2005, acompanhando 70 estudantes, muito semelhante ao que tinha sido feito anteriormente, porém foram feitos projetos como oficinas técnicas, orientações didático-pedagógicas, entre outras atividades que visavam facilitar a permanência desses estudantes.

O **Programa Bantu-lê: África-Brasil e Educação das relações Étnico-Raciais**, sugeriu que uma pesquisa de Amostragem Étnico racial fosse feita na UESC, além de oferecer um curso de especialização latu senso em Educação e Relações Étnico-Raciais. Mais tarde a realização do **Projeto Afrodescendência Afirmada** e do **Portal Bantu-lê**, deu evidência ao **PRODAPE**, que em 2006 junto a turma de Especialização em Educação e Relações étnico-raciais, **enviou a reitoria uma proposta de reserva de vagas no vestibular para negros e indígenas**.

Em junho de 2006 um seminário promovido pelo PRODAPE (I Seminário PRODAPE), que oferecia oficinas sobre ações afirmativas, étnico-racial, foi muito importante para conscientização do meio acadêmico sobre as cotas. Simultaneamente o **Comitê Pró Cotas realizou uma mobilização em frente a Universidade**, o que culminou em um **convite pela reitoria ao Comitê para defesa da reserva de vagas junto ao Conselho superior de Ensino Pesquisa e Extensão (CONSEPE)**, formando assim uma **nova comissão** para debater e reformular a proposta enviada.

A nova comissão discutia qual seria o melhor a ser acordado, mantendo o argumento de que a **reserva deveria beneficiar aqueles alunos que estudaram em escolas públicas**. A proposta final da comissão foi a de reservar **50% das vagas para estudantes que tivessem cursado todo o ensino fundamental II em escolas públicas**, dentro desse percentual 75% seria designado para pretos e pardos, além disso, duas vagas em cada curso para índios aldeados ou quilombolas.

Em Dezembro de 2006, na reunião do CONSEPE a proposta da comissão foi aprovada, o sistema seria adotado a partir do vestibular de 2008. **O PRODAPE visitou escolas públicas para conscientizar os alunos no novo método do vestibular**.

### **Pressões Sociais**

Na UESC houve diversos segmentos de pressões para adoção do sistema de cotas. **Movimento negro, movimentos políticos, PRUNE, movimentos indígenas e o curioso movimento de cursinhos pré-vestibulares populares**, que contribuíram muito para conscientização para implementação dessa política.

### **Complexidades Adicionais**

Após o envio do documento a reitoria pelo PRODAPE, que obteve assinatura de diversos movimentos sociais (indígenas, entidades negras, entre outros), houve controvérsia quanto os grupos que seriam beneficiados pela reserva de vagas. Uma nova sugestão foi enviada pelo PRODAPE, em que reivindicava isenção da taxa de inscrição e reserva para alunos dos pré-universitários populares.

Nos debates realizados pela Comissão intitulados “Reserva de vagas: Solução para democratização do acesso à universidade”, houve grande presença de estudantes do PRUNE, secundaristas e dos outros pré-vestibulares populares, porém houve **pequena participação de estudantes e de professores das escolas particulares que se mostravam contra as cotas. Pequena também foi a participação da comunidade universitária**, que não mostrava interesse em saber o que estava acontecendo dentro na UESC.

No debate também, **a presença de professores e reitores de outras universidades como UFBA e UERJ e o resultado da pesquisa de amostra étnico racial** provocou tensões nas discussões, além de ter pressionado ainda mais para adotar logo o sistema de cotas.

Conselho: CONSEPE

50% das vagas são destinadas para estudantes de escolas públicas, desse percentual 75% é destinado para pretos e pardos, 2 vagas em cada curso são para índios aldeados ou quilombolas.

**UFRGS****Processo/Argumentação**

Universidade  
Federal do  
Rio Grande  
do Sul

Em Porto Alegre desde a década de 90 haviam discussões sobre ações afirmativas **iniciadas através de entidades do movimento negro**. Na UFRGS os debates se tornaram mais intensos somente em 2006, quando um grupo de alunos formou o **Grupo de Trabalhos para Ações Afirmativas (GTAA)**, após isso a Instituição formou a Comissão Especial de Ações afirmativas para fazer propostas para a adoção de medidas dentro da universidade.

Eram realizadas reuniões abertas e membros do movimento negro sempre participavam, entretanto apenas os membros da Comissão podiam falar, já que faziam parte da Universidade. **A comissão era formada por praticamente representantes brancos, havia apenas 3 membros negros.**

Ao longo do ano de 2006 e 2007 estudantes e membros do movimento negro reuniam se para debater sobre as cotas. Curioso que em Porto Alegre há **grande proximidade entre o movimento negro e entidades religiosas, o que dá um caráter também religioso à luta pelas ações afirmativas na UFRGS**. Em junho de 2007 o **CONSUN deveria votar na proposta da Comissão, a votação foi adiada pois havia ameaça de derrota**. A proposta inicial previa 15% de vagas para alunos de escolas públicas e 15% para negros. No dia da votação, no saguão da reitoria houve um **ritual religioso afro-brasileiro, o que desencadeou aumento das tensões entre a Comissão e o GTAA**. Esse acontecimento fez com que as discussões transcendessem o meio acadêmico e fosse também para a comunidade externa.

O CONSUN decidiu pela reserva de 30% das vagas a partir do vestibular de 2008.

**Pressão Social**

O movimento negro de Porto Alegre junto aos estudantes foram os principais atores na reivindicação de ações afirmativas na UFRGS, mas também participaram desse movimento MST, MTD e o levante da juventude.

**Complexidades Adicionais**

No dia da votação os estudantes convidaram entidades religiosas para fazer um Axé antes da sessão, **os membros do Conselho foram recebidos com pipocas (sinaliza limpeza espiritual)**. Por trás desse acontecimento estava a necessidade do GTAA de chamar atenção de que um **Conselho formado por membros brancos faria escolhas para decidir o futuro de negros**.

Conselho: CONSUN  
Resolução 134/2007

UFSM	Processo/Argumentação
Universidade Federal de Santa Maria	<p>As discussões sobre ações afirmativas começaram na UFSM em 2003, após a criação do <b>Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFSM)</b>; o debate para a implementação das cotas na universidade tornou-se pertinente. Em 2003 foi promovido o <b>“I Seminário Negritude na Escola”</b>, acontecimento que teve grande importância, pois foram discutidas as experiências de outras instituições com as cotas e contou com a participação do movimento negro, que passou a fazer parte do movimento a favor das cotas dentro da UFSM.</p> <p>O período era favorável às ações afirmativas com o início do governo Lula, além da lei federal que determinou o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas de ensino fundamental. Após isso, <b>vários movimentos e organizações sociais de Santa Maria iniciaram discussões sobre as ações afirmativas, em especial as cotas para as universidades.</b></p> <p>A UFSM assumiu o compromisso em 2006 após uma audiência na Câmara de vereadores de propor uma resolução aos conselhos superiores para adotar ações afirmativas. <b>Foi constituída uma Comissão formada por duas professoras de Direito, mais o pró reitor, que foram responsabilizados de apresentar uma proposta de ação.</b></p> <p>O <b>movimento social negro</b> reivindicou sua participação no movimento das cotas e por pressão da entidade foi formada uma <b>comissão “consultiva”</b> em 2006, que deveria discutir sobre os percentuais de vagas que seriam destinadas a negros e indígenas e mostrar <b>argumentos que favorecessem as cotas raciais e não somente as sociais.</b> Faziam parte da comissão (coordenada pelo pró reitor de graduação) membros do NEAB. Representantes das sessões sindicais dos docentes e o diretório acadêmicos dos estudantes. A partir de uma pesquisa realizada na UFSM, que conclui que o acesso ao ensino superior, em especial nos cursos de alto nível, dependia da <b>frequência (?)</b> de cursinho pré-vestibulares. <b>O argumento usado foi de que o acesso era desigual, além disso, o percentual de negros na universidade era de aproximadamente 2%, enquanto na população do Rio Grande Do Sul 17% é parda ou negra.</b></p> <p>Enquanto os movimentos sociais debatiam a favor das cotas, a <b>comunidade acadêmica se posicionava contrária a adoção das cotas, postura que era evidenciada nos debates públicos.</b> A <b>argumentação principal utilizada era de que o mérito é o único meio aceitável de acesso à Universidade, já que é uma forma de selecionar os mais aptos a frequentarem uma universidade pública, através do vestibular.</b> Assim, aspectos socioeconômicos ou étnicos não deveriam ser critérios de ingresso à UFSM. <b>Além de outros argumentos, como o de que as cotas poderiam gerar discriminação, já que os alunos cotistas poderiam sentir em desvantagem. Os professores questionavam principalmente as cotas raciais, e argumentavam que deveria haver mudanças no ensino público e não criar cotas de ingresso no vestibular.</b></p> <p>Após intensos debates e uma grande luta dos movimentos sociais, em agosto de 2007 foi realizada uma votação no CEPE e <b>pela diferença de um voto foi aprovada a resolução 011/2007.</b> No dia da votação estavam presentes apenas membros no movimento negro, além dos vários que não compareceram.</p> <p><b>Pressões sociais</b></p>

A decisão de adotar o sistema de cotas na UFSM pode ser considerada uma grande vitória de movimentos sociais. Pode-se destacar o movimento negro que recebeu apoio de entidades sindicais, e a pressão governamental para que as instituições adotassem políticas de acesso com o intuito de reduzir a desigualdade.

### **Complexidades Adicionais**

Em um seminário realizado em 2006, o vice-reitor Felipe Martins Muller argumentou que “historicamente, apenas o desempenho no vestibular tinha sido aceito como critério de ingresso na UFSM, e qualquer outro sistema alternativo significaria radicalização e ruptura com o que se construía até então, ponderando ainda as dificuldades de aceitação institucional do estabelecimento de um sistema de cotas para segmentos pretensamente marginalizados”

O movimento pró cotas questionou a forma como é realizada o vestibular:

**“O vestibular, este mecanismo intrinsecamente inútil sob a ótica do aprendizado, não tem outro objetivo que não o de “excluir”. Mais precisamente, o de excluir os socialmente fragilizados, de sorte a permitir os recursos públicos destinados à educação (canalizados tanto para instituições públicas quanto para as de caráter comercial, como já vimos) sejam gastos não em prol de todos, mas para benefício de todos.”**

### **Conselho:** Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE)

Resolução 011- Agosto de 2007

Distribuição das vagas: 15% para afro-brasileiros (cidadão presente A); 20% para alunos oriundos de escolas públicas (cidadão presente C); 5% para portadores de necessidades especiais (cidadão presente C); 10 vagas para indígenas (cidadão presente D). Esse percentual ocorreu de forma gradativa e só alcançou sua totalidade em 2013.

Período de 10 anos.

**UFSC**                      **Processo/Argumentação**

Universidade Federal de Santa Catarina

Em 2002 iniciaram os debates sobre políticas afirmativas na UFSC, a partir da criação do GTEGC (Grupo de Trabalho, Etnia, Gênero e Classe), o grupo foi criado por um movimento da Associação dos Professores e do ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior.

A variável cor/raça ainda não estava no formulário de inscrição para o vestibular, assim o GTEGC pediu para a Comissão Permanente do Vestibular (COPERVE) e para a Pró- Reitoria de Ensino De Graduação que fosse, então incluído no formulário, já que desejavam fazer um mapeamento dos alunos.

Durante o período de 2002 à 2006 o GTEGC discutiu em seminários, congressos propostas para a política de cotas na UFSC, além de divulgar o que estava sendo discutido. Foi realizada uma pesquisa sobre o acesso a universidade e como um novo método de ingresso poderia influenciar no percentual de negros e alunos de escolas públicas dentro da instituição. Uma simulação de duplicação de vagas em alguns cursos para verificar se automaticamente aumentaria o percentual de negros, foi realizado, o resultado final foi negativo. Ainda foi simulado a reserva de 50% de vagas para os alunos de escolas públicas, e mesmo assim o percentual de negros não aumentaria. Essa pesquisa desmitificou a hipótese de que uma inclusão de ordem social levaria à inclusão de negros. O GTEGC não chegou a enviar nenhuma proposta oficial para a reitoria.

Em 2006 foi criada uma comissão, intitulada Comissão para Acesso com Diversidade socioeconômica e étnico-social, para debater sobre as cotas. Foi levantado um conjunto de dados sobre desigualdades socioeconômicas étnicas raciais em Santa Catarina e no Brasil, além dos estudantes da UFSC. A partir dessa pesquisa seria elaborado um documento que seria distribuído dentro da universidade para todo o meio acadêmico, para entidades sociais como movimentos negro e indígena. O objetivo de distribuir esse documento seria recolher propostas a serem discutidas pela comissão. Entretanto quase não houveram sugestões

A comissão elaborou uma proposta a ser apresentada ao Conselho Universitário da UFSC, com apenas nos dados que tinham sido previamente levantados. A proposta foi a seguinte:

- Reserva de vagas de 20% para alunos de escolas públicas(ensino fundamental), caso a universidades desse apoio para os alunos esse percentual poderia aumentar.
- Para reserva de vagas para negros, houveram duas sugestões, a primeira dispunha de 3% das vagas, já que era esse o percentual de aprovados no vestibular. A segunda designava à esse grupo 20% para negros, e 5% seria para negros de escolas públicas. A segunda proposta foi aceita com unanimidade.
- Para indígenas, a proposta foi a de vagas suplementares, já que não haviam pessoas desse grupo dentro da universidade. No primeiro ano seriam 5 vagas, que aumentariam progressivamente.
- Foi decidido também, que as cotas para negros e indígenas seriam verificadas e não seria considerado apenas a autodeclaração.

A proposta foi encaminhada aos diretores de centro, chefes de departamento e para o Conselho Universitário. No geral todos se mostraram indiferentes às sugestões. O reitor enviou o documento para o Conselho Universitário e entregue a uma relatora

que propôs mudanças na proposta inicial. O percentual de vagas para negros deveria ser de 10% e manter 5% para negros de escolas públicas.

As discussões permaneceram intensas e foram colocadas em questionamento algumas questões, como quais seriam os negros que poderiam se beneficiar das cotas, além da reserva de vagas para deficientes. A reserva de vagas para negros não foi muito aceita no meio acadêmico, dois centros de ensino (Tecnológico e Ciências Biológicas) se reuniram para discussão. Foi realizada uma votação, porém 24 votos foi a favor e apenas 9 contra. Ao final foi acordado que o percentual de 10% seria para negros de escolas públicas, caso não fossem preenchidas as vagas negras de escolas particulares poderiam ficar com as vagas.

### **Pressões Sociais**

Movimento indígena, movimento da Associação dos Professores e do ANDES- Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior.

### **Complexidades Adicionais**

A proposta enviada pela Comissão foi um pouco mais ousada, previa também políticas de acesso, permanência e acompanhamento. Deveria haver divulgação do programa de ações afirmativas nas escolas e meios de comunicação, os alunos cotistas deveriam receber apoio acadêmico e econômico, além disso deveria haver acompanhamento da inserção profissional dos alunos egressos. Também, deveriam ser aumentadas as vagas no pré vestibular da UFSC para estudantes de escolas públicas, negros e indígenas e aumento das vagas nos cursos e criação de cursos noturnos.

Em um seminário aberto realizado em 2006 pela comissão, indígenas dos povos xokleng e kaingang fizeram alguma reivindicações:

- Reserva de vagas para as etnias xokleng e kaingang e guarani na UFSC;
- Grupo de acompanhamento de estudantes indígenas;
- Convênios com os governos estaduais e federais para manutenção dos estudantes indígenas;
- projetos de pesquisa sobre a questão indígena;
- vestibular diferenciado para os indígenas;
- isentar os indígenas do Enem;
- Priorizar vagas para os indígenas catarinenses;

**Conselho:** Conselho Universitário

Da disposição das vagas: 20% para alunos oriundos de escolas públicas, 10% para negros de escolas públicas, em caso de não preenchimento das vagas alunos de escolas particulares podem preenchê-las e reserva de 5 vagas para indígenas, com aumento ao longo dos anos.

Tempo: 5 anos

**UFG**                      **Processo/Argumentação**

Universidade Federal de Goiás

Os primeiros debates sobre ações afirmativas na UFG começaram em 2000, com um professor que discutia com alunos e professores questões étnico-racial e políticas afirmativas, tema de sua tese de mestrado. Em 2001 através de dois alunos as primeiras ideias para um projeto de cotas na universidade começaram a surgir. A partir disso surgem o Projeto Passagem do Meio, um dos primeiros projetos de ações afirmativas do país. O projeto tinha o objetivo de estabelecer a permanência de estudantes negros na universidade, já que estudantes negros apresentavam altos índices de evasão no primeiro ano, o programa previa bolsas para alunos de famílias de baixa renda.

Em 2003 um seminário realizado na faculdade de educação, “ Universidade e ações afirmativas no coração do Brasil” que teve grande importância para alertar sobre as ações afirmativas no meio acadêmico, onde também a reitora se propôs a apoiar políticas afirmativas . Os estudantes inicialmente se mostraram contra as propostas do projeto. Foram realizados “módulos temáticos” que discutiam temas como ações afirmativas, raça, racismos, entre outro, e após participarem desses debates os estudantes aos poucos foram se conscientizando sobre a necessidade da política. O projeto mesmo que sobre polêmicas permaneceu até 2004, mesmo não estando em atividade, ele foi um dos principais atores na implementação das cotas na UFG, já que construiu dentro na universidade o pensamento sobre as ações afirmativas e um ambiente para discussões de políticas que pudessem ser implementadas.

No seminário de 2003 a reitora se mostrou disposta a contribuir para a implementação de políticas afirmativas, o que incentivou a elaboração de uma proposta por parte dos professores Joaze Bernardino e Alex Ratts, que eram coordenadores do Passagem do Meio. O projeto chamado de Proposta de Ações Afirmativas Para Estudantes Negros(as) de Graduação na Universidade de Goiás, previa reserva de 20% das vagas para negros, e 60% desse percentual seria destinado à estudantes negras, por um período de dez anos. Deveriam também ser oferecidas vagas para indígenas e políticas de permanência deveriam ser elaboradas pela Pró Reitoria de Assuntos Comunitários (PROCOM-UFG). A proposta não foi considerada pela UFG.

Ao longo de 2004 e 2005 foram criados dois grupos para debater sobre as ações afirmativas, o Coletivo de Estudantes negras/os Beatriz Nascimento (CANBENAS) e o Núcleo de Estudos Africanos e Afro descendentes (NEAAP). O CABENAS era formado por estudantes negros da UFG e tinha o projeto de receber os alunos cotistas. O NEAAP era composto por professores, pesquisadores negros ex integrantes do Passagem do Meio. Em conjunto esses dois grupos movimentaram a favor das cotas para negros, foram promovidos debates, seminários para desenvolver um projeto de cotas.

Em 2006 o Pré-Projeto de Ações Afirmativas para estudantes e Docentes Negros(as) na UFG, que propunha reserva de 20% das vagas para negros e desse percentual 50% seriam para alunos negros de escola pública para ingresso na graduação, 20% na pós- graduação e caso houvesse grandes diferenças as cotas também deveriam ser por gênero. O projeto também beneficiava docentes e requeria reserva de vagas para pesquisadores negros em cursos de todas as áreas.

Em 2007 com o intuito de arrecadar verbas federais através do REUNI, a UFG lança o Programa de Ação Afirmativa UFGInclui. O programa propunha bônus na nota do vestibular na 2º fase para alunos oriundos de escolas públicas. Como não

beneficiavas negros o UFGInclui foi contestado por vários movimentos dentro da universidade, em particular pelo CANBENAS e pelo NEAAD.

Os debates em torno do UFGInclui eram tensos e divergentes. O grupo CANBENAS acusava a instituição de não dar atenção aos estudos realizados na UFG para a reserva de vagas. Os manifestos reivindicavam “ações afirmativas que afirmassem” e criaram incomodo junto a reitoria, que após uma reunião tensa com grupos contra e a favor do programa, decidiu por não incluí-lo no vestibular de 2007.

Como já havia sido aprovado pela Câmara de Graduação da UFG, ele continuaria nas discussões do CEPEC(Conselho de Ensino, Pesquisa extensão e Cultura) e do Consuni (Conselho Universitário). Os estudantes e professores que eram contra continuaram se manifestando para modificar as propostas do UFGInclui.

Ao longo das discussões sobre os projetos, muitos conselheiros se posicionavam contras as cotas, principalmente para negros, já que temiam que a qualidade da universidade poderia cair, além de haver uma divisão entre cotistas e não cotistas. Entretanto as pessoas que era a favor contrargumentavam que as cotas eram necessárias, o que favoreceu na decisão final. E, 2008 foi apresentado no Consuni a proposta do Programa de ação afirmativa para estudantes de escola pública, negros(as), indígenas e quilombolas na UFG. Seriam reservadas 20% para negros(as), 20% para estudantes de escola públicas e mais duas vagas para indígenas e quilombolas. Além disso, seriam criados projetos de assistência estudantil. O projeto foi aprovado e continuou com o nome UFGInclui.

Seriam reservadas 20% para negros(as), 20% para estudantes de escola públicas e mais duas vagas para indígenas e quilombolas.

## ANEXO 1

Notas técnicas: extraído de IBGE, 2008.

A seguir, estimulando a pessoa entrevistada a refletir sobre sua própria identificação, pergunta-se se ela saberia dizer qual é sua cor ou raça (quesito 3.07) e, caso a resposta fosse afirmativa, pede-se para especificá-la, levantando os termos que o entrevistado escolhe de forma espontânea para definir a sua cor ou raça. A localização da pergunta no início do questionário obedece necessidade de quem responde não estar influenciado pelo conteúdo e categorias das demais perguntas que seguirão. As próximas duas perguntas objetivam pesquisar as dimensões que configuram a identificação de cor ou raça das pessoas. De forma geral, duas são as principais dimensões que podem orientar as respostas: por um lado, a origem familiar da pessoa e, por outro, os aspectos físicos, ou aparência das mesmas, aqui melhor especificadas, além de outras opções, como aspectos referentes à cultura (esfera de valores e tradições, e práticas sociais como a religião, festas, etc.), aspectos vinculados às práticas política e ideológica (que faz a pessoa escolher essa ou aquela categoria a partir de sua inserção em movimentos sociais) e, ainda, situações em que a escolha de uma categoria está vinculada a uma inserção de classe ou de status (quando a cor ou raça está determinada pela leitura que se faz de si mesmo ou de uma outra pessoa a partir de sua condição econômica). As alternativas visam orientar o entrevistado a escolher entre as principais dimensões que, seguindo a teoria em torno da construção da identidade racial, são mais frequentes tanto para a identificação das pessoas em geral (quesito 3.08) quanto para a autoidentificação (quesito 3.09). Ainda que essas dimensões estejam imbricadas na prática, na grande maioria das vezes atuando em conjunto, o que se pretende, justamente, é induzir o entrevistado a não apenas distingui-las como também a hierarquizar-las por graus de influência que exercem no processo de construção ou de imputação de identidades com base nessas características. O conjunto de perguntas que segue pretende dar conta da multidimensionalidade do fenômeno de categorização racial na sociedade brasileira contemporânea. Enquanto

tradicionalmente nas pesquisas apenas se levanta uma única dimensão composta por cinco categorias ou possibilidades de resposta excludentes, neste questionário se abrem diversas oportunidades de resposta, permitindo, assim, expressar a reconhecida multiétnicidade que caracteriza a população do País. Ao mesmo tempo em que as opções de resposta possibilitam uma superposição com as categorias clássicas de identificação étnico-racial utilizadas, novos termos são introduzidos, ampliando o escopo de identificação: no primeiro quesito deste sub-bloco (quesito 3.12), pergunta-se se a pessoa se reconhece ou identifica como afrodescendente, sem proporcionar nenhuma definição do termo; no segundo (quesito 3.13), indaga-se sobre a autoidentificação como indígena e, em caso afirmativo, se quer especificar etnia e língua indígena falada; no terceiro (quesito 3.14), se o entrevistado se reconhece como amarelo e, quando a resposta for afirmativa, pede-se para especificar origem geográfica familiar; no quarto (quesito 3.15), se o entrevistado se reconhece ou se identifica como negro; no quinto, (quesito 3.16), como branco; no sexto (quesito 3.17), como preto; e no sétimo (quesito 3.18), como pardo. Os cruzamentos entre as respostas deste conjunto de perguntas permitirão reconstruir de maneira mais acurada o quadro de identificação étnico-racial da população.

“Todavia, uma outra pergunta de resposta espontânea de identificação racial foi incluída (quesito 3.19), dando à pessoa entrevistada a opção de escolher, eventualmente, algum outro termo, diferente dos anteriores. Procura-se, desta forma, confirmar ou não, se for o caso, a escolha já feita, ou distinguir, entre aqueles entrevistados que podem apresentar ambiguidades na sua identificação, se existe a possibilidade de uma melhor opção não condicionada por hábitos, usos do senso comum ou categorias consideradas oficiais. Através da prática de pesquisas qualitativas, sabe-se que muitas vezes a primeira abordagem da questão não reflete a verdadeira maneira de pensar do entrevistado.”