



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Adilson Pereira dos Santos

Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto

Duque de Caxias

2011

Adilson Pereira dos Santos

Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão

Duque de Caxias

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/C

S 237 Santos, Adilson Pereira dos.
Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto / Adilson Pereira dos Santos. - 258f.

Orientadora: Prof.^a Maria Isabel Ramalho Ortigão.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Ensino Superior – Brasil - Teses. 2. Políticas públicas. I. Ortigão, Maria Isabel Ramalho. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 378(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Adilson Pereira dos Santos

Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação em Periferias Urbanas.

Aprovada em 1 de agosto de 2011.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Maria Isabel Ramalho Ortigão (Orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof.^a Dra. Neiva Vieira da Cunha
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense - UERJ

Prof. Dr. Ahyas Siss
Instituto Multidisciplina Campus Nova Iguaçu - UFRRJ

Prof. Dr. João Luiz Martins
Instituto de Ciências Exatas e Biológicas - UFOP

Duque de Caxias

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares, a meu pai, Sr. Cassimiro, quem não teve a oportunidade de estudar o que são e para que servem as ações afirmativas. Foi ele, no entanto, quem promoveu uma política neste sentido que possibilitou esse seu filho se formar numa universidade pública. Fato inédito na família, pois apenas duas outras irmãs conseguiram se graduar, dentre um total de 12 irmãos. Aos demais coube, ainda na adolescência dedicar ao trabalho à estudar. A dedicatória vai também para minha mãe, D. Luiza e meus irmãos que indiretamente foram/são patrocinadores dessa conquista. Por fim, dedico a conclusão desse trabalho aos meus filhos: Ana Luiza, Pedro, Maria Clara, João Vitor e Vinicius, dos quais retiro das costas qualquer cobrança em relação ao mestrado outrora interrompido.

AGRADECIMENTOS

Trabalho concluído, é hora de lembrar de quem com a sua elaboração contribuiu. Elencar todos e todas, seria impossível, por isso a exclusão se faz necessária. Começo lembrando de dois professores que foram os motivadores iniciais: Dr. Carlos Frederico Marcelo da Cunha Cavalcanti e Dr. Henrique Garcia Sobreira. O primeiro, colega de equipe na administracao da UFOP, quem me encaminhou uma mensagem eletrnica em meados de 2008 sugerindo a minha participacao no Colquio Universidade Afirmativa, promovido pelo Programa de Pos-Graduacao em Educacao, Cultura e Comunicacao da FEBF-UERJ. A participacao no evento possibilitou-me conhecer o professor Henrique, com quem no ltimo dia do evento conversei sobre o mestrado da FEBF e fui animado a quitar uma dvida que tinha comigo mesmo. Agradeo ainda a todos os professores, em particular,  professora Dra. Isabel Ortigo, quem me orientou neste trabalho. Aos colegas, especialmente ao Eustquio, irmo carioca que ganhei, Luiza Chaves e Luciana Lisboa, com os quais trabalhei muito e diverti na mesma proporcao. No posso me esquecer do Sandro, nosso anjo da guarda. Sou grato s pro-reitorias de Graduacao e de Pesquisa e Pos-Graduacao da UFOP. A toda equipe da PROGRAD com a qual compartilho o dia-a-dia. Em casa agradeo a minha estimada companheira de luta Silvana, sempre muito sacrificada por conta da dedicacao que tive que emprestar ao trabalho em detrimento do compartilhamento das questes familiares.

O direito à educação faz-se um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade...

Anisio Teixeira (2004)

RESUMO

SANTOS, Adilson Pereira dos. *Políticas de ação afirmativa, novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior: a experiência da Universidade Federal de Ouro Preto*. 2011. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2011.

Desde longa data, o ensino superior brasileiro vem sendo alvo de muita polêmica e questionamentos por causa, principalmente, da questão da sua democratização. A origem tardia da universidade brasileira, associada ao caráter elitista, faz com que este nível de escolarização esteja sendo questionado sempre pela incapacidade de absorver toda a demanda existente. Visando a superação dessa situação, lutas históricas foram e vêm sendo travadas, importantes intelectuais, o movimento estudantil, as associações de docentes e de técnicos em educação, cada um a seu modo, vem cobrando a abertura da universidade pública a setores da sociedade até então dela excluídos. Neste ínterim, tem sido importante a contribuição dos movimentos sociais negros que introduziram nesse debate a exigência de políticas de ação afirmativa (PAA), com vista à inclusão desse segmento no ensino superior público. Portanto a PAA figura como um novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior. A reivindicação pelas ações afirmativas ganhou espaço e relevância, ao ponto de ser reconhecida pelo governo e traduzida em posicionamento favorável do Brasil na Conferência de Durban de 2001. A partir de então, o debate aprofundou no país. Como resultado, diversas instituições de ensino superior (IES), por força de leis ou motivadas por decisões de seus conselhos superiores, adotam alguma modalidade de política de ação afirmativa: cota, reserva de vaga, bônus, etc. Nesse contexto, a Universidade Federal de Ouro Preto, no ano de 2008, por meio do seu Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), decidiu assegurar que 30% das vagas, em cada um dos seus cursos de graduação, deveriam ser ocupadas por estudantes egressos de escolas públicas. A Política de Ação Afirmativa da UFOP é, portanto, o objeto de estudo dessa dissertação, que procurou identificar se tal medida pode ser considerada uma contribuição para o processo de democratização do ensino superior. A pesquisa realizada analisou o perfil socioeconômico e cultural e a trajetória acadêmica de estudantes que ingressaram na UFOP no ano de 2009, considerando-se a sua condição de participante ou não da PAA. A constatação foi a de que, ainda que modestamente e a despeito da necessidade de ajustes que a mesma possa requerer, o perfil dos estudantes da UFOP vem se alterando: pessoas oriundas de segmentos antes pouco representados estão se beneficiando com a ampliação dos cursos de graduação da instituição.

Palavras-chave: Acesso ao Ensino Superior. Políticas de Ação Afirmativa. Cotas, reserva de vagas.

ABSTRACT

Long time, the Brazilian higher education has been the subject of much controversy and questions due mainly to the question of its democratization. The late origin of the Brazilian university, associated with its elitist character, especially in relation to the number of places offered, makes this level of schooling is always being asked by their inability to absorb all the demand. In order to overcome this situation, historical struggles have been and are being fought, leading intellectuals, the student movement, associations of teachers and educational technicians, each in its own way, has been charging the opening of a public university sectors of society so far excluded from it. In the meantime, has been important the contribution of black social movements in the debate which introduced the requirement of affirmative action, to include this segment in higher education. Goes like the affirmative action policies are, as a new ingredient in the struggle for the democratization of higher education. The demand for the shares gained affirmative space and relevance, to the point of being recognized by the government and reflected in the favorable position of Brazil in the 2001 Durban Conference. Since then, the debate deepened his defense in the country. As a result, several higher education institutions, by virtue of laws or decisions motivated by advice of his superiors, have adopted some form of affirmative action, quotas, reservations of seats, bonuses, etc.. In this context, the Federal University of Ouro Preto, in 2008, through its Board of Education, Research and Extension, has decided to ensure that 30% of seats in each of its undergraduate courses, students should be occupied by graduates public schools. The Affirmative Action Policy of UFOP is therefore the object of study of this dissertation, which sought to identify whether such a measure can be considered a contribution to the democratization of higher education. The survey examined the socioeconomic and cultural and academic life of students entering the UFOP in 2009, considering its status as a participant or not Affirmative Action Policy. The finding was that, although modestly and despite the need for adjustments that it may require the student profile is changing the UFOP. People from underrepresented segments before they start experiencing its expansion in undergraduate courses of the institution.

Keywords: Access to Higher Education. Affirmative Action Policies. Shares, reserve places.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Distribuição dos cursos de graduação da UFOP segundo as unidades acadêmicas existentes.....	78
Figura 2 - Distribuição percentual dos estudantes que se matricularam na UFOP entre 2008 e 2011 na condição de participantes da PAA.....	110
Figura 3 - Distribuição percentual dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a participação na PAA.....	118
Figura 4 - Ingressantes dos cursos selecionados conforme a condição de beneficiário ou não da PAA.....	120
Figura 5 - Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme o estado civil (2006 a 2008).....	123
Figura 6 - Distribuição proporcional dos ingressantes conforme o gênero.....	126
Figura 7 - Percentuais de negros e não negros na PNAD e nos cursos selecionados da UFOP em 2009.....	129
Figura 8 - Percentuais de matrículas no Ensino Médio e na UFOP, em 2009, nos cursos selecionados.....	132
Figura 9 - Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme o nível de escolarização do pai (2006 a 2008).....	137
Figura 10 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a escolaridade do pai.....	138
Figura 11 - Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme o nível de escolarização da mãe (2006 a 2008).....	140
Figura 12 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a escolaridade da mãe.....	141
Figura 13 - Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme a principal contribuição atribuída ao curso (2006 a 2008).....	143
Figura 14 - Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme às expectativas em relação ao curso.....	144
Figura 15 - Distribuição dos ingressantes do ENADE e da UFOP, conforme a condição de trabalho (2006 a 2008).....	147
Figura 16 - Distribuição percentual de ingressantes que desempenham atividade remunerada, conforme adesão a PAA nos cursos selecionados.....	148
Figura 17 - Ingressantes conforme a participação na vida econômica do grupo familiar.....	153
Figura 18 - Percentuais de estudantes, nos cursos selecionados, conforme agrupamento de bolsas oferecidas pela UFOP.....	161
Figura 19 - Distribuição percentual dos ingressantes conforme a situação acadêmica	

(matriculado ou evadido), nos cursos selecionados.....	164
Figura 20 - Distribuição dos percentuais de ingressantes evadidos dos cursos selecionados, segundo o tipo evasão	165

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Distribuição de matrículas no ensino superior brasileiro em instituições públicas e privadas, no período de 1970-2009.....	45
Tabela 2 -	Porcentagem de alunos em algumas universidades, segundo a cor declarada..	55
Tabela 3 -	Distribuição de ingressantes nos cursos presenciais da UFOP no período 2008-2011, adeptos, ou não, das PAA e total de matrículas.....	109
Tabela 4 -	Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a faixa etária, segundo adesão, ou não, às PAA.....	122
Tabela 5 -	Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme o estado civil, segundo adesão, ou não, às PAA.....	124
Tabela 6 -	Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados conforme gênero, segundo adesão, ou não, às PAA.....	127
Tabela 7 -	Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados na UFOP e no ENADE, conforme cor/raça declarada.....	129
Tabela 8 -	Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme cor/raça declarada e a adesão, ou não, às PAA.....	130
Tabela 9 -	Distribuição de ingressantes dos cursos selecionados, conforme a dependência administrativa da escola onde concluíram o ensino médio e a adesão, ou não, às PAA.....	134
Tabela 10 -	Média da Nota da Escola no ENEM de alunos da UFOP, de acordo com adesão ou não à Política de Ação Afirmativa.....	135
Tabela 11 -	Distribuição percentual dos ingressantes por curso, conforme a escolaridade do pai e a participação, ou não, nas PAA.....	139
Tabela 12 -	Distribuição dos ingressantes por curso, conforme a escolaridade da mãe e a participação, ou não, nas PAA.....	141
Tabela 13 -	Distribuição dos ingressantes por curso, conforme a importância atribuída e expectativas em relação ao curso universitário.....	144
Tabela 14 -	Distribuição dos ingressantes conforme a expectativa em relação ao curso universitário, por curso e participação na PAA.....	145
Tabela 15 -	Distribuição dos ingressantes conforme o desenvolvimento de atividades remuneradas nos cursos selecionados na UFOP e ENADE.....	146
Tabela 16 -	Distribuição dos ingressantes da UFOP e participantes do ENADE nos cursos selecionados, segundo a renda mensal do grupo familiar.....	149
Tabela 17 -	Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, segundo a renda mensal do grupo familiar, conforme a condição de participante, ou não, das PAA.....	150

Tabela 18 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, segundo o número de pessoas que vivem da renda mensal do grupo familiar nos cursos selecionado da UFOP e no ENADE.....	151
Tabela 19 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, segundo o número de pessoas que vivem da renda mensal do grupo familiar, conforme a condição de participante, ou não, das PAA.....	152
Tabela 20 - Participação dos ingressantes na vida econômica do grupo familiar, conforme o curso e participação, ou não, nas PAA.....	153
Tabela 21 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados da UFOP e do ENADE, segundo o as fontes de informações sobre os acontecimentos atuais.....	154
Tabela 22 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados da UFOP e do ENADE, segundo o as fontes de informações sobre os acontecimentos atuais, conforme adesão, ou não, às PAA.....	155
Tabela 23 - Ingressantes de 2009: percentual médio de aproveitamento no vestibular.....	157
Tabela 24 - Ingressantes de 2009: média dos coeficientes de rendimento acadêmico após o 1º ano.....	159
Tabela 25 - Distribuição dos ingressantes bolsistas dos cursos selecionados, conforme o tipo de bolsa e condição de adepto, ou não, das PAA.....	162
Tabela 26 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a situação acadêmica atual, segundo a condição de adepto, ou não, das PAA.....	164
Tabela 27 - Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme tipo de evasão, segundo a condição de adepto, ou não, das PAA.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADIN	Ação de Inconstitucionalidade
ADUFOP	Associação dos Docentes da Universidade Federal de Ouro Preto
AJUFE	Associação dos Juizes Federais do Brasil
ALERJ	Assembléia Legislativa do Rio de Janeiro
AM	Amazonas
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ASSUFOP	Sindicato dos Trabalhadores Técnicos-Administrativos da Universidade Federal de Ouro Preto
BA	Bahia
BBC	British Broadcasting Corporation
CE	Câmara de Ensino
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CECANE	Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar
CEDEPLAR	Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional de Minas Gerais
CEDUFOP	Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto
CEFET-OP	Centro Federal de Educação Tecnológica de Ouro Preto
CEFOR	Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEPPIR	Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial
CF	Constituição Federal
CIV	Engenharia Civil
CMOP	Câmara Municipal de Ouro Preto
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSUN	Conselho Universitário
COPEPS	Comissão Permanente de Processos Seletivos
CPS	Coordenadoria de Processos Seletivos
CSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CUNI	Conselho Universitário
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DEM	Partido dos Democratas
DF	Distrito Federal
DIR	Direito

DOU	Diário Oficial da União
EAD	Educação a Distância
EDUCAFRO	Rede de Pré-Vestibulares Comunitários e Educação para Afrodescendentes e Carentes
EF	Escola de Farmácia
EM	Escola de Minas
ENADE	Exame Nacional dos Estudantes
ENEGRESER	Coletivo de Estudantes Negros
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
ENUT	Escola de Nutrição
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIROP	Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto
FLACSO	Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORGRAD	Fórum Brasileiro de Pró-Reitores de Graduação
GEMAA	Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa
GTI	Grupo de Trabalho Interministerial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEA	Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas
ICEB	Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA	Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IES	Instituição de Ensino Superior
IESP	Instituto de Estudos Sociais e Políticos
IFAC	Instituto de Filosofia Artes e Cultura
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
IFMG	Instituto Federal de Minas Gerais
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IUPERJ	Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro
JUC	Juventude Católica Universitária
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LPP/UERJ	Laboratório de Políticas Públicas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro
MA	Maranhão

MEC	Ministério da Educação
MED	Medicina
MG	Minas Gerais
MNU	Movimento Negro Unificado
MP	Medida Provisória
MST	Movimento dos Sem Terra
NEAB	Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NTI	Núcleo de Tecnologia da Informação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
PAA	Política de Ação Afirmativa
PAA/UFOP	Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Ouro Preto
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PIS	Programa de Integração Social
PISA	Programme for International Student Assessment
PL	Projeto de Lei
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra Domiciliar
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento Humano
PP	Partido Popular
PPCOR	Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira
PRACE	Pró-Reitoria Especial de Assuntos Comunitários e Estudantis
PROEN	Pró-Reitoria de Ensino
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PVNC	Pré-Vestibulares Para Negros e Carentes
QSE	Questionário Socioeconômico e Cultural
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RJ	Rio de Janeiro

RN	Rio Grande do Norte
RS	Rio Grande do Sul
SECAD	Secretária de Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretária do Estado de Educação
SEPIR	Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial
SER	Serviço Social
SISU	Sistema Unificado de Seleção
SM	Salário Mínimo
SOC	Secretária de Órgãos Colegiados
SP	São Paulo
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRE	Superintendência Regional de Ensino
STF	Superior Tribunal Federal
TRF	Tribunal Regional Federal
TV	Televisão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCAM	Universidade Cândido Mendes
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEAP	Universidade do Estado do Amapá
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEMT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEPI	Universidade Estadual do Piauí
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERN	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UEZO	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste

UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFOP	Universidade Federal de Ouro Preto
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNB	Universidade de Brasília
UNCISAL	Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEAL	Universidade Estadual de Alagoas
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
UNIMONTE	Universidade de Montes Claros
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USAID	United States Agency for International Development
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	22
1	EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	25
1.1	Educação, educação superior e desigualdades	25
1.2	Reconstrução da trajetória do ensino superior brasileiro	27
1.2.1	<u>O ensino superior brasileiro: da Colônia à Primeira República</u>	28
1.2.2	<u>O ensino superior brasileiro: da Era Vargas à República Populista</u>	32
1.2.3	<u>O ensino superior brasileiro e o Golpe Militar</u>	36
1.2.4	<u>O ensino superior brasileiro: de 1980 aos dias atuais</u>	37
2	AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: NOVO INGREDIENTE NAS LUTAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	41
2.1	Os destinatários do ensino superior e o papel das políticas de ação afirmativa	42
2.2	As políticas de ação afirmativa: um pouco de história e concepções	46
2.3	As políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro	56
2.3.1	<u>Experiências pioneiras</u>	57
2.3.1.1	A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a ebulição do debate.....	58
2.3.1.2	A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) assimilação pacífica ou decisão restrita a poucos?.....	61
2.3.2	<u>A Universidade do Estado da Bahia (UNEB): a afirmação de um desejo</u>	62
2.3.3	<u>Universidade de Brasília (UnB): muita polêmica na pioneira entre as federais</u>	63
2.3.4	<u>A Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS): mais uma pioneira com a novidade das cotas indígenas</u>	66
2.3.5	<u>E o processo se alastrou...</u>	67
2.3.6	<u>Programa Universidade para Todos (PROUNI): resposta viável do governo Lula para implantação das ações afirmativas no ensino superior privado</u>	69
2.3.7	<u>Políticas de ação afirmativa na pós-graduação</u>	73
2.3.8	<u>A polêmica das cotas raciais e o judiciário</u>	74
3	A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO	76
3.1	A criação da UFOP e panorama atual	76
3.2	A Escola de Farmácia de Ouro Preto: as bases do ensino farmacêutico no Brasil	79
3.3	A Escola de Minas de Ouro Preto: uma educação científica para o Brasil	83
3.4	O Instituto de Ciências Humanas e Sociais: modernização das estruturas	

	vigentes	87
3.5	Demais unidades acadêmicas e cursos: itinerário rumo a uma universidade plural	89
3.5.1	<u>Instituto de Filosofia, Artes e Cultura</u>	89
3.5.2	<u>Instituto de Ciências Exatas e Biológicas</u>	90
3.5.3	<u>Escola de Nutrição</u>	90
3.5.4	<u>Centro de Educação Aberta e a Distância</u>	91
3.5.5	<u>Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas</u>	91
3.5.6	<u>Instituto de Ciências Sociais Aplicadas</u>	92
3.5.7	<u>Cursos vinculados administrativamente à Reitoria</u>	92
4	A UFOP E AS SUAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	95
4.1	O debate das ações afirmativas invade a UFOP	95
4.2	Compromisso com as ações afirmativas: resposta às reivindicações do movimento social	97
4.3	A gestão de uma proposta institucional	98
4.4	A comunidade é convocada a colaborar	102
4.5	A análise e votação das políticas de ação afirmativa pelo CEPE	105
4.6	As Políticas de Ação Afirmativa da UFOP	107
4.7	Renovação das Políticas de Ação Afirmativa da UFOP	110
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE O PERFIL, DESEMPENHO ACADÊMICO E SITUAÇÃO ATUAL DOS ESTUDANTES REVELARAM	112
5.1	Abordagem metodológica, objetivos e questões de pesquisa	113
5.2	Alcance da Política de Ação Afirmativa (PAA) nos cursos pesquisados	118
5.3	Perfil dos ingressantes conforme a condição de participante, ou não, das Políticas de Ação Afirmativa	121
5.3.1	<u>Idade (Faixas Etárias)</u>	121
5.3.2	<u>Estado Civil</u>	122
5.3.3	<u>Gênero</u>	124
5.3.4	<u>Cor/raça declarada</u>	127
5.3.5	<u>Procedência escolar</u>	131
5.3.5.1	Rede de ensino da escola de origem (Ensino Médio).....	131
5.3.5.2	Média da escola de origem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009.....	134
5.3.6	<u>Escolaridade parental</u>	136
5.3.6.1	Escolaridade do pai.....	137
5.3.6.2	Escolaridade da mãe.....	139
5.3.7	<u>Importância atribuída e expectativas em relação ao curso universitário</u>	142
5.3.8	<u>Desempenho de atividade remunerada ou trabalho</u>	145

5.3.9	<u>Renda mensal do grupo familiar</u>	148
5.3.10	<u>Número de pessoas que vivem da renda familiar declarada</u>	150
5.3.11	<u>Participação na vida econômica do grupo familiar</u>	152
5.3.12	<u>Principais fontes de informações sobre os acontecimentos atuais</u>	154
5.4	Desempenho acadêmico dos ingressantes	156
5.4.1	<u>Desempenho médio dos ingressantes no vestibular de 2009</u>	157
5.4.2	<u>Desempenho acadêmico dos ingressantes ao final do 1º ano do ingresso</u>	158
5.4.3	<u>Participação dos ingressantes em programas de bolsas</u>	159
5.4.4	<u>Situação acadêmica dos ingressantes no 1º semestre letivo de 2011</u>	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
	REFERÊNCIAS	170
	ANEXO A - Proposições sobre ações afirmativas, cotas, etc, apresentadas no período de 1995 a 2005.....	189
	ANEXO B - Universidades federais e estaduais com algum tipo de ação afirmativa.....	193
	ANEXO C - Convite PROGRAD: Debate Cotas para negros e Escola Pública na Universidade.....	197
	ANEXO D - Ofício do Fórum de Entidades para Consciência Negra de Ouro Preto.....	198
	ANEXO E - Ofício do FIROP solicitando reunião com Reitor.....	199
	ANEXO F - Portaria Reitoria nº 408.....	200
	ANEXO G - Memorando da Secretária de Órgãos Colegiados (SOC) da Reitoria.....	201
	ANEXO H - Prova de Redação do Segundo Vestibular UFOP de 2007.....	202
	ANEXO I - Carta-Convite REITOR para Audiências Públicas.....	203
	ANEXO J - Convite PROGRAD para Audiências Públicas.....	205
	ANEXO K - Ofício da ADUFOP solicitando prorrogação do prazo das Audiências Públicas.....	206
	ANEXO L - Abaixo-assinado alunos da Escola Estadual Pedro II.....	208
	ANEXO M - Representação Câmara Municipal de Ouro Preto.....	209
	ANEXO N - Mensagem eletrônica da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto.....	211
	ANEXO O - Ofício de diversas entidades solicitando prorrogação do prazo.....	212
	ANEXO P - Convite ADUFOP para debate "Políticas Afirmativas e a Questão da Reserva de Vagas ? Cotas", a realizar-se no dia 16 de agosto de 2007, divulgada em www.ufop.br	213
	ANEXO Q - Matéria publicada no Jornal O Liberal ? 30 de julho a 5 de agosto de 2007.....	214
	ANEXO R - Matéria publicada no Jornal Diário de Ouro Preto - 03 de agosto de 2007.....	215

ANEXO S - Matéria publicada no Jornal Tribuna Livre de Ouro Preto - Agosto 2007.....	216
ANEXO T - Ofício PROGRAD encaminha ao CEPE relatório das audiências públicas.....	217
ANEXO U - Resolução CEPE 3.270 que aprovou a Política de Ação Afirmativa da UFOP.....	218
ANEXO V - Resolução CEPE 3.693 - Regulamenta o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.....	220
ANEXO W - Ofício do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP autorizando a investigação.....	226
ANEXO X - Ofício solicitando ao Pró-Reitor de Graduação autorização para a realização da pesquisa.....	227
ANEXO Y - Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).....	228
ANEXO Z - Resolução CEPE 4.182 que aprovou a manutenção da Política de Ação Afirmativa da UFOP.....	230

INTRODUÇÃO

Esta dissertação analisa Política de Ação Afirmativa (PAA) na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Em especial, busca a partir da caracterização da trajetória de estudantes de quatro cursos de graduação da instituição: Engenharia Civil, Direito, Medicina e Serviço Social, investigar os efeitos dessa política. Trata-se, portanto, de um estudo de caso, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) que analisa essa Política como uma alternativa ao enfrentamento de dificuldades de acesso ao Ensino Superior e à Universidade de Federal Ouro Preto (UFOP).

Neste estudo, portanto, as PAA são analisadas com referência a sua aplicação no sistema educacional brasileiro, em particular no Ensino Superior. Parte, pois, de uma reflexão sobre esse nível de ensino, com ênfase na problemática do acesso e permanência.

Analisa a evolução das desigualdades educacionais que, no Brasil, afetam as diversas etapas, níveis e modalidades da educação. Analisa também problemas relacionados a fluxo escolar, distorção idade/série, evasão, repetência, baixa taxa média de conclusão, entre outros fenômenos que repercutem no conjunto do sistema. O trabalho não ignora a necessidade de investimentos públicos condizentes para o sistema educacional como um todo, medida de fato garantidora da educação como um direito. Reconhece, portanto, as políticas de ação afirmativa, como ações paliativas, e respostas imediatas num cenário de exclusão.

No nível mais alto do sistema é preocupante a baixa taxa de escolarização (13%) na faixa etária dos 18 aos 24 anos, inferior à realidade de muitos países, inclusive, alguns com situação econômica inferior a do Brasil (BRASIL, 2009). É também significativa a desigualdade no acesso ao Ensino Superior, quando o foco é a questão étnico-racial.

Dados oficiais demonstram que, no Ensino Superior, o número dos jovens brancos é o triplo do número de jovens negros¹. Esses dados se somam aos fatores que justificam as ações afirmativas como um novo ingrediente na luta histórica pela democratização do acesso a esse nível de ensino.

¹ Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008 havia 19,8% de jovens brancos matriculados no Ensino Superior, contra 6,9% de negros.

É à luz desse cenário que as PAA são abordadas neste trabalho. Considerando-se a qualidade de medidas especiais adotadas para promover a inclusão de setores historicamente excluídos no acesso a determinados bens ou serviços, pergunta-se: As PAA podem ser consideradas como um novo ingrediente na luta pela democratização do acesso ao Ensino Superior? Na busca de respostas, foi realizada uma pesquisa nos arquivos da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), por meio da qual foi analisado o perfil socioeconômico e cultural e o desempenho de alunos dos cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina e Serviço Social.

O trabalho está organizado em sete Capítulos, além desta introdução. O primeiro capítulo, Educação, Desigualdades e Acesso ao Ensino Superior no Brasil apresenta uma breve retrospectiva histórica do Ensino Superior brasileiro, indicando que desde tempos remotos, o mesmo vem se prestando a atender aos interesses de uma elite². Desde a Colônia até os dias atuais, quando nas palavras de Santos (1998), passa-se a observar uma tendência deselitizante refletida pela crescente participação de alunos de baixa renda.

No segundo Capítulo As Políticas de Ação Afirmativa: novo ingrediente nas lutas pela democratização do acesso ao Ensino Superior é realizada uma análise das ações afirmativas, compreendidas como políticas de discriminação positiva que buscam corrigir distorções históricas, visando à promoção da igualdade. Neste trabalho essas são abordadas em conformidade com Siss (2003), para quem elas se expressam desta forma:

leis ou intervenções políticas que compreendem ações do Estado, voltadas para determinados grupos específicos os quais, historicamente foram e são colocados em desvantagem, quando acompanhadas de políticas universalistas, podem ser extremamente úteis para reduzir os altos índices de desigualdades existentes entre esses grupos, como por exemplo, entre brancos e afro-brasileiros. Elas podem concorrer [...] para equiparar ambos os grupos na raia de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos (SISS, 2003, p. 110).

O Capítulo procura conceituar e identificar as origens das ações afirmativas e sua aplicação no Brasil. Discute também a sua utilização no campo educacional e em particular no Ensino Superior, em relação ao qual é realizada uma retrospectiva das iniciativas adotadas neste sentido, desde as primeiras experiências brasileiras, até um panorama geral da situação atual. No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), as ações afirmativas de acesso e permanência surgiram entre 2001 e 2003 no Rio de Janeiro e na Bahia. Imediatamente se estenderam para quase todas as unidades da federação. Na atualidade são uma realidade em todo o território nacional. Já foram implantadas em IES's públicas federais, estaduais e municipais, nas IES privadas sua expressão mais evidente é o Programa Universidade Para Todos (PROUNI). As ações afirmativas foram reivindicadas pelos movimentos sociais, em

² Para Santos (1998, p. 253), houve um alargamento no perfil daqueles que compõem a elite. Para a opinião pública a elitização da universidade refere-se à dificuldade de acesso das camadas populares. Consideram-se também como elite os jovens oriundos de famílias de classe média, os filhos de profissionais liberais e de assalariados com razoável remuneração.

particular, pelo movimento negro. Em Minas Gerais foram implantadas nas IES estaduais: Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Universidade de Montes Claros (Unimontes), assim como em algumas federais, como é o caso da UFOP.

O Capítulo 3, A Universidade Federal de Ouro Preto, tem como objetivo apresentar ao leitor o *locus* de realização da pesquisa, a UFOP. Para tanto, à semelhança dos Capítulos anteriores, parte de uma retrospectiva, por meio da qual a gênese da instituição é apresentada. Apesar de ter sido criada em 1969, na verdade tem mais de 160 anos de existência, pois surgiu da fusão das tradicionais Escola de Farmácia e Escola de Minas. Posteriormente foram criadas as outras unidades acadêmicas. Na década de 1990 e em 2008, a UFOP vivenciou duas experiências de expansão e hoje oferece 38 cursos de graduação, que possibilitam 41 opções de graus.

Na mesma linha, o quarto Capítulo, A UFOP e as suas Políticas de Ação Afirmativa, analisa a PAA adotada pela UFOP a partir de 2008. Inicia-se com um resgate do processo que culminou com a sua aprovação pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), quando a instituição recebeu da sociedade civil a reivindicação pela adoção de uma política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e negros. Há, pois, uma tentativa de reconstrução de todo esse processo, no qual ocorreu a tramitação das diversas instâncias institucionais, além de audiências públicas, até o desfecho com a aprovação no CEPE.

O Capítulo cinco, Resultados e Discussões: o que o perfil, desempenho acadêmico e situação dos estudantes revelaram é a espinha dorsal do trabalho, nele é desenhado o perfil socioeconômico e analisado o desempenho acadêmico dos estudantes dos cursos de Direito, Engenharia Civil, Medicina e Serviço Social, tanto no vestibular como no primeiro ano de curso. Antes, porém, são tecidas considerações acerca da abordagem metodológica, discutidos os objetivos e as questões de pesquisa que orientaram o trabalho desenvolvido. A leitura e análise minuciosa dos dados levantados permitem identificar os estudantes beneficiados e não beneficiados pela PAA dos quatro cursos examinados. Da mesma forma foi possível diagnosticar a situação acadêmica destes mesmos alunos com base nas provas dos vestibulares e notas obtidas no primeiro ano de curso.

Finalmente, no capítulo 6 são tecidas as Considerações Finais acerca do que o estudo revela. Elas procuram relacionar os dados analisados com a pesquisa bibliográfica. Longe de pretender oferecer generalizações sobre os achados do estudo, elas indicam como esta experiência se reflete em contribuições efetivas para a democratização do acesso ao Ensino Superior, conforme foi proposto no objetivo do trabalho.

1 EDUCAÇÃO, DESIGUALDADES E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

1.1 Educação, educação superior e desigualdades

Discorrendo sobre as desigualdades sociais no Brasil Scheinvar (2007) afirma que

Cuando el tema es a desigualdad, entre un sinnfn de injusticias y realidades inaceptables em el mundo, Brasil há sido, en las últimas décadas, la gran referencia. Reconocido como el país con las mayores dispridades del planeta, presenta, al mismo tiempo que logros tecnológicos, productivos, académicos, científicos, culturales, un conjunto de miserias igualables a los de naciones que han vivido bajo regímenes absolutistas de opresión, impidiendo el acceso de la mayor parte de su pueblo a condiciones de vida mínimamente aceptables. Brasil es país de contrastes tan grandes que la condición humana de casi 30 millones de personas puede considerarse cuestionable. Otra parcela de la población, es decir, mas de 100 millones de personas, sufren la inestabilidad, el terrorismo, la amenaza de perder su condicion de ciudadanos. Bajo conceptos com el de “marginalidad” viven, trabajan, circulan personas que se ven sometidas directamente a la lógica intempestiva de la explotación y que, en realidad, son estructuralmente necesarios para la usura. En una nación de aproximadamente 180 millones de habitantes, menos del 5%, o sea, unos 9 millones de personas, está en condiciones de participar de la lógica que permite disfrutar, en alguna medida, de las riquezas producidas en este país. (SCHEINVAR, 2007, p. 7-8)

Sobre esse tema, em julho de 2010 a Organização das Nações Unidas (ONU), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgou o Relatório de Desenvolvimento Humano em sua edição de 20º aniversário intitulado: “A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano” (PNUD, 2010). Entre outros aspectos, o Relatório mostra que o Brasil apresenta o terceiro pior índice de desigualdade no mundo “[...] a ONU aponta como principais causas da disparidade social a falta de acesso à educação, a política fiscal injusta os baixos salários e a dificuldade de dispor de serviços básicos, como saúde, saneamento e transporte” (BETTO, 2010).

Segundo Frei Betto (2010)³, revela-se a contradição de um país rico, porém injusto, detentor de uma das piores distribuições de renda do planeta. Ele salienta, no entanto: “nos últimos dez anos o governo investiu na redução da miséria”, o que permitiu a redução da desigualdade e, em especial, o acesso à educação de qualidade. Mesmo assim, considera que o grande desafio que se coloca para o futuro do país está no estancamento da sangria da desescolaridade (BETTO, 2010). Pelo exposto, a leitura que Frei Betto faz dos resultados do Relatório da PNUD, em relação ao Brasil atribui uma grande responsabilidade à educação com vistas à superação das desigualdades sociais.

³ Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/desigualdade-social-no-brasil/175165/>>. Acesso em: 06 fev. 2011.

Do ponto de vista da história da educação, é elucidativa a análise de Luiz Antônio Cunha para quem “a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” (CUNHA, 2009, p. 31). De acordo com o autor, a educação, na sociedade imperial e nas primeiras décadas da República, tinha duas finalidades e características principais: o Ensino Superior voltado para a formação das elites e o ensino profissional oferecidos nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho. Naquele contexto “a maior parte da população permanecia [...] sem acesso a escolas de qualquer tipo (CUNHA, 2009, p. 31)”. É pois, à luz desta raiz histórica que o sistema educacional brasileiro precisa ser analisado.

Assim, o Documento Básico da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 considera que historicamente a educação pública vem sendo construída a partir dos embates político-sociais marcados pela luta em prol da ampliação, laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, universalização do acesso, gestão democrática, ampliação da jornada escolar, educação de tempo integral e garantia de padrão de qualidade em todos os níveis (BRASIL, 2010a, p. 56). Sobre esse aspecto, Santos e Amazonas acrescentam que quanto mais elevado é o nível de escolaridade, maior é o seu grau de seletividade e exclusão⁴ (SANTOS ; AMAZONAS, 2009, p. 1). Desde tempos remotos, as desigualdades estão presentes, conforme afirma Saviani (2007, p. 441).

A despeito dos desafios que ainda devem ser enfrentados, tendo em vista a plena democratização do acesso, permanência e sucesso, o sistema educacional brasileiro, a partir dos últimos anos do século XX, passou a experimentar uma ampliação do número de vagas nos seus diversos níveis. Porém não se verificou ainda, na mesma proporção, a garantia das condições necessárias para a conseqüente promoção da aprendizagem de parte significativa dos alunos que chegam às escolas. Autores, como Werebe (1994, p. 261) e Saviani (2004, p. 51), destacam ter havido significativo avanço das matrículas, a democratização do ponto de vista quantitativo, que necessita de medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, pois não basta abrir as portas das escolas. É preciso que os que conseguem ingresso possam permanecer até concluir os estudos a que aspiram e para os quais têm capacidade (WEREBE, 1994).

A esse respeito, o Documento Base da CONAE esclarece que

... a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para a democratização, mas torna-se necessário, também, garantir

⁴ Isso se confirma com o exame dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em que as taxas de escolarização no Brasil representam 94% no Ensino Fundamental, 44% no Médio e 13% no Superior. Esses dados refletem o processo de democratização, que atingiu prioritariamente o Ensino Fundamental.

que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade... (BRASIL, 2010a, p. 57).

À luz dessa reflexão, é elucidativa a constatação de Casassus (2007, p. 140) para quem “... a escola faz [...] diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade”. Esse ponto de vista encontra ressonância na determinação do Ministério da Educação, segundo a qual “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis” (BRASIL, 2005, p. 3).

Afirma Cury (2008) a

... [a] produção da desigualdade, de cujo peso a realidade atual ainda é detentora, vai nos mostrando a face dos sujeitos da privação: negros, pardos, migrantes do campo e de regiões mais pobres do país, trabalhadores manuais, moradores de bairros periféricos e pessoas fora da faixa etária legal (CURY, 2008, p. 215).

Assim, ressalta-se o propósito central deste trabalho, que consiste em examinar as PAA, na perspectiva da democratização do acesso a uma das etapas da educação, o Ensino Superior. Com a finalidade de contextualização, apresenta-se, a seguir, uma breve reconstrução da trajetória histórica do Ensino Superior brasileiro, do qual, para alguns estudiosos, como Cunha (2007a) e Durham (2005), o país viu o advento tardiamente, considerando que, ao contrário do que ocorreu em alguns países da América Latina, a sua origem data do século XIX. Esse tipo de abordagem encontra respaldo também em Anísio Teixeira, que, em 1956, ao advogar um sistema democrático de educação para o Brasil, apelava para a necessidade de remontar às suas origens:

em todo o tempo de Colônia, vivemos um tipo de governo de natureza absolutista, com a educação reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero, e sem vestígios sequer de organização universitária, embora esta, na metrópole, já fosse antiga de alguns séculos (TEIXEIRA, 2004, p. 87-88).

A advertência de Teixeira justifica o fato de o Ensino Superior brasileiro ter tido início apenas em 1808, quando a Corte Portuguesa se transferiu para a colônia, com a ameaça de invasão napoleônica na Europa.

1.2 Reconstrução da trajetória histórica do Ensino Superior brasileiro

Cunha (2007a) esclarece que, nas colônias espanholas das Américas, a instituição universitária remonta ao século XVI. Em 1538, foi criada a primeira universidade, em São

Domingos. De acordo com Gomes (2002), foram criadas, a seguir, estas universidades: de San Marcos, no Peru, em 1551; do México, em 1553; de Bogotá, em 1662; de Cuzco, em 1692; de Havana, em 1728, e de Santiago, em 1738. Nos Estados Unidos, Harvard, Yale e Filadélfia foram criadas, respectivamente, em 1636, 1701 e 1755.

1.2.1 O ensino superior brasileiro: da Colônia à Primeira República

No Brasil Colônia, do século XVI ao Século XVIII, o Ensino Superior se desenvolveu a partir dos cursos de Artes, Filosofia e Teologia promovidos pelos Jesuítas. Esse empreendimento, segundo Cunha (2007a, p. 21) “só pode ser entendido como atividade de um aparelho educacional posto a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole” uma vez que os graduados nesses cursos tinham como objetivo viabilizar essa dominação. Nesse contexto, a primeira instituição a oferecer Ensino Superior foi o Colégio dos Jesuítas da Bahia. Um pouco mais tarde, com a chegada da família real ao Rio de Janeiro, em 1808, foram criadas estas escolas: de Cirurgia e Anatomia (mais tarde: Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia), de Anatomia e Cirurgia do Rio de Janeiro (posteriormente: Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro) e Academia de Guarda da Marinha, também no Rio de Janeiro. No Império, o desenvolvimento do Ensino Superior brasileiro ocorreu de forma lenta, e foi marcado pela criação de cursos e escolas isoladas.

Em 1810, foi fundada a Academia Real Militar, que se transformou na Escola Central, depois em Escola Politécnica e, mais recentemente, Escola Nacional de Engenharia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Por longo período, foi mantida a política de criação de escolas isoladas, ocasião em que, entre outras instituições importantes, foram criadas, em Ouro Preto, a Escola de Farmácia (1839) e Escola de Minas (1875). Com o advento da República, acirram-se os debates em defesa da criação de universidades. Em 1927, foram criadas duas faculdades de Direito, uma em São Paulo e outra em Olinda. Até então, o Ensino Superior se prestava exclusivamente à formação de carreiras liberais, ou seja, formação de advogados, engenheiros e médicos, para atender às necessidades governamentais e, ao mesmo tempo, à elite local. A vinda da família real para o Brasil retardou o processo de independência, provocando, por sua vez, o adiamento da criação da primeira universidade brasileira, o que só veio a acontecer na década de 1930 (DURHAM, 2005, p. 201). Segundo (FIGUEIREDO, 2005), a industrialização e urbanização, impulsionaram, pela primeira vez no

Brasil, uma ação planejada com o objetivo de organizar a educação nacional. Figueiredo, citando Aranha (1996) salienta que na Era Vargas, “... em que pese às dificuldades, [...] os Decretos de Francisco Campos imprimem uma nova orientação, voltada para maior autonomia didática e administrativa, interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade” (FIGUEIREDO, 2005, p. 1).

Segundo Durham, (2005), com a Proclamação da República, a Carta Magna permitiu a descentralização do Ensino Superior e, assim, o aparecimento de novas instituições, tanto as de caráter público (estaduais e municipais) como as da iniciativa privada. Esse novo momento no cenário educacional permitiu, pela primeira vez, a criação de estabelecimentos confessionais no País. De 1889 a 1918, foram criadas no Brasil 56 escolas superiores, a grande maioria privada. Estava, pois, dividido o cenário da educação naquele momento: de um lado, instituições católicas, empenhadas em oferecer uma alternativa confessional ao ensino público; de outro, iniciativas de elites locais que buscavam dotar seus estados de estabelecimentos de Ensino Superior (DURHAM, 2005, p. 201).

Conforme já mencionado, a industrialização do país trouxe, além das transformações econômicas, culturais e urbanas, ideias de reformas do ensino como um todo, tendo no Ensino Primário público, universal e gratuito, sua grande bandeira. Nesse contexto, também era defendida a reforma do Ensino Superior, cuja proposta exigia a substituição de todo o sistema já existente: “o que se propunha era bem mais que a simples criação de uma universidade: era a ampla reforma de todo o sistema de Ensino Superior, substituindo as escolas autônomas por grandes universidades, com espaço para o desenvolvimento das ciências básicas e pesquisas [...]” (DURHAM, 2005, p. 202).

Analisando o Ensino Superior nas primeiras décadas da República, Cunha (2007a) registra a ocorrência de transformações caracterizadas pela facilitação do acesso e multiplicação das faculdades, determinadas por dois fatores: o aumento da procura em função das transformações econômicas e institucionais e pela luta pelo ensino livre e contra os privilégios ocupacionais conferidos pelos diplomas escolares (CUNHA, 2007a, p. 150-151). Destaca-se, assim, desde a sua gênese o caráter elitista, alvo de históricas lutas em defesa da democratização. Nesse sentido, em diversos momentos da história da educação, as lutas pela expansão do sistema e ruptura com os privilégios são uma constante. A esse respeito, já no começo da República, havia o entendimento de que os privilégios não podiam mais ser admitidos em termos “... filosóficos, científicos, artísticos clínicos ou técnicos, sendo livre no Brasil o exercício de todas as profissões, independentemente de qualquer título escolástico,

acadêmico ou outro, seja de que natureza for” conforme diz Cunha (CUNHA, 2007a, p. 152), citando Maximiliano (1923).

Acerca do Ensino Superior, a reforma realizada por Benjamim Constant enfocava os mecanismos de seleção de candidatos, questionando a necessidade de aprovação nos exames preparatórios, assim como a matrícula automática para egressos do Colégio Pedro II em curso superior, entre outros privilégios. Segundo Cunha“... Benjamim Constant criou condições legais para que escolas particulares viessem a conceder diplomas dotados do mesmo valor dos expedidos pelas escolas federais... ” (CUNHA, 2007a, p. 155). Esse movimento de expansão alterou o Ensino Superior quantitativa e qualitativamente. Ocorreu a multiplicação dos estabelecimentos, a partir de então, incluídas as escolas estaduais e de propriedade privada. Confirma Cunha,

no período que vai da reforma Benjamim Constant, em 1891, até 1910, ano imediatamente anterior ao da reforma Rivadávia Corrêa, foram criadas no Brasil 27 escolas superiores: 9 de Medicina, Obstetrícia, Odontologia e Farmácia, 8 de Direito⁵, 4 de Engenharia 3 de Economia e 3 de Agronomia (CUNHA, 2007a, p. 157-8).

Essas transformações, na perspectiva da facilitação do acesso, criação de novas instituições e mudanças nas formas de ingresso, estimularam resistências que redundaram, em 1911, em nova reforma educacional.

O ministro do Interior, Rivadávia da Cunha Corrêa, foi quem redigiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, norma que trouxe novidades, entre as quais o fim do privilégio dos egressos do Colégio Pedro II para ingresso nos estabelecimentos federais, a instituição dos exames de admissão, a extinção da fiscalização por parte do governo federal em escolas superiores criadas pelos estados e por particulares, a criação do Conselho Superior de Ensino composto por diretores e docentes das faculdades federais e do Colégio Pedro II, órgão ao qual, caberia a fiscalização da rede e a criação da figura do Livre Docente, inspirada no regime universitário alemão. Cunha (2007a) esclarece que as justificativas para esta reforma evocavam antigas críticas à má qualidade do ensino secundário, que, para alguns, “contaminava” o Ensino Superior (CUNHA, 2007a, p. 162-3). Durante a vigência dessa Reforma (1911-1915), foram criadas mais 9 escolas, nas áreas de Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia e Agronomia.

Na análise que faz do Ensino Superior na Primeira República, Cunha fala sobre os efeitos de outras duas reformas ocorridas no período (CUNHA, 2007a). A primeira foi materializada pelo Decreto 11.530, de 15 de março de 1915, que partiu de uma crítica à Lei Orgânica, preservando dela:

⁵ Dentre essas a Faculdade Livre de Direito do Estado de Minas Gerais, em Ouro Preto no ano de 1893.

a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II e dos que lhe eram equiparados, de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição de exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao Ensino Superior” (CUNHA, 2007a, p. 168).

A reforma de 1915 buscou ainda criar mecanismos de controle do Estado (governo federal) sobre as escolas, tentando exercer um patrulhamento ideológico que pudesse evitar crises políticas e sociais, como a que resultou na Revolução de 1930. No que se refere ao caráter seletivo decorrente dos exames vestibulares, acabou com o limite numérico para a admissão nas escolas superiores: “Todos os estudantes aprovados tinham o direito à matrícula” (CUNHA, 2007a, p. 171).

A última reforma educacional da Primeira República foi instituída pelo Decreto 16.782-A, de 1925, e ficou conhecida como Reforma Rocha Vaz. Estabeleceu a obrigatoriedade de os diretores de faculdades fixarem o número de vagas anuais, limitando o ingresso. Assim, os estudantes aprovados eram classificados e matriculados no limite das vagas, os demais tinham que fazer outro vestibular, no ano seguinte. Para os proponentes da reforma essa medida objetivava “... dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes, em certos cursos, e conduzir os estudantes a cursos menos procurados.” (CUNHA, 2007a) Diz o autor:

a reforma Rocha Vaz veio, assim, complementar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificado desde fins do império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O movimento contenedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão) em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório” (CUNHA, 2007a, p. 172).

Segundo Cunha, devido a condições jurídicas propiciadas pela Proclamação da República, alguns estados criaram instituições de Ensino Superior, com destaque para três universidades: no Amazonas (1909), em São Paulo (1911) e no Paraná (1912). Essas instituições foram denominadas por ele de “universidades de vida curta”, pois não sobreviveram às reformas seguintes. A primeira instituição chamada de universidade que teve vida longa foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e constituída pela fusão de instituições isoladas já existentes. Ela se tornou modelo para futuras instituições. Na mesma lógica, com o passar dos anos, outras universidades foram criadas: em 1927, pelo governo estadual, a Universidade de Minas Gerais e, com orientação diferente, a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul. Esta surgiu de uma única escola, a de engenharia de Porto Alegre. A maneira como se organizaram as primeiras universidades brasileiras foi alvo de críticas. Uma solução “de fachada”, o título de universidade não poderia ser aplicado à justaposição de

escolas que permaneciam isoladas. Para Cunha (2007a, p.194), as universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais representaram frustrações para quem esperava outro modelo.

1.2.2 O ensino superior brasileiro: da Era Vargas à República Populista

A Era Vargas, iniciada em 1930, foi marcada por importantes medidas no campo educacional. Em 1931, foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sendo nomeado ministro o mineiro Francisco Campos, que, no mesmo ano, baixou uma série de Decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos. No que se referia ao Ensino Superior, dois Decretos, ambos do dia 11 de abril, trataram da matéria. O Decreto 19.851 fixou orientações para a organização desse nível de ensino e adotou o regime universitário. O Decreto 19.852 tratou da organização da Universidade do Rio de Janeiro. Para Saviani (2007), a Reforma Francisco Campos “... resultou evidente orientação do novo governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação, nos seus diversos níveis e modalidades, por parte do governo central” (SAVIANI, 2007, p. 196).

Segundo Cunha, em 1930, no campo educacional, teve início um período de disputas de duas correntes políticas contrárias: a autoritária, representada pela poder federal, e a liberal, com raiz em certas unidades da federação e respaldada pela sociedade civil. Essa disputa influenciou as concepções de universidades de Fernando Azevedo e de Anísio Teixeira. Para Azevedo, a universidade deveria se encarregar da formação de uma elite nova e estender a cultura já elaborada a todo o povo (CUNHA, 2007a, p. 234). Teixeira, embasado no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, do qual era um dos signatários, concebia a instituição como “... centro de resistência democrática” (CUNHA, 2007a, p. 248). Fernando de Azevedo foi idealizador da Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, criada em 1933, e da Universidade de São Paulo, criada em 1934, Teixeira foi o idealizador da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.

Conforme já foi lembrado, o governo Vargas, em 11 de abril de 1931, por meio do Decreto 19.851, instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, que fixou os novos padrões e definiu o formato legal ao qual deveriam obedecer todas as instituições desse tipo que viessem a ser criadas no Brasil. Para Durham (2005), houve uma retomada típica do período monárquico, a partir da Reforma Francisco Campos, com a centralização, nas questões relacionadas ao sistema educacional superior. Quanto à admissão de alunos, os exames

vestibulares continuaram sendo obrigatórios. Além disso, os candidatos deveriam apresentar prova de idoneidade moral (CUNHA, 2007a, p. 264) e o ensino deveria ser pago, até na rede oficial.

Em 1934, depois de reformada e ampliada, a Universidade do Rio de Janeiro, que, em 1937, se transformou em Universidade do Brasil, sofreu a ameaça de desmembramento de duas de suas unidades, a Escola Politécnica e a Escola de Minas de Ouro Preto. Diz Cunha (2007a) que, associadas à Escola Nacional de Química, essas instituições almejavam formar a Universidade Técnica Federal (CUNHA, 2007a, p. 272).

As primeiras estatísticas educacionais, em 1933, mostravam que as instituições privadas respondiam por cerca de 44% das matrículas e por 60% dos estabelecimentos de Ensino Superior, com apenas 33.723.

De acordo com Cunha, começou a ser gestada, em 1937, outra reforma da universidade, “num tempo de intensa repressão política permitiu ao Estado aumentar o controle sobre as atividades universitárias” (CUNHA, 2007a, p. 275). Quanto à política estudantil, diz ele sobre a reforma de 1937:

ao mesmo tempo em que procurava distribuir-lhes benefícios com o fim de diminuir possíveis resistências: previa a distribuição de 21 bolsas de estudos a ‘estudantes necessitados’, de boa saúde e ‘conduta irrepreensível’. A bolsa isentava o beneficiado do pagamento de todas as taxas e concedia a quantia de 300 mil-reis mensais em dinheiro [...] Essas vantagens, entretanto, seriam retiradas se o bolsista sofresse reprovação ou se fosse considerado pelo conselho universitário ‘culpado de qualquer ação indigna’ (CUNHA, 2007a, p. 276).

A reforma efetivada em 1939 não necessitou de muitos dispositivos novos em relação ao Ensino Superior. O Estatuto de 1931 forneceu o ordenamento legal para esse nível de ensino. Propunha-se usar as escolas como instrumento de veiculação da ideologia que legitimasse os interesses do Estado. Uma medida importante foi a incorporação, em 1939, da Universidade do Distrito Federal à Universidade do Brasil. Para Cunha, foi uma maneira de silenciar uma instituição que se apresentava como contraponto liberal à política autoritária do governo Vargas (CUNHA, 2007a, p. 279). Nessa conjuntura, foram criadas as Faculdades Católicas do Rio de Janeiro, em 1941, que mais tarde se transformaram na Universidade Católica do Rio de Janeiro.

As mudanças políticas pelas quais passava o país na época destacaram os estudantes como importante força política e, em 1938, foi criada a União Nacional dos Estudantes (UNE), instituída com um Estatuto arrojado cuja

... proposta continha todo um projeto de política educacional que em nada coincidia com o da política autoritária, pois defendia a universidade aberta a todos; a diminuição das ‘elevadíssimas’ taxas de exames e de matrículas, as quais fariam a seleção pelo nível de renda e não pelas ‘capacidades comprovadas cientificamente’; a vigência nas universidades do ‘exercício das liberdades de pensamento, de cátedra, de imprensa, de crítica e de tribuna’; o

rompimento da dependência da universidade diante do Estado, propondo a eleição do reitor e dos diretores das escolas pelos corpos docente e discente, representados no conselho universitário; a livre associação dos estudantes dentro da universidade, com representação paritária nos conselhos universitário e técnico-administrativo; a elaboração dos currículos por comissões de professores especializados e representantes estudantis; o aproveitamento dos ‘estudantes mais capazes’ em cargos de monitores e estagiários... (CUNHA, 2007a, p. 287-8).

Desde a sua origem, a UNE reivindicava uma reforma universitária. Entre idas e vindas, no período de 1938 a 1943 a entidade sobreviveu, a despeito das tentativas do seu silenciamento.

A partir de 1945, sistema de Ensino Superior continuou crescendo lentamente, até 1960, época da formação da rede de universidades federais, da criação da Universidade Católica do Rio de Janeiro⁶, da expansão do sistema universitário estadual paulista e do surgimento de instituições estaduais e municipais de ensino de menor porte, em todas as regiões do país. De 1946 a 1960, foram criadas 18 universidades públicas e dez particulares, a maioria confessional católica e presbiteriana (SAMPAIO, 2000, p. 70-71).

Na República Populista, recém-inaugurada, o centro dos debates giraram em torno de discussões acerca da fixação das diretrizes e bases da educação nacional. O contexto foi marcado por disputas acerca daquele que seria o projeto de educação para o país. As expectativas eram de que o Congresso Nacional pudesse aprofundar uma série de medidas parciais que ocorriam desde a Primeira República. No que diz respeito à organização das universidades, o Decreto-Lei n.º 8.457, de 26 de dezembro de 1945, flexibilizou as exigências previstas no Estatuto de 1931. Isso favoreceu a expansão das universidades, a ponto de, em 1964, existirem 39 dessas instituições, entre as quais IES confessionais, estaduais e federais (CUNHA, 2007b, p. 80-1). Analisando esta conjuntura, Cunha explica:

o processo de transformação do Ensino Superior, na república populista, desenvolveu-se independentemente de projetos gerais, de ‘diretrizes e bases’ que vieram a ser objetos de intensos conflitos sociais durante 14 dos 19 anos desse período. [...] O efeito contraditório dessas forças fez que no mesmo ano em que era criada a Universidade de Brasília, promessa de significativa expansão das vagas e renovação dos métodos de ensino e pesquisa, fosse promulgada a lei de diretrizes e bases da educação nacional, reforçando uma concepção oposta de ensino, principalmente no grau superior (CUNHA, 2007b, p. 93).

Na segunda metade da década de 1950, o movimento estudantil retornou à cena pela “reforma profunda de todo o sistema educacional” (DURHAM, 2005, p. 208). Para o movimento estudantil, o mais importante era alterar toda a estrutura existente e romper com o modelo resultante dos compromissos com o Estado Novo.

Esse período pode ser identificado como a da primeira experiência de expansão mais arrojada do Ensino Superior brasileiro. De acordo com Cunha (2007b), as universidades, de

⁶ Aglutinaram-se as faculdades católicas criadas a partir de 1941, a PUC-Rio foi a primeira de uma série de universidades católicas.

1945 e 1964, saltaram de cinco para 37. Os estabelecimentos isolados subiram de 293 para 564 (p. 205). Ao contrário do crescimento do setor privado, o que se pretendia era a ampliação das vagas nas universidades públicas e gratuitas, que podiam associar o ensino à pesquisa, com foco no desenvolvimento do país, aliando-se às classes populares na luta contra a desigualdade social no Ensino Superior. Uma das reivindicações da UNE era a substituição de todo o setor privado, admitindo a manutenção da PUC do Rio de Janeiro e da PUC de São Paulo, em função das alianças com certos setores da Igreja Católica comprometidos com as reformas de bases, dentre as quais a defesa nacional da escola pública. Mais tarde, essas instituições de Ensino Superior apoiariam o movimento estudantil, por meio da Ação Católica, representada pela Juventude Católica Universitária (JUC), que se transformou num segmento importante na luta contra o regime militar e da qual saíam dirigentes para a própria UNE (CUNHA, 2007b, p110).

As políticas educacionais da República Populista tiveram reflexos importantes para o Ensino Superior, segundo Cunha:

o aumento da oferta de vagas no ensino médio público e a atenuação de antigos entraves à candidatura aos exames vestibulares, trazida pelas 'leis de equivalência' e pela própria lei de diretrizes e bases da educação nacional, foram fatores que contribuíram para transformar a demanda potencial de vagas às escolas superiores em demanda efetiva. Assim é possível localizar nesse período a raiz da crise dos 'excedentes' que marcou o Ensino Superior em 1967 e 1968, razão da próxima lei de reforma universitária... (CUNHA, 2007b, p. 206)

Cunha constata ainda que “não faltaram projetos, na República Populista, para ‘abrir as portas da universidade ao povo’”. Propostas de extinção dos vestibulares e de duplicação das vagas fizeram parte dessa agenda, posteriormente frustrada pelo Golpe de 1964 (2007b, p. 206). Em sua terceira obra da clássica trilogia sobre a universidade, Cunha (2007c) lembra que “durante a república populista (1945-1964), o Ensino Superior brasileiro encontrava-se dilacerado por contradições, principalmente pela crise de realização social do seu produto mais valorizado pela sociedade: o profissional diplomado.” O autor chama a atenção para a ideia de universidade crítica, que procura expressar a crise da instituição em dois sentidos:

no primeiro [...] ela estava numa situação crítica. À medida que suas contradições internas se acirravam, a universidade tornava-se cada vez menos capaz de pretender a indispensável legitimidade para sua ação sociopedagógica. No segundo, a universidade era crítica de si própria e da sociedade como um todo. (CUNHA, 2007c, p. 37).

Nessa nova etapa da sua trajetória, a universidade brasileira, ainda incipiente, foi severamente questionada. Para a correção dos rumos, como alternativa, os militares buscaram assessoria nos Estados Unidos, tendo em vista a modernização. Duas ações principais se destacaram nesse sentido: a contratação do especialista Rudolph P. Atcon e a celebração do

acordo MEC-Usaid⁷ (CUNHA, 2007c, p. 187-8). Segundo Menezes e Santos o acordo MEC-Usaid incluiu:

[vários] convênios realizados a partir de 1964, durante o regime militar brasileiro [...] tinham o objetivo de implantar o modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária. [A expectativa era a de que] o Ensino Superior exerceria um papel estratégico porque caberia a ele forjar o novo quadro técnico que desse conta do novo projeto econômico brasileiro, alinhado com a política norte-americana. Além disso, visava a contratação de assessores americanos para auxiliar nas reformas da educação pública, em todos os níveis de ensino (MENEZES ; SANTOS, 2002, p. 1).

A iniciativa de contratação do especialista norte-americano, somada aos acordos MEC/USAID se articulavam entre si e eram complementares, foram no entanto, alvo de vigorosas críticas, advindas principalmente do movimento estudantil.

A discordância com os acordos MEC/USAID se tornaria na época a principal reivindicação do movimento estudantil, cujas organizações foram em seguida colocadas na clandestinidade. Alguns setores acreditavam que o convênio com os Estados Unidos levaria à privatização do ensino no Brasil. Diante da violenta oposição levantada nos meios intelectuais e estudantis contra os acordos MEC/USAID, o governo criou, em 1968, um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a reforma e propor um outro modelo (MENEZES ; SANTOS, 2002, p.1).

1.2.3 O ensino superior brasileiro e o Golpe Militar

Os militares não hesitaram e, em 1968, promoveram a tão perseguida reforma do Ensino Superior, por meio da Lei n.º 5.540. Foi o auge do tenebroso período iniciado com o golpe militar, que se estendeu até a abertura política na década de 1980. Mesmo assim, na década de 60 do século XX, o movimento estudantil cumpriu importante papel social, tendo a reorientação da universidade pública como o seu baluarte. Restrições às ações da representação estudantil, impedimento às manifestações ou propaganda de caráter político-partidário, assim como os ataques à Universidade de Brasília (UNB), provocaram reações fortes. A mão pesada dos militares, longe de aquietar os ânimos, estimulou o radicalismo, refletido em grandes passeatas e embates. O ano de 1968 foi o ápice de todo esse estopim⁸. Refletia no País o “maio de 1968 francês”, que se espalhou pelo mundo. No Brasil, o ano foi marcado pelas reivindicações por mudanças sociais, políticas e culturais e terminou com a desarticulação e o silenciamento, à força, do movimento estudantil pelo governo militar. As universidades ficaram sob a vigilância do governo por mais de 10 anos.

⁷ United States Agency for International Development.

⁸ Segundo Michelotto (2006), em 1968 o movimento estudantil trouxe como mote o sentido de democratização, que se espalhou como um estopim pelo mundo inteiro.

Para os militares, uma vez “derrotado” o movimento estudantil, cabia promover uma profunda reforma, com modernização do Ensino Superior. Alguns membros do governo, mesmo tendo rechaçado o movimento estudantil, reconheciam a necessidade de mudanças e resolveram promover uma reformulação e modernização do sistema de ensino no Brasil, nos termos do que indicavam os relatórios de Acton e do convênio MEC-Usaid. A Reforma da Universidade de 1968 foi incompleta. Não promoveu reformulação curricular nem a ampliação do sistema. Tentou organizar todo o sistema federal em universidades de pesquisa, o que em parte respondeu às expectativas e reivindicações dos estudantes. O “milagre econômico” da década de 1970 beneficiou a classe média brasileira e aumentou a demanda pelo Ensino Superior com o aumento providencial dos recursos federais e o orçamento destinado à educação (DUHRAM, 2005, p. 214).

Ainda segundo Duhram (2005), durante esse período o número de matrículas expandiu em mais de 40%, passando de 95.961 (em 1960), para 134.500 (em 1980). Os anos de 1968, 1970 e 1971 foram os que apresentaram as maiores taxas de crescimento. O aumento da demanda por Ensino Superior está associado ao crescimento das camadas médias e às novas oportunidades de trabalho no setor mais moderno da economia e da tecnoburocracia estatal. Mas o setor público não se preparou para esse momento do Ensino Superior. Já o setor privado foi capaz de absorvê-lo, porque se concentrou na oferta de cursos de baixo custo e no estabelecimento de exigências acadêmicas menores, tanto para o ingresso como para o prosseguimento dos estudos até a graduação (DUHRAM, 2005, p. 215). A conjuntura favoreceu a conversão do Ensino Superior num negócio atrativo, de modo que alguns empresários transformaram uma parte destas instituições em fontes imediatas de aferição de lucro a partir da garantia da obtenção de um diploma. Algumas destas instituições não tinham compromissos com a educação de qualidade e a utilizavam como caça níquel. Pragmaticamente, esse fenômeno ocorreu na região mais rica do país, a Sudeste. Mesmo na Norte e na Nordeste o ensino ficou a cargo, quase completamente, do setor privado.

1.2.4 O ensino superior brasileiro: de 1980 aos dias atuais

A década de 1980 registrou uma expansão dos cursos noturnos, que, entre outros objetivos, foram criados para atender a uma nova demanda. Em significativa proporção, as

matrículas se concentravam no setor privado e se revelavam como uma oportunidade “mais fácil” de ingresso de setores da sociedade já inseridos no mercado de trabalho, impossibilitados de frequentar cursos diurnos. Em 1986, 76,5% das matrículas no Ensino Superior se concentravam no setor privado. As universidades federais, tradicionalmente, não implementavam cursos noturnos e suas matrículas nesse turno representavam apenas 16% do total do sistema.

Durham (2005) mostra que, de 1985 a 1990, a expansão das matrículas foi da ordem de 145%. Foi nesse período que emergiram as lutas iniciadas no interior das instituições. A organização sindical dos docentes universitários teve sua origem com a Associação Nacional dos Docentes Universitários (ANDES), que assumiu um papel importante. A ANDES, em tese, substituiu o movimento estudantil, resgatando bandeiras de lutas pela democratização da e na Educação Superior. Essa entidade atuava basicamente no setor público e surgiu das marcas profundas que a repressão militar imprimiu naqueles que o combateram no período autoritário. Na agenda da ANDES, os temas prioritários eram autonomia e democratização, traduzidas em participação de docentes e de discentes na gestão da universidade, por meio de mecanismos de representação.

No período compreendido entre 1996 e 2003, o Brasil foi governado pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso, que exerceu dois mandatos. O período ficou conhecido com sendo a Era FHC. Em termos de educação, a prioridade voltou-se para o Ensino Fundamental, por meio do incentivo ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar. A legislação decorrente da nova LDBEN⁹, aprovada em 20 de dezembro de 1996, incorporou inovações importantes.¹⁰ Ela fixou a obrigatoriedade do credenciamento das instituições de Ensino Superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores.

Se, para as instituições públicas, pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei e as regulamentações decorrentes, para o setor privado algumas determinações representaram ameaça e perda de *status* e de autonomia, sendo ela responsável por indicar a necessidade de institucionalização de mecanismos de avaliação e regulação do sistema¹¹. Nessa conjuntura, foi criado, em 1996, o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências.

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁰ Sucessivas leis trataram da matéria. Vigora o Decreto n.º 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

¹¹ Em 1995, um ano antes da aprovação da nova LDBEN, a Lei n.º 9.131 estabeleceu indicações para a estruturação de um sistema de avaliação da educação superior. Hoje essa avaliação se encontra regulamentada pela Lei n.º 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação a Educação Superior.

Para Cunha (2003), nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso houve medidas que determinaram uma “normatização fragmentada” do Ensino Superior, por tratar do acesso aos cursos de graduação, do docente na gestão universitária, do Conselho Nacional da Educação, dos mecanismos de avaliação e do formato institucional. Assim, há quem considere que a equipe do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contribuíram significativamente para a consolidação de uma cultura da avaliação no Brasil.

O foco na avaliação, conferido ao Ensino Superior no período de 1996 a 2003, era justificado pela necessidade de controlar a arrojada expansão registrada pelo sistema, mas expansão focada na rede privada, que chegou a representar 75% do percentual de matrículas totais. Mesmo assim, não foram registradas iniciativas contundentes na perspectiva de democratização do acesso, permanência e sucesso. Uma ação que se destacou foi a possibilidade de usar para o ingresso em instituições de Ensino Superior os resultados recém-criado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que se lançou como um governo popular democrático, gerou muitas e ambiciosas expectativas à sociedade. Para o setor, uma das primeiras iniciativas foi a edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que instituiu “o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (BRASIL, 2003). O GTI, no intervalo de sessenta dias, deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das [...] IFES” (BRASIL, 2003).

Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que liam no Decreto uma tentativa do governo de desobrigar o Estado das suas responsabilidades com a educação, um bem público. Para os críticos, o enfoque de análise, tendo como pressuposto a “crise das IFES”, dava-lhes uma responsabilidade que não cabia somente a elas. As mazelas de um sistema historicamente excludente e alvo de forte processo de sucateamento em período recente não podiam, portanto, ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas.

Nessa conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GTI e a forma como se iniciaram as discussões sobre o Ensino Superior no governo Lula foram atabalhoadas, conflituosas e incoerentes com as relações históricas do presidente com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais. Para Mancebo e Silva Júnior (2004), essas entidades ainda buscavam o seguinte:

...novas formas de organização e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações orgânicas com tais entidades e foram personagem destacado no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo do Ensino Superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior... (MANCEBO ; SILVA JÚNIOR , 2004, p. 1-2).

Os debates ocorridos em 2003 reacenderam as discussões acerca da reforma universitária, tema antigo, recorrente e controverso, pelo menos desde 1968, com o advento da Lei n.º 5.540, que reorganizou o Ensino Superior num contexto de ditadura militar. Em se tratando de reforma universitária, alguns aspectos sempre estão presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso etc.

No governo Lula, que tomou posse em janeiro de 2003, a ampliação da taxa de matrícula, entre outras preocupações, no âmbito do Ensino Superior, se colocou como um desafio. Tarso Genro, Ministro da Educação, pretendia realizar a reforma universitária, mas não conseguiu viabilizá-la. Mesmo assim, sob a batuta do governo Lula, algumas iniciativas importantes foram empreendidas, entre as quais a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹², a apresentação de um projeto de lei de cotas no Congresso Nacional, a adoção do ENEM como mecanismo de seleção para o ingresso em cursos superiores e o Programa de Apoio aos Projetos de Expansão e de Reestruturação das Instituições Federais de Ensino Superior (REUNI), criado pelo MEC em 2007. Isso faz supor que, a conta-gotas, o governo vem colocando em prática a sua reforma universitária. Uma leitura deste movimento à luz da concepção de revolução passiva segundo Gramsci¹³, representaria o mecanismo sutil de o governo impor seus propósitos sutilmente, evitando-se complicações e resistências desde uma perspectiva mais ampla.

¹² Este Programa foi criado em 2003 e reserva, em instituições privadas do Ensino Superior, vagas para pobres, negros, indígenas e pessoas com deficiências.

¹³ Vide a definição de Revolução Passiva de Gramsci trabalhada entre outros por Coutinho (1999).

2 AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA: NOVO INGREDIENTE NAS LUTAS PELA DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E PERMANÊNCIA AO ENSINO SUPERIOR

...o sistema de educação superior recusa-se a reproduzir as desigualdades que lhe são externas e mobiliza-se para construir alternativas de inclusão de segmentos historicamente alijados das universidades...

Boaventura de Souza Santos (2011)

Neste Capítulo, realiza-se uma reflexão acerca das PAA, vistas, neste trabalho, como um novo ingrediente nas lutas pela democratização do acesso ao Ensino Superior público. O objetivo é fornecer subsídios para que o leitor tenha compreensão das raízes históricas e concepções de política de ação afirmativa e conheça como essas medidas vêm sendo incorporadas ao Ensino Superior, marcadamente elitista, como a literatura especializada revela.

O Capítulo começa com uma discussão sobre a questão do acesso ao Ensino Superior, que é problematizado a partir da revelação de que historicamente o ingresso de pobres, negros, indígenas, entre outras minorias, se revela como um desafio. Em seguida, ancorado em estudos já realizados, é feito um resgate da história e das concepções de política de ação afirmativa, passando por breve contextualização da forma como foi adotada em algumas universidades brasileiras, especialmente nas que estão sendo denominadas como pioneiras: UERJ, UENF, UNEB, UNB e UEMS.

Caminhando para o fechamento do Capítulo apresenta-se um quadro com o panorama atual da política de ação afirmativa, com foco no Ensino Superior, no período de 2003 a 2011, ocasião em que, além das iniciativas de instituições universitárias públicas, se discute o PROUNI, que comporta as políticas de ação afirmativa em instituições privadas. Por fim, são tecidas algumas considerações conclusivas.

A discussão procura embasar-se na literatura especializada. Para tanto, são examinadas as resoluções institucionais que aprovaram as PAA em algumas universidades, estudos teóricos, relatórios de pesquisa, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais, entre outros.

2.1 Os destinatários do ensino superior e o papel das políticas de ação afirmativa

Para o aprofundamento das discussões iniciadas no Capítulo anterior, no qual foi realizada uma retrospectiva do Ensino Superior no Brasil com foco na questão do acesso, são relevantes as contribuições de Santos (1998), para quem o ingresso de jovens pobres sempre foi um problema. Referindo-se ao estudo realizado por Clarisse Nunes, na década de 1980, o autor identifica, na história da educação, três momentos distintos de seleção para o Ensino Superior. No primeiro momento, do século XVI ao início do século XIX, havia uma “seleção de muito poucos”, em que o acesso era restrito no universo do já limitado grupo de jovens que tinham oportunidade de estudar nos colégios. Naquele contexto, o universitário pertencia a setores da aristocracia do país. No segundo momento, do início do século XIX até a metade do século XX, observava-se uma “seleção entre poucos”. Nessa ocasião, mantinha-se o perfil elitizado do universitário brasileiro. A grande maioria era oriunda dos estratos superiores da sociedade. Após a década de 1950, inaugurou-se outra fase: a da “seleção entre muitos”. Houve significativa ampliação da demanda, em decorrência de iniciativas de incentivo à escolarização nos níveis primário e secundário adotadas desde 1930. Pequena alteração no perfil do aluno foi sentida a partir de então, mas sem uma ruptura profunda com os privilégios históricos das elites. Para Santos (1998), “a desproporção entre o total de jovens brasileiros de baixa renda, em idade compatível com a escolaridade superior, e o pequeno número destes na universidade, principalmente na pública, caracteriza e reforça ainda mais a tese de que ocorre uma elitização” (SANTOS, 1998, p. 254).

É, sem dúvida, como referência nesse panorama que devem ser examinadas as PAA de acesso ao Ensino Superior, que tem sua aplicação mais comum representada pela reserva de vagas ou cotas, um novo ingrediente na luta pela democratização da educação. Dessa forma, as discussões estão diretamente associadas ao que já foi apresentado em relação às peculiaridades da problemática da democratização do acesso a esse importante nível de ensino. Devem ser feitas à luz das características do sistema educacional brasileiro, que, desde as origens, em todos os níveis, guarda uma tradição marcadamente elitista, em que a desigualdade de oportunidades é persistente.

Neste tipo de análise, torna-se oportuno salientar que, com o passar dos tempos, devido a pressões sociais, a política educacional vem cedendo espaços para segmentos da sociedade até então afastados do sistema. Sobre esse aspecto, Santos (1998), concluindo sua reflexão, destaca que teve início, na década de 1990, uma tendência deselitizante por meio da

qual se observou “a crescente participação de alunos de baixa renda, sobretudo nas faculdades particulares...” (SANTOS, 1998, p. 254).

Considerando o exposto, é possível afirmar que o Ensino Superior, no Brasil, desde as origens e ao longo do desenvolvimento, quase sempre esteve distante da maioria da população brasileira. Ocorre uma seletividade tal que assegura o acesso a apenas um pequeno grupo da sociedade. Observa-se, no entanto, que, pontualmente, alguns representantes de estratos sociais menos privilegiados conseguem romper as barreiras que obstaculizam o seu acesso ao nível mais elevado da educação. Esse fato não garante, porém, que eles não tenham de enfrentar dificuldades no interior das instituições. Dessa forma, as PAA têm de se converter em política pública efetiva que venha a contribuir para a tão almejada democratização do Ensino Superior, em decorrência de limitações da política universalista de educação levada a cabo pelo Estado brasileiro.

Dada a característica elitista do sistema educacional brasileiro, associada a outras formas de discriminação que acometem alguns segmentos específicos, as PAA podem representar a garantia de um direito humano básico: a educação. Diz Piovesan (2005) que se trata da “adoção de inúmeros tratados internacionais voltados à proteção de direitos fundamentais” (PIOVESAN, 2005, p. 46). A autora diz também, na ótica dos direitos humanos:

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

Pensar no rompimento com essa lógica elitista, em que a instituição universitária, particularmente a pública, financiada por toda a sociedade, é posta a serviço de apenas uma parte dessa sociedade, implica, pois, mudança, conforme observa Moehlecke (2002):

a redemocratização no Brasil é ainda um processo recente e permeado por diversas lacunas não resolvidas. Uma delas refere-se à permanência de condições adscritas, isto é, características não mutáveis inerentes a um indivíduo, como cor e sexo, a influir na definição das oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, progressão na carreira, desempenho educacional, acesso ao Ensino Superior, participação na vida política. Dados sobre discriminação e desigualdades nessas diferentes áreas têm sido sistematicamente divulgados nos últimos anos, nacional e internacionalmente, e a questão não é mais novidade. Contudo, no campo prático, são várias as controvérsias acerca de quais seriam as melhores soluções, já que essa situação tem-se mostrado inalterada por décadas. Uma das propostas que surgiram como resposta ao problema foi às políticas de ação afirmativa, também designada política de cotas, reserva de vagas, ação compensatória, que veiculam tema e experiência relativamente novos no debate e agenda pública brasileira (MOEHLECKE, 2002, p. 198).

Discutir essa problemática pressupõe analisar a relação entre o número de vagas oferecidas pelo sistema com a demanda real existente. Impõe também pensar na importância do Ensino Superior para o processo de desenvolvimento mais amplo do país. Há até quem acredite que o país não logrará êxito se não melhorar os índices de matrículas no Ensino Superior. Isso porque a falta de profissionais especializados representa um sério problema em diversas áreas.

Uma alternativa de resposta para esses problemas foi anunciada em 2001, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso sancionou a Lei n.º 10.172, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), que, entre outros aspectos relevantes, fixou a meta de ampliação das matrículas no Ensino Superior de 12% para 30% da população na faixa etária de 18 a 24 anos¹⁴. De acordo com Giolo, (2006) essa meta do PNE tinha de ser analisada em estreita interação com a segunda meta,¹⁵ que determinava que as matrículas no setor público deveriam perfazer pelo menos 40% do total. Se fosse atendida, essa segunda meta contribuiria para equilibrar as matrículas entre os setores público e privado, cuja discrepância era muito grande, em torno de 75% na rede privada e 25% na pública (GIOLO, 2006).

O prazo limite estabelecido para implementação do PNE foi o ano de 2011, no entanto, outros dados oficiais relativos ao ano de 2008, demonstravam que ainda há muito que ser feito, pois, o percentual de matrículas saltou de 6,8% em 1998 para 13,9% uma década depois (BRASIL, 2009a). À época, faltando apenas três anos para o término do prazo fixado, dificilmente o que o Plano almejava seria alcançado. Dados mais recentes, disponibilizados no final do mês de novembro de 2009 pelo INEP, informavam que as seguintes taxas de escolarização bruta no Brasil nos respectivos níveis eram: 94% no Ensino Fundamental, 44% no Médio e 13% no Superior. Nota-se que em relação ao Ensino Superior, de fato, o intento do PNE não seria atingido.

Sobre este aspecto, Giolo, assegura que “o PNE, foi elaborado num momento de forte expansão da educação superior. Essa expansão criou” [...] “uma ilusão quanto às possibilidades futuras desse ramo do sistema educacional brasileiro, o que, certamente, motivou a construção de metas inexecutáveis” (GIOLO, 2006, p. 20). Os dados apresentados pelo autor revelavam uma expansão acelerada entre 1970 e 2003, observa-se também como

a “expansão do sistema revela o grande impacto da iniciativa privada”, reflexo da “opção em favor do empreendimento particular assumida pelas políticas educacionais a partir de meados

¹⁴ Segundo o próprio PNE, os 12% de matrículas colocam o Brasil numa posição de desvantagem na América Latina, até em comparação com países em situação econômica inferior, como Argentina, Chile, Venezuela e Bolívia, nos quais os índices de matrículas no Ensino Superior são respectivamente: 40%, 20,6%, 26% e 20,6%.

¹⁵ Meta vetada à época pelo presidente da República.

dos anos 1960, sob o patrocínio do liberalismo autoritário do regime militar e, mais tarde, do neoliberalismo fanatizado pelos modelos mercantis da globalização” (GIOLO, 2006, p. 22).

Tabela 1 – Distribuição de matrículas no Ensino Superior brasileiro em instituições públicas e privadas, no período 1970-2009

Ano	Instituições universitárias				Total	%
	Públicas	%	Privadas	%		
1970	210.613	-	214.865	-	425.470	-
1980	492.232	133,7	885.054	311,9	1.377.286	223,7
1990	578.625	17,6	961.455	8,6	1.540.080	11,8
2000	887.026	53,3	1.807.219	88,0	2.694.245	74,9
2003	1.136.370	28,1	2.750.652	52,2	3.887.022	44,3
2008	1.273.965	12,1	3.806.091	38,4	5.080.056	30,7
2009	1.523.864	19,6	4.430.157	16,4	5.954.021	17,2

Fonte: INEP/MEC

Como se pode verificar, a tabela 1 reflete em números de matrículas no Ensino Superior os efeitos das políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro entre 1970 e 2009. Ao longo desse período, ocorreu um crescimento significativo das matrículas, com vantagem da rede privada em relação à pública. Se em 1970 havia um equilíbrio das matrículas nas duas redes 49,5% e 50,5%, com o passar do tempo estes valores se alteraram para 25,1% e 74,9% em 2008, e permanecem nesse patamar em 2009¹⁶.

À semelhança do que observa Santos (1998), Giolo (2006) constata que a expansão decorrente dessa orientação política e ideológica operou em dois sentidos: 1) absorveu “os setores médios que ainda não tinham acesso à educação superior”; 2) incorporou “significativos contingentes das classes populares” (GIOLO, 2006, p. 24). Foram abertas muitas vagas e criadas instituições em diversas localidades por todo o Brasil. As IES, antes uma exclusividade dos grandes centros, passaram a ser instaladas em cidades menores assim como em bairros mais afastados. As possibilidades de ingresso se tornaram uma realidade, sobretudo para setores das camadas populares que, depois de matriculados, passavam a conviver com o desafio de quitar as mensalidades¹⁷ e se manter na condição de estudante.

Mais recentemente, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 diagnosticou:

no Brasil, a luta pela democratização da educação tem sido uma bandeira dos movimentos sociais, de longa data. Podem-se identificar em nossa história inúmeros movimentos, gerados pela sociedade civil, que exigiam (e exigem) a ampliação do atendimento educacional a parcelas cada vez mais amplas da sociedade. O Estado, de sua parte, vem atendendo a essas reivindicações de forma muito tímida, longe da universalização esperada (BRASIL, 2010a, p. 44).

¹⁶ Dados do Inep divulgados em janeiro de 2011, com base no Censo da Educação Superior de 2009, registraram 1.523.864 (25,6%) nas IES públicas contra 4.430.157 (74,4%) em IES privadas.

¹⁷ Grande parte das IES criadas/instaladas nessas localidades são escolas pagas. A expansão da rede pública nelas ainda é muito incipiente.

Em decorrência de não ter o país atingido ainda a desejável democratização do Ensino Superior, a proposta de PNE para o período de 2011 a 2020, apresentada pelo Poder Executivo ao Legislativo, em dezembro de 2010, consoante as conclusões do Documento Básico da CONAE, estabelece, pela meta 12, o objetivo de “elevar a taxa bruta de matrícula [...] para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos...” (BRASIL, 2010b, p 13). No tocante às PAA, o Projeto de Lei n.º 8.035, que propõe o novo PNE para o período 2011-2020, apresenta algumas estratégias, listadas a seguir, que sugerem as preocupações do governo brasileiro com a questão:

ampliação, por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior, de modo a ampliar as taxas de acesso à educação superior de estudantes egressos da escola pública, apoiando seu sucesso acadêmico.

Ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

Expansão do atendimento específico a populações do campo e indígena, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações.

Consolidação de processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares individualizados (BRASIL, 2010b, p. 13-14).

É nesse contexto paradoxal que poderia ser caracterizada como “pseudodemocratização” o debate em defesa da garantia de ingresso e de permanência no Ensino Superior público a grupos até então dele excluídos. É fato, no entanto, que determinados setores da sociedade, como movimento negro, organizações indígenas, feministas, organizações em defesa dos direitos das pessoas com deficiências, defensores dos direitos humanos, desde longa data, consideram essa forma de inclusão uma de suas bandeiras de lutas.

2.2 As políticas de ação afirmativa: um pouco de história e concepções

Entre os estudiosos que tratam do tema há um entendimento consensual de que o termo “ação afirmativa” é de utilização ainda recente no Brasil, o que não significa que na sua prática não seja algo que faça parte da história política do país há algum tempo. A esse respeito, o professor de Direito Constitucional e Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, citado por Santos diz que o tema é quase desconhecido teoricamente,

a sua prática, no entanto, não é de toda estranha à nossa vida administrativa. Com efeito, o Brasil já conheceu uma modalidade (bem brasileira!) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada Lei do Boi, isto é, a Lei n.º 5.465/68, cujo artigo 1º era assim redigido: Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta

por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio” (SANTOS, 2007, p. 425).

Outro exemplo, da aplicação histórica da ação afirmativa no Brasil, também é apresentado pelo sociólogo Sales Augusto dos Santos desta vez apoiado em Guimarães para quem se trata da

... chamada lei dos dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestinas. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (SANTOS, 2007, p. 425).

Em perspectiva distinta da do Brasil, Siss (2003) esclarece que os resultados da aplicação da *affirmative action*, nos Estados Unidos, são exemplos paradigmáticos para o mundo. Esse país é o que já acumulou mais experiência na aplicação desse tipo de política, vem sendo adotado desde 1960. Isto pode ser confirmado por Almeida para quem “as primeiras experiências de Ações afirmativas implementadas se deram no contexto norte americano a partir da década de 60, dirigidas inicialmente à população negra e depois estendida às mulheres, minorias étnicas e estrangeiros” (ALMEIDA, 2007, p. 466). Feres Junior afirma, no entanto, que “as políticas de ação afirmativa para grupos étnicos foram criadas pela primeira vez na Índia com a constituição de 1950, e não nos EUA, como muitos acreditam” (FERES JUNIOR, 2010, p. 2). Em estudo versando sobre a ação afirmativa em perspectiva internacional Feres Junior e Dalfon destacam que

a Índia é pioneira mundial no uso de critérios de discriminação positiva [onde] tais práticas já eram usadas no período colonial, particularmente a partir do fim do século XIX e início do século XX, com o surgimento de movimentos organizados, especialmente no sul da Índia, cujo objetivo era reduzir o poder dos brâmanes [...] que dominavam as posições de elite abertas aos indianos... (FERES JUNIOR ; DALFON, 2007, p. 19-20).

Siss (2003) revela, entretanto, que a política de ação afirmativa é praticada também em outros países. Citando Jacques d’Adesky (1998), mostra, em 1947, na Índia, a existência de um sistema de cotas que reservava “22,5% de vagas na administração e nos ensinos públicos” destinadas aos chamados “intocáveis”. Diz que, na Malásia, uma etnia foi tratada diferenciadamente para que alcançasse o desenvolvimento econômico. Apoiado no estudo de Rosana Queiroz Dias, Siss destaca que, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “25 países entre os anos de 1982 e 1996 adotaram [...] intervenções políticas visando a eliminar as discriminações sexual e racial ou implementaram mecanismos ‘de

discriminação positiva nas relações de trabalho” (SISS, 2003, p. 112). Além disso, o autor mostra que, na década de 1990, as políticas de ação afirmativa foi utilizada nas Ilhas Fidji, Malásia, no Canadá, na Índia e na Austrália, com a finalidade de combater desigualdades culturais. Há registros na Europa de ação afirmativa aplicada às desigualdades de gênero.

A despeito das iniciativas mencionadas e desenvolvidas em outros países, as experiências dos Estados Unidos são mais bem consolidadas, pois são em 1935, no bojo da legislação trabalhista, conforme diz Siss:

o empregador que discriminasse sindicalistas ou operários sindicalizados seriam obrigados a cessar de discriminá-los, além de tomar políticas de ação afirmativa com vista a colocar as vítimas discriminadas naquelas posições que estariam ocupando atualmente, caso o ato discriminatório não tivesse ocorrido. Essa iniciativa política tinha como objetivo reparar situações, ou de violação legal ou de injustiça já perpetradas (SISS, 2003, p. 113).

Ainda em relação aos Estados Unidos, Medeiros (2005) localiza no Decreto presidencial, *Executive Order* 10.925, de 6 de março de 1961, a primeira vez em que a expressão ação afirmativa foi utilizada. Esse Decreto, assinado pelo então presidente norte-americano John F. Kennedy, reivindicava a não discriminação de candidatos a emprego com base em raça, credo, cor ou nacionalidade, para fins de ingresso ou em termos da garantia de condições de permanência no emprego (MEDEIROS, 2005, p. 121). Nesse país, as políticas de ação afirmativa experimentaram, no período de 1964 a 1980, significativa expansão. Depois houve momentos de refluxos, conforme avalia Siss, até em “um consenso absoluto na sociedade norte-americana...” (SISS, 2003, p. 118).

Uma análise das políticas de ação afirmativa no Brasil seria incompleta, se não fossem feitas referências às importantes contribuições dos movimentos sociais negros, pois, por meio de suas mobilizações, foi que o tema entrou para a agenda nacional. De acordo com Silva et. al. (2009) já na década de 1930 o movimento social negro reivindicava ao Estado Brasileiro a adoção de políticas públicas que garantissem o direito da população negra à educação. Demonstram que, nesse sentido, a Frente Negra Brasileira criou escolas comunitárias para crianças negras em suas sedes espalhadas pelo país. Finda a ditadura do Estado Novo de Vargas, de volta ao cenário¹⁸, o movimento negro, mais uma vez pautou a educação como prioridade. Assim, ao longo dos anos 1960 e 1970 o debate sobre as desigualdades sociais que afetavam a população negra estiveram presentes (SILVA et al, 2009, p. 265-6). Mesmo assim, conforme adverte Santos, no período da ditadura militar o movimento social negro também sofreu um refluxo tal como ocorreu em relação a outros segmentos sociais. Santos destaca que entre 1964 e 1977 as entidades negras não desapareceram, todavia não exerceram uma

¹⁸ Durante a ditadura de Vargas (1940-1950), entre outros, também o movimento social negro foi colocado na clandestinidade.

militância política devido à repressão vigente. Passado o momento de turbulência, o movimento negro de abrangência nacional foi criado em 1978¹⁹, ocasião em que a conjuntura “era propícia para a rearticulação entre várias entidades dos movimentos sociais negros e a criação de entidades nacionais de caráter mais político” (SANTOS, 2007, p. 117).

Retornando ao estudo de Silva et al. (2009), constata-se que a pauta do movimento social negro se ampliou com a luta pela democratização do acesso à educação com enfoque de uma educação antirracista. Nos anos 1980, um novo ator passa a ocupar a cena, espalham-se pelo país os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes (PVNC). Os últimos anos da década de 1990, por sua vez, foram de intensificação das experiências de políticas de ação afirmativa no âmbito das instituições de Ensino Superior.

As mobilizações organizadas pelo movimento negro viram seu momento de grande repercussão no ano de 1995, quando no dia 20 de novembro foi realizada a Marcha Nacional Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida. Essa Marcha aconteceu em Brasília, e na ocasião os participantes entregaram ao então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC) uma pauta de reivindicações com vistas o combate ao racismo. Trata-se do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, no qual em termos de educação se destacava uma reivindicação em favor do “desenvolvimento de políticas de ação afirmativa para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta” (SILVA et al, 2009, p. 167). Importante é registrar que essa reivindicação vinha no bojo de outras demandas apresentadas, como: políticas universalistas, políticas valorizativas e políticas de ação afirmativa para a população negra. Diz Santos

tentar articular e fazer interagir esses três tipos de políticas na esfera da educação [...] os Movimentos Negros parecem ter uma visão sistêmica ou global sobre educação, em virtude da proposta de articulação ou interação de vários tipos de políticas que convergem para o ideal de igualdade racial. Esses movimentos defendem políticas de ação afirmativa para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes e às universidades, mas sabem que sem políticas públicas valorizativas da população negra e sem outras políticas públicas universalistas, as políticas de ação afirmativa para a população afro-brasileira não serão eficazes contra a exclusão dos negros do Ensino Superior (SANTOS, 2007, p. 169).

Esse ponto de vista de Santos pode ser ampliado com a constatação de Sarmiento para quem as

... políticas universalistas de combate à pobreza, embora extremamente importantes, não são suficientes para a redução desta chocante disparidade econômico-social entre as raças que compõem a população brasileira, bem como o conhecimento de experiências estrangeiras nesta área, sobretudo dos Estados Unidos, levaram autoridades federais e estaduais a formularem e implementarem as primeiras políticas de discriminação positiva em favor dos afrodescendentes no país, voltadas para vários campos, mas com destaque para o acesso ao Ensino Superior em universidades públicas (SACRAMENTO, 2011, p. 83).

¹⁹ Neste ano foi criado o Movimento Negro Unificado (MNU) que agrupou vários grupos existentes de diversas unidades da federação.

Em estudo no qual discuti a história e os debates sobre a ação afirmativa no Brasil, Moehlecke (2002) lembra que FHC instituiu, por Decreto, um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com o objetivo de desenvolver políticas públicas “... de valorização e promoção da população negra.” Como consequência, as políticas de ação afirmativa foram oficialmente debatidas em seminários promovidos pelo GTI realizados em Salvador e Vitória. Os seminários foram responsáveis pela elaboração de “... 46 propostas de políticas de ação afirmativa, abrangendo áreas como educação, trabalho, comunicação, saúde. Foram implementadas algumas destas políticas, contudo seus recursos são limitados e seu impacto [...] muito restrito” (MOEHLECKE, 2002, p. 206).

Assim, pelas ações decorrentes do Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado ao Governo por ocasião da Marcha, verifica-se “que pela primeira vez na história do Brasil aparece de forma explícita à inserção do tema das políticas de ação afirmativa para a população negra em um documento oficial brasileiro” (SANTOS, 2007, p.178).

O documento oficial em questão era Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH), lançado no dia 13 de maio de 1996²⁰, que fazia referências explícitas às políticas de ação afirmativa introduzidas nos termos da proposta dos Movimentos Sociais Negros repassada ao Governo (SANTOS, 2007, p. 178).

O que se observa é que, ao contrário do que normalmente acontece com as políticas públicas, as PAA para os negros entraram para a agenda brasileira vindo das bases:

... elas surgem dos Movimentos Sociais Negros e são exigidas ao Estado brasileiro [...] com o apoio dos negros intelectuais [...] não surgem como complacência do governo ou do Estado brasileiro aos negros, vindo de cima (do Estado/governo/elite dirigente brasileira) para baixo (população negra discriminada)... (SANTOS, 2007, p. 186).

Acerca da evolução das políticas de ação afirmativa de acesso ao Ensino Superior no Brasil, Santos conclui sua reflexão afirmando que elas

são propostas históricas e autônomas dos Movimentos Negros, [...] que começam a se consolidar na segunda metade da década de noventa do século XX e a serem colocadas em prática em algumas universidades públicas no início do século XXI, embora o seu embrião já tivesse sido gerado em meados da década de quarenta do século XX com o intelectual e ativista negro Abdias do Nascimento... (SANTOS, 2007, p. 188)

De acordo com Moehlecke, além das iniciativas do Poder Executivo, até o final dos anos 1990, o próprio movimento social negro, por meio de parcerias com a iniciativa privada, e com o Legislativo registravam experiências importantes em relação às políticas de ação

²⁰ Data simbólica para o lançamento de um Plano Nacional de Direitos Humanos, afinal o 13 de maio, apesar das inúmeras contestações, celebra é data oficial da abolição da escravidão.

afirmativa. Dentre as iniciativas do movimento social negro a autora identificou três tipos de ações:

a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de Ensino Superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular (MOEHLECKE, 2002, p. 207).

No que diz respeito ao Poder Legislativo, a autora localizou algumas “propostas de políticas de ação afirmativa, especialmente no que diz respeito ao acesso ao Ensino Superior.” No Congresso Nacional, deputados, como Florestan Fernandes (PT/SP), Paulo Paim (PT/RS), Luiz Alberto (PT/BA), e a senadora Benedita da Silva (PT/RJ) apresentaram proposições nesse sentido. Em momento anterior, um parlamentar que priorizou a matéria foi Abdias do Nascimento.

Em artigo no qual analisou a ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil, Silvério (2002) reconheceu a década de 1990 como coroamento das lutas travadas pelos movimentos negros nas duas décadas anteriores. Para o sociólogo da UFSC, o país presenciou uma mudança de postura significativa, em todos os segmentos da sociedade, no que se refere ao tratamento das questões da população negra (SILVÉRIO, 2002, p. 227), citando como contribuições:

a maior visibilidade das desigualdades sociais entre negros e brancos podem-se destacar o aumento e a divulgação de pesquisas empíricas; o surgimento de vários conselhos de desenvolvimento e participação da comunidade negra, no plano estadual e municipal; e o reconhecimento oficial, em 20/11/1995, no plano federal, da existência da discriminação racial e do racismo, com a implantação por meio de Decreto do Grupo de Trabalho Interministerial GTI, com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra (SILVÉRIO, 2002, p. 227).

No limiar do século XXI, Moehlecke (2002: p. 209) aponta PAA implementadas pelo Executivo. No Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foram criada cotas de 20% de vagas para negros. No Ministério da Justiça, 20% para negros, 20% para mulheres e 5% para portadores de deficiências. O Ministério de Relações Exteriores passou a disponibilizar 20 bolsas de estudo federais para afrodescendentes que se preparam para o concurso de admissão ao Instituto Rio Branco. Com relação ao Ensino Superior, em 2002, no Paraná, por força de medida do governo estadual, três vagas em cada uma das cinco universidades estaduais foram destinadas à comunidade indígena da região (MOEHLECKE, 2002, p. 209). No Rio de Janeiro, em 2002 e 2003, leis propostas pelo Executivo estadual estabeleceram 50% das vagas dos cursos de graduação das universidades estaduais para alunos oriundos de escolas públicas. Das vagas reservadas, 40% destinavam-se a candidatos

negros e pardos. Em 2002, a Universidade do Estado da Bahia, motivada por uma provocação da Câmara Municipal de Salvador, acatada pela comunidade universitária, aprovou, com 28 votos a favor e 3 abstenções, uma Resolução interna criando cota mínima de 40% para afrodescendentes. Para Mattos (2003), essas iniciativas da “UNEB e das universidades estaduais do Rio de Janeiro foram as pioneiras na adoção de uma política de ação afirmativa ...” (MATTOS, 2003, p. 136)²¹. O exame mais minucioso da situação aponta também as seguintes experiências como pioneiras: as cotas para negros e indígenas criadas na Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS), em 2003, determinadas por leis estaduais e, no âmbito federal, a aprovação da reserva de vagas na Universidade de Brasília (UNB).

No Brasil há registro também de PAA para gênero e para pessoas com deficiências. No que diz respeito às destinadas a esses segmentos, a acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos Juliana Aparecida Ribeiro, em seu trabalho de conclusão de curso, confirma:

extrema importância e certamente encontraram barreiras em sua implementação, no entanto, a aceitação de que estes grupos são discriminados faz com que sejam aceitas tais medidas. Já as políticas voltadas para a população negra no Brasil, sobretudo quando propõe inseri-la em ambientes como a universidade pública ou altos cargos comumente ocupados por brancos, são alvos de críticas.. (RIBEIRO, 2009, p. 21).

Acerca do foco no gênero, o ministro Joaquim Barbosa lembra que a Constituição de 1988 (art. 5º, I), além de abolir um tipo de discriminação chancelada por leis até então vigentes, “... permitiu que se buscasse mecanismos aptos a promover a igualdade entre homens e mulheres. Este tipo de ação afirmativa está normatizada em leis que fixaram cotas mínimas de candidatas mulheres para as eleições” (GOMES, 2005, p. 43). A mesma Constituição Cidadã é responsável pela introdução da modalidade de ação afirmativa para pessoas com deficiência. No artigo 37, VIII da Constituição Federal (CF), encontra-se a garantia de reserva de vagas para deficientes físicos na Administração Pública. Esse dispositivo constitucional está regulamentado em normas complementares em vigor no país desde a década de 1990 (GOMES, 2005, p. 44). Nessas duas modalidades de ação afirmativa, apesar do embasamento legal que as ampara, ambos os segmentos ainda deparam com dificuldades para a sua efetiva implementação.

Com relação às concepções de PAA, é clássica a definição utilizada por Contins e Sant’Ana (1996), cuja base de referência são os anais do *International Perspectives on Affirmative Action*, ocorrido em 1982, na Itália, que cunhou a seguinte definição: “uma

²¹ Em 2002, uma lei do Estado do Paraná determinou que as cinco universidades estaduais reservassem três vagas para indígenas.

preferência especial em relação a membros de um grupo definido por raça, cor, religião, língua ou sexo, com o propósito de assegurar acesso a poder, prestígio e riqueza...” (CONTINS ; SANT’ANA, 1996).

Os autores esclarecem que essa definição é da lavra de Jack Greenberg, porém ganha traços mais explícitos quando é relacionada à contribuição de Willian L. Taylor, para quem a ação afirmativa “tem como função específica a promoção de oportunidades iguais para pessoas vitimadas por discriminação.” Espera-se, portanto, que, com seus efeitos, os beneficiados da ação afirmativa reúnam condições para competir em nível de igualdade por melhores posições em termos educacionais e de mercado de trabalho (CONTINS ; SANT’ANA, 1996, p. 209).

Na tese de doutorado, Sales Augusto dos Santos apresenta um fragmento do artigo de Jorge da Silva, uma citação de Greenberg, na qual ação afirmativa é definida assim:

um mecanismo usado em diferentes tipos de sociedade: democráticas, socialistas, autoritárias, combinadas e pós-coloniais, destinado a ajudar as minorias (ou, como no caso da Malásia, a maioria) anteriormente discriminadas para que possam superar as desvantagens em muitas áreas da vida econômica, social e política. Tem produzido mudanças para algumas pessoas, às vezes muitas, como se verifica na Malásia, Kosovo, Estados Unidos, Israel e Índia (SANTOS, 2007, p. 425).

Analisando a aplicação do conceito em conjuntura mais recente, Reis (2007) e Gomes (2003) definem as PAA como medidas especiais que visam a um público em específico e procuram compensar um passado de discriminação. Almejam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais. São políticas definidas, que viabilizam o direito à igualdade. Além disso, têm caráter emergencial e transitório e necessitam de ser periodicamente avaliadas, a fim de verificar se o quadro de discriminação que a justificou persiste. Aplicam-se na educação, nos meios de comunicação, na saúde, no mercado de trabalho, nos cargos políticos, etc.

As PAA são políticas sociais compensatórias que buscam tratar desigualmente os desiguais visando à promoção da igualdade substantiva. Voltam-se para determinados grupos com histórico de desvantagens, em face de limitações de políticas universalistas. Segundo Siss (2003), essas políticas podem contribuir para melhorar a inserção social desses grupos conferindo-lhes condições mais adequadas “... de competição por bens materiais e simbólicos em momentos específicos” (SISS, 2003, p. 111).

A partir do ponto de vista do Direito, Gomes (2005) acredita que a incorporação das PAA representa “mudança de postura do Estado, que em nome de uma suposta neutralidade,

aplicava suas políticas governamentais indistintamente, ignorando a importância de fatores como sexo, raça, cor, origem nacional” (GOMES, 2005, p. 52).

Nesse sentido, passa o Estado a considerar esses fatores, ao contratar funcionários ou regular a contratação de terceiros, assim como ao regular o acesso à educação pública e ao mercado de trabalho. Decorre dessa compreensão esta definição de ações afirmativas:

... conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e o emprego (GOMES, 2005, p. 53).

Advogando a necessidade das PAA no Ensino Superior, Feres Júnior e Zoninsein (2008) afirmam que, como política pública, “a ação afirmativa deve cumprir dois requisitos: o da legalidade e o da moralidade”. Entendem a legalidade como a capacidade de harmonização da ação afirmativa adotada com o sistema legal vigente. Quanto ao requisito da moralidade, os autores entendem “a justificação de uma ação em relação aos valores principais da sociedade onde ela acontece” (FERES JÚNIOR ; ZONINSEIN, 2008, p. 9).

Essas características e peculiaridades da ação afirmativa repercutem no Brasil, onde, sobretudo a partir do processo político de redemocratização, a sociedade civil organizada assumiu um papel de relevância. Conforme atesta Moehlecke (2002, p. 203), os movimentos sociais retomaram a sua reivindicação histórica, segundo a qual o Poder Público deveria assumir uma postura mais ativa diante dos efeitos de discriminação relacionada a raça, etnia, gênero. A mudança de postura deveria se materializar em medidas específicas para a sua solução, como a adoção das PAA. Isso reforça o que já foi retratado em relação ao papel do movimento social negro, que cumpriu e vem cumprindo papel importante e decisivo na defesa das PAA.

Associado a outras organizações, como os pré-vestibulares comunitários,²² o movimento negro vem exercendo fortes pressões junto ao Executivo, ao Legislativo, ao Judiciário e às próprias IES, em defesa das PAA a serem implantadas, na forma de cotas ou de reserva de vagas e programas de apoio à permanência, entre outras modalidades. Concordando com Feres Júnior e Zoninsein (2008), há que se reconhecer isto:

uma das arenas específicas de maior importância da ação afirmativa e a da construção da nacionalidade é o Ensino Superior. Políticas preferenciais de admissão e permanência de grupos étnicos e raciais sub-representados nas elites políticas, econômicas e sociais (i) alargam o funil da mobilidade vertical [...]; (ii) expandem o capital social desses grupos [...]; (iii) criam oportunidades para que todo o corpo discente [...] amplie seu conhecimento e vivencie a natureza dos desafios estruturais do desenvolvimento nacional [...]; e (iv)

²² Muitas vezes organizados por entidades próprias do movimento negro, os cursinhos pré-vestibulares para negros e carentes foram/são parceiros importantes nessa luta.

promovem o enriquecimento da experiência discente através do contato entre alunos de origens [...] distintas, contribuindo para que a universidade cumpra de fato com o seu papel na formação da cidadania (FERES JÚNIOR ; ZONINSEIN., 2008, p. 23-24).

Nesse sentido é que se justifica a criação de cursinhos pré-vestibulares destinados a grupos socialmente desfavorecidos, o que, segundo Santos (2003), remonta à década de 1970. Por exemplo: em 1976, o Centro de Estudos África do Rio de Janeiro organizou um curso preparatório exclusivo para negros. Na década de 1980 surgiram outros, mas a difusão maior se deu a partir de 1990. Para o autor, “a expressão mais importante desse processo foi o Pré-Vestibular para Negros e Carentes” (p. 130). Foi exatamente nesse contexto que se avolumaram as mobilizações pela implementação de cotas nas universidades brasileiras, com vistas à inclusão, principalmente de negros. Dados oficiais da época fundamentavam essa pauta de reivindicações, pois informações do IBGE, referidas por Santos (2007b), indicavam:

em 2000 havia mais de 17 milhões de jovens com mais de 18 anos com ensino médio concluído que não freqüentavam universidade. Destes, 66% se identificam como brancos e 30% se identificam como pretos e pardos. As matrículas no Ensino Superior por sua vez revelavam que havia mais de três milhões de jovens com mais de 18 anos matriculados assim distribuídos: 78,8% se identificam como brancos; (53,7% população do Brasil); 2,4% se identificam como pretos; (6,2%); 16,8% se identificam como pardos; (38,5%); 0,2% se identificam como indígenas; (0,4%); 1,3% se identificam como amarelos; (0,4%) e 0,5% cor/raça ignorada (0,7%) (SANTOS, 2007b, p. 2).

Nessa mesma época, uma pesquisa realizada pelo Centro de Estudos Afro-Brasileiros da UFBA, em 2000, sob a coordenação de Delcele Queiroz (2004), organizou o Censo Étnico-Racial em algumas universidades públicas brasileiras, por meio do qual se evidenciou a composição étnica dos estudantes, conforme indica a Tabela 2, a seguir.

Tabela 2 – Porcentagem de alunos em algumas universidades, segundo a cor declarada

COR DECLARADA	UFRJ	UFPR	UFMA	UFBA	UNB	USP	UFF
Branca	76,8	86,5	47,0	50,8	63,7	78,2	66,2
Negra	20,3	8,6	42,8	42,6	32,3	8,3	31,5
Amarela	1,6	4,1	5,9	3,0	2,9	13,0	1,7
Indígena	1,3	0,8	4,3	3,6	1,1	0,5	0,6
% Negros nas UF's	44,1	21,1	72,2	73,1	49,6	27,2	44,1

Fonte: Pesquisa Racial da UFBA / USP e UFF / IBGE, CD 2000

Pela Tabela 2, observa-se que, nas sete instituições pesquisadas, a presença proporcional de negros que mais se aproxima da representação desse segmento na população foi encontrada na UFF, seguida da UNB, UFMA e UFBA. Nas outras três universidades, o percentual de negros é inferior à metade da que é encontrada nas várias regiões. Esse estudo serviu de referencial e fundamentou boa parte das exposições de motivos que embasaram a defesa das PAA na forma de cotas ou reserva de vagas com corte étnico-racial, em várias instituições brasileiras.

As mobilizações do movimento negro encontraram ecos em outros setores da sociedade, também excluídos desse nível de ensino, contexto no qual emergiu o Movimento dos Sem Universidades²³, que, junto com as organizações do movimento negro, contribuíram para ampliar as pressões sobre as universidades, o Parlamento, o Executivo, etc., cobrando acesso ao Ensino Superior público. Também os movimentos em defesa das pessoas com deficiências, dos indígenas e outros setores passaram, ainda que modestamente, a requerer a implementação das cotas específicas.

Ampliando a compreensão dessa luta como algo que não tem um fim em si mesmo e/ou que se circunscreve exclusivamente numa causa de um único segmento da sociedade, é elucidativa a advertência do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos:

para que tal ocorra, os movimentos sociais não podem confiar demasiado na vontade dos governantes dado que eles são produtos do sistema de poder que naturalizou a discriminação racial. Para que eles sintam a vontade de se descolonizarem é necessário pressioná-los e mostrar-lhes que o seu futuro colonial tem os dias contados. Esta pressão não pode ser obra exclusiva do movimento negro e do movimento indígena. É necessário que o MST, os movimentos de direitos humanos, sindicais, feministas, ecológicos, etc., se juntem à luta no entendimento de que, no momento presente, a luta pelas cotas e pela igualdade racial condensa de modo privilegiado, as contradições de que nascem todas as outras lutas em que estão envolvidos (SANTOS, 2006, p. 2).

2.3 As políticas de ação afirmativa no ensino superior brasileiro

Não há, no Brasil, uma norma geral ou centralizada aplicável a todo o sistema educacional que obrigue as instituições de Ensino Superior a adotar PAA, mesmo assim, um número significativo de IES²⁴ já adotou alguma forma de inclusão. Essas medidas vêm se efetivando nas IES de fora para dentro²⁵, algumas por iniciativas gestadas nas e pelas próprias instituições. No que concerne ao Ensino Superior privado, uma ação de grande envergadura que alcança um grande número de IES é o Programa Universidade para Todos (PROUNI), tratado mais adiante. Com relação às IES públicas, há vários dispositivos em tramitação no

²³ Este movimento aglutina os cursinhos militantes, dentre os quais o Educafro, que, segundo Brêta (2008: p. 11), representam uma reação enfática ao que Nosella (2002) chama de “crime de lesa-educação contra a juventude, a delegação aos cursinhos comerciais da tarefa de preparação imediata dos jovens para o ingresso às universidades.” Referindo-se à expressão cursinho militante, Brêta, com base em Nascimento (1999), esclarece tratar-se de uma designação-síntese de um conjunto de termos que tentam denominar os cursos preparatórios pós-médios, sem fins lucrativos e criados no bojo da sociedade civil, cursinhos sociais, populares, comunitários, alternativos, solidários etc., que se lançam como alternativa ao modelo comercial.

²⁴ Levantamento realizado pela UFOP em 2007 indicava 26 instituições estaduais, 25 federais e 2 municipais que adotavam algum tipo de ação afirmativa. Sabe-se que esse número já se elevou, principalmente entre as federais.

²⁵ Veja-se o exemplo das IES públicas estaduais do RJ, MG, RS, AM, RN etc., em que leis do Executivo ou do Legislativo instituíram essas políticas.

Congresso Nacional versando sobre a matéria²⁶, com destaque o Projeto de Lei - PL n.º 73 de 1999, de autoria da ex-deputada Nice Lobão (PFL/MA), que dispõe sobre “o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências”. Ele determina que as universidades públicas reservem 50% de suas vagas para alunos egressos de escolas públicas. A Câmara dos Deputados já se manifestou sobre a matéria, que se encontra em análise no Senado Federal.

Enquanto o Brasil não conta com uma lei federal regulando a matéria, há iniciativas nesse sentido. As primeiras medidas de adoção de PAA em instituições de Ensino Superior ocorrem numa conjuntura que é imprescindível caracterizar.

O ápice dos debates que antecederam a aprovação das PAA das universidades estaduais do Rio de Janeiro, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), da Universidade de Brasília (UNB) e da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul (UEMS) ocorreram paralelamente à Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial Xenofobia e Intolerância Correlata, que aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001. Zoninsein e Feres Júnior, citando Peria, explicaram:

a Conferência de Durban foi importante não somente pelo documento final que explicitamente recomenda a adoção de tais medidas, mas também pela mobilização que acompanhou a preparação da comitiva que representou o Brasil no evento. O debate sobre discriminação racial tomou de assalto os meios de comunicação e, no bojo desse processo, a adoção de programas de ação afirmativa para o ingresso no ensino universitário tornou-se pela primeira vez tema de debate público, ainda que incipiente (FERES JUNIOR ; ZONINSEIN, 2006, p. 25).

2.3.1 Experiências pioneiras

Tratando-se das PAA em curso nas instituições de Ensino Superior públicas, o caso de maior notoriedade, que ganhou grande repercussão no Brasil, ocorreu no Estado do Rio de Janeiro, onde leis estaduais²⁷ de 2002 e 2003 reservaram vagas para egressos de escolas públicas, para autodeclarados pardos ou negros e para pessoas com deficiência. Segundo a Lei n.º 5.346, de 11 de dezembro de 2008, as universidades estaduais do Rio de Janeiro devem adotar cotas de 45%, assim distribuídas: 20% para estudantes oriundos de escola pública,

²⁶ Em monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados/Cefor como parte da avaliação do Curso de Especialização em Legislativo e Políticas Públicas, Fernandes (2011) localizou, no período de 1993 e 2005, trinta e oito proposições versando sobre as PAA para o Ensino Superior (Anexo A).

²⁷ Leis 3.524/2000, 3.708/2001 e 4.061/2003.

20% para negros e indígenas e 5% para pessoas com deficiência e para filhos de policiais militares, civis e agentes penitenciários mortos em serviço.

Há previsão também de vagas destinadas a filhos de militares e bombeiros mortos em combate. Essas leis se aplicam a estas instituições²⁸: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), Centro Universitário da Zona Oeste do Rio de Janeiro (UEZO) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

2.3.1.1 A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a ebulição do debate

As PAA do Estado do Rio de Janeiro, aplicadas na forma de reserva de vagas, mexeram profundamente com as universidades estaduais, especialmente com a UERJ, onde se instalou um clima de tensão a partir da promulgação das leis. Ao realizar uma análise de atas das sessões do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE) e do Conselho Universitário (CONSUN), da UERJ, após a aprovação das leis que criaram o Sistema de Cotas, em comparação com o que ocorriam dez anos antes, Fernandes (2006) constatou que o tema relativo aos processos de seleção para cursos de graduação se converteu no centro dos debates:

[reavivou]também a discussão acerca de outros temas fundamentais, direta ou indiretamente vinculados a esse, mas decididamente relacionados com a democratização do Ensino Superior, tais como a autonomia universitária, a discriminação racial, o princípio do mérito acadêmico (FERNANDES, 2006, p. 32).

O tema das ações afirmativas invadiu a instituição, mobilizou a UERJ nas instâncias administrativas, que deviam adequar suas estruturas para viabilizar o processo seletivo de 2003 com o Sistema de Cotas. Também na dimensão acadêmica a instituição se viu mobilizada no sentido de assimilar o novo cenário. Assim, ocorreram vários debates após a promulgação das leis do Sistema de Cotas. Elielma Ayres Machado, em sua Tese de Doutorado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFRJ, verificou que, entre 2001 e 2003, foram realizados seminários e conferências versando sobre ações afirmativas, cotas, reserva de vagas e temas correlatos. Esses eventos contaram com a participação da comunidade da UERJ, de representantes dos movimentos sociais e do

²⁸ Antes do Rio de Janeiro, em 2002, no Estado do Paraná, conforme citação de Moehlecke (2002), houve reserva de vagas nas universidades para a comunidade indígena (MOEHLECKE, 2002, p. 209).

estudantil, do governo do Estado do Rio de Janeiro e de outras instituições. A reitoria, por sua vez, criou uma comissão cujo objetivo era organizar propostas de suporte acadêmico e financeiro para atender aos beneficiários das PAA, constituída por representantes de diversos setores da UERJ e por pessoas indicadas pela Educafro e PVNC²⁹. Dois temas principais centralizaram os debates iniciais: as deficiências acadêmicas e a situação de carência dos alunos que ingressavam pelas cotas. Dos trabalhos da comissão resultou o Programa de Apoio ao Estudante que, entre outros aspectos, previu a distribuição de tickets de transporte e de alimentação para os alunos cotistas (MACHADO, 2004, p. 125-129). A autora concluiu que “a aplicação [...] das Leis de reserva de vagas e de cotas nas universidades estaduais provocou uma convulsão na UERJ. Os candidatos não aprovados, com notas igual ou superior aos aprovados mediante uma das Leis vigentes, foram à justiça por se sentirem prejudicados” (MACHADO, 2004, p. 150).

A polêmica não ficou circunscrita aos muros das universidades estaduais do Rio de Janeiro. A inconformidade com o Sistema de Cotas motivou o deputado estadual Flávio Bolsonaro, do Partido Popular (PP), a protocolizar no Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro duas ações de inconstitucionalidade (ADIN) contra as cotas, que tramitaram no Judiciário por longo tempo (MACHADO, 2005, p. 153). A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Seção do Rio de Janeiro, também questionou a constitucionalidade das cotas, de acordo com Ferreira, citado por Carla Ramos (2005): “a instituição encaminhou uma representação para que a OAB federal, em Brasília, acionasse o Supremo Tribunal Federal com uma ação de inconstitucionalidade.” Segundo Ramos “o caso foi silenciado, e a OAB federal não atendeu aos apelos do Rio de Janeiro” (MACHADO, 2004, p. 126).

A constatação de Gilson Irineu, em sua dissertação de mestrado, é:

apesar do grande número de ações na Justiça, especialmente sob a forma de mandado de segurança individual, contra as leis de cotas: Lei estadual nº 5.524/00 que reservou 50% vagas dos cursos das universidades: UERJ e da UENF para estudantes oriundos de escolas públicas e Lei estadual nº 3.708/2001 que estabeleceu 40% das vagas dos cursos da UERJ e da UENF para candidatos negros (pretos e pardos), as decisões judiciais nem sempre foram favoráveis aos impetrantes de tais ações jurídicas. Muitas das ações que entraram na justiça foram consideradas descabidas e desprovidas de recursos pela sentença de muitos dos juízes encarregados de julgá-las (IRINEU, 2005, p. 169).

A polêmica não se arrefeceu e ganhou espaço na cena nacional³⁰. O questionamento da constitucionalidade das cotas está em julgamento na Corte mais alta do país, sob a regência

²⁹ Pré-Vestibulares para Negros e Carentes.

³⁰ Em nível nacional a arguição da constitucionalidade das cotas é assinada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino Privados e pelo Partido dos Democratas (DEM). A este respeito, com perplexidade o jurista e professor Fábio Konder Comparato afirma: “que os estabelecimentos de ensino proponham essa ação, nada de surpreendente, porque não são estabelecimentos de ensino, são empresas capitalistas; o ensino é apenas um meio de ganhar

do ministro do STF Enrique Ricardo Lewandowski, que, nos dias 4 e 5 de março de 2009, promoveu Audiência Pública sobre a matéria³¹. Ela ocorreu em Brasília e contou com a participação de importantes personalidades, que se posicionaram favoráveis ou contrários às cotas. O alvo principal dos debates foram as cotas raciais, defendidas e combatidas com aguerridas argumentações.

Retornando ao caso das cotas na UERJ, são elucidativas as reflexões de Sobreira, em um dos eventos ocorridos na UERJ:

[...] o principal mérito da Lei de Reserva de 50% das vagas das Universidades Estaduais para estudantes das Escolas Públicas foi trazer a tona um debate para sempre adiado: para que e para quem servem esses imensos aparatos de Ensino, Pesquisa e Extensão e, em continuidade, como é que eles se organizam para atender às respostas socialmente produzidas... (SOBREIRA, 2002, p. 8).

Na sua intervenção, Sobreira ironicamente afirmou que a reserva no Ensino Superior já existe, porém para um segmento específico. Nesse sentido, criticou a postura de alguns:

preenchem a brutal queda de qualidade de ensino [e fazem] previsões sombrias quanto ao desempenho futuro dos graduandos da UERJ no Provão – como se o Provão provasse alguma coisa. [Acredita que] “esse medo que a nova reserva de vagas (a dos estudantes das públicas) seja esse *estranho anunciador da morte* da qualidade acadêmica possui como substrato inadmissível o reconhecimento da falsa *garantia de imortalidade* que a antiga reserva de vagas (a dos estudantes das particulares) propiciou (SOBREIRA, 2002, p. 18).

Por fim, Sobreira fez uma convocação para algumas pessoas:

os professores universitários e participantes de um determinado estrato social a refletirem, na condição de testemunhas tanto de uma progressiva queda de qualidade do pensamento dos que ingressam na Universidade, quanto de um crescente desleixo para com o conhecimento por setores da juventude das camadas médias (SOBREIRA, 2002, p. 18).

dinheiro. Agora, que este partido tenha a coragem de se intitular ‘Os Democratas’, isto é um pouco demais” (FERREIRA, 2011. p. 16).

³¹ Nos termos das Notas Taquigráficas do STF, a Audiência Pública, que teve “por objetivo subsidiar o Supremo Tribunal Federal no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 186, da qual é requerente o Partido Democratas - DEM, e que foi ajuizada com base no artigo 103, VIII, da Constituição Federal, e que figura como requerido o Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão da Universidade de Brasília - CEPE, o reitor da Universidade de Brasília, Centro de Seleção e Promoção de Eventos da Universidade de Brasília e também para subsidiar o julgamento do Recurso Extraordinário 597.285, do Rio Grande do Sul, em que figura como recorrente Giovane Pasqualito Fialho e recorrido a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (BRASIL, 2010c, p. 3).

2.3.1.2 A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) assimilação pacífica ou decisão restrita a poucos?

Na UENF, instituição também afetada pelas leis que criaram o Sistema de Cotas no Rio de Janeiro, as repercussões não provocaram mobilizações na mesma proporção da UERJ, ainda que tenham suscitado certo desconforto. Analisando a implantação da reserva de vagas para negros na UENF, Ludmila Gonçalves da Matta (2005) lembra que, apesar da luta que o Movimento Negro vem empreendendo, essa medida se concretizou com uma decisão de cima para baixo, do governador Antony Garotinho. Assim, o papel da UENF se restringiu à sua implementação. Ao contrário do que aconteceu na UERJ, na UENF não houve discussões sobre o assunto. Daí a advertência do então reitor da IES publicada na Folha Dirigida, no dia 12 de março de 2003:

o debate sobre o princípio das cotas na universidade pública que faltou antes da instituição das reservas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, finalmente acontece com a explicitação de diferentes pontos de vistas. É óbvio que nem tudo é consenso, mas mesmo posições mais diferenciadas podem ser úteis para a sociedade e a área acadêmica identificarem uma posição aceitável (BERNARDO apud MATTA, 2005, p. 31).

Com interpretação diferente da apresentada por Matta (2005), Shirlena Campos de Souza Amaral, autora de dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF afirma:

o debate das cotas nunca foi inexistente na instituição conforme o histórico da política mostrou, mas [...] se manteve restrito aos professores que receberam do Reitor a incumbência de acompanhá-los... Ainda que se possa afirmar que a Lei foi imposta e que não houve consulta a priori à sua elaboração, não é possível determinar uma causa única – e unilateral – da ausência de consultas prévias. Para além das boas intenções de alguns agentes universitários e do cumprimento do que deles era esperado à época (AMARAL, 2006, p. 106).

Para a autora, em decorrência da baixa intensidade da participação da comunidade na implementação das cotas na UENF, o que se observou posteriormente foi uma postura crítica ao governo, além de rejeição ao Sistema de Cotas. Assim, ela afirma:

a questão das cotas para negros chegou à comunidade científica gerando não poucas polêmicas. A adoção de reserva de vagas provocou um reavivamento do debate acerca da legitimidade, da democracia, da justiça, da pobreza e acesso ao Ensino Superior, da meritocracia, do racismo e da brasilidade entre lideranças da Universidade, gestores públicos e representantes do movimento social (AMARAL, 2006, p. 199).

2.3.2 A Universidade do Estado da Bahia (UNEB): a afirmação de um desejo

A Universidade do Estado da Bahia implantou um sistema de reserva de vagas em 2003. Diferentemente do que aconteceu em relação às universidades do Estado do Rio de Janeiro, a decisão foi dela própria, onde comunidade universitária era favorável à adoção de tais medidas³². Para Mattos (2006), a UNEB foi “pioneira na implantação autônoma do sistema de reserva de vagas para candidatos afrodescendentes em todos os cursos de graduação e de pós-graduação (MATTOS, 2006, p. 167). Em 2003, a UNEB era dirigida pela reitora Ivete Alves do Sacramento, negra e militante histórica do Movimento Social Negro. No entendimento de Vieira Filho (2004), o potencial acadêmico/militante³³ teve esta caracterização:

muito importante para alavancar as discussões em torno de propostas de Ações Afirmativas que causaram polêmica. Em sua campanha para reeleição a [então] Reitora [...], assumiu publicamente o compromisso de acelerar os estudos no sentido de viabilizar estratégias de Ações Afirmativas na universidade, que já eram ventiladas por professores e também militantes de dentro e fora da universidade. Essa atitude veio contemplar a comunidade estudantil, que reunida no Congresso dos Estudantes da UNEB, em 2001, acontecido na cidade de Juazeiro, BA, recomendou a adoção de cota de 50% para acesso de afrodescendentes e estudantes de escolas públicas (VIEIRA FILHO, 2004, p. 1).

Vieira Filho lembra o que houve, além da mobilização interna:

outra provocação, vinda de fora dos muros da universidade, também foi importante para as discussões internas, uma indicação do Vereador Valdenor Cardoso, aprovada por unanimidade pela Câmara da Cidade de Salvador, propunha a adoção por todas as universidades estaduais baianas³⁴ a reserva de 20% de suas vagas para afrodescendentes (VIEIRA FILHO, 2004, p. 1).

O autor afirma que o Governo da Bahia delegou à UNEB a tarefa de, em primeiro lugar, analisar a proposição da Câmara Municipal de Salvador, devido à postura conhecida da reitora sobre a matéria. Nesse sentido, “foi instituída uma comissão, com o objetivo de elaborar parecer [...] e formular uma proposta para adoção de Ações Afirmativas ao Conselho Universitário... As discussões foram bastante acaloradas e passionais extrapolando os muros da UNEB” (VIEIRA FILHO, 2004, p. 1).

³² De acordo com o professor da UNEB Rafael Rodrigues Vieira Filho, a comunidade sempre contou em seus quadros com simpatizantes e militantes de diversos movimentos sociais, entre os quais os Movimentos Negros. Também, como em quase todas as universidades públicas brasileiras, em seu corpo docente há vários professores cujo objeto de pesquisas e estudos são os afrobrasileiros e a discriminação racial, em suas várias nuances, perspectivas e **subtemas**, e alguns deles são também militantes com respaldo nos Movimentos Sociais/Negros, gozando de respeito e visibilidade regional, nacional e internacional.

³³ Cabe ampliar que, além da reitora, outros dirigentes, como o Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação, mantinha laços estreitos com o Movimento Social Negro.

³⁴ Vieira Filho esclarece que no estado existem quatro Universidades públicas estaduais: Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), situada em Itabuna/Ilhéus; e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com campus em Jequié e Vitória da Conquista.

Concluído o trabalho da comissão, a proposta elaborada foi apreciada e aprovada. A UNEB, pelo órgão deliberativo máximo da instituição, antecipou-se ao Governo da Bahia e aprovou o seu sistema de reserva de vagas, o que, na opinião de Mattos (2003), imprime singularidade ao pioneirismo da UNEB, a preservação “... do princípio da autonomia universitária e independência dos seus fóruns decisórios internos para deliberar sobre a matéria” (MATTOS, 2003, p. 139).

Afirma Pereira (2007):

a implementação do sistema de cotas na UNEB ocorreu com uma significativa participação dos diversos atores sociais – a começar pelas observações feitas pelos integrantes do conselho, de que seria necessário que a comunidade negra e as suas representações conhecessem profundamente o conteúdo das [...] propostas e, por conseguinte, atribuísem críticas e possíveis sugestões a fim da promoção das devidas alterações (PEREIRA, 2007, p. 73).

Analisando a maneira como se deu a implantação das duas políticas de ação afirmativa nas Universidades do Estado do Rio de Janeiro, em especial na UERJ, e na UNEB, o que fica evidente são duas situações bastante distintas, conforme demonstra Cesar (2004):

enquanto discutia-se no judiciário carioca o problema da definição de competências, sempre se defendendo a autonomia universitária de, no mínimo, participar do processo de elaboração das reservas de vagas para minorias excluídas do Ensino Superior, o Conselho Universitário da Universidade do Estado da Bahia antecipava-se à iniciativa do executivo estadual e aprovava seu plano de ações afirmativas para afrodescendentes oriundos de escola pública, através da Resolução nº 196/2002 (CESAR, 2004, p. 61).

2.3.3 Universidade de Brasília (UnB): muita polêmica na pioneira entre as federais

Como ocorreu na UNEB, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade de Brasília, em junho de 2003, aprovou Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social, com três características principais:

a) cota de 20% das vagas para candidatos negros, em todos os cursos de graduação; b) admissão de estudantes indígenas, por meio de atividades de cooperação com a Fundação Nacional do Índio (Funai); c) intensificação de atividades de apoio ao sistema de escolas públicas local (MULHOLLAND, 2006, p. 183).

A criação do sistema de cotas da UNB foi a primeira entre as instituições federais de Ensino Superior. A UNB foi responsável por dar início a um processo que vem se expandindo gradualmente, em todas as regiões do Brasil. Cesar (2004) afirma que o sistema de reserva de vagas da UNB, o primeiro, no âmbito das universidades federais, à semelhança do que ocorreu na UNEB, foi gestado a partir de um planejamento interno, tendo em vista a

composição de seu corpo discente. O respaldo foi a Lei n.º 9394/96 (LDBEN), que assegura às instituições de Ensino Superior a autonomia universitária, também prevista na CF 1988.

O pioneirismo da UNB não é casual. Nessa instituição, os debates acerca das questões raciais são antigos e calorosos, tendo ocorrido um episódio que foi e ainda hoje é amplamente divulgado, até por quem dele participou ativamente. Trata-se do fato que inspirou o professor José Jorge de Carvalho e a professora Rita Segato para apresentar, em 1999, uma proposta de cotas para negros na UNB. Explica esse professor:

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

De acordo com Teive (2006), os debates sobre as cotas na UNB remontam a 1985. A primeira reunião que abordou o assunto contou com a presença da representante do Brasil na Conferência de Durban, Edna Roland. A trajetória da instituição, nesse aspecto, favoreceu até o surgimento do Coletivo de Estudantes Negros (ENEGRESER) e do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB). Conforme já foi mencionado, os docentes implicados no “Caso Ari” submeteram uma proposta de cotas para a UNB que, em 2002, se converteu no Plano aprovado pelo CEPE.

Na UNB as cotas passaram a vigorar no segundo vestibular de 2004 para estudantes negros, para os quais 20% das vagas estariam reservadas. Nos termos da decisão, negros seriam os candidatos de cor “preta” e “parda”. Diz Mulholland (2006):

Os candidatos indicavam suas preferências de curso e era-lhes oferecida a escolha entre o sistema de cotas ou o sistema ‘universal’ tradicional. Os que escolhiam o sistema de cotas (4.194 de um total de 27.397) eram solicitados a indicar sua cor e o quanto se consideravam negros. Uma fotografia padronizada de cada candidato às cotas foi parte dos procedimentos de sua inscrição (MULHOLLAND, 2006, p. 183).

Como o objetivo de evitar fraudes, foi constituída uma comissão composta por docentes, funcionários técnico-administrativos, discentes e representantes da comunidade, para checar as inscrições e eliminar quem não atendesse aos critérios das cotas. Essa medida foi severamente criticada e arguída juridicamente, ganhando espaço na mídia. O acirramento se deu quando foi constatado que, para dois irmãos gêmeos, um teve a inscrição homologada

e o outro não. O fato ganhou as páginas de jornais e revistas, e converteu-se em manchetes de telejornais, etc. A esse respeito Cesar observa:

enquanto os programas da UERJ e da UNEB adotam o critério da autodeclaração para a identificação racial do candidato na seleção para as cotas reservadas aos afro-brasileiros, seguindo a orientação internacional das Nações Unidas para a distribuição de bens e direitos nas sociedades, na UNB, além dessa autodeclaração, é exigida uma comprovação externa e mais objetiva da percepção de cor do candidato. O reforço ao controle deste programa não evitou os questionamentos jurídicos quanto à identificação dos “pardos”, mas sem dúvida, muito ampliou a polêmica em termos de identificação racial na sociedade brasileira. Se no caso da UERJ essa polêmica investia na conservadora tese de que não havia como identificar brancos, negros e pardos na sociedade brasileira, no caso da UNB, os argumentos críticos recaem sobre os mecanismos utilizados para essa identificação (CESAR, 2004, p. 68).

Ernandes Belchior (2006), em sua dissertação, procurando explicar o que fez com que a UNB fosse a primeira IFES a adotar um sistema de cotas, constrói uma interessante investigação na qual busca captar, por meio de entrevistas³⁵, os atores que estiveram efetivamente envolvidos no processo que culminou com a aprovação pelo CEPE do Plano de Metas para a Integração Étnica, Racial e Social. Para esse autor, o que fez da UNB a primeira das federais a adotar uma política de ação afirmativa tem relação direta com a forma peculiar como ocorreram as discussões institucionais sobre a matéria. Diz que “o processo de implementação de cotas para negros na UNB se deu de forma atípica. Diferentemente do que acontecera em outras universidades que também adotaram o modelo, na Universidade de Brasília, o processo se construiu internamente” (BELCHIOR, 2006, p. 107).

Na avaliação de Ernandes Belchior, em outras IES, como UERJ e UENF, o debate permaneceu fora da esfera acadêmica: “na UNB, todo o processo se constituiu através de fatores intra e extra-acadêmicos, no qual professores, estudantes e outros agentes foram convidados a debater o processo” (BELCHIOR, 2006, p. 107). Nessa mesma perspectiva, Cunha (2006) considera que o Plano de Metas da UNB percorreu um itinerário de dúvidas, de opiniões variadas, porém “a atuação de alguns agentes políticos que protagonizaram o processo de discussão de forma democrática e elucidativa, foi fundamental para que a proposta fosse aprovada” (CUNHA, 2006, p. 45). Concordando com Belchior, Cunha (2006) destaca que todos os conselheiros do CEPE que se envolveram no processo tinham consciência do papel de vanguarda da UNB entre as universidades federais. Para esses conselheiros, a implementação das cotas na UNB, foi algo emblemático. Como primeira IFES a adotar uma modalidade de ação afirmativa, tornava-se uma referência para as irmãs (CUNHA, 2006, p. 46).

³⁵ O pesquisador, por meio de entrevistas, ouviu principalmente os conselheiros do CEPE que participaram da Sessão do dia 6 de junho de 2003.

2.3.4 A Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS): mais uma pioneira com a novidade das cotas indígenas

A Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul completa o grupo das universidades brasileiras pioneiras na implementação das PAA, com reserva de vagas e a novidade de cotas para indígenas. De acordo com Cordeiro (2008), como ocorreu nas universidades do Rio de Janeiro (UERJ e UENF), o tema adentrou a UEMS por duas leis estaduais específicas. A Lei n.º 2.599³⁶, de 26 de dezembro de 2002, estabelece a reserva de vagas para indígenas; a Lei n.º 2605 fixa a reserva de 20% das vagas para negros. A primeira foi proposta pelo deputado estadual e depois prefeito de Dourados Murilo Zauith, do DEM. A segunda resultou de uma proposição do deputado Pedro Kemp, do PT. Em conformidade com Cordeiro, Catanante (2009) afirma que as cotas não eram uma “bandeira da universidade” e que gestores e docentes as receberam “despreparados”. Assim, a UEMS teve de discutir o assunto e adotar medidas para a sua regulamentação. Uma vez promulgadas as leis, o governador José Orcírio Miranda dos Santos, conhecido como Zeca do PT, determinou que, no prazo de noventa dias, a Universidade as regulamentasse. Essa tarefa foi conferida à Câmara de Ensino (CE) da Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e a sua tramitação levou o dobro do tempo determinado pelo governador.

Na UEMS a regulamentação foi antecedida de uma série de eventos, dentre os quais reuniões da Câmara de Ensino com os coordenadores de cursos e reuniões dos conselhos superiores; fóruns de discussões³⁷; audiências públicas; seminários; palestras etc. O processo contou com a participação, além da comunidade universitária, de representantes do movimento negro, de lideranças indígenas, do Conselho Estadual do Direito do Negro, da Coordenadoria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial (CEPPIR) e do deputado estadual Pedro Kemp³⁸. Esses eventos tiveram como objetivos esclarecer e divulgar os critérios de inscrição para se candidatar às cotas e também apresentar preocupações com as condições de permanência dos ingressantes. Cordeiro (2008) revela que as reações foram variadas: alguns se posicionaram favoravelmente às cotas para indígenas ou apenas para negros, outros só admitiam cotas para deficientes, assim como houve quem fosse contrário a

³⁶ Essa lei não definiu percentual de vagas a serem reservadas, o que só foi feito posteriormente pela UEMS, que destinou 10% de vagas, segundo Catanante (2009).

³⁷ Os fóruns ocorreram em todas as cidades onde a UEMS tem campus, no dia 13 de maio de 2003, e o seu tema foi Reserva de vagas para indígenas e negros na UEMS: vencendo preconceitos.

³⁸ Segundo Cordeiro (2008), esse deputado participou de todas as etapas dos fóruns de discussões, enquanto o deputado Murilo Zauith (DEM) não se fez representar em nenhum dos fóruns.

qualquer tipo de reserva de vagas (CORDEIRO, 2008, p. 58). A UEMS aprovou cotas para negros, indígenas e egressos de escolas públicas ou bolsistas de escolas privadas.

Entre os obstáculos encontrados, a UEMS deparou com dificuldades em trabalhar com a diversidade interna, a necessidade de conscientizar os professores para lidar com temas relacionados à autoestima dos alunos, cotistas e não cotistas, e a questão econômica dos cotistas, pois a maioria tem renda de até 3 salários mínimos. Com o objetivo de garantir a permanência dos cotistas, foram implementados programas, como o Afroatitude, Uniafro, além da criação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros – NEAB. Os resultados do desempenho acadêmico dos cotistas não é inferior ao dos alunos de vagas gerais. Foi constatado que os cotistas tiveram notas mais altas do que os demais alunos, o que, para Cordeiro, demonstra “que o negro e o indígena são tão capazes quanto qualquer branco, basta que lhes seja dada as mesmas oportunidades que desde a época da colônia é dada aos brancos neste país” (CORDEIRO, 2008, p. 150).

Esse fato contrariou algumas expectativas, principalmente de certos professores que acreditavam que os alunos cotistas eram inferior. Após a implantação das cotas, o discurso corrente apostava na queda da qualidade.

2.3.5 E o processo se alastrou...

Graças principalmente às mobilizações sociais, as PAA para o Ensino Superior se alastraram. Converteram-se em políticas públicas, como se vê na ação programática n.º 18 do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que indica para as IES:

desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual e religiosa, entre outros e seguimentos geracionais e étnico-raciais (BRASIL, 2009b, p. 41).

Analisando a inclusão de estudantes negros no Ensino Superior, no período de 2001 e 2008, Ferreira e Heringer (2009) afirmam:

da instituição do primeiro sistema cotas para cá, o que se tem visto é uma profusão das ações afirmativas como forma de democratizar o acesso às universidades [para os autores] dentre as duzentas e vinte e quatro instituições públicas de Ensino Superior, setenta e nove promovem algum tipo de ação afirmativa (FERREIRA ; HERINGER 2009, p. 140-141).

Isso se confirma pelo significativo número de IES³⁹ que, a partir da experiência das pioneiras, por vontade própria ou por imposição de legislação externa, vêm adotando PAA para o acesso aos cursos de graduação e até aos de pós-graduação. A grande maioria vem adotando essas medidas por iniciativa própria, o que vale para as municipais, estaduais e federais.

A esse respeito, outro documento importante foi organizado por Silva et. al. (2009), em 2008, e traz um diagnóstico da situação. Trata-se do artigo *Juventude negra e educação superior*, destinado à Conferência Nacional da Juventude, realizada em Brasília. Ele se encontra publicado na 15.^a edição do periódico do IPEA: Políticas Públicas: acompanhamento e análise. Esse estudo diagnóstica:

das cinco instituições municipais que adotam AAs em seus processos seletivos, três o fazem com base na legislação dos respectivos municípios. As outras duas fundamentam-se em resoluções dos conselhos deliberativos das instituições. Entre as 33 instituições estaduais que adotaram AAs, 16 as estabeleceram seguindo decisão das assembleias legislativas estaduais, enquanto outras 11 IES estaduais tiveram nas resoluções de seus conselhos superiores o norteador para o estabelecimento de programas de AAs. Outras seis IES estaduais, todas no Paraná, combinam a legislação estadual com as resoluções de seus conselhos no desenho de seus programas de AAs.

As IES federais, cujas experiências atingem o idêntico número de 33 instituições, o fizeram em decorrência de deliberações dos conselhos universitários. Um caminho utilizado por algumas instituições federais foi a implementação do sistema no ato de sua criação, como foi o caso da UFRB, desmembrada em 2006 da UFBA, e da UFABC, criada no mesmo período na região do ABC paulista. Há também o caso de algumas IES, como a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), que adotaram AAs para adequação às diretrizes do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), do MEC. Este programa, que foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, traz um conjunto de seis diretrizes que equivalem aos principais de safos para a expansão do Ensino Superior no país. Toda universidade interessada em aderir ao programa deve apresentar um plano de reestruturação e expansão que esteja de acordo com tais diretrizes. O REUNI traz na sua quinta diretriz o de safo *Ampliação de Políticas de Inclusão e Assistência Estudantil*, tornando-se até o momento a única orientação, ainda que vaga, a partir do Poder Executivo federal, para a adoção de AAs nos mecanismos de acesso às IES. (SILVA et. al., 2009, p. 268-269).

No panorama atual, verifica-se grande variedade de PAA. O mapa organizado pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), do Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP), da UERJ⁴⁰, traz informações de 69 IES públicas, das quais 31 estaduais e 38 federais: cotas, reserva de vagas e/ou sistema de bônus destinado a egressos de escolas públicas, negros, indígenas, pessoas de baixa renda, pessoas com deficiências, quilombolas, mulheres, professores da educação básica, nativos de determinadas unidades da

³⁹ No início de 2009, o Programa Políticas da Cor do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ registrava 78 IES que já havia adotado PAA. O estudo de Heringer e Ferreira (2008, p. 194), já citado, indica a ampliação para 79 IES, sendo 41 estaduais, 34 federais e 4 municipais.

⁴⁰ Disponível em: < <http://gemma.iesp.uerj.br/mapa/> >. Acesso: 31 mai, 2011, conforme quadro organizado no Anexo B.

federação, população de cidades do interior, filhos de policiais e bombeiros mortos ou incapacitados em serviço etc.

O mapa do GEMAA revela também que em aproximadamente 77% dessas IES, a adoção das PAA decorreu de uma decisão da própria instituição. O que se observa é que as IES estão lançando mão da sua autonomia para aprovar essas políticas.

2.3.6 Programa Universidade para Todos (PROUNI): resposta viável do governo Lula para implantação das ações afirmativas no ensino superior privado

Após as experiências pioneiras já retratadas em IES públicas, o PROUNI pode ser considerado como sendo a consolidação de uma demanda antiga, finalmente assumida pelo Estado brasileiro, tendo em vista o acesso de determinados segmentos ao Ensino Superior. Até o início do governo Lula, a única política pública nesse sentido era o Programa Diversidade na Universidade, lançado no final de 2002, por Fernando Henrique Cardoso, objetivando melhorar as condições para o ingresso no Ensino Superior:

era centrado no repasse de recursos para organizações públicas ou privadas que ofereciam a estes grupos cursos preparatórios que facilitem a aprovação de candidatos no vestibular, principalmente em universidades públicas. [...] sofreu críticas, já que reduziu a atuação do governo naquele momento apenas ao financiamento de cursos pré-vestibulares, sem incluir outras medidas (FERREIRA ; HERINGER, 2009, p. 144).

Esses autores afirmam também:

com a criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), o governo Lula avançou no debate sobre a ampliação do acesso de afrodescendentes ao Ensino Superior. Em julho de 2003, foi anunciada a criação um grupo de trabalho para discutir a questão. Na ocasião, a ministra Matilde Ribeiro afirmou que o governo apoiava as cotas desde a campanha, mas era necessário intensificar a discussão. Entretanto, na mesma cerimônia, o então Ministro da Educação Cristovam Buarque afirmou que a proposta de criação do grupo de trabalho não tinha como objetivo impor cotas.

No início de 2004, como resultado do trabalho do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), o MEC entregou à casa Civil uma proposta de Medida Provisória que autorizava as universidades públicas a adotarem cotas. Através desta medida, os autores da proposta tinham o objetivo de legitimar este tipo de medida no país, evitando futuras contestações judiciais e protestos (FERREIRA ; HERINGER, 2009, p. 144-145).

Foi, portanto, nesse contexto que o governo Lula facilitou o acesso ao Ensino Superior, por meio do PROUNI, que, na opinião de Cordeiro (2008, p. 48), é uma política pública social que destina vagas para alunos oriundos de escolas públicas. O programa suscitou polêmica e questionamentos, mesmo antes da sua criação, até no âmbito do próprio governo. Oliveira (2009) mostra, por exemplo, que Tarso Genro, recém-empossado como ministro da Educação foi quem primeiro se encarregou de apresentar uma proposta de troca

de vagas nas instituições privadas por incentivos fiscais. De acordo com a autora, o ministro advogava o seguinte:

o aproveitamento de cerca de 100 mil vagas ociosas nas universidades privadas por estudantes negros, indígenas, portadores de deficiência e ex-presidiários, já a partir de 2004. Esse número representava, naquele ano, 25% das vagas disponíveis nas universidades privadas, que estavam com 37,5% de vagas ociosas. A contrapartida, apresentada pelo governo, era um plano de renúncia fiscal para as instituições que adotassem esse sistema (OLIVEIRA, 2009, p. 36).

O PROUNI foi alvo de muita contestação e pouco apoio. Mesmo assim, foi implantado no segundo ano do primeiro mandato do presidente Lula, que encaminhou ao Congresso Nacional, em setembro de 2004, duas proposições, nas quais as ações afirmativas estavam subjacentes: (1) a Medida Provisória n.º 203/2004⁴¹, que criou o PROUNI ; (2) o PL n.º 3.627, que propôs ao Legislativo a criação de uma política de reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, nas instituições federais de Ensino Superior. O PROUNI, encaminhado por MP, teve sua aplicação imediata e hoje está regulamentado pela Lei n.º 11.096/2005, mas a reserva de vagas ainda tramita no Congresso Nacional.

O PROUNI tem como objetivo conceder bolsas de estudos integrais e parciais (50% e 100%) a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que concedem as bolsas recebem isenção de tributos: imposto de renda da pessoa jurídica e contribuições (social sobre lucro líquido, para a Previdência Social e para o Programa de Integração Social [PIS]), de acordo com o Termo de Adesão que for firmado, cuja validade é de 10 anos.

A participação no PROUNI está condicionada a algumas situações. Só podem se candidatar estudantes brasileiros de baixa renda, sem diploma de nível superior, cujo desempenho nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) serve de referência.

Diz Schettino (2006)

os resultados da avaliação do ensino médio são usados como critério para a distribuição das bolsas de estudos, isto é, as bolsas são distribuídas conforme as notas obtidas pelos estudantes na prova. Assim, os que alcançarem as melhores notas no exame terão maiores chances de escolher o curso e a instituição em que estudarão. Ao fazer a inscrição, o candidato poderá assinalar até cinco opções de acordo com suas prioridades, que podem ser em cursos ou instituições diferentes (SCHETTINO, 2006, p. 81).

Em trabalho no qual analisaram a trajetória do Ensino Superior e as políticas recentes, Santos e Amazonas (2009) destacaram que as principais críticas ao PROUNI se referem à questão da renúncia fiscal:

seus críticos consideravam que, ao incentivar o setor privado, o MEC explicita sua falta de compromisso com o aporte de mais recursos no setor público. Há também uma preocupação relacionada à permanência do estudante, condição essencial para a democratização de fato. O

⁴¹ A MP 173/2004 se transformou na Lei n.º 11.096/2005.

caráter assistencialista do PROUNI fez com que alguns o considerassem uma não política pública, como é o caso de Catani et. al. (2006) (SANTOS ; AMAZONAS, 2009, p. 13).

Esses autores falam ainda de críticas endereçadas ao PROUNI que partiam até de aliados do governo Lula:

que não viram a mesma disposição do Estado na perspectiva de adoção de uma política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas nas instituições federais de Ensino Superior. O PROUNI foi criado por Medida Provisória (MP) e a Política de Reserva de Vagas foi apresentada ao Congresso na forma de Projeto de Lei (PL), ambos em 2004. O encaminhamento ao Congresso por meio de instrumentos jurídicos diferentes suscitou muito debate, visto que uma MP tem caráter de urgência e validade imediata, ao passo que um PL, dependendo da natureza da matéria, tende a se arrastar por longo período, é o que está ocorrendo com o 3.627 de 2004, aditado ao PL 73/99⁴² (SANTOS ; AMAZONAS, 2009, p. 13).

No entendimento de Carvalho (2006), pesquisadora contrária ao PROUNI, “o empecilho à massificação do Ensino Superior brasileiro não está na ausência de vagas para o ingresso no sistema, mas na escassez de vagas públicas e gratuitas. Estas são insuficientes e inadequadas diante do perfil dos estudantes que concluem o ensino médio” (CARVALHO, 2006, p. 996).

Ferreira e Heringer (2009) destacam duas recorrentes endereçadas ao PROUNI:

(i) por que não investir o valor que seria equivalente a esta renúncia fiscal nas universidades federais, para que aí fosse expandido o número de vagas? O MEC alegou que, mesmo que esta medida fosse tomada, o número de vagas geradas seria muito menor; e (ii) [em que medida] reservar vagas nas universidades privadas para negros, índios, pobres e ex-presidiários, o MEC não estaria justamente mantendo a segmentação (que já existe), através da qual os alunos que estudaram em boas escolas no ensino médio iriam para as universidades públicas, enquanto os demais jovens que demandam por vagas seriam encaminhados para as universidades privadas? Não se estaria reproduzindo desta forma a mesma estratificação já vigente no Ensino Superior? (FERREIRA ; HERINGER, 2009, p. 145-146).

Apesar dessas críticas, não há como negar a importância do PROUNI com vistas à democratização do acesso e como porta de entrada das PAA no Ensino Superior. Para Cordeiro, ele realizou o feito de ter “oficializado” no Brasil o sistema de cotas (2008, p. 48). E Oliveira (2009) lembra que o PROUNI se converteu em carro-chefe da publicidade do governo no tocante à democratização da educação superior. Citando Marinho, destacou:

algumas figuras públicas, tais como cantores e sindicalistas, cuja imagem está associada ao “homem do povo”, realizaram propagandas em jornais, revistas e em canais televisivos em prol da importância e do papel de democratização do PROUNI. Vale ressaltar que a Central Única dos Trabalhadores (CUT), um dos principais aliados do atual governo, por meio de seu presidente, mostrou-se simpatizante ao programa em manifestação nos meios de

⁴² Resgatando os fatos da época Ferreira e Heringer (2009) revelam que: “No início de 2004, como resultado do trabalho do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), o MEC entregou à casa Civil uma proposta de Medida Provisória que autorizava as universidades públicas a adotarem cotas. Através desta medida, os autores da proposta tinham o objetivo de legitimar este tipo de medida no país, evitando futuras contestações judiciais e protestos. O texto da medida propunha a autodeclaração como mecanismo de identificação dos beneficiários das cotas, e apontava a necessidade de uma pontuação mínima a ser alcançada pelos candidatos que viessem a ser beneficiados pelas cotas. Após alguns dias de indefinição, foi divulgado no fim de janeiro de 2004 que o Presidente Lula havia decidido encaminhar a proposta ao Congresso, na forma de projeto de lei, a fim de promover maior debate sobre o assunto” (FERREIRA ; HERINGER 2009, p. 144-145).

comunicação, alegando ter, afinal, chegado a hora de o trabalhador ter acesso ao Ensino Superior. (MARINHO apud OLIVEIRA, 2009, p. 56).

A dissertação de Oliveira (2009) permite observar também que o PROUNI se insere num conjunto mais amplo de ações governamentais pela democratização do acesso ao Ensino Superior. Assim, outras medidas que se somaram ao PROUNI foram principalmente a criação de universidades federais e de *campi*, o que contribuiu para a ampliação do número de vagas, a interiorização da educação pública e gratuita e para a minimização das desigualdades regionais (OLIVEIRA, 2009, p. 57). Nesse contexto, quando se procura analisar os efeitos do PROUNI, trabalhos, como o de Oliveira, vêm atestando que o PROUNI contribui para o ingresso no Ensino Superior de estudantes “... com perfil diferenciado daqueles até então matriculados, favorecendo o atendimento de uma demanda reprimida...” (OLIVEIRA, 2009, p. 105).

Isso foi o que também constatou Costa (2008), em estudo no qual investigou o PROUNI na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com base na opinião dos beneficiários. Para a pesquisadora, “o PROUNI além de ser uma política pública educacional, também se constitui como uma política pública direcionada à juventude no Brasil” (COSTA, 2008, p. 67), com foco em jovens de baixa renda. Essa avaliação que os bolsistas fazem do PROUNI é muito positiva, apesar de cobrarem maior rigor na comprovação das condições de beneficiário. Por tudo isso, a autora conclui:

O programa é um primeiro passo no sentido de garantir o acesso de jovens [...], mas também àqueles que tiveram seu sonho adiado por anos, e agora finalmente possuem uma chance de cursar uma graduação. O ingresso na universidade [...] representa uma nova perspectiva de ampliar o universo de conhecimento e as relações sociais, além da possibilidade de adquirir uma melhor formação profissional (COSTA, 2008, p. 105).

Estudos como os de Oliveira (2009) e Costa (2008), já citado, revelam que, a despeito das críticas macroestruturais, o PROUNI tem demonstrado sua parcela de contribuição ao processo contraditório e desafiador de democratização do acesso ao Ensino Superior.

Devem ser consideradas as reflexões de Elio Gaspari, que escreveu, em sua coluna na Folha de São Paulo:

a demofóbia pedagógica perdeu mais uma para a teimosa insubordinação dos jovens pobres e negros. Ao longo dos anos o elitismo convencional ensinou que, se um sistema de cotas levasse estudantes negros para as universidades públicas, eles não seriam capazes de acompanhar as aulas e acabariam fugindo das escolas” (GASPARI, 2009).

No entanto, constata o colunista, a “lorota” não pegou, Assim, dados oficiais do INEP informam que, no ENADE 2004, “... o desempenho dos bolsistas do PROUNI ficou acima da média dos demais estudantes...” (GASPARI, 2009).

2.3.7 Políticas de ação afirmativa na pós-graduação

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) foi pioneira também na adoção de uma política de ação afirmativa para a pós-graduação. Em 2003, ao aprovar seu sistema de cotas, os cursos de pós-graduação foram incluídos. Segundo o professor Wilson Roberto Mattos em entrevista concedida à Raianne Guimarães do Jornal Gazzeta do São Francisco, essa medida tem significativa relevância, pois

a Pós-Graduação é quem forma as elites brasileiras, as elites profissionais quanto as intelectuais, formam àqueles que pensam o Brasil e esse pensamento ele se materializa em ações concretas, políticas, econômicas, culturais, entre outros. Então, você oferecendo acesso à Pós-Graduação, significa que, em médio prazo, você vai modificar a composição das elites brasileiras que até então são compostas exclusivamente por brancos. A partir desse ingresso dos negros na universidade, sobretudo na pós-graduação, significa que estamos apontando um caminho de que há uma perspectiva de mudança na composição das elites. E, portanto, as elites serão compostas de forma mais democrática, e isso é um passo grande que nós estamos dando no sentido de acabar com as discriminações, com as desigualdades e com o preconceito (GUIMARÃES, 2010).

Na mesma perspectiva, em termos de ações afirmativas na pós-graduação, também merece destaque a contribuição da Fundação Ford, que desde 2002 oferece bolsas de mestrado e doutorado para mulheres e homens, com potencial de liderança em seus campos de atuação, de modo a que “prossigam em seus estudos superiores, capacitando-se para promover o desenvolvimento de seus países, bem como maior justiça econômica e social” (FUNDAÇÃO FORD, 2011). O programa de bolsas da Fundação é desenvolvido em países de África, América Latina, Ásia, Oriente Médio e Rússia. Prioriza-se pessoas oriundas de grupos que, sistematicamente, têm tido acesso limitado ao Ensino Superior.

No Brasil, o Programa, além de estar atento à igualdade de gênero, destina-se, prioritariamente, a pessoas negras ou indígenas, ou nascidas nas regiões Norte ou Nordeste ou Centro-Oeste, ou provenientes de famílias que tiveram poucas oportunidades econômicas e educacionais. [Os bolsistas podem] cursar [...] mestrado ou doutorado em qualquer área do conhecimento desde que relacionada aos interesses e objetivos da Fundação Ford, que visam: fortalecer os valores democráticos, reduzir a pobreza e a injustiça, fomentar a cooperação internacional e promover o desenvolvimento humano. O/a bolsista [pode] cursar uma universidade brasileira ou de qualquer parte do mundo. Além da bolsa de estudos, o Programa oferece apoios diversos às pessoas selecionadas: para aquelas que ainda não estão matriculadas na pós-graduação, o Programa pode oferecer apoio para inscrição no processo de seleção; para aquelas que necessitarem, pode apoiar a participação em cursos de curta duração, como de idiomas, informática e elaboração de projeto (FUNDAÇÃO FORD, 2011).

2.3.8 A polêmica das cotas raciais e o judiciário

Como não poderia ocorrer de outra forma, a efervescência dos debates acerca das políticas de ação afirmativa, em particular a polêmica das cotas raciais chegou ao judiciário. Tal reivindicação, apresentada pelos movimentos sociais e já materializada em medidas concretas em diversas IES, seja por força de decisões emanadas do Executivo, algumas gestadas nos legislativos estaduais e nas próprias instituições, no momento, encontram-se em análise no Superior Tribunal Federal (STF). Assim, as atenções se voltam para o Judiciário que deve se posicionar sobre uma Ação Direta de Inconstitucionalidade impetrada pelo Partido Democratas (DEM) questionando as cotas raciais. Sobre esse aspecto, são relevantes as reflexões favoráveis e contrárias manifestadas em Audiência Pública organizada pelo STF em março de 2010, com o objetivo de colher subsídios para sua decisão. Desse evento, merece destaque o posicionamento da Dra. Fernanda Duarte, Juíza Federal, doutora em Direito e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense, que se pronunciou, representando a Associação dos Juizes Federais do Brasil (AJUFE), em relação ao tema. Segundo a Juíza a associação:

não adota a defesa ou a condenação do sistema de cotas, posto que não é possível extrair-se um posicionamento único e consensual entre os juizes federais. [Adverte que], em épocas de judicialização da política, precisa refletir e definir os limites de sua atuação frente aos Poderes eleitos do Estado e ao mesmo tempo manter firme seu compromisso. [Com base num pequeno] levantamento dos casos já julgados em segunda instância em todas as cinco Regiões que integram o Poder Judiciário Federal. [demonstrou que] em 02 de março [de 2009]. Em caráter descritivo, [havia] na Justiça Federal, 32 casos julgados em segundo grau, por órgão colegiado, sendo o mais antigo julgado em 2005. Os casos, são os mais diversos possíveis, envolvendo apelações em ações cíveis, em mandados de segurança e em ações civis públicas para a implementação de cotas e se distribuem de forma assimétrica nas cinco regiões que compõem a base geográfica da Justiça Federal. Há 8 casos no TRF da 1ª. Região, nos quais a tendência do tribunal foi no sentido de referendar o sistema de cotas. Há 2 casos no TRF da 2ª. Região nos quais foi reconhecido que a matéria demanda disciplina legal. Não há registro de casos no TRF da 3ª. Região. Há 21 casos no TRF da 4ª. Região. A maioria maciça dos julgados referenda o sistema de cotas. Há 1 caso no TRF da 5ª. Região no qual também restou decidido que o sistema de cotas é matéria sujeita à reserva legal. Assim, embora nos casos considerados prevaleça um entendimento que abriga a política de cotas, a matéria é ainda pouco debatida na maior parte das Regiões que compõem a Justiça Federal. E de acordo com o caso em concreto implicam na consideração, por parte do juiz, de aspectos específicos para validação do sistema ou não – sendo extremamente sensível o problema da razoabilidade do percentual a ser reservado, assim como o critério a ser utilizado para a identificação dos beneficiários da medida afirmativa. Quanto ao segundo eixo -- os desafios -- temos três níveis de reflexão, que embora possam ser apresentados de forma separada, na verdade se encontram intrinsecamente imbricados, se determinando mutuamente. Temos a questão jurídica em si; a questão política que subjaz ao jurídico e o papel que nossa Corte deve assumir. No que toca a questão jurídica, de forma simplificada, nos parece que o debate gira entorno da constitucionalidade da adoção de ações afirmativas, calcadas no sistema de cotas reservadas ao grupo desfavorecido, com base na aplicação do princípio da igualdade. A medida da constitucionalidade das cotas está em fazer ver o julgador que o tratamento diferenciado adotado é razoável e se justifica em razão de seus fins. Se admitido que nossa Constituição abriga a adoção de ações afirmativas, toca ao juiz examinar, basicamente: (i) se a medida atende aos fins a ela se destina, isto é fomenta o combate à exclusão e à discriminação, mediante a inclusão, compensação ou reparação de grupos historicamente marginalizados – as chamadas minorias ; ou se a medida reforça o preconceito, impingindo mais fissuras em nosso tecido social. (ii) se o indivíduos favorecidos pela medida integram essa minoria e para o qual se busca a superação. Aqui a questão se torna delicada, pois quais são os grupos marginalizados a serem escolhidos: Negros? Afro-descendentes? Índios? Pobres? Carentes? E

como se “reconhece”, se identifica tais sujeitos? Auto-declaração? Renda *per capita*? Alunos oriundos da rede pública de ensino? Como e quem controla esse sistema de identificação, coibindo os abusos? (iii) se o percentual das cotas é proposto na sua medida exata, deixando ao concurso universal a disputa por vagas em número suficiente. O que é a medida exata? Índices do IBGE, que retratam os espectros racial e social brasileiros? O percentual adotado pelo legislador, vez que porta-voz da vontade popular? O percentual estabelecido pelas autoridades universitárias, com escopo no princípio da autonomia universitária? (iv) E no que toca ao Ensino Superior, indaga-se se o nosso sistema tradicional de acesso por mérito pode ser compatibilizado com um regime de cotas que diferencia o mérito de uns e de outros. Amplia ou reduz o acesso? Amplia para quem e reduz para quantos? Quem nesse tema tormentoso melhor representa os anseios da sociedade brasileira? Os juízes? Ou a própria sociedade representadas pelo Legislativo e pela Universidade? Ou deve a Corte resguardar a autonomia dessas mesmas instâncias, posto que na ausência de violações não há que se falar em intervenção judicial? (BRASIL, 2010c, p. 428-433).

Como se viu, o propósito deste Capítulo 2 é apresentar as PAA como alternativas de democratização do acesso ao Ensino Superior e da permanência nele. Com base na definição e no cotejamento das medidas adotadas em diversas instituições brasileiras, entre outros aspectos, confirma-se o que observam Souza Neto e Feres Júnior (2011). Esse tipo de política, normalmente, pode ser estabelecido de três modos: (1) por ato do poder legislativo; (2) pela própria universidade através de ato administrativo; (3) por meio de decisão judicial (SOUZA NETO ; FERES JÚNIOR, 2011, p. 59). Entre as possibilidades indicadas, a mais recomendada é a que se origina do desejo da própria instituição, pois, assim, se preserva a autonomia universitária, consagrada constitucionalmente. Essa foi a decisão de diversas IES de acordo com o que já mencionado. O mesmo aconteceu na UFOP, conforme se verá no Capítulo 4, que revela ao leitor o processo que culminou com a aprovação pelo CEPE, em fevereiro de 2008, as PAA da UFOP.

3 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Neste Capítulo, apresenta-se a UFOP, *locus* onde ocorreu esta pesquisa, buscando revelar ao leitor a instituição, desde sua fundação em 1969. O Capítulo está organizado em três partes. A primeira trata da criação da UFOP e mostra a sua estrutura atual. Na segunda parte, é realizado um resgate histórico das unidades acadêmicas que deram origem à instituição, as tradicionais Escola de Farmácia e Escola de Minas. E também do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Por fim, são apresentadas as unidades acadêmicas que foram sendo criadas a partir de 1981. O Capítulo tem como objetivo apresentar ao leitor a gênese da UFOP e o panorama atual da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, assim como a composição da comunidade universitária.

3.1 A criação da UFOP e panorama atual

A UFOP foi criada no auge do regime militar, pelo Decreto-Lei n.º 778, de 21 de agosto de 1969. Representa um efeito imediato da reforma universitária promovida pelos militares, por meio da Lei n.º 5.540⁴³, cujo artigo 10 determinou:

o Ministério da Educação e Cultura, mediante proposta do Conselho Federal de Educação, [deveria fixar] os distritos geo-educacionais para aglutinação, em universidades ou federação de escolas, [os] estabelecimentos isolados de Ensino Superior existentes no País (BRASIL, 1968.).

O Decreto-Lei n.º 464, de 11 de fevereiro de 1969, foi o diploma legal que autorizou o funcionamento da UFOP, sediada em Ouro Preto, no Estado de Minas Gerais. Ela foi instituída como fundação de direito público, com autonomia didático-científica administrativa, financeira e disciplinar, nos termos da legislação federal e do seu Estatuto (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011a).

Coerentemente com o que determinou a Lei da Reforma Universitária, à semelhança do que ocorreu em relação a outras universidades brasileiras, a UFOP foi instituída a partir da fusão de duas escolas isoladas já existentes⁴⁴. Deram origem à UFOP a Escola de Farmácia e

⁴³ Aspectos relacionados à reforma universitária de 1968, que já foram tratados com mais aprofundamento no Capítulo 2.

⁴⁴ A criação de universidades a partir da fusão de escolas, institutos e/ou faculdades isoladas já existentes é uma tradição na história da educação brasileira, conforme demonstrado no Capítulo 2. A título de exemplificação podem ser citados os casos das universidades do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1920,

Bioquímica, criada em 1839, e a Escola de Minas e Metalurgia, criada em 1876, ambas sediadas em Ouro Preto, Estado de Minas Gerais. Em 1979, foram incorporados à UFOP os cursos de formação de professores oferecidos pela Universidade Católica de Minas Gerais, desde 1960, na cidade vizinha: Mariana. Tem-se aí a origem da unidade acadêmica denominada Instituto de Ciências Humanas e Sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011b).

A UFOP é uma instituição de Ensino Superior pública federal vinculada ao Ministério da Educação. Atualmente, conta em sua estrutura com nove unidades acadêmicas⁴⁵, que abrigam os departamentos responsáveis por seus cursos de graduação e pós-graduação e pelas atividades de extensão e de pesquisa.

A Escola de Farmácia é a mais antiga das unidades, existindo desde 1839. É a primeira instituição do gênero criada na América Latina e responsável pelos cursos de graduação de Farmácia e de Medicina. A Escola de Minas foi criada em 1876 pelo Imperador D. Pedro II. Na graduação, oferece os cursos de Arquitetura e Urbanismo e de Engenharia Ambiental, Engenharia Civil, Engenharia de Controle e Automação, Engenharia de Minas, Engenharia de Produção, Engenharia Geológica, Engenharia Mecânica e Engenharia Metalúrgica. O Instituto de Ciências Humanas e Sociais, localizado em Mariana, é responsável pelos cursos de graduação em História, Letras e Pedagogia. O Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, existe desde 1981, oferece os cursos de graduação de Filosofia, Artes Cênicas e Música. O Instituto de Ciências Exatas e Biológicas funciona desde julho de 1982, estando hoje sob sua responsabilidade os cursos de graduação de Ciências Biológicas, Ciência da Computação, Estatística, Física, Matemática, Química Industrial e Química Licenciatura. Além desses cursos, o ICEB é responsável pelas disciplinas de formação básica dos cursos das áreas de Ciências Exatas e Aplicadas e de Saúde. A Escola de Nutrição, criada em 1994, oferece os cursos de graduação em Nutrição e Ciência e Tecnologia de Alimentos. O Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas, criado em 2002, sediado em João Monlevade, é responsável pela oferta de quatro cursos de graduação: Engenharia Elétrica, Engenharia de Computação e

ocasião em que o governo federal julgou necessária a sua criação, possivelmente para receber academicamente o Rei Alberto da Bélgica, que visitaria o Brasil naquele ano. Entre outros objetivos a criação da Universidade do Rio de Janeiro, visava ainda, oferecer um modelo universitário que pudesse disciplinar o surgimento deste tipo de instituição no país. Em 1927 este modelo de aglutinação foi seguido em Minas Gerais, quando foi criada a Universidade de Minas Gerais por meio da justaposição das faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia. Segundo Cunha (2007a), essas universidades foram criadas como uma solução de fachada e sofreram uma série de críticas, principalmente, pelo fato de se caracterizarem como instituições atomizadas, uma vez que a sua organização em torno de uma reitoria não fez com que as escolas se comportassem como tais, permaneceram se comportando isoladamente.

⁴⁵ Escola de Farmácia (EF); Escola de Minas (EM), Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS); Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB); Instituto de Filosofia, Artes e Cultura (IFAC); Escola de Nutrição (ENUT); Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA); Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA).

Engenharia de Produção e Sistemas de Informação. O Centro de Educação Aberta e a Distância, em funcionamento desde 2000, oferece os cursos de graduação em Administração Pública, Geografia, Matemática e Pedagogia. A mais nova unidade acadêmica da UFOP é o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, criado em 2008. Oferece os cursos de graduação em Administração, Ciências Econômicas, Jornalismo e Serviço Social. Os cursos de Direito, Educação Física, Museologia e Turismo estão vinculados diretamente à Reitoria.

A UFOP realiza, pois, atividades acadêmicas em três cidades de Minas Gerais (Ouro Preto, João Monlevade e Mariana). São cinco *campi*: dois em Ouro Preto (Centro Histórico e Morro do Cruzeiro), um em João Monlevade (ICEA) e dois em Mariana (ICHS e ICSA). Na Educação a Distância (EAD), atua em Polos de Apoio Presencial situados nos Estados da Bahia, Minas Gerais e São Paulo.

A maioria dos cursos e atividades acadêmicas da UFOP ocorrem no Morro do Cruzeiro. No Centro Histórico, encontram-se algumas unidades administrativas, como a Reitoria, Pró-Reitoria de Extensão, Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento e Pró-Reitoria de Projetos Especiais, a Coordenadoria de Assuntos Internacionais, a Escola de Farmácia⁴⁶, parte do IFAC e o antigo prédio da Escola de Minas, onde funcionam vários museus, uma biblioteca de obras raras, além de alguns laboratórios, da Escola de Minas.

A Figura 1, a seguir, apresenta a distribuição dos cursos de graduação da UFOP segundo as unidades acadêmicas.

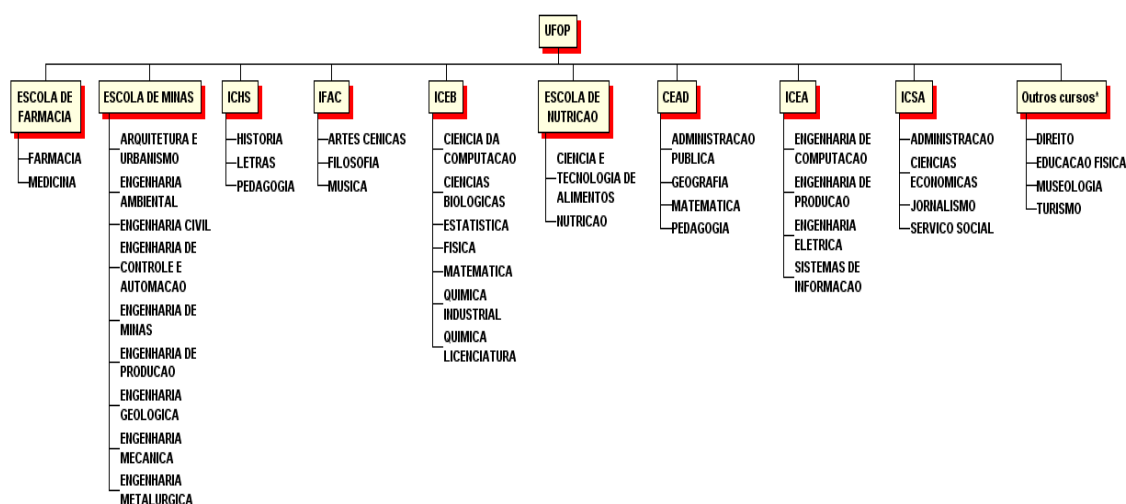


Figura 1 – Distribuição dos cursos de graduação da UFOP segundo as unidades acadêmicas existentes

Fonte: Pró-Reitoria de Graduação 2011

⁴⁶ Parte dela se encontra em mudança para o Campus Morro do Cruzeiro.

A comunidade universitária é composta por cerca de 16 mil pessoas, em que se incluem 760 docentes, 14 mil discentes de graduação e de pós-graduação e 800 técnicos administrativos em educação. A UFOP oferece anualmente cerca de 2.600 vagas em seus diversos cursos de graduação presenciais, e aproximadamente mil vagas para os cursos na modalidade a distância. A partir de 2011, aderiu ao Sistema Unificado de Seleção⁴⁷ (SISU) do MEC, por meio do qual a maioria⁴⁸ das vagas anuais oferecidas são ocupadas.

Atualmente a instituição oferece para os cursos de graduação aproximadamente 3.600 vagas, nas modalidades presencial e a distância, e, pelo menos, 2 processos seletivos por ano, que registram relação candidato/vaga média de 15.

A seguir, apresentam-se as unidades acadêmicas que constituem a UFOP.

3.2 A Escola de Farmácia de Ouro Preto: as bases do ensino farmacêutico no Brasil

As primeiras instituições de Ensino Superior mineiras foram criadas após a Independência. Citando Nelson de Senna, Abreu (2008) esclarece:

no decurso do século XIX, registra a história mineira como fato notável a criação do Lyceu Mineiro, [...] primeiro Instituto Oficial de Humanidades (1839), datando da mesma época a Escola de Pharmacia de Ouro Preto, que foi o primeiro estabelecimento de Ensino Superior fundado na Província, onde também já funcionavam o Seminário Episcopal de Mariana (desde 1750) e o afamado Colégio do Caraça para Línguas, Artes e Ciências (desde 1820) [...] a inauguração da Escola de Minas de Ouro Preto (1876), [...] primeiro Instituto de Ensino Superior para o estudo da Engenharia [...] Ainda no fim do século passado ocorreu a fundação da Faculdade de Direito em Minas (1893), [...] primeiro estabelecimento de Ensino Superior para o estudo das Ciências Jurídicas e Sociais... (SENNA apud ABREU, 2008, p. 12).

A autora diz também:

em Minas, como no resto do país, o Ensino Superior somente se instalou no século XIX. Entretanto, dos planos da Inconfidência Mineira constou a promessa de fundar a Universidade em São João Del Rei. Essa tentativa, no entanto, era ainda prematura e foi necessário esperar muitos anos para ver a fundação das primeiras instituições de Ensino Superior de fato no País. Neste caso, em Minas Gerais foram fundadas a Escola de Farmácia e a Escola de Minas de Ouro Preto (ABREU, 2008, p. 12).

A sugestão para que a primeira universidade de Minas Gerais se instalasse em São João del-Rei é dos inconfidentes, para os quais a localidade deveria ser a capital de Minas e o berço do Ensino Superior mineiro. A esse respeito, Barreto e Filgueiras (2007) dizem:

⁴⁷ “[...] sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação, por meio do qual as instituições públicas de educação superior participantes selecionam novos estudantes exclusivamente pela nota obtida no Exame Nacional de Ensino Médio [Enem]” (BRASIL, 2011).

⁴⁸ Apenas os cursos de Artes Cênicas e Música não foram inseridos no SISU, porque realizam também exames de aptidão específica para o recrutamento dos seus alunos.

este propósito está claramente manifesto na carta do inconfidente Tenente-Coronel Domingos de Abreu Vieira, escrita na Cadeia de Vila Rica em 25 de maio de 1789: “que se havia mudar a praça para o Rio das Mortes (S. João del Rei), por ser mais cômoda e farta de mantimentos; e que nesta vila haviam de pôr estudos como em Coimbra...” (BARRETO ; FILGUEIRAS 2007, p. 1782-1783).

Para São João del-Rei não foi transferida a capital de Minas, nem lá se instalou a primeira universidade mineira. A Ouro Preto coube abrigar a primeira Escola de Farmácia da América Latina⁴⁹. Estudá-la implica, pois, fazer um resgate da gênese do ensino farmacêutico no Brasil. Diz o verbete *Escola de Farmácia de Ouro Preto (1839)*⁵⁰, do Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil, sobre os tempos do Brasil colonial:

o aprendizado dava-se na prática, nas chamadas boticas. [uma] espécie de lojas de drogas, responsáveis pelo fornecimento de medicamentos à população em geral. Até o início do século XIX não eram numerosas, sendo hábito, na época, os naturalistas em suas viagens ao Brasil trazerem consigo as "caixas de botica"; e os proprietários rurais as terem em suas fazendas ou engenhos. Adquirida a experiência, os boticários se submetiam a exames perante os comissários do físico-mor do Reino para obtenção da "carta de examinação". Concorriam, assim, com os físicos e cirurgiões no exercício da medicina. Alguns, inclusive, chegaram a trocar de profissão, tornando-se cirurgiões-barbeiros (VELLOSO, 2011).

Segundo esse Dicionário, a primeira cadeira de matéria médica e farmacêutica data de 1809 e estava vinculada ao curso médico. Nessa experiência pioneira, ocorrida na Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Rio de Janeiro, o médico português José Maria Bomtempo foi o primeiro professor. Em 1919, na Academia Médico-Cirúrgica da Bahia, foi criada a cadeira de Farmácia, Matéria Médica e Terapêutica, a qual, em 1821, passou a ser ministrada pelo médico português Manuel Joaquim Henriques de Paiva. Lê-se, no histórico do curso de Farmácia da Universidade Federal do Piauí: “no Brasil, como em todas as demais partes do mundo, a Farmácia iniciou-se nas Faculdades de Medicina” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2011).

Foi em 1832, com a reforma do ensino médico, que foi fundado o curso farmacêutico, ainda atrelado à Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e à da Bahia. Essa reforma estabeleceu “que ninguém poderia ‘curar, ter botica, ou partejar’, sem título conferido ou aprovado pelas citadas faculdades” (VELLOSO, 2011).

Essa é origem da exigência de que os proprietários das farmácias pagassem a farmacêuticos diplomados para dar nome a seus estabelecimentos, o que prevalece até os dias de hoje. Era como se o farmacêutico alugasse o seu diploma à botica, enquanto “a manipulação e venda das drogas acabavam ficando a cargo de um prático, aprendiz ou sob

⁴⁹ Apesar de várias fontes informarem que a Escola de Farmácia de Ouro Preto é a primeira, Cunha (2007a) suspeita da possibilidade de que tenham existido outras “... criadas até mesmo em data mais recuada, pelo que se pode deduzir de um Decreto de 1882, estipulando as condições para o reconhecimento dos diplomas das escolas de Farmácia criadas pelas assembléias provinciais legislativas” (CUNHA, 2007a, p. 94).

⁵⁰ Pesquisa e redação de Verônica Pimenta Velloso.

responsabilidade do proprietário que se transformava num boticário ‘prático’” (VELLOSO, 2011).

O ano de 1836 representa outro momento importante para a evolução do ensino farmacêutico no Brasil, sendo indicado pela recém-criada Academia Imperial de Medicina o seguinte:

[propôs] reorganização do curso de farmácia das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia e propôs a criação de escolas de farmácia nas capitais das províncias de Pernambuco, Minas Gerais, São Paulo, Maranhão, Ceará e São Pedro do Sul, atual Rio Grande do Sul. Essas deveriam ficar subordinadas àquelas do Rio de Janeiro e da Bahia (VELLOSO, 2011).

Destaca ainda o Dicionário que, em 1829, na Província de Minas Gerais, chegou a ser criada a Academia Médico-Cirúrgica de Ouro Preto, assim como foi aprovado o projeto de um curso de Ciências Sociais, iniciativas abortadas em janeiro de 1832. A criação da Escola de Farmácia de Ouro Preto só se concretizou no dia 4 de abril de 1839, por meio da Lei n.º 140. Entretanto vale destacar o seguinte:

esta lei, na realidade, criava duas escolas, uma na capital da província - Ouro Preto - e outra na cidade de São João d’El-Rei. No entanto, apenas a primeira se concretizou. No ano seguinte, no dia 7 de setembro, foi dada a sua aula inaugural pelo professor Eugênio Celso Nogueira. Primeiro estabelecimento de Ensino Superior oficial da província mineira, foi a mais antiga escola de farmácia do Brasil e da América do Sul, como unidade individualizada, desvinculada do curso de medicina (VELLOSO, 2011).

Essa constatação é também encontrada no histórico do curso de Farmácia da UFPI, onde se lê:

a criação dos cursos de Farmácia no Brasil foi consequência da Lei n.º 520 de 03 de outubro de 1832, da Regência, em nome do Imperador D. Pedro II, que os instalou para funcionar nas Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Em 1839 surgiu a primeira escola para o ensino exclusivo da profissão farmacêutica, quando o governo provincial de Minas Gerais criou a Escola de Farmácia de Ouro Preto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 2011).

Em relação à Escola de Farmácia de Ouro Preto, a Lei Provincial que a criou definiu como seu objetivo “levar à população de uma das Províncias mais importantes do país no século XIX a qualificação de profissionais de saúde” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2009, p. 6). Na origem do curso, as disciplinas oferecidas eram Farmacologia e Botânica e Matéria Médica. Para a matrícula era exigido saber ler e escrever, realizar as quatro operações aritméticas e conhecer a língua francesa. O curso tinha duração de dois anos e os alunos, além de estudar as disciplinas, deviam realizar práticas em farmácias da cidade, o que era condição para participar do exame de habilitação realizado pela Câmara Municipal, com arguição de banca determinada pelo Presidente da Província. Esse exame era composto de duas partes, a teórica, na qual eram avaliados os conhecimentos teóricos acerca dos “princípios da arte farmacêutica, e botânica e história natural das drogas simples”, e a prática,

na qual os alunos deveriam realizar preparações químico-farmacêuticas, explicando as substâncias empregadas, os processos de preparação e os resultados. De acordo com o Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil, “a Escola funcionou precariamente durante os primeiros anos, chegando seus dois únicos professores a trabalharem gratuitamente devido ao corte do orçamento destinado à instituição” (VELLOSO, 2011). Além disso, esteve em diversos endereços, até que, no início do século XX, se instalou no prédio atual, de onde só sairá no sendo semestre de 2012.

Em 1893, o Congresso propôs a criação de uma Faculdade de Medicina e Farmácia em Ouro Preto, então capital. Se fosse aprovada essa iniciativa, a Escola seria transformada em Faculdade, passando a diplomar farmacêuticos, bacharéis em Ciências Naturais e Farmacêuticas, doutores em Medicina, parteiras e cirurgiões-dentistas. Segundo o Dicionário, a Escola de Farmácia chegou a concordar com a proposta. Mas são estas as palavras do seu lente⁵¹, Antônio Ribeiro da Silva Braga:

[...] não será justo o Congresso desejando alcançar o sublime ideal da emancipação mineira, prejudicar a escola de farmácia em benefício da de medicina [...] A Escola de Farmácia, estabelecida para o ensino especial do farmacêutico, pode aceitar sem ser alterado seu plano especial a junção da escola de Medicina, tornando-se em Faculdade mista das duas profissões, sendo respeitado o sagrado suor do sacrifício e dedicação dos farmacêuticos beneméritos (VELLOSO, 2011).

Essa iniciativa não logrou êxito e só foi criada a Faculdade de Medicina em 1911, quando a capital já havia se transferido de Ouro Preto para Belo Horizonte. Em 1908, a Escola de Farmácia de Ouro Preto criou os cursos de Odontologia e Obstetrícia e Preparatórios. Obstetrícia teve vida curta, somente dois anos, o de Preparatórios se estendeu até 1915, enquanto o curso de Odontologia funcionou até 1927. Em dezembro de 1950, pelo Decreto-Lei n.º 1254, o Presidente Marechal Eurico Gaspar Dutra federalizou a Escola, que ficou diretamente subordinada ao Ministério da Educação e Cultura (ABREU, 2008, p. 14). Abreu (2008), os Apontamentos Históricos, em que Dias afirma:

muito deve a Escola, pela sua federalização ao saudoso Senador Fernando de Mello Viana, que foi um grande batalhador na campanha para levar este estabelecimento de ensino à conquista de mais um galardão para a sua caroa de glórias, justo prêmio para mais de um século de lutas e trabalhos em prol da ciência farmacêutica (DIAS apud ABREU, 2008, p. 14).

Com essa retrospectiva, é possível compreender que, ao longo da sua trajetória, a Escola de Farmácia foi afetada por diversas determinações, tanto as emanadas do Estado de Minas Gerais quanto as da República do Brasil. De acordo com Lima (2001), “durante sua existência, a Escola foi várias vezes reorganizada”, até que, em 1969, juntamente com a

⁵¹ Professor de escola superior.

Escola de Minas, fosse incorporada à estrutura da recém-criada Universidade Federal de Ouro Preto.

Conforme foi dito, à Escola de Farmácia se encontram vinculados os cursos de graduação em Farmácia e Medicina⁵². Em termos de pós-graduação, ela oferece Análises Clínicas e Citologia Clínica, *lato sensu*, e o mestrado em Farmácia.

3.3 A Escola de Minas de Ouro Preto: uma educação científica para o Brasil

Até 1874, o ensino de Engenharia, no Brasil, era realizado exclusivamente na Academia Real Militar, instalada por D. João VI e destinada à formação de engenheiros oficiais e oficiais de Artilharia⁵³, quando foi criada, no Rio de Janeiro, a Escola Politécnica, que assumiu a responsabilidade pela formação desse profissional. Esta abandonou os objetivos militares, até então predominantes, passando a formar quatro tipos de engenheiros, o civil, o de minas, o geógrafo e o industrial, e duas especialidades de bacharéis, em Ciências Físicas e Naturais e em Ciências Físicas e Matemáticas. Esses bacharéis seriam os professores de Física, Química e Matemática das escolas secundárias (KAWAMURA, 1981, p. 51).

Em 1875, foi criada, em Ouro Preto, a Escola de Minas, por iniciativa de D. Pedro II. O interesse pela Escola de Minas remota a 1780, quando administradores portugueses e encarregados pelo governo de estudar a realidade da província viram na indústria mineral uma possibilidade de solução para o declínio econômico em que se debatia o Império. Em 1832, a Assembleia Legislativa da província aprovou uma lei criando um curso de Estudos Mineralógicos, o que, mesmo sancionada essa lei pela Regência, não veio a se concretizar.

De acordo com Cunha (2007a), a gênese da Escola de Minas pode ser associada à visita feita pelo Imperador aos EUA e à Europa, onde fez contatos com pessoas e instituições ligadas à ciência e à tecnologia. Possivelmente, as expectativas de D. Pedro II consistiam em impulsionar

o surto econômico ocorrido com o fim da Guerra do Paraguai, em 1870, no bojo do qual abriam-se estradas, construíam-se portos, iluminavam-se as ruas, fundavam-se fábricas e aumentavam-se o comércio. Ele tinha consciência provavelmente de que os trilhos da estrada de ferro que saindo da baía de Guanabara, demandavam a região das minas, poderiam vir a tornar viável a produção de ferro e aço em grande escala, facilitando o transporte para o Rio de Janeiro” (CUNHA, 2007a, p. 98).

⁵² Criado no ano de 2007, após compromisso com a sua instalação em Ouro Preto, assumido no dia 21 de abril de 2004 pelo então Presidente Lula, durante as comemorações do dia de Tiradentes, em pronunciamento na Praça Tiradentes.

⁵³ Conforme KAWAMURA, Lili K. Engenheiro: Trabalho e Ideologia. São Paulo: Ática, 1981 p. 51.

Na França, o Imperador solicitou a Auguste Daubr e que lhe indicasse os meios para conhecer e explorar as riquezas minerais do Brasil. Este propôs a elabora o de uma carta geológica e o ensino de Geologia por professores estrangeiros e brasileiros formados no exterior. D. Pedro acatou as sugestões do professor francês, que, impossibilitado de empreender a tarefa no Brasil, transferiu essa responsabilidade ao seu aluno Claude Henri Gorceix. Para Abreu (2008), a Escola de Farmácia pode também ter exercido influência na escolha de Claude Henri Gorceix, que foi trazido a Vila Rica para criar a Escola de Minas. A autora faz tal afirma o embasada em relatório apresentado ao Governo, em 1875, segundo o qual Vila Rica era apresentada como tendo “a sua Escola de Pharmácia [...] freqüentada por número suficiente de almas e [possuía] um pequeno gabinete de Physica e um começo de um gabinete de mineralogia” (ABREU, 2008, p. 15).

Gorceix contava com dois modelos para se orientar: a Escola de Minas de Paris e a de Sant-Etienne. Baseou-se no projeto de Sant-Etienne, cuja forma o básica de dois anos fornecia a fundamenta o necessária aos alunos em Matemática e Física, matérias indispensáveis às questões de Mecânica de Máquinas, Metalurgia e Explora o. Com base nesse projeto, Gorceix propôs a cria o da escola brasileira, recomendando sua implanta o em Ouro Preto, devido às riquezas mineralógicas da região e ao fato de estar no meio de um número considerável de pequenas fábricas de ferro, que poderiam constituir a futura riqueza da província. Além disso, Gorceix acreditava “que uma escola técnica e prática não precisa ficar em centros de civiliza o, mas antes, localizar-se em centros industriais e mineiros, para os quais deve fornecer engenheiros. Esta proximidade permitiria que aos estudos teóricos se aliassem demonstra es práticas” (CARVALHO, 1978, p. 31).

O projeto do especialista francês era ambicioso e, em muitos pontos, se afastava dos padrões usuais do Ensino Superior brasileiro, quando não contradizia, em especial, o da Escola Politécnica:

O programa de ensino era tão rigoroso e exigente que os alunos não poderiam ser recrutados diretamente do ensino secundário, nem mesmo do Colégio Pedro II, o estabelecimento padrão da época. Os primeiros alunos foram desistentes da escola Politécnica e das escolas militares, atraídos, talvez, pelo ensino gratuito e pelas bolsas de estudos, inéditos no Ensino Superior do país. Para preparar os candidatos aos seus cursos, de modo a não depender dos pouquíssimos candidatos saídos da escola rival, foi criado em 1877, o curso preparatório de um ano, com dura o aumentada até chegar a três anos, em 1885 (CUNHA, 2007a, p. 99).

A Escola de Minas, segundo Carvalho (1978), pela orienta o original, pela prática dos anos iniciais e mesmo pela natureza do ensino, deve ser considerada uma institui o fundamental para a implanta o, no Brasil, da Ciência Geológica, da Mineralogia e da Metalurgia. Foi um ator importante no desenvolvimento do espírito científico, do trabalho

sério e do respeito pela pesquisa original. A ênfase que sempre colocou nas ciências básicas, como a Matemática, a Física, a Química fez com que a preocupação com a aplicação prática dos seus ensinamentos não impedisse que vários de seus ex-alunos, os mais inclinados ao estudo, se dedicassem à pesquisa e se constituíssem na primeira geração de geólogos brasileiros.

A Escola de Minas se revelou, assim, como um exemplo da transplantação, com êxito, do que havia de melhor na ciência europeia da época, em seu ramo, contribuindo, efetivamente, para a afirmação da ciência nacional, antes dependente de pesquisadores e centros externos. Por isso tudo, ela pode ser considerada uma das mais importantes instituições de Ensino Superior brasileiras, adotando, desde sua concepção, uma orientação acadêmica que mereceu destaque pelas inovações que trouxe.

No projeto de Gorceix, as atividades eram rigorosamente delineadas, prevendo-se tempo integral de atividades para professores e alunos, ensino eminentemente objetivo e pesquisa cultivada de forma ainda desconhecida no Brasil, introduzindo no país um novo estilo de trabalho científico. Seu projeto pedagógico se assentava na formação severa do quadro docente e no rigoroso preparo técnico dos estudantes. Passaram-se poucos anos, para que os efeitos positivos se manifestassem por meio da localização dos seus primeiros diplomados em posições relevantes no ensino, em repartições públicas e em empresas particulares. Da capacidade de investigação de professores e alunos resultou bom conhecimento da realidade mineral na Província e contribuições para a ciência no país. Poucos estabelecimentos de ensino tiveram, como a Escola de Minas de Ouro Preto, impacto na vida social, econômica e científica, tendo criado um estilo e um padrão de trabalho próprios.

Na primeira fase de sua existência, a Escola de Minas de Ouro Preto deparou com uma forte oposição dos professores da Escola Politécnica, só resistindo às pressões graças à proteção que o Imperador dava ao projeto de Gorceix. A Politécnica receava perder a exclusividade do ensino de Engenharia, o que acabou acontecendo com o curso de Minas, extinto na Escola em 1899. Preocupava-se também com a concorrência dos formados na Escola de Minas de Ouro Preto, que se colocavam profissionalmente em vantagem, em relação aos engenheiros civis formados no Rio de Janeiro, tanto para funções públicas, quanto nos empreendimentos particulares (CUNHA, 2007a, p. 99). Essa preocupação se aguçava devido à existência de poucos empregos, na época, para engenheiros de minas e metalurgistas.

Outra pressão sofrida pela Escola de Minas relacionava-se aos seus custos. O número de vagas oferecido era de apenas dez, que dificilmente se completava, devido à não aprovação

dos candidatos nos concursos para admissão, o que, na opinião de Gorceix, ocorria devido às dificuldades que os candidatos tinham em se preparar, em vista da situação do ensino no país, das incertezas quanto às possibilidades de sobrevivência da Escola, que sofria ataques constantes, das dificuldades de colocação profissional dos ex-alunos e do isolamento de Ouro Preto, que afastava alunos e professores.

Associavam-se a esses problemas as dificuldades encontradas por Gorceix para introduzir a educação científica no país. Os desafios encontrados pela Escola de Minas para o recrutamento de alunos esbarrava no ensino secundário então vigente, que se preocupava exclusivamente com a memorização, ensinando os alunos a discorrer com acerto sobre algo, sem, no entanto, conferir-lhes capacidade de pensar e refletir.

Com o advento da República, outras dificuldades surgiram, fazendo com que Gorceix não resistisse a elas e voltasse para a França. O fim da proteção de D. Pedro II, associado à perda de vários professores que passaram a ocupar postos no Executivo e no Legislativo de Minas Gerais, além da transferência da capital para Belo Horizonte, expôs a Escola de Minas a sérios problemas relacionados à necessidade de vencer os embaraços do meio, o isolamento de Ouro Preto e a falta de professores qualificados.

Nos primeiros anos de século XX, mesmo diante de turbulências, a Escola de Minas sobreviveu. Em 1931, no entanto, foi vinculada à Universidade do Brasil (posteriormente Universidade Federal do Rio de Janeiro). O debate acerca de como sobreviver tornou-se uma constante em sua história. Era preciso saber a qual Ministério deveria se vincular (ao da Educação, ao da Agricultura ou ao de Minas e Energia) ou se deveria converter-se em escola técnica isolada ou se seria parte de uma universidade já existente, a de Viçosa ou a de Minas Gerais. Em 1960, desligou-se da Universidade do Brasil, voltando a ser Escola de Minas e Metalurgia de Ouro Preto. Com o receio de vincular-se à UFV ou à UFMG, ela se esforçou na criação da UFOP, o que se consumou em 1969. Em 12 de outubro de 1972, foi homologado pelo Ministério da Educação o primeiro Estatuto da UFOP. Assim como a Escola de Farmácia, também a Escola de Minas passou por momentos difíceis, porém resistiu e, ao ser incorporada à UFOP, emprestou para a instituição um rico arcabouço científico e acadêmico.

Atualmente, a Escola de Minas é uma das nove unidades acadêmicas da Universidade Federal de Ouro Preto, responsável pela oferta do curso de graduação em Arquitetura e Urbanismo e de sete cursos em Engenharias, além de pós-graduações em nível de especialização, mestrado e doutorado.

3.4 O Instituto de Ciências Humanas e Sociais: modernização de estruturas vigentes

Em 1979, ampliando o campo de atuação da UFOP, foram incorporados a ela os cursos até então mantidos pela Universidade Católica de Minas Gerais em Mariana (SANTOS, 2009a). Assim, foi criado o ICHS. Em 2004, por ocasião da celebração das bodas de prata do ICHS, a professora Andrea Lisly Gonçalves, do Departamento de História, ao falar da produção historiográfica, recorreu a um verso de Carlos Drummond de Andrade: “Todo passado é remorso”. Segundo a professora, isso não se aplicava ao ICHS: “nesses 25 anos, a produção historiográfica que, de alguma maneira, se refere ao ICHS é bastante profícua e não há nada a lamentar” (GONÇALVES, 2004, p. 1). Por certo, caso os analistas fossem das áreas de Letras ou de Educação, o sentimento seria semelhante. Isso porque o ICHS, que congrega essas três áreas do conhecimento, tem se revelado com significativa produção científica amplamente reconhecida no cenário acadêmico brasileiro.

Ainda por ocasião do primeiro memorial, ao pronunciar-se no evento, o seu primeiro diretor, o Cônego José Geraldo Vidigal de Carvalho, destacou que a Arquidiocese cumpriu um papel importante na criação do ICHS e da própria UFOP. Lembrou 1959, dez anos antes da criação da UFOP:

D. Oscar de Oliveira foi procurado pelos dirigentes da Escola de Minas e de Farmácia de Ouro Preto, ambas de tanto renome no Brasil, no sentido de que se implantasse a Universidade daquela cidade. Em 1963 estiveram com ele membros da Diretoria das referidas Escolas de Minas e de Farmácia os quais lhe apresentaram o ante-projeto de lei da UFOP, [...] os quais pediam seu apoio à criação da desejada Universidade. Neste ante-projeto de lei, no artigo 2º parágrafo 2º, estava claramente expresso: “O Instituto de Ciências Humanas e Sociais será instalado na cidade de MARIANA, Estado de Minas Gerais”. Foram inúmeras as viagens que esta Comissão e o Arcebispo fizeram ao Rio de Janeiro onde ainda funcionava o Ministério da Educação e da Cultura, sendo o Ministro, Tarso Dutra. Depois os entendimentos se prolongaram em Brasília (CARVALHO, 2004, p. 2).

Carvalho (2004) chamou atenção para o fato de que a criação do ICHS buscou atender a dois empreendimentos num único objetivo: (1) a instalação de um instituto de Ensino Superior na primaz de Minas; (2) o investimento na formação de professores da educação básica para a região:

o primeiro passo foi a criação da Fundação Marianense de Educação que surgiu pela Lei n. 3070 de dezembro de 1964. Através dela, foi possível captar verbas para ajudar na manutenção dos Cursos de Licenciatura da Universidade Católica de Minas Gerais. A Fundação Marianense de Educação teve sua Assembléia Geral de Constituição dia 31 de agosto de 1971 na Residência Arquiepiscopal. A Prefeitura de Mariana prestou, desde o início, seu apoio à Fundação Marianense de Educação, destinando-lhe também valiosas contribuições financeiras (CARVALHO, 2004, p 3).

Em 1969, ano em que foi criada a UFOP, tiveram início, em Mariana, os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências, destinados à formação de professores do 1.º grau. Esses

cursos foram viabilizados por um convênio entre a Arquidiocese de Mariana e a Universidade Católica de Minas Gerais e funcionavam à noite. Na ocasião se admitia a possibilidade de esses cursos fazerem parte da UFOP. Apesar das mobilizações e relações estreitas da cúpula da Arquidiocese com o Presidente da República, Arthur da Costa e Silva, a incorporação do ICHS à UFOP só se efetivou em 1979, o que, na opinião de Carvalho (2004), foi uma implantação lentamente conquistada:

O então Diretor da Escola de Minas, Dr. Antônio Pinheiro Filho, em carta dirigida a D. Oscar, datada de 25 de março de 1970, informava: “Está em Ouro Preto o Dr. Celso de Carvalho, especialista em organização universitária, que aqui veio para reajustar a nossa Universidade ao padrão nacional e para a feitura de seu Estatuto. Elaborado este, tem-se o instrumento necessário e suficiente para tratar-se, com a devida propriedade, no caso de sua muito querida Faculdade de Filosofia. Assim, está de pé a incorporação ou agregação, no tempo oportuno, da Faculdade de Filosofia, que deverá continuar funcionando em Mariana.

Em 1971, Dom Oscar foi procurado, novamente, por ilustres professores de Ouro Preto que lhe reafirmaram esta incorporação e lhe pediam telegrafasse às autoridades federais no sentido da imediata instalação efetiva da UFOP. Ao Arcebispo chegou o seguinte telegrama à tarde de 27 de agosto de 1971: “Acuso recebimento telegrama Vossencia Reverendíssima dirigido senhor Presidente República e informo assunto pelo SECOR 47395 de 23.08.71 encaminhado exame Ministro da Educação e Cultura. Sergio N. Médici, Secretário particular (CARVALHO, 2004, p. 4).

De acordo com Carvalho (2004), a perspectiva de incorporação à UFOP se concretizou em 1979 quando o reitor da instituição anunciou a publicação do Estatuto da Universidade, que previa a existência de um Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes. Isso representava a abertura de portas para que ocorresse a incorporação dos cursos de Mariana, o que se confirmou no dia 9 de novembro daquele ano. Com essa incorporação, a Fundação Marianense de Educação transferiu para a UFOP todos os pertences dos cursos existentes, até mesmo cerca de 11.000 exemplares disponíveis na biblioteca. Os prédios do antigo Seminário Menor e do Palácio dos Bispos foram passados em regime de comodato à UFOP (CARVALHO, 2004, p. 6).

O autor destaca que o ICHS teve uma importância singular para as Escolas de Farmácia e de Minas:

naquele momento, [...] diante do peso da tradição científica das duas Escolas ouro-pretanas, injetar na novel Universidade o humanismo que o ICHS cultivaria para possibilitar, plenamente, a visão integral do homem. [Na sua opinião] toda Universidade precisa crescer horizontal e verticalmente visualizando o ser pensante em sua totalidade e imunidade, isto é, em sua inteireza ontológica, sujeito de ciência e consciência, de cultura e civilização, de trabalho e produção, de esperança e fé, de tempo e eternidade (CARVALHO, 2004, p. 7).

Ao finalizar sua retrospectiva, Carvalho (2004) adverte: “Universidade é por excelência a instância na qual se deve construir uma ordem democrática [assim] o ICHS teria uma missão especial dentro da UFOP no sentido de modernizar as estruturas seculares vigentes” (CARVALHO, 2004, p 11).

Hoje, o ICHS oferece os cursos de graduação de Letras, História e Pedagogia. Tem três mestrados, Educação, História e Letras, além de manter cursos de especialização, principalmente destinados à formação de professores para a Educação Básica, o que é sua principal característica desde a origem, antes mesmo de pertencer à UFOP.

3.5 Demais unidades acadêmicas e cursos: itinerário rumo a uma universidade plural

3.5.1 Instituto de Filosofia, Artes e Cultura

A UFOP é responsável pela oferta dos cursos de graduação em Artes Cênicas, Filosofia e Música, vinculados ao Instituto de Filosofia, Artes e Cultura, criado em 1981. Como, de 1981 a 1994, o IAC não oferecia cursos de graduação, era responsável apenas por cursos livres de teatro e de música. Na pós-graduação, desde 1986 oferece “algumas edições do Curso de especialização Cultura e Arte Barroca, de repercussão nacional, único na sua categoria” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011c).

O primeiro curso de graduação criado foi o de Filosofia, cujo vestibular para a primeira turma aconteceu em 1994, curso responsável pela mudança do nome da unidade acadêmica: “o curso resultou de um projeto de autoria de uma comissão de professores encabeçada pelo Professor Dr. Henrique Cláudio de Lima Vaz, um dos mais eminentes filósofos brasileiros” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011c).

Desde a sua criação, o curso está instalado em uma casa antiga no centro histórico de Ouro Preto, casa do século XVIII que abrigou a reitoria da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011c). A maioria dos professores do curso tem o título de doutor e a vinculação a um Instituto de Artes revela uma peculiaridade da UFOP.

Os outros dois cursos do IFAC são Artes Cênicas e Música, ambos implantados no ano de 1998, representando a verticalização de um tipo de formação que se praticava desde 1981, por meio de cursos livres. Atualmente os cursos de pós-graduação do IFAC são as especializações em Cultura e Arte Barroca e em Filosofia e o mestrado em Filosofia com ênfase em Estética.

3.5.2 Instituto de Ciências Exatas e Biológicas

Com a preocupação e a necessidade de institucionalizar os ciclos básicos nas áreas de Ciências Exatas, Tecnológicas, Biológicas e de Saúde, em 1982 foi criado o Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, que é também responsável pelos cursos de graduação de Ciência da Computação, Ciências Biológicas, Estatística, Física, Matemática, Química Industrial e Química Licenciatura. Na pós-graduação, além de cursos de especialização e do mestrado em Ciências Biológicas, Matemática, oferece um interdisciplinar, na área de concentração de Recursos Hídricos, e doutorado em Ciências Biológicas.

3.5.3 Escola de Nutrição

A Escola de Nutrição foi criada em 1994, quando o curso de Nutrição, o primeiro de Minas Gerais, implantado em 1978, se desvinculou da Escola de Farmácia. Mesmo antes de sua criação, o curso de Nutrição já havia conquistado sua autonomia didática, em 1982. Esta unidade acadêmica se destaca pela ênfase em saúde coletiva e priorização de uma formação generalista. De acordo com a apresentação disponível na página eletrônica da Escola, o curso “prepara profissionais aptos a gerenciar a produção de alimentação coletiva e proporcionar cuidados dietéticos a indivíduos enfermos, atletas, coletividades e grupos populacionais” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011d).

Em 2009, como cota de participação da Escola de Nutrição no Projeto da UFOP submetido ao REUNI⁵⁴, a Escola passou a oferecer também o curso de graduação em Ciência e Tecnologia de Alimentos, com o seguinte objetivo:

graduar Bacharéis [...] com formação generalista, crítica e reflexiva, comprometida com o direito humano à alimentação adequada e a segurança alimentar e nutricional da população, disponibilizando ao mercado de trabalho profissionais de nível superior com competências em ciência e tecnologia de alimentos, adequados à realidade do desenvolvimento tecnológico, e inseridos no contexto social e humano, com capacidade para promover mudanças e inovações, fundamentadas na visão multidisciplinar e no conhecimento tecnológico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011d).

⁵⁴ Parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI foi instituído pelo Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior. O programa procurou congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, pela qual o Ministério da Educação cumpre o papel atribuído pelo Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.172/2001), que estabelece o provimento da oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década (BRASIL, 2007a, p. 4).

A Escola de Nutrição, na pós-graduação, oferece atualmente cursos de especialização e mestrado em Nutrição. Além disso, desenvolve importantes projetos de pesquisa e de extensão universitária, como o Centro Colaborador em Alimentação e Nutrição do Escolar (CECANE), que “surgiu por meio da parceria firmada entre o FNDE e a Escola de Nutrição da Universidade Federal de Ouro Preto (ENUT/UFOP), em fevereiro de 2008, objetivando efetivar e consolidar a política de segurança alimentar e nutricional nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo”.

3.5.4 Centro de Educação Aberta e a Distância

Em 2000, a UFOP iniciou a sua atuação na Educação a Distância (EAD). Assim, foi criado o Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD), hoje Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), que ministra estes cursos de graduação vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB): Administração Pública, Geografia, Matemática e Pedagogia. O Centro oferece também pós-graduação *lato sensu*. Respondendo por cerca de 40% das matrículas da graduação da UFOP, atua em mais de cinquenta cidades de Minas Gerais, São Paulo e Bahia. Ele tem corpo docente e técnico-administrativo específico e conta com a colaboração de docentes e técnicos administrativos de outras unidades acadêmicas.

3.5.5 Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas

Em 2002, a Universidade Federal de Ouro Preto criou o Campus João Monlevade, no qual funciona o Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (ICEA). Sua criação nasceu de um convênio da UFOP com a Prefeitura Municipal de João Monlevade, que, com cerca de 70 mil habitantes, se localiza a 100 km de Belo Horizonte e 150 km de Ouro Preto. A região é uma das mais industrializadas de Minas Gerais e a presença da UFOP se concretiza como um importante instrumento do seu desenvolvimento. A cidade é considerada “portal do Vale do Aço”, região na qual se encontram instaladas importantes empresas, como Usiminas, Belgo Mineira, Cenibra, Vale, Acesita. Na avaliação dos idealizadores, trata-se de um “espaço de

novas oportunidades nas áreas de educação, pesquisa e tecnologia” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011e).

Nesta unidade acadêmica, a UFOP oferece quatro cursos de graduação: Sistemas de Informação, Engenharia de Computação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção. As atividades acadêmicas eram realizadas numa Escola Municipal, posteriormente transferida para a UFOP, que, além de reformas e adequação de instalações antes destinadas ao Ensino Médio, edificou outros prédios. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011e).

3.5.6 Instituto de Ciências Sociais Aplicadas

A unidade acadêmica mais nova da UFOP é o Instituto de Ciências Sociais Aplicadas (ICSA), criada em 2008, no âmbito do Projeto REUNI-UFOP, em Mariana, e responsável pelos cursos de graduação em Administração, Ciências Econômicas, Comunicação Social: Jornalismo e Serviço Social. Sua instalação procurou atender a três objetivos principais: (1) ampliar a presença da UFOP nessa importante cidade; (2) atender ao maior número de propostas de criação de cursos apresentadas pela comunidade universitária; (3) minimizar os impactos de uma expansão da UFOP muito grande na cidade de Ouro Preto.

3.5.7 Cursos vinculados administrativamente à Reitoria

Na década de noventa, a UFOP criou os cursos de Direito (1994) e de Turismo (1999), ambos desvinculados de uma unidade acadêmica, subordinando-se administrativamente à Reitoria. A criação do curso de Direito restituiu a Ouro Preto e à região um curso que já havia existido na cidade e que foi transferido para Belo Horizonte na mudança da capital. Segundo Barreto e Filgueiras (2007), foi criada, em 1892, em Ouro Preto, a Faculdade Livre de Direito, que se tornou a mais antiga unidade acadêmica da UFMG, com a transferência em 1898 (p. 1788). Na UFOP, o curso de Direito iniciou suas atividades, em Mariana, sendo posteriormente transferido para Ouro Preto, onde funciona no Campus Morro do Cruzeiro.

O curso de Turismo foi criado na conjuntura política da expansão da rede federal de ensino estimulada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Ele se insere perfeitamente na vocação da região, em que uma das principais atividades econômicas é o turismo.

Ainda vinculados à Reitoria, a UFOP oferece os cursos de Educação Física e de Museologia, ambos criados em 2008, no âmbito do Programa REUNI.

O curso de Educação Física funciona no Centro Desportivo (CEDUFOP), órgão que tem suas raízes na obrigatoriedade da oferta da prática de exercícios físicos e/ou atividades esportivas como disciplina curricular. Tem por base o “[...] Decreto-Lei n.º 705 de 25 de julho 1969, que alterou o artigo 22 da Lei n.º 4.024/61, estabelecendo sua prática obrigatória estendida a todos os níveis e ramos de ensino” (OLIVERIA ; SILVA 2003, p. 4). Nesse contexto de turbulência política, a Educação Física foi regulamentada “em todos os níveis de ensino pelo Decreto n.º 69.450 de 1.º de novembro de 1971[...],” até para o superior (OLIVERIA e SILVA 2003, p. 5). Foi, portanto, em contexto de muito questionamento que a disciplina entrou nos currículos dos cursos superiores, o que, para Castellani Filho (1995), citado por Oliveira e Silva (2003), viria a “[...] colaborar, através de seu caráter lúdico-esportivo, com o esvaziamento de qualquer tentativa de rearticulação política do movimento estudantil” (CASTELLANI FILHO, 1995, p. 4).

Atendendo ao que determinou a Lei, o CEDUFOP foi criado no início da década de 1970, independente das duas Escolas que originaram a UFOP, a de Farmácia e a de Minas. Teve como objetivo centralizar a oferta da disciplina sob uma única coordenação. Durante longo período, as atividades eram realizadas dispersamente, até que, a partir da década de 1980, teve início a construção de um complexo acadêmico desportivo⁵⁵. Além das disciplinas obrigatórias, na sua trajetória, o CEDUFOP se envolveu com atividades extracurriculares diversas, como olimpíadas, intercâmbios, campeonatos, etc. Com o fim da obrigatoriedade da disciplina de Educação Física para os cursos de graduação, pela Lei n.º 9.394, de 1996, o Centro Desportivo passou a desenvolver importantes ações de pesquisa e extensão universitária, além de oferecer a disciplina Educação Física para alguns cursos que optaram por mantê-la nos currículos.

⁵⁵ “A partir do ano de 1986, [...] foi iniciada a construção das instalações físicas do Centro Desportivo, no Campus do Morro do Cruzeiro. Inicialmente foram construídas duas quadras poliesportivas descobertas. Na sequência, deu-se início a construção do ginásio poliesportivo que foi inaugurado em 04 de dezembro de 1992, composto de quadra interna, sala de ginástica, sala de musculação, vestiários, salas de aulas teóricas, secretaria e salas de professores” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011e). “No ano de 1995, [...] uma nova fase de expansão do CEDUFOP foi iniciada com a construção da piscina, inaugurada em 20 de dezembro de 1996 e o campo de futebol inaugurado em 12 de setembro de 2002, campo de futebol **society** e quadras de areia inauguradas em 12 de setembro de 2008, construção de mais duas salas de aula e gabinetes para mais 8 (oito) professores, inaugurados em 20 de agosto de 2009.”

A chegada do curso de Educação Física, em 2008, veio contribuir na afirmação da identidade do CEDUFOP. O curso é oferecido nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, que já vêm produzindo efeitos importantes em Ouro Preto, tanto no campo educacional como nas academias e estabelecimentos congêneres.

Ocorreu com o curso de Museologia o mesmo que ocorreu com a Educação Física, em relação à qual a UFOP contava com potenciais condições para sua implantação, faltando, no entanto, recursos próprios na instituição para criá-lo. O REUNI foi a condição conjuntural objetiva para a implantação desses cursos na UFOP.

A Museologia chegou a uma cidade/região e universidade dotadas de condições extremamente favoráveis à sua criação. Do ponto de vista da UFOP, o fato de ter-se originado de duas escolas centenárias trouxe como herança um rico acervo de mais de um século, que se encontra preservado, devido a ações da própria UFOP e organizado em um complexo museológico denominado Museu de Ciência e Técnica da Escola de Minas. Em situação não tão bem estruturada como o da Escola de Minas estava o acervo da Escola de Farmácia.

Para a região de Ouro Preto há registro importante:

outras quinze instituições museológicas que apresentam uma diversidade de coleções como por exemplo museus de arte sacra, moderna, históricos, de ciência, museu território e ecomuseu. Além dos museus a região conta com pelo menos quatro arquivos históricos, três centros culturais, inúmeros monumentos e um incomparável patrimônio artístico-cultural (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011g).

Lê-se também na apresentação do curso:

além disso, a área museológica, em Ouro Preto, encontra-se em plena efervescência. Desde 2004 os doze museus da cidade em conjunto com a Secretaria Municipal de Cultura e Turismo instituíram o Fórum de Museus de Ouro Preto que foi transformado pela Lei Municipal Nº 305, de 07 de dezembro de 2006 em Sistema de Museus. Este foi o primeiro sistema municipal de museus criado por lei em todo o país e tem conseguido articular os museus em ações significativas como: a elaboração conjunta de material de divulgação; o lançamento de informativos impressos e um sítio na Internet, além da realização de oficinas, seminários e ações na Semana Nacional de Museus em maio e na Primavera de Museus em setembro. Estas ações nos credenciaram a ter uma representação no Comitê Gestor do Sistema Brasileiro de Museus. Todos estes fatos evidenciam as condições atuais e a clara vocação da região de Ouro Preto e Mariana para sediar um Curso de Graduação em Museologia (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2011g).

O curso está funcionando desde 2008, em instalações provisórias, sendo que o prédio próprio para abrigá-lo já está sendo construído, com inauguração prevista para 2011. Ele conta com corpo docente e técnico-administrativo próprios e, à semelhança do curso de Educação Física, já vem produzindo efeitos importantes na região.

4 A UFOP E AS SUAS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Neste Capítulo se discute as Políticas de Ação Afirmativa (PAA) adotada pela UFOP, que vêm sendo aplicada desde o segundo vestibular de 2008. Procura-se apresentar uma reconstituição do processo que se iniciou com a reivindicação da reserva de vagas pelo movimento social, passando pelos debates institucionais e concluindo com a etapa de votação da proposta pelo CEPE.

4.1 O debate das ações afirmativas invade a UFOP

Conforme foi discutido no Capítulo 3, o debate acerca das PAA passou a fazer parte da agenda política do Brasil no limiar do século XXI, refletindo particularmente a posição assumida pelo país na Conferência de Durban, que ocorreu em 2001. Foi nesse contexto que o tema ação afirmativa passou a ser discutido na UFOP. A esse respeito, faz-se necessário lembrar que os ecos de Durban foram decisivos para a aprovação das PAA no Ensino Superior, repercutindo no Rio de Janeiro, onde a Assembleia Legislativa aprovou a norma pioneira sobre a matéria, que, segundo Franco (2006), posteriormente se expandiu pelo Brasil, refletindo até em Ouro Preto.

No caso da UFOP, a primeira vez em que o assunto foi tratado foi no dia 30 de junho de 2003, quando a PROGRAD realizou o debate Cotas para negros e para escola pública na universidade⁵⁶. No evento, a comunidade ufopiana teve a oportunidade de debater com os professores Valter Roberto Silvério, da Universidade Federal de São Carlos, e Isaac João de Vasconcellos, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Na ocasião, o sociólogo Valter Silvério discorreu sobre os fundamentos da ação afirmativa para negros e indígenas nas universidades, enquanto o professor Isaac, subdiretor de graduação da UERJ, apresentou a Política de Reserva de Vagas da UERJ e os resultados preliminares da sua primeira aplicação. Na mesma data, foi lançado na UFOP o livro *De Preto a Afrodescendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*, cujo autor é o professor Valter Silvério. Apesar da ampla divulgação, o evento contou com baixa participação da comunidade da UFOP, entretanto representou uma boa oportunidade para o

⁵⁶ Convite no Anexo C.

início de forte mobilização que os movimentos sociais de Ouro Preto encamparam, a partir de então, em defesa das cotas.

Foi, portanto, no mês de agosto de 2003 que a ação afirmativa foi reivindicada pela UFOP. A demanda foi apresentada pelo Fórum de Entidades para Consciência Negra, que congregava diversas entidades do município de Ouro Preto e nasceu da mobilização de diversas pessoas e entidades⁵⁷ que realizaram um seminário no qual, entre outros aspectos, se discutiu a necessidade de a UFOP implantar, a partir do próximo vestibular, um sistema de cotas para o acesso de afrodescendentes nos cursos de graduação. Como resultado do seminário, o Fórum protocolizou a demanda na forma de ofício (Anexo D), na Reitoria, endereçado ao presidente do Conselho Universitário (CUNI), o professor Dirceu do Nascimento, que era reitor. Mais tarde o Fórum de Entidades para a Consciência Negra se transformou em Fórum da Igualdade Racial (FIROP), que se converteu no principal ator na luta pelas cotas na UFOP. Desde a sua criação até a efetiva aprovação das PAA pelo CEPE, o FIROP esteve presente em todos os momentos em que o tema foi tratado. A partir de então, a entidade realizou vários eventos⁵⁸, locais e regionais, sobre o tema. Além disso, não perdeu sua característica originária de articular outras entidades em torno dele.

De acordo com Santos (2007a), que organizou uma cronologia com base na contextualização dos debates sobre a ação afirmativa na UFOP, em 2004, o ICHS, na celebração do Dia da Abolição, promoveu uma palestra seguida de debate, ocasião em que a cientista política Diva Moreira, “representante do Programa das Nações Unidas para Desenvolvimento (PNUD) [...], discorreu, entre outros temas, sobre a necessidade de implantação de ações afirmativas com corte racial [...] como forma de reparação aos danos decorrentes da escravidão” (SANTOS, 2007, p. 3).

Nos dias 25, 26 e 27 de outubro de 2004, representante da UFOP participou do evento Dois Anos de Políticas de cotas: balanço e perspectivas, promovido pela UERJ e realizado no Campus Maracanã. Esse evento foi muito concorrido e contou com a presença da então ministra Matilde Ribeiro da SEPPIR, entre outras importantes autoridades⁵⁹. No dia 9 de

⁵⁷ O Seminário contou com a participação de professores e técnicos da UFOP, representantes de igrejas evangélicas e de paróquias católicas, do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), do Movimento Fé e Política, da Sociedade Operária Beneficente São José, da Comissão Oupropetana de Folclore, do Sindicato dos Técnico-Administrativos da UFOP, do Sindicato dos Funcionários da Prefeitura de Ouro Preto, da Pastoral da Juventude, do Sindicato dos Jornalistas, das associações de capoeiristas etc.

⁵⁸ Semana da Consciência Negra, Pronunciamentos na Câmara Municipal, palestras em escolas públicas de ensino médio etc.

⁵⁹ Emir Sader (UERJ); Ana Toni (Fundação Ford); Nival Nunes de Almeida (UERJ); Frei David (Educafro); José Luis Petruccelli (IBGE); Ivete Sacramento (Uneb); Mirian Leitão (Rede Globo); Pablo Gentili (UERJ); José Jorge de Carvalho (UnB); Wilson Mattos (Uneb); Maria Lucia Muller (UFMS); Márcia Souto Maior (UERJ); João Carlos Nogueira (SEPPIR); Renato Emerson dos Santos (UERJ); Dora Lúcia Bertulio (UFPR); Jocélio Telles dos Santos (UFBA); Moisés de Melo Santana (UFAL); Marcos Ferraz (Unifesp); Magali Almeida (UERJ); Cláudia Miranda (UERJ); Nilma Lino Gomes (UFMG); Joaze Bernardino (UFG); Iolanda Oliveira (UFF); Paulino de Jesus Cardoso (UFSC); Fátima Lobato (UERJ);

novembro do mês seguinte, a participação da UFOP foi no 2.º Seminário Nacional Ações Afirmativas na UFMG: acesso e permanência da população negra no Ensino Superior. O evento contou com a participação de representantes da SEPPIR, SECAD, UFMG, Pré-Vestibular Comunitário Marista, Secretaria de Direitos Humanos do Rio de Janeiro, Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (LPP/UERJ), Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB) da UFAL, Programa de Ações Afirmativas da UFAL; Centro de Estudos Afro-Orientais da UFBA, Universidade Cândido Mendes (UCAM), e Universidade de Brasília.

4.2 Compromisso com as ações afirmativas: resposta às reivindicações do movimento social

Aproveitando o ensejo da consulta interna para indicação do novo reitor, para o quadriênio 2005-2008, o FIROP apresentou aos candidatos a reivindicação de implantação das cotas. Acerca do assunto, a Carta Programa da oposição, encabeçada pelo professor João Luiz Martins “previa realização de ‘debate sobre novas maneiras de acesso à universidade pública’” (SANTOS ; QUEIROZ, 2007, p.12, grifo do autor). O movimento social e parte da comunidade universitária enxergaram o compromisso com a adoção de uma política de ação afirmativa.

Escolhido pela comunidade universitária, nomeado pelo ministro da Educação, para início do mandato em fevereiro de 2005, e empossado o novo reitor, o FIROP solicitou ao uma reunião para tratar da implantação de ação afirmativa na UFOP (Anexo E). Após ouvir a entidade, o reitor determinou à PROGRAD que tratasse da matéria, visando à elaboração de uma proposta a ser apreciada pelos órgãos colegiados superiores. No primeiro semestre de 2005, a PROGRAD, através da Coordenadoria de Processos Seletivos (CPS), realizou um seminário sobre o vestibular, no qual um dos temas abordados foi o da ação afirmativa. Esse evento foi aberto à comunidade universitária e à externa. Contou com a participação de representantes das redes oficiais de ensino estadual e municipal, do Centro Tecnológico

Carlos Minc (Alerj); Rogério de Souza (UERJ); Jurema Batista (Alerj); Renato Cesar Möller (UERJ); Gustavo Petta (UNE); Carlos Medeiros (Secretaria Estadual de Direitos Humanos RJ); Rosana Heringer (Actionaid Brasil); Carlos Recci da Costa (UERJ); Denise Barata (UERJ); Hédio Silva (PUC-SP); Gustavo Binenbojm (UERJ); Raquel César (UNIRIO e UERJ); Humberto Adami (Inst. de Advocacia Racial e Ambiental); Conte Bittencourt (Alerj); Renato Ferreira (Educafro); Malvina Tânia Tuttman (UNIRIO); Timothy Martin Mulholland (UNB); Ricardo Henriques (SECAD/MEC); Gaudêncio Frigotto (UERJ) e Raquel Villardi (UERJ).

Federal de Ouro Preto (CEFET-OP)⁶⁰, dos cursinhos pré-vestibulares, de estudantes do Ensino Médio e também de representante do FIROP. Na dinâmica dos trabalhos do seminário, além das discussões gerais, ocorreram atividades de grupos de trabalho, em que um dos temas abordados foi o da reserva de vagas para egressos de escolas públicas, autodeclarados negros e indígenas. O grupo que tratou da reserva de vagas foi o que contou com a menor participação, apenas três pessoas. Um docente e um técnico-administrativo da UFOP e a então presidente do FIROP, Márcia Conceição Valadares. Mesmo pequeno, o grupo não chegou a um consenso quanto às cotas étnico-raciais (para negros e indígenas), havendo concordância apenas para as cotas para egressos de escolas públicas.

4.3 A gestão de uma proposta institucional

De acordo com a retrospectiva das discussões sobre o tema na UFOP, organizada por Santos e Queiroz (2007), ocorreram em 2005 mais duas iniciativas importantes, das quais a primeira foi a publicação da Portaria Reitoria n.º 408 (Anexo F), de 16 de agosto, pela qual o reitor determinou à PROGRAD que “instalasse um Grupo de Trabalho para elaborar e apresentar ao CEPE uma proposta de políticas de ação afirmativa...” (SANTOS ; QUEIRO, 2007, p. 13). A outra ação relevante foi a aula inaugural do 2.º semestre de 2005, na qual o convidado da UFOP foi professor Jaime Giolo, então diretor de Avaliação e Estatística do INEP, que apresentou um panorama do Ensino Superior brasileiro, dando destaque para a necessidade de ampliação das formas de acesso. Na ocasião, explicitamente, o professor defendeu a inclusão de PAA para egressos de escolas públicas, negros e indígenas, na educação superior.

Em cumprimento à Portaria da Reitoria, a PROGRAD pautou o tema em reunião da Comissão Permanente de Processos Seletivos (COPEPS), que, após primeira discussão, dada a sua complexidade, criou uma subcomissão para estudá-lo e apresentar uma proposta em reunião posterior. A subcomissão foi constituída pelo pró-reitor adjunto de graduação, pelo coordenador de processos seletivos, pelo representante dos técnicos-administrativos e por mais dois docentes, um da área de Direito e um da área de Física. Ela realizou algumas reuniões e chegou à conclusão de que a UFOP deveria criar PAA. O acordo não foi possível quanto ao formato. A decisão foi indicar à COPEPS o que propunha o Projeto de Lei n.º

⁶⁰ A partir de 2009, o CEFET de Ouro Preto se transformou em Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG).

3.627/2004, segundo o qual as universidades deveriam adotar reserva de 50% das vagas dos cursos de graduação para egressos de escolas públicas, A proporção de afrodescendentes e indígenas seria conforme dados do IBGE. Na COPEPS, houve muita polêmica, sobretudo em relação ao corte racial previsto no PL. Muito já se discutiu no Brasil: o problema não são as cotas mais a cor das cotas⁶¹.

Com o objetivo de construir um diagnóstico das cotas nas IFES que pudesse subsidiar as discussões na UFOP, no dia 1.º de abril de 2006, o pró-reitor adjunto de graduação encaminhou consulta às outras instituições com a seguinte solicitação “na Universidade Federal de Ouro Preto estamos discutindo a implantação das cotas nas IFES, neste sentido, gostaríamos de informações sobre o formato das cotas adotado pela [sua IES] e data de implantação e quantos estudantes já ingressaram por esta modalidade de ingresso” (SANTOS, 2006).

No dia do aniversário da UFOP, 21 de agosto, chamado a fazer uma conferência, o então Secretário de Educação Superior do MEC, professor Nelson Maculan Filho, ex-aluno da UFOP, enfaticamente chamou a atenção para a necessidade de que as IFES brasileiras adotassem políticas inclusivas. Na mesma ocasião, o pró-reitor adjunto de graduação da UFOP participou, na UNB, nos dias 21 e 22 de agosto, de um seminário nacional intitulado Experiências de Políticas Afirmativas para Inclusão Racial no Ensino Superior. Nos dias 23 e 24 de outubro de 2006, a UFOP sediou uma oficina do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD), com a seguinte temática: Políticas de Ação Afirmativa e Acesso à Universidade: estratégias de gestão institucional para acesso e permanência. A UFOP recebeu pró-reitores entre outras autoridades acadêmicas de todo o Brasil e, na ocasião, o tema foi analisado com profundidade. A oficina foi assessorada pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR) do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da UERJ⁶². Além da discussão conceitual, ocorreram relatos de experiências de políticas de ação afirmativa e, ao final, foi aprovada a Carta de Ouro Preto⁶³, em que o

⁶¹ Ressalte-se que na UFOP já existem algumas medidas afirmativas destinadas a certos segmentos que não são tão criticadas. A título de exemplos, na UFOP há reserva de 10% das vagas nos cursos de pós-graduação *lato sensu* para os servidores técnico-administrativos da instituição. Na mesma perspectiva, em relação à formação de professores da educação básica, pelo menos desde 1998 ela oferece turmas exclusivas ou destina vagas para esse grupo.

⁶² O PPCor foi criado em 2001 “e tem se fortalecido como uma referência nacional na luta pela promoção das políticas de ação afirmativa no campo educacional brasileiro. Sua primeira iniciativa foi o **Concurso Cor no Ensino Superior**, resultado da parceria com a Fundação Ford, que permitiu o apoio e acompanhamento de 27 projetos destinados a promover e ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes negros/as no ensino universitário. O PPCOR é hoje o maior programa de ações afirmativas desenvolvido nas universidades brasileiras (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2011).

⁶³ Disponível em: <http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/CARTA_DE_OURO_PRETO-ForGRAD.pdf> Acesso em: 03 abr. 2011.

FORGRAD recomendou às IES implantar com urgência políticas de ação afirmativa, com estes princípios:

Princípio 1: O FORGRAD considera imprescindível que as universidades brasileiras implementem, em curto prazo, políticas e programas de ações afirmativas, como forma de promover os direitos de igualdade assegurados constitucionalmente, combatendo as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais que existem em nossa sociedade.

Princípio 2: Preservando a autonomia universitária, os programas de ações afirmativas devem ser definidos com base na realidade de cada instituição e no contexto em que se insere.

Princípio 3: Os programas implementados não deverão desconsiderar o mérito, que deverá ser reavaliado pela instituição, levando em conta as desigualdades existentes na sociedade.

Princípio 4: As ações afirmativas deverão se dar por um período de tempo previamente definido, contemplando propostas de acesso e de permanência, que visem melhorar as condições socioeducativas e acadêmicas dos beneficiários dos programas, elevando as possibilidades de sucesso ao longo do curso.

Princípio 5: Em relação às comunidades indígenas, deve-se observar a pertinência de oferecer vagas em cursos existentes, adaptados ou não, e de criar cursos específicos.

Princípio 6: A adoção de ações afirmativas deve ser valorizada nos programas de avaliação institucional e na alocação de recursos públicos adicionais, de caráter orçamentário e financeiro. (FORUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, 2011).

Ainda em 2006, a UFOP, representada pelo reitor e pelo pró-reitor adjunto de graduação, atendeu a diversas convocações da comunidade ouro-pretana para debater o assunto. Isso aconteceu em Audiências Públicas convocadas pela Câmara Municipal, em eventos em escolas públicas de Ensino Médio, emissoras de rádio, etc. Além disso, o pró-reitor adjunto de graduação publicou artigo de opinião no Jornal da Universidade “convidando a comunidade a se posicionar sobre o tema” (SANTOS ; QUEIROZ, 2007, p. 13).

O debate ocorrido, sobretudo no segundo semestre de 2006, contribuiu para que, em fevereiro de 2007, a COPEPS aprovasse, “por unanimidade, proposta de criação de política de reserva de 50% das vagas em todos os cursos de graduação para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escola pública” (SANTOS ; QUEIROZ, 2007, p. 13).

Encaminhada ao CEPE, a matéria foi tratada pela primeira vez em sua 263ª reunião ordinária do dia 27 de fevereiro de 2007:

solicitado a discorrer sobre esse assunto, o [conselheiro relator⁶⁴] esclareceu que, considerando as diversas proposições em tramitação no Congresso Nacional; a atual composição do corpo discente da UFOP quanto ao tipo de escola de origem do Ensino Médio, predominantemente privada, e a necessidade de a UFOP estabelecer políticas de ações afirmativas, especificamente em relação aos critérios de seleção de seus alunos de graduação, a PROGRAD apresentava uma proposta de sistema de reserva de vagas para os candidatos ao seu vestibular. Após considerações de vários membros, [o] plenário decidiu, por unanimidade, retirar essa matéria de pauta, a fim de que seja mais bem discutida, por meio de uma audiência pública, a ser coordenada pelo Pró-Reitor Adjunto de Graduação. O resultado dessa audiência deverá ser debatida por [...] plenário em sua reunião ordinária, prevista para o dia sete de maio [do mesmo] ano (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2007a).

⁶⁴ O então pró-reitor de graduação, Marcone Jamilson de Freitas Souza.

A decisão do CEPE foi encaminhada ao pró-reitor adjunto de graduação pela Secretaria de Órgãos Colegiados, determinado a realização de uma Audiência Pública sobre a matéria (Anexo G). O tema parecia ter invadido a UFOP. Alguns fatos atestam isso. A título de exemplos, Santos e Queiroz (2007) apresentam quatro episódios: (1) no Segundo Vestibular de 2007 a prova de redação foi motivada por um texto que criticava o pronunciamento da então ministra da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), Matilde Ribeiro, acerca de declaração à BBC-Brasil (Anexo H). (2) No Festival de Inverno de 2007, cujo tema central homenageava Chico Rei⁶⁵, realizou-se o colóquio: Raça e identidade: diálogos pela igualdade. O colóquio contou com mesas plurais nas quais muitos se pronunciaram a favor e contra as cotas nas universidades. (3) Do ponto de vista acadêmico, o ex-aluno⁶⁶ de graduação da UFOP e doutorando do Programa de Pós-Graduação em Demografia do CEDEPLAR/UFMG divulgou na UFOP seu trabalho intitulado Perfis de acesso à Universidade Federal de Ouro Preto: uma aplicação do grade of membership. (4) Um concluinte⁶⁷ do curso de Direito apresentou monografia versando sobre políticas de ação afirmativa. Tudo isso contribuiu para o fomento dos debates na instituição.

O tema da prova de redação provocou inquietações dentro e fora da UFOP. No dia 11 de julho de 2007, na 267.^a reunião ordinária do CEPE a representante discente no Conselho conseguiu que o assunto fosse incluído na pauta e fez a leitura de uma correspondência assinada pelo estudante Ricardo Jorge Bouez Ribeiro, do curso de Farmácia, que repudiava o tema da prova de Redação do vestibular argumentando:

os professores que o sugeriram foram ‘tão parciais, inconseqüentes e irresponsáveis com a abordagem de tema tão complexo, delicado e polêmico.’ Esse discente alegava ainda estranhar o fato de esta Universidade estar debatendo Políticas Públicas de Ação Afirmativa, para que no futuro próximo, possam ser adotadas como critério de acesso aos cursos e, quando, de repente, surge um tema de redação tão infeliz como foi. Na opinião desse aluno, a escolha do tema da Prova de Redação no segundo vestibular deste ano, foi, no mínimo, um contra-senso, que depõe contra a UFOP e a desqualifica para um bom nível de debate, gerando graves atritos internos. Disse ainda o aluno Ricardo que aqueles que defendem as Políticas Afirmativas, sejam elas étnicas, por gênero, por origem regional, por origem escolar ou por necessidades especiais, percebem que os “grandes” meios de comunicação comerciais tentam, a todo momento, simplificar, desqualificar e inculcar no povo brasileiro o fato de que os defensores das “cotas” são, também, insufladores do racismo e da discriminação. “Estes meios de comunicação, como é sabido por todos, possuem uma orientação ideológica bem definida e não são adeptos de debates, quanto mais aos debates qualificados. São, sim, manipuladores da opinião pública, que, sistematicamente, destilam seu veneno fascista aos nossos olhos. Eles não têm compromisso com a Democracia, com a Ética e muito menos com a Educação Pública, neste país.” Finalizando, esse aluno mostrou-se indignado por observar, no seio institucional da nossa Universidade, expedientes tão repugnantes, como os utilizados pela mídia manipuladora” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2007b).

⁶⁵ Segundo o dicionário eletrônico *Wikipédia* “**Chico Rei** é um personagem lendário da tradição oral de Minas Gerais, Brasil. Segundo esta tradição, Chico era o rei de uma tribo no reino do Congo, trazido como escravo para o Brasil. Conseguiu comprar sua alforria e de outros conterrâneos com seu trabalho e tornou-se ‘rei’ em Ouro Preto” (CHICO REI, 2010).

⁶⁶ Giovanni Máximo da Conceição, graduado em Matemática.

⁶⁷ Josias Barcelos Junior.

A manifestação desse aluno foi amplamente discutida pelos conselheiros e o plenário decidiu, consensualmente, convocar “o Coordenador de Processos Seletivos e o docente responsável pela escolha do tema da Prova de Redação do último vestibular apresentassem uma justificativa sobre a questão” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2007b).

4.4 A comunidade é convocada a colaborar

Paralelamente ao aquecimento do debate na instituição, no dia 25 de julho de 2007, o reitor enviou Carta Convite (Anexo I) aos diversos setores da UFOP, convocando para participar da Audiência Pública que culminaria com a análise da matéria pelo CEPE. Na mesma perspectiva, a PROGRAD, no dia 25 de julho de 2007, encaminhou aos docentes, discentes e técnicos administrativos o convite (Anexo J) para participar das Audiências Públicas Reserva de vagas: Ciclo de debates sobre a reserva de vagas nas instituições públicas de Ensino Superior, que se realizariam entre os dias 31 de julho e 1.º de agosto de 2007⁶⁸. No primeiro dia o evento foi aberto com a palavra do reitor, que esteve acompanhado do vice-reitor e do pró-reitor de graduação. Proferiu conferência o representante do Ministério da Educação Wallysson Maurício, que apresentou um panorama nacional da ação afirmativa. O pró-reitor adjunto de graduação revelou aos presentes o perfil dos alunos dos cursos de graduação e o presidente da COPEPS apresentou a proposta de política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas. Todas essas apresentações foram seguidas de debates.

O segundo dia de Audiência Pública foi marcado pelas palavras de diversos atores direta ou indiretamente interessados pelo assunto. Inicialmente, das unidades acadêmicas. Na oportunidade, apenas o diretor da Escola de Minas se manifestou contrário à proposta. Depois as entidades representativas dos técnicos administrativos (Sindicato ASSUFOP), dos docentes (ADUFOP) e dos estudantes (DCE). Os técnicos administrativos se posicionaram favoráveis à proposta, os discentes, contrários e os docentes pediram mais tempo para melhor discutir o assunto nas bases⁶⁹. Em nome da comunidade externa, todos em defesa: comitê pró-cotas,

⁶⁸ O ciclo de debates deveria ter ocorrido no período de 4 e 10 de julho de 2007, porém por dificuldades operacionais não se viabilizou.

⁶⁹ No evento a ADUFOP distribuiu documento afirmando: “não possui uma posição de Assembléia Geral – seu órgão máximo de deliberação – sobre a proposta em questão, ou sobre qualquer outra proposta que trate do estabelecimento de cotas na UFOP ou outra instituição de Ensino Superior, tal como, por exemplo, a que está tramitando no Congresso Nacional na forma de Projeto de Lei. A Diretoria da ADUFOP tem acompanhado as discussões que tratam do tema de

instituído pela Câmara Municipal de Ouro Preto (CMOP) e a 15.^a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – SRE/SEE. Na ocasião, os alunos de uma escola estadual de Ensino Médio de Ouro Preto entregaram à organização do evento um documento com abaixo-assinado (Anexo L) reivindicando as cotas na UFOP. As discussões das Audiências Públicas foram sistematizadas na forma de relatório, entregue ao CEPE.

Santos e Queiroz (2007) destacaram uma série de ações decorrentes dessas audiências públicas, apontando repercussões internas e externas. A Câmara Municipal de Ouro Preto aprovou, em 2 de agosto, a Representação n.º 60/07 (Anexo M), assinada por todos os vereadores e dirigida ao reitor, solicitando que o CEPE aprovasse a política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas, negros e indígenas, nos cursos de graduação. A diretora da 15.^a Superintendência Regional de Ensino (SRE) da Secretaria do Estado de Educação (SEE) encaminhou, no dia 3 de agosto, uma mensagem eletrônica (Anexo N) endereçada ao “... Pró-Reitor Adjunto de Graduação, solicitando a realização de uma nova audiência pública para ampliar a discussão entre os gestores, docentes, discentes, pais e comunidades escolar em geral para que esses interessados possam se pronunciar sobre o assunto” (SANTOS ; QUEIROZ, 2007, p. 39).

No dia 3 de agosto de 2007, várias entidades⁷⁰ protocolizaram ofício na Reitoria solicitando a prorrogação da decisão sobre a adoção de política de reserva de vagas na UFOP, para que houvesse mais tempo de divulgação junto à população (Anexo O). No mesmo sentido, também nesse dia, a ADUFOP entregou ofício (Anexo K) considerando a pertinência de adoção de políticas de reserva de vagas e comunicando que realizaria em Ouro Preto e em Mariana, no dia 16 de agosto, dois debates intitulados Políticas Afirmativas e a Questão da Reserva de Vagas – Cotas (Anexo P).

Na imprensa, o tema ganhou as páginas de vários periódicos da região. O Jornal Liberal publicou, na edição 30 de julho a 5 de agosto, a matéria UFOP discute cotas para vestibular (Anexo Q). O Diário de Ouro Preto, publicou, em 3 de agosto, como matéria de capa: UFOP discute cotas para vestibular (Anexo R). A mesma matéria foi veiculada no Jornal Tribuna Livre (Anexo S). No âmbito institucional, o pró-reitor adjunto de graduação participou de debates na Escola de Nutrição e no ICEB promovidos pelos Centros

Políticas Afirmativas no âmbito dos encontros nacionais do ANDES-SINDICATO NACIONAL, do qual a ADUFOP é parte integrante, e que reúne mais de 70.000 docentes filiados em todo o Brasil, de instituições de ensino superior federais, estaduais, municipais e particulares. As federais contam com docentes do ensino fundamental e superior.” O documento da ADUFOP esclarece ainda que nos dois Congressos em que a entidade participou “único ponto em que realmente houve necessidade de contagem dos votos foi justamente a posição congressual sobre adoção ou não de cotas, sejam elas para estudantes de escola pública ou étnicas. A posição majoritária foi contrária a adoção de cotas...” (Anexo K).

⁷⁰ União da Juventude Ourepretana, Associação Movimento Hip-Hop de Ouro Preto, Federação das Associações de Moradores de Ouro Preto e Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto.

Acadêmicos. Os resultados e encaminhamentos da Audiência Pública foram organizados na forma de relatório, que foi enviado, por meio de ofício da PROGRAD (Anexo T), ao presidente do CEPE, no dia 10 de agosto de 2007.

No dia 14 de agosto de 2007, o CEPE se reuniu para tratar, entre outros, desse assunto. A pauta era longa, oito itens, incluída a justificativa sobre o tema da prova de redação problematizado na reunião anterior. Ao seu respeito foi cedido espaço para que os professores José Margarida da Silva e José Benedito Donadon Leal, então coordenador de processos seletivos e coordenação da prova de redação, falassem. O primeiro explicou:

os procedimentos necessários para que seja resguardado o total sigilo das provas do vestibular, informando que, dessa forma, o tema escolhido para a redação do vestibular da UFOP, neste ano, teve tratamento idêntico. Em seguida, o [professor] Donadon afirmou que, ao escolher o tema para a referida prova, a equipe de docentes que o fez não teve qualquer intenção de analisar a questão ideológica do assunto, tendo sido levada em consideração, na correção, apenas a consistência dissertativa do candidato. Prosseguindo, esse professor disse ainda que o resultado dessa avaliação foi o melhor já ocorrido nos últimos anos, quando houve o menor número de candidatas que fugiu ao tema proposto. [O] Presidente esclareceu que a sua preocupação é que não seja colocado um posicionamento que não o institucional, deixando claro que não é intenção [do] Conselho causar constrangimento ou interferir no trabalho que está sendo realizado pela COPEPS (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2007c).

O relatório das audiências públicas foi o último assunto tratado na reunião, para tanto o pedagogo Adilson Pereira dos Santos, pró-reitor adjunto de graduação, foi convidado para falar:

ao fazê-lo, esse servidor informou que, conforme determinação [do CEPE], foi realizada uma audiência pública com o objetivo de discutir melhor essa questão, organizada na forma de ciclo de debates sobre a reserva de vagas nas instituições públicas de Ensino Superior. Esse evento contou com a participação de diversos representantes da Administração Superior da UFOP, da ADUFOP, da ASSUFOP, do DCE, da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto, da Câmara Municipal, da Secretaria Municipal de Assistência Social e Cidadania de Ouro Preto, da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Preto, da União Municipal de Estudantes Secundaristas, do Comitê Pró-Cotas e do Fórum da Igualdade Racial, docentes, discentes, técnico-administrativos e representantes da comunidade e estudantes do ensino médio da Escola Estadual Dom Pedro II. Durante esse fórum, houve um extenso debate que focalizou os seguintes aspectos, entre outros: **a)** A questão da identidade X política de cotas baseada na raça. Quem é negro? **b)** Quem se denomina e como se denominar considerando a miscigenação brasileira. **c)** Essa política não implicaria exclusão? **d)** Seriam mais viáveis investimentos na Educação Básica e não em ações pontuais direcionadas a grupos isolados? **f)** Sucateamento da escola pública no nível básico. **g)** Abandono da escola pública pela classe média. Prosseguindo, o relator afirmou que a iniciativa deste Conselho, ao determinar a realização desse fórum, contribuiu para institucionalizar o debate, que até então vinha sendo travado de forma pontual e desarticulado. Tal como foram organizadas, as audiências públicas cumpriram pelo menos duas funções primordiais: **a)** Trouxe informações e esclarecimentos sobre as políticas de ações afirmativas, tanto do ponto de vista conceitual, como em termos de caracterização do panorama nacional e institucional sobre o tema e de experiências em curso. **b)** Foi oferecida oportunidade para que diversos segmentos, direta ou indiretamente envolvidos com a questão, posicionassem-se publicamente sobre o assunto. As falas registradas nesse evento evidenciam que há na UFOP uma disposição para se posicionar sobre a adoção de políticas de ações afirmativas. Pelas discussões ocorridas, foi possível perceber que a reserva de vagas com corte étnico-racial não são bem aceitas e que, na hipótese de implantação de alguma política, há forte preocupação com a introdução de mecanismos de acompanhamento e de garantia da permanência dos eventuais beneficiários desta política. Diante do exposto, recomenda-se permitir que as Unidades Acadêmicas, entidades da UFOP e da sociedade aprofundem um pouco mais o debate, ressaltando, porém, que este prazo não seja muito extenso e que, na hipótese de adoção de alguma política, que esta não se restrinja a

questão do acesso. A sugestão é de que exista uma estruturação de um amplo Programa de Ações Afirmativas, que articule ingresso, permanência e contribuição efetiva para elevação da qualidade da escola pública em nível básico (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2007c).

A decisão consensual do CEPE foi que a reserva de vagas devia ainda de ser mais bem discutida:

devendo, para tanto, as Unidades Acadêmicas promoverem debates com os segmentos que as compõem, sendo que o Pró-Reitor Adjunto de Graduação terá a função de colaborar nessas discussões. Decidiu-se ainda que deverá ser realizado, em outubro [...], sob a coordenação desse Pró-Reitor, um fórum final já com o posicionamento dos diversos setores da UFOP (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2007c).

Essa decisão veio ao encontro das aspirações das entidades do movimento social, da 15.^a Superintendência de Ensino de Ouro Preto e da ADUFOP, que solicitaram ao reitor o adiamento da votação da matéria no CEPE, para que o assunto fosse mais discutido nas bases.

A ADUFOP realizou, em 16 de agosto, debates sobre o assunto na Escola de Farmácia e no ICHS. Para o tema Políticas Afirmativas e a Questão da Reserva de Vagas – Cotas, foram convidados o professor de Física da UFSC Marcelo Henrique Romano Tratemberg e a professora do curso de Serviço Social da UFRJ Janete Luzia Leite. Ambos, com histórico de militância no Sindicato Nacional dos Docentes (ANDES), se posicionaram o primeiro favorável e a segunda contrária às cotas.

De setembro a novembro, o pró-reitor adjunto de graduação atendeu a alguns convites da comunidade acadêmica, nos quais procurou cumprir o que determinou o CEPE em sua reunião de 14 de agosto de 2007. O último evento aconteceu em 13 de dezembro e todos os conselheiros do CEPE foram convocados para participar dele, por se tratar de uma reunião aberta para subsidiar discussões. Foi convidado o professor Eduardo Magrone, pró-reitor de graduação da Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF), que relatou a experiência da primeira do Estado a adotar política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e negros. Ele fez sua apresentação com dois enfoques principais: (1) um relato da experiência das cotas na UFJF; (2) uma avaliação dos primeiros resultados dessa política.

4.5 A análise e votação das políticas de ação afirmativa pelo CEPE

A decisão do CEPE sobre o assunto se deu em 13 de fevereiro de 2008, sendo relator da matéria foi o pró-reitor de graduação, professor Marcone Jamilson. Este lembrou: “ (a)

existem tramitando no Congresso Nacional vários dispositivos sobre o assunto, com destaque para os projetos de lei nº 73/1999 e nº 3.627/2004; (b) a maioria dos alunos da UFOP se originam de escolas do ensino médio privada; (c) poucos candidatos egressos de escolas públicas, assim como não brancos são aprovados nos vestibulares da IES; (d) há necessidade de a UFOP estabelecer políticas de ações afirmativas; (e) a matéria já vinha sendo tratada pelo CEPE desde 2007; (f) a PROGRAD coordenou um amplo ciclo de debates aberto às comunidades interna e externa sobre o tema; (g) existe um compromisso público do CEPE de que a UFOP teria uma posição sobre o assunto visando o segundo vestibular de 2008; (h) a UFOP precisa contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior público, assegurando particularmente a entrada de egressos de escolas públicas e de setores historicamente discriminados e (i) Ouro Preto é uma cidade que, segundo o IBGE, tem cerca de 70% de pessoas que declaram afrodescendente.

Em face das razões e justificativas apresentadas, o relator apresentou ao plenário a proposta da PROGRAD, cujo teor, extraído da Ata do CEPE, é o seguinte:

das vagas destinadas aos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da UFOP, ficam reservados vinte por cento para ocupação por candidatos egressos de Escolas Públicas. Em caso de o número de vagas reservadas resultar em um número fracionário, este será arredondado para o inteiro mais próximo. São considerados egressos de Escolas Públicas os candidatos que cursaram integralmente e concluíram todas as séries do Ensino Médio em Escolas Públicas das esferas federal, estadual ou municipal. Do percentual de vagas reservadas, cinquenta por cento será destinada para candidatos que se auto declararem negros [pretos ou pardos] (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008a).

Prosseguindo, o pró-reitor afirmou que a PROGRAD, por meio do Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes da UFOP, realizaria estudos para a avaliação do Sistema de Reserva de Vagas. A título de ilustração, prestou informações sobre um trabalho que examinou dados de todos os cursos da UFOP, referentes aos ingressantes de 2005/2, 2006/1 e 2006/2, revelando que os percentuais de negros e de egressos de escolas públicas eram baixos. Diante do que foi dito, o diretor da Escola de Farmácia comentou:

a média de egressos de escola pública na UFOP é de trinta e seis por cento [...] a proposta de vinte por cento de reserva para esse público não faria muita diferença, [em contraposição apresentou] a sugestão do Conselho Departamental da Escola de Farmácia de que o percentual dessas vagas seja de trinta por cento para ocupação por candidatos egressos de Escolas Públicas, o que faria com que este processo se realizasse apenas por cota social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008a).

Contrargumentando, o conselheiro Marcone apresentou o resultado da classificação, no vestibular dos negros que seriam beneficiados com a reserva de vaga proposta pela PROGRAD. Prosseguindo as discussões, um conselheiro do ICHS lembrou que, durante os debates realizados, no âmbito da UFOP, ficou evidenciado que a comunidade tinha posição

contrária à reserva de cotas raciais, portanto estava surpreso com a proposta da PROGRAD. Outro conselheiro sugeriu a implementação de bônus aos egressos de escolas públicas, a exemplo da USP. Para ele a proposta apresentada pela PROGRAD surtiria pouco efeito, pois bonificação, renda e cor da pele não interfeririam, somente a origem escolar. O diretor da Escola de Minas esclareceu que sua unidade defendia o seguinte:

a idéia de que a UFOP faça um tipo de inclusão diferente e julgada mais eficiente, que é uma participação mais efetiva nas escolas públicas da região, [através] de monitoria dos universitários nesses estabelecimentos acadêmicos em várias disciplinas por meio de alunos da UFOP que são plenamente habilitados para tanto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008a).

Após um longo debate, a adoção de PAA foi colocada em votação, o que foi aprovado por maioria, com oito votos favoráveis, cinco contrários e uma abstenção. Em seguida, ocorreu uma votação sobre o que a reserva de vagas contemplaria:

o fator social, que obteve oito votos favoráveis, ou sócio-racial, que conseguiu quatro votos favoráveis, sendo que ambas obtiveram duas abstenções. [Proseguindo, a votação foi] se o montante da reserva de vaga será percentual, o que foi aceito por maioria, com oito votos favoráveis, três contrários e duas abstenções (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008a).

A proposta de bônus foi detalhada pelo conselheiro que a formulou:

consistia em bonificar com quatro por cento a pontuação obtida por candidatos oriundos de escolas públicas, considerados os níveis básico e médio ou apenas o médio [...] com esse índice [conseguir-se-ia] ajustar a inclusão social, sem discutir o mérito da raça ou da classe social (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008a).

Essa proposta foi refutada por outros conselheiros pelo fato de jamais ter sido discutida pela comunidade universitária nos diversos debates que ocorreram. Diante dessa argumentação, foi retirada pelo seu proponente. Superada a etapa de discussões, foi votado o percentual de 30% das vagas para os oriundos de escolas públicas, que obteve nove votos favoráveis, um contrário e quatro abstenções. Finalmente o plenário decidiu por unanimidade que essa política deveria ser avaliada, findo o prazo de dois anos. A normatizada foi dada pela Resolução CEPE n.º 3.270 (Anexo U), a ser aplicada a partir do segundo vestibular de 2008 (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008b).

4.6 As Políticas de Ação Afirmativa da UFOP

As PAA da UFOP foram aprovadas, em 13 de fevereiro de 2008, pelo CEPE, com a Resolução n.º 3.270. Essa aprovação foi precedida de longo período de debates que durou

vários anos e que começou no início do século XXI, quando a sociedade civil reivindicou da UFOP a adoção de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e negros. Na mesma época, a PROGRAD apresentou a primeira proposta ao CEPE.

Duas motivações principais estimularam a adoção das PAA. Uma tem relação com as pressões sociais pela implantação de cotas nas universidades, principalmente a partir das recomendações da Conferência de Durban de 2001⁷¹. Outra representa uma resposta ao compromisso assumido pelo candidato a reitor, para o quadriênio 2005-2009, expresso na sua Carta Programa, apresentada à comunidade universitária. Assim, foi atendida pela agenda da Administração que se instalava a necessidade de debater a adoção de medidas que contribuíssem para a democratização do acesso aos cursos de graduação da UFOP. Desde 2005, foram realizados diversos debates, o que, após longo período de discussões, resultou na decisão de adotar ações que pudessem contribuir para alterar o perfil dos estudantes que ingressavam na instituição, cuja grande maioria era constituída de egressos de escolas privadas. Nesse contexto, a primeira manifestação pública da UFOP sobre o assunto se deu no I Seminário de Vestibular, realizado no mês de maio de 2005, no qual um dos temas abordados foram as PAA. Assim, a UFOP considerou particularmente a necessidade de contribuir para a democratização do acesso e para a permanência no Ensino Superior público, assegurando a entrada de alunos oriundos de escolas públicas.

Nos termos da Resolução CEPE aprovada, “das vagas destinadas aos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, ficam assegurados trinta por cento do total de vagas de cada curso para ocupação por candidatos classificados egressos de Escolas Públicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008b).

A mesma Resolução estabelece:

são considerados egressos de Escolas Públicas os candidatos que cursaram integralmente e concluíram todas as séries do Ensino Médio Regular ou equivalente em Escolas Públicas das esferas federal, estadual ou municipal, não se aplicando, neste caso, para candidatos aprovados em Exames Supletivos ou similares⁷² (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008b).

Mas a norma da UFOP faculta aos candidatos que preenchem os requisitos de beneficiários das PAA o direito de não querer delas participar, mediante a manifestação

⁷¹ Em Ouro Preto, quem cumpriu este papel foi o Fórum da Igualdade Racial (FIROP), entidade criada em 2003, que reorganizou o movimento social em torno das questões raciais. O FIROP estabeleceu como uma de suas principais metas lutar pela adoção de cotas raciais na UFOP. Realizou forte mobilização junto a outras entidades, como União Municipal dos Estudantes Secundaristas, Câmara Municipal, etc., promoveu discussões nas escolas públicas de Ensino Médio e encaminhou ofícios ao reitor da UFOP, cobrando um posicionamento.

⁷² Essa exceção visava evitar que alguém cursasse o ensino médio em escola privada e fosse avaliado em exames supletivos promovidos pelas secretarias de educação e viesse a beneficiar da Política.

expressa no ato da inscrição. Mesmo assim, normalmente a grande maioria dos candidatos que atendem a esses requisitos se inscrevem como participantes delas.

As PAA da UFOP foram aplicadas pela primeira vez no segundo semestre letivo de 2008. A partir de então, já recrutaram mais de 3 mil estudantes de graduação em seis processos seletivos para os cursos presenciais. A Tabela 3, a seguir, apresenta a distribuição de candidatos inscritos nesses processos seletivos, nos cursos presenciais oferecidos, conforme adesão, ou não, às PAA, no período de 2008 a 2011.

Tabela 3 – Distribuição de ingressantes nos cursos presenciais da UFOP no período 2008-2011, adeptos, ou não, das PAA e total de matrículas

Vestibular Ano/semestre	Total de matrículas ⁷³	Adepto		Não Adepto	
		Nº	%	Nº	%
2008/2	1.111	423	38,1	688	61,9
2009/1	1.082	438	40,5	644	59,5
2009/2	1.341	562	41,9	779	58,1
2010/1	1.264	571	45,2	693	54,8
2010/2	1.389	645	46,4	744	53,6
2011/1	1.254	496	39,6	758	60,4
Totais	7.441	3.135	42,1	4.306	57,9

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

A tabela 3 mostra que, de 2008 a 2011, a UFOP admitiu 7.441 estudantes, sendo que 42,1% eram participantes das PAA. A taxa de 30% fixada pela norma do CEPE vem se ampliando semestralmente. Na sua primeira edição, em 2008/2, os participantes das PAA foram 8,1% acima dessa taxa; em 2009/1, 10,5%; em 2009/2, 11,9%; em 2010/1, 15,2%; em 2010/2, 16,4% e em 2011/1 ocorreu um decréscimo, atingindo patamar próximo ao da primeira edição.

A Figura 2, a seguir, apresenta a evolução das matrículas de participantes das PAA na UFOP.

⁷³ Eventualmente os valores apresentados relativos ao número de matrículas, pode não coincidir com o quantitativo de vagas oferecidas, isto pode estar relacionado ao não preenchimento de alguma(s) vaga(s), ou à autorização do CEPE ou determinação da Justiça para abertura de alguma(s) vaga(s).

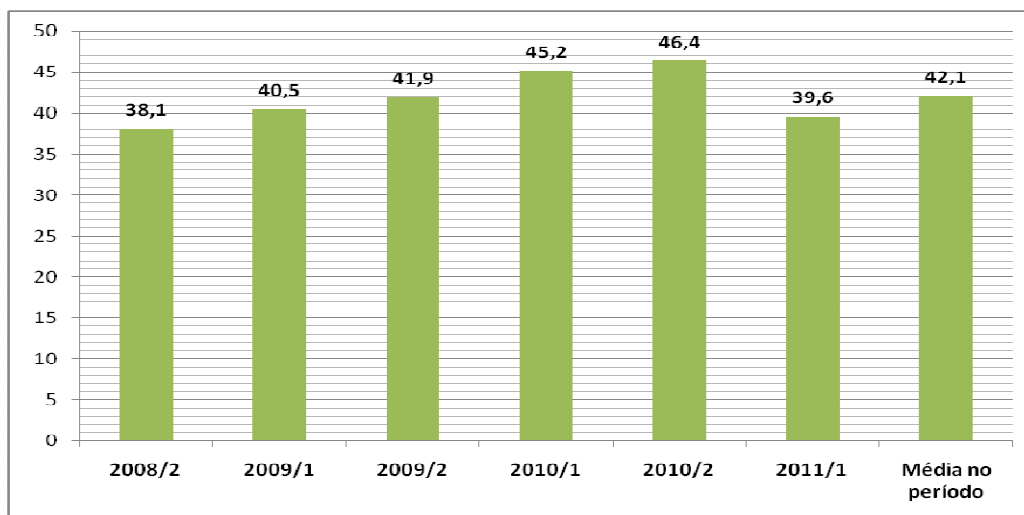


Figura 2 – Distribuição percentual dos estudantes que se matricularam na UFOP entre 2008 e 2011 na condição de participantes da PAA

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Em cumprimento ao que estabeleceram os artigos 4.º e 5.º da Resolução CEPE n.º 3.270, em 22 de outubro de 2010, a PROGRAD apresentou relatório de avaliação das PAA com dados do Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes da UFOP. O relatório subsidiou a decisão do CEPE, que aprovou por unanimidade a manutenção das PAA, com base na avaliação da PROGRAD: elas contribuíram para a democratização do acesso de egressos de escolas públicas à UFOP, sem que prejuízos acadêmicos fossem observados.

Essa decisão do CEPE, associada a outras medidas, soma-se a outras políticas importantes da UFOP nas perspectivas da expansão e da inclusão. Trata-se da adesão ao REUNI e da ampliação de vagas para a Universidade Aberta do Brasil.

4.7 Renovação das Políticas de Ação Afirmativa da UFOP

No segundo semestre de 2010, considerando o que determinam os artigos 4.º e 5.º da Resolução CEPE n.º 3.270, a PROGRAD disponibilizou informações e se reuniu com os colegiados de curso de graduação, com o objetivo de colher subsídios para que o próprio CEPE avaliasse a continuidade das PAA.

O estudo realizado pela PROGRAD (Anexo Z) se baseou em informações relativas à caracterização dos estudantes que ingressaram no ano de 2009. Identificou que, das 2.423

matriculas realizadas, 41,3% foram de participantes das PAA, que apenas em quatro cursos a presença desses estudantes se limitou-se aos 30% fixados pela norma do CEPE e que em alguns cursos a presença de participantes das PAA foi expressiva. O estudo mostrou ainda que, entre os participantes, 6.7% foram efetivamente beneficiados, ou seja, não ingressariam nos seus cursos se não fossem as PAA. Quanto à rejeição, verificou-se que um contingente muito pequeno de pessoas que atendiam às condições para participação das PAA optou por não participar. Outros aspectos apresentados pelo estudo foram a natureza jurídica das escolas de origem, renda mensal em salários mínimos e desempenho acadêmico nos vestibulares e nos respectivos cursos de graduação. Sobre o desempenho acadêmico, observou-se que, dos 41 cursos oferecidos, em apenas cinco os participantes das PAA obtiveram médias superiores às dos não participantes. Em perspectiva oposta, passado um ano do ingresso, os coeficientes de rendimento acadêmico revelaram que aqueles que tiveram melhor desempenho no vestibular não mantiveram essa vantagem após o ingresso nos cursos. Os participantes das PAA registraram desempenho melhor do que o dos não participantes, em 31 dos 41 cursos.

As informações prestadas pela PROGRAD serviram de base para a decisão do CEPE de “aprovar a recomendação da manutenção do Programa de Política de Ação Afirmativa para o acesso de alunos egressos de Escolas Públicas nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2010).

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES: O QUE O PERFIL, DESEMPENHO ACADÊMICO E SITUAÇÃO ATUAL DOS ESTUDANTES REVELARAM

Este Capítulo discute a Política de Ação Afirmativa (PAA) adotada pela UFOP tendo como referência os estudantes que ingressaram no ano de 2009. Inicia-se por uma descrição da abordagem metodológica, apresentação dos objetivos e das questões que orientaram a pesquisa. Procura revelar o itinerário metodológico que resultou no trabalho ora apresentado. Discorre sobre o tipo de abordagem metodológica utilizada, detalha o recorte efetuado, os recursos tecnológicos empregados e a população alvo investigada nesse estudo de caso. Em seguida é construída uma análise do perfil do ingressante, passando por um estudo acerca do desempenho acadêmico deste estudante no vestibular e nas disciplinas do curso em que foi admitido. O capítulo é encerrado com uma descrição da situação acadêmica dos estudantes após o primeiro ano do ingresso. A análise aqui empreendida focalizou quatro dos 41 cursos de graduação oferecidos pela UFOP: Engenharia Civil, Direito, Medicina e Serviço Social, cuja ordem aqui apresentada reflete a cronologia de criação dos mesmos.

O Capítulo está organizado em quatro seções que se articulam entre si e dialogam com a literatura especializada. Conforme já mencionado, na primeira seção, são descritos aspectos metodológicos, os objetivos e as questões de pesquisa. A segunda seção trata do alcance da PAA nos cursos pesquisados, a terceira apresenta o perfil do ingressante e a quarta e última demonstra e discute o desempenho dos ingressantes no vestibular, ao final do primeiro ano de ingresso no curso e situação acadêmica atual.

A caracterização do perfil dos estudantes que ingressaram na UFOP no ano de 2009 destaca a condição de cada estudante como participante ou não da PAA. Tem como objetivo ajudar a responder a indagação principal deste estudo: se a Política de Ação Afirmativa adotada pela UFOP vem contribuindo para a diversificação do perfil do seu corpo discente. A análise aqui realizada guarda estreita interação com o que foi discutido nos segundo e terceiro capítulos, ocasião em que foi salientado que as ações afirmativas se inserem num contexto mais amplo de debates acerca do Ensino Superior, abordagem que vem merecendo a atenção de estudiosos⁷⁴. Com base nesses estudos, é possível afirmar que as Políticas de Ação Afirmativa necessitam ser analisadas à luz das características e condições para o acesso e permanência no Ensino Superior, que tradicionalmente favorece determinados segmentos da

⁷⁴ Bacchetto (2003); Pinto (2004); Santos (2004); Almeida (2005); Vasconcelos e Silva (2005); Arbache (2006); Mitrulis e Penin (2006); Oliveira et al. (2006); Adão (2007); Neves et al. (2007); Oliveira et al. (2010) entre outros.

sociedade em detrimento de outros. Neste contexto, as políticas de ação afirmativa, materializadas como medidas governamentais, nas suas variadas configurações, se traduzem em respostas efetivas à luta histórica pela democratização do acesso, permanência e sucesso na educação superior. Tais iniciativas ganharam relevância e passaram a figurar como políticas públicas a partir do primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A título de ilustração, constata-se que ações como a criação, em 2004, do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e o encaminhamento ao Congresso Nacional de um Projeto de Lei que institui uma Política de Reserva de Vagas nas universidades públicas, refletem como manifestações oficiais neste sentido. Nessa mesma perspectiva, uma das últimas ações do Governo Lula em dezembro de 2010, foi o envio ao Congresso Nacional do Projeto de Lei 8.035, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, no qual pela meta 12 é proposta a elevação da “taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos...” (BRASIL, 2010b). Para dar consequência a tal meta, o PNE 2011-2020 propõe ampliar:

(1) por meio de programas especiais, as políticas de inclusão e de assistência estudantil nas instituições públicas de educação superior... e (2) ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas... (BRASIL, 2010b).

A ação afirmativa prevista no Projeto de Lei do novo PNE tem como principal característica a reserva de 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas, respeitando-se a proporção de negros e indígenas em cada uma das unidades da federação, com base nos dados do IBGE. Nos termos do Documento Final da Conferência Nacional de Educação 2010 a reserva de vagas representa alternativa promissora para a superação do caráter elitista e excludente da educação superior (BRASIL, 2010a, p. 66).

5.1 Abordagem metodológica, Objetivos, questões de pesquisa

Nesta seção apresenta-se uma discussão acerca da abordagem metodológica empregada, dos objetivos fixados para o estudo e das questões de pesquisa que orientaram o trabalho realizado. Nesse sentido, cumpre salientar que o objeto da pesquisa empreendida relaciona-se com um tema novo, porém já amplamente debatido. O estudo realizado investigou as PAA aprovadas pela UFOP, em 2008, implantadas a partir do segundo semestre desse ano. A pesquisa procurou investigar se as PAA contribuíram para a democratização do

Ensino Superior e consequente redução das desigualdades educacionais nesse nível. A motivação pelo estudo reflete as preocupações do pesquisador, sujeito institucionalmente envolvido com a implantação das PAA na UFOP. O desenvolvimento do trabalho exigiu, além do rigor científico inerente a investigações como esta, uma postura sempre vigilante do pesquisador, devido à sua implicação com o objeto investigado. Conforme adverte Sacramento (2005), não é fácil ocupar, ao mesmo tempo, o lugar de analista e de “ator de um tema em constantes debates e mudanças” (SACRAMENTO, 2005, p. 26).

A opção metodológica foi a realização de um estudo de caso. Procurou-se partir de uma realidade específica, no caso determinada política adotada por determinada instituição, para compreender um tema geral e amplo. Obviamente, não houve a pretensão de, com esse trabalho, fazer generalizações para além do potencial de alcance de um estudo com tal escopo. Entretanto se acredita que os resultados obtidos, guardadas as devidas especificidades, podem ajudar no entendimento do fenômeno, do ponto de vista mais amplo, eventualmente aplicável a realidades semelhantes à examinada. Nesse aspecto, sem dúvida, o estudo realizado serve de referência para compreensão de uma realidade mais ampla. O tema geral, que enreda a pesquisa, trata do acesso ao Ensino Superior no Brasil, como o abordado em capítulo específico.

Do ponto de vista prático, o trabalho realizado procurou verificar se as PAA, na UFOP, foram capazes de assegurar a inclusão e, ao mesmo tempo, de criar condições para a permanência de estudantes por elas atendidos.

Os objetivos específicos fixados para o estudo foram:

- (1) investigar que fatores motivaram a UFOP a aderir a este modelo de ação afirmativa;
- (2) traçar o perfil dos estudantes da UFOP;
- (3) classificar os cursos da UFOP conforme a relação candidatos/ vagas e atendimento às PAA;
- (4) caracterizar o perfil socioeconômico dos beneficiários das PAA na UFOP;
- (5) conhecer o desempenho acadêmico de ingressantes em geral e dos beneficiários das PAA, no primeiro ano semestre de estudos;
- (6) examinar as condições de permanência oferecidas pela UFOP aos estudantes beneficiários das PAA;
- (7) identificar aspectos que favorecem e que obstaculizam o desempenho acadêmico dos beneficiários das PAA.

O cotejamento dos objetivos teve como eixos norteadores, entre outras, as seguintes indagações:

- ⇒ Quem são os estudantes que, em geral, vêm sendo recrutado pela UFOP e, particularmente, quem são os beneficiários das PAA?
- ⇒ As PAA asseguram a inclusão, no seu corpo discente, de pessoas oriundas de setores menos favorecidos da sociedade?
- ⇒ Do ponto de vista socioeconômico, em todos os cursos, independentemente do grau de competitividade (relação candidatos/vagas), têm tido acesso pessoas de menor poder aquisitivo?
- ⇒ Na hipótese do ingresso, estudantes de setores menos favorecidos encontram na UFOP condições materiais necessárias à realização dos seus cursos?

Em termos de abordagem metodológica, é importante registrar que a pesquisa teve como população-alvo os estudantes que ingressaram na UFOP a partir do segundo semestre letivo de 2008, quando foram implantadas as PAA. Dada a natureza do estudo, para o alcance dos objetivos estabelecidos, foi necessária a combinação de análises qualitativas com o emprego de pesquisas quantitativas. Esse tipo de abordagem foi imprescindível para a análise em profundidade do objeto, conforme sugerem Lüdke e André (1986) e Triviños (1987). Em sintonia com o que propõe Babbie (1999), os estudantes utilizados como população-alvo, não foram identificados, preservando-se o anonimato. Na mesma perspectiva, as determinações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFOP⁷⁵ foram rigorosamente respeitadas, o que pode ser atestado pelo ofício (Anexo W) de aprovação da pesquisa enviado pelo CEP ao pesquisador. As informações sobre os estudantes foram obtidas nos cadastros da PROGRAD. Houve, portanto, manipulação de informações de fontes já existentes.

As PAA da UFOP já foram aplicada em seis vestibulares para os cursos presenciais⁷⁶ e em três para a EAD⁷⁷. Este estudo se concentrou na graduação presencial. Essa opção deveu-se ao fato de ser o recrutamento para eles feito com processos universais abertos a todos que tenham Ensino Médio concluído, como manda a legislação. Os cursos a distância foram descartados do estudo pelas seguintes razões: neles já se observa significativa presença de estudantes oriundos de estratos sociais menos favorecidos economicamente; os quatro cursos de graduação oferecidos, Administração Pública, Geografia, Pedagogia e Matemática, são quase todos em parceria com outros órgãos, o que faz com que o seu público guarde algumas peculiaridades, o que escapa aos interesses deste estudo.

Por certo, pelos limites de um trabalho como este, não seria possível analisar todos os 41 cursos presenciais de graduação da UFOP. Assim, foram selecionados alguns e adotados

⁷⁵ Órgão regulamentado pela Resolução CEPE/UFOP 3.693 (Anexo V) que tem por finalidade avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvem seres humanos.

⁷⁶ Para ingresso em 2.º semestre de 2008; 1.º e 2.º semestres de 2009; 1.º e 2.º semestres de 2010 e 1.º semestre de 2011.

⁷⁷ Para ingresso em 2.º semestre de 2008; 2.º semestre de 2009 e 2.º semestre de 2010.

certos procedimentos. Inicialmente, os cursos foram agrupados por grandes áreas de conhecimento: a) Ciências Exatas e Tecnológicas, b) Ciências da Vida e Biológicas, c) Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas. Considerou-se também a data de criação dos cursos, visto que existem cursos antigos e outros ainda em processo de implantação, que até o momento da pesquisa não haviam sido reconhecidos pelo Ministério da Educação. Outros fatores analisados para a seleção foram a relação candidatos/vagas nos vestibulares e os percentuais de participantes das PAA. A combinação desses critérios resultou na escolha de Engenharia Civil (área de Ciências Exatas e Tecnológicas), Medicina (área de Ciências da Vida e Biológicas) e Direito e Serviço Social (área de Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas). Tradicionalmente, Engenharia Civil, Medicina e Direito são os mais concorridos nos vestibulares. O de Serviço Social, por sua vez, registra demanda pequena. A presença de participantes das PAA nos três primeiros cursos se limita aos 30% fixados, ao passo que no de Serviço Social o percentual é maior do que o dobro. Quanto à data de criação, Engenharia Civil e Direito podem ser considerados antigos, ao passo que Medicina e Serviço Social são novos. Os dois primeiros já estão reconhecidos, enquanto os outros dois foram criados em 2007 e 2009, respectivamente.

Conforme já foi mencionado, as PAA foram implantadas no segundo semestre de 2008, porém a opção foi recorrer a dados relativos aos estudantes que ingressaram nos dois semestres letivos de 2009. A decisão de utilizar informações relativas a 2009 deveu-se ao fato ser o momento em que as PAA tinham ultrapassado a etapa preliminar de implantação, associando-se a isso a conclusão da criação de cursos vinculados ao REUNI. Para o pesquisador, a combinação desses critérios permitiu realizar um trabalho que pode refletir adequadamente o que representa a UFOP em termos de graduação.

É oportuno lembrar que o desenvolvimento do trabalho foi embasado na pesquisa bibliográfica e documental e que, além disso, foi necessária a construção de um banco de dados com informações gerenciadas e disponibilizadas pela PROGRAD e relativas ao cadastro eletrônico das fichas de inscrições e informações prestadas pelos candidatos ao questionário socioeconômico e cultural (QSE). Assim também foram obtidas as notas relativas ao desempenho dos candidatos/alunos nas provas do vestibular e nas disciplinas do curso durante o primeiro ano. Tudo isso foi feito de modo a caracterizar os beneficiários e os não beneficiários das PAA. Para isso, o pesquisador contou com autorização expressa do Pró-Reitor de Graduação (Anexo X). Em relação às condições de permanência, as principais fontes consultadas foram os programas assistências promovidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis (PRACE), que responde por permanência, alimentação, moradia,

auxílio transporte, entre outros programas. Ao banco de dados foram acrescentadas, pois, informações quanto à vinculação dos ingressantes a esses programas.

O banco de dados serviu de fonte para a realização de análises estatísticas desenvolvidas com o suporte dos *softwares* SPSS e Excel, por meio dos quais se buscou estabelecer relações entre as variáveis associadas a perfil socioeconômico, coeficientes de rendimento acadêmico e condições oferecidas para a permanência. Esses indicadores foram construídos por meio da análise de fatores, metodologia empregada para a redução de dados. As análises decorrentes possibilitaram realizar uma caracterização do perfil socioeconômico e cultural dos ingressantes, assim como viabilizaram o conhecimento do desempenho acadêmico no vestibular e no seu curso. Procurou-se também identificar a existência de condições que favoreciam a permanência na UFOP aos estudantes beneficiários das PAA.

Esse itinerário de pesquisa procurou verificar se as PAA vêm alcançando os propósitos que justificaram a sua implantação, lembrando que a Resolução CEPE n.º 3.270 afirma “a necessidade de contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior público, assegurando particularmente a entrada de egressos de escolas públicas e de setores historicamente discriminados” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO, 2008b).

Na busca de respostas, os dados do questionário socioeconômico e cultural da UFOP foram analisados, tendo como referências dados oficiais do governo e a literatura especializada sobre o assunto. Entre os documentos que embasaram as análises destacam-se a Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD/2009), a Sinopse Estatísticas da Educação Superior de 2009, o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009 e os Relatórios Síntese dos Exames Nacionais de Desempenho dos Estudantes (ENADE)⁷⁸ de 2006, 2007 e 2008. Outra fonte utilizada foi o Relatório de Caracterização do Perfil do Ingressante da UFOP, publicado em 2007, que revela quem era o estudante que se matriculou na instituição, nos anos de 2005 e 2006, antes da adoção das PAA (UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO 2007).

⁷⁸ O ENADE, integra o conjunto de instrumentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, criado pela Lei 10.861/2004. Trata-se de prova aplicada a ingressantes e concluintes dos cursos superiores. Além de medir conhecimentos gerais e específicos de cada curso/área, ela aplica um Questionário Socioeconômico a todos os participantes.

5.2 Alcance das Políticas de Ação Afirmativa (PAA) nos cursos pesquisados

De acordo com o que determinou a Resolução CEPE n.º 3.270 (UFOP, 2008), que aprovou as PAA da UFOP, devem ser matriculados em cada curso presencial de graduação pelo menos 30% de candidatos aprovados no vestibular que tiverem cursado integralmente e concluído todas as séries do Ensino Médio em escolas públicas. Assim, do total de 2.423 matrículas efetuadas pela UFOP em 2009, 41,3% foram de pessoas que atendiam a essa condição. Do universo de matrículas, os quatro cursos pesquisados receberam 353 estudantes: 72 em Engenharia Civil, 100 em Direito, 81 em Medicina e 100, em Serviço Social. Pela Figura 3, a seguir, observa-se que nos cursos em questão o limite dos 30% da PAA só não foi registrado em Medicina, no qual o percentual de adeptos foi de 29,6%⁷⁹.

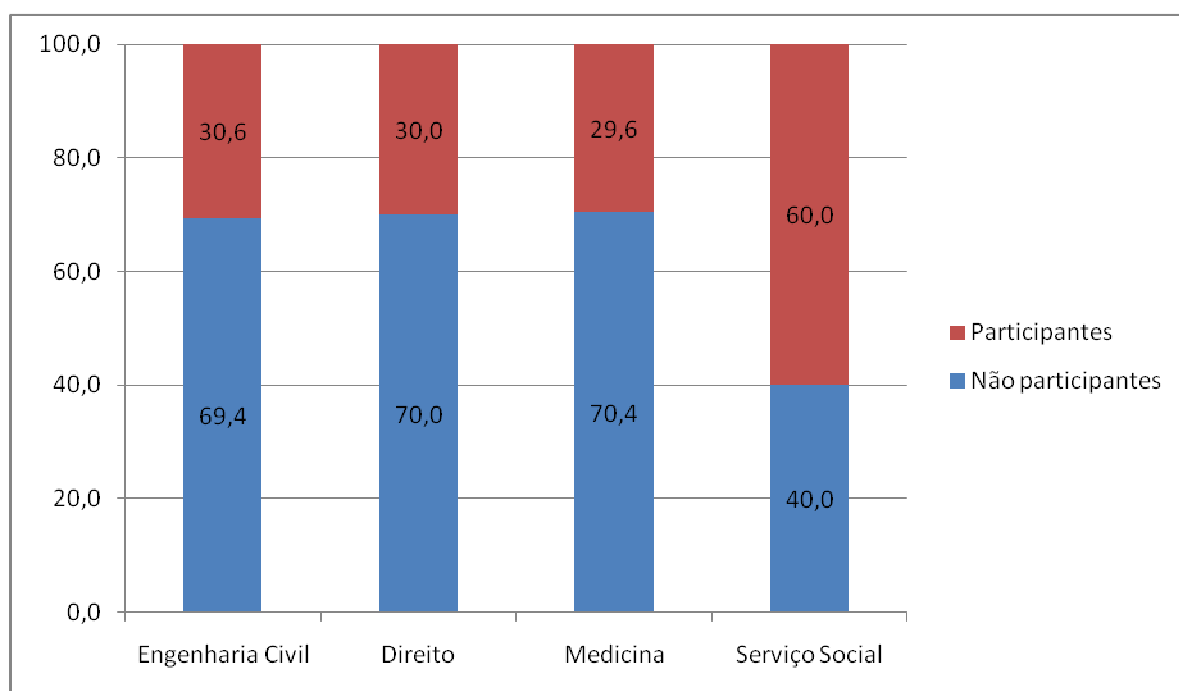


Figura 3 – Distribuição percentual dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a participação na PAA

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Analisando-se a Figura 3, tendo como referência a demanda média⁸⁰ registrada para esses cursos nos vestibulares de 2009 e 2010, em que a relação candidatos/vagas vem se

⁷⁹ Isso se deveu ao fato de no 1.º semestre de 2009 ter ingressado um aluno a mais do que o limite das vagas oferecidas, por decisão judicial que obrigou a UFOP a matricular um candidato cuja inscrição antes havia sido negada.

⁸⁰ Para dimensionamento da demanda média, é utilizada a relação candidatos/vagas nos cursos.

ampliando em todos os cursos⁸¹, observa-se que o curso mais concorrido foi o de Medicina e que o de menor demanda foi o de Serviço Social. Os outros dois registraram uma demanda superior a 20 candidatos por vaga. Nos cursos de demanda alta, o ingresso de adeptos das PAA ocorreu no limite fixado pela norma institucional, ao passo que, no de demanda pequena, ingressam adeptos das PAA em proporção muito superior. Em Serviço Social ocorreu um volume de matrículas de participantes das PAA duas vezes maior do que nos demais cursos investigados.

A comparação das taxas de relação candidatos/vagas com a proporção de adeptos das PAA matriculados impõe a necessidade de outro tipo de reflexão, também relevante. Trata-se da verificação dos estudantes participantes das PAA que efetivamente dela se beneficiaram⁸². Estudo anexo⁸³ à Resolução CEPE n.º 4.182, de 15 de outubro de 2010, que subsidiou a UFOP a decidir pela manutenção das PAA, identificou percentuais de estudantes adeptos efetivamente beneficiados.

Nesse sentido, faz-se necessário, mais uma vez, lembrar que as PAA, na UFOP, não fazem reserva de vagas, mas asseguram 30% de vagas para candidatos egressos de escolas públicas. Das vagas destinadas aos cursos de graduação, 30% devem ser ocupadas pelo critério das PAA, não se admitindo que em cada curso ingressem menos de 30% dos candidatos que tenham cursado integralmente e concluído todas as séries do Ensino Médio em escolas públicas. Assim, os candidatos que participaram das PAA e ingressaram na UFOP podem ser organizados em dois grupos: 1) o dos beneficiários; 2) o dos não beneficiários.

Das 2.423 vagas ocupadas nos cursos presenciais de graduação, em 2009, 1.000 (41,3%) se referem a candidatos que indicaram a condição de participantes das PAA e desses 163 (6,7%) foram efetivamente beneficiados. Considerando os quatro cursos selecionados neste estudo, é possível observar que Direito, Medicina e Engenharia Civil são aqueles nos quais os percentuais de beneficiários são significativos, ao passo que nenhum estudante do curso de Serviço Social necessitou desse artifício para o ingresso na UFOP, o que revela a Figura 4, a seguir.

⁸¹ Engenharia Civil, 17,4 (2009) e 22,8 (2009-10); Direito, 25,0 (2009) e 30,4 (2009-10); Medicina 133,4 (2009) e 165,0 (2009-10) e Serviço Social 2,9 (2009) e 3,5 (2009-10).

⁸² Está sendo considerado beneficiário da PAA o estudante que, na condição de candidato, com sua nota e classificação final não ingressaria no curso pretendido.

⁸³ O estudo Dados para Avaliação da Política de Ação Afirmativa da UFOP, que subsidiou o CEPE/UFOP para decidir pela manutenção da PAA, apresentou percentuais de estudantes adeptos das PAA efetivamente beneficiados por elas (Anexo Z).

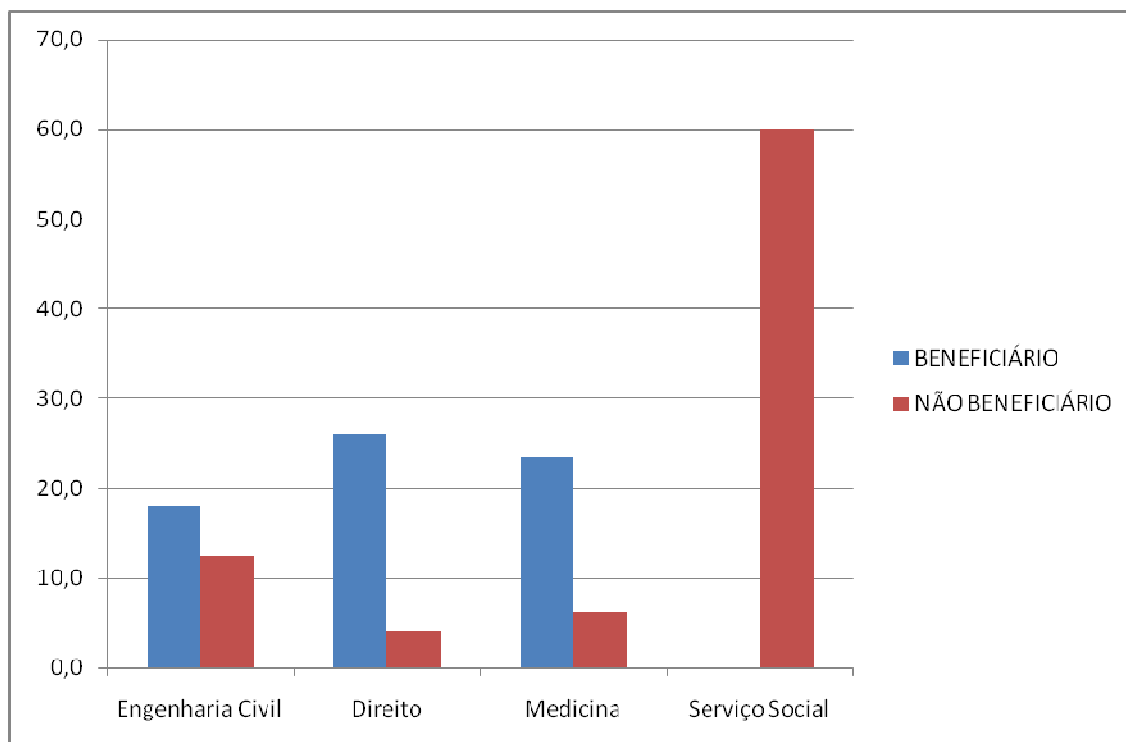


Figura 4 – Ingressantes dos cursos selecionados conforme a condição de beneficiário ou não da PAA

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Em números absolutos, de um total de 136 participantes das PAA nesses cursos, 58 foram beneficiários diretos e 78 ingressariam independentemente das PAA. Na Figura 4, acima, se vê que, no curso de Direito, a quase totalidade (26%) dos participantes das PAA foram beneficiados, no de Medicina o índice registrado foi de 23,5%, e na Engenharia Civil foi de 18,1%. Esses cursos representaram os índices mais elevados de estudantes nessa condição de toda a UFOP, cuja média geral de beneficiários foi de 6,7%. Em perspectiva oposta, no curso de Serviço Social não se observou a existência de estudantes diretamente beneficiados pelas PAA, pois todos os 60% de participantes ingressariam no curso independentemente das PAA. Esse dado revela que, da maneira como são operacionalizadas, as PAA, em cursos de baixa demanda, não provocam efeito direto na classificação dos candidatos, ao contrário do que acontece nos curso de alta demanda. Isso evidencia que a medida adotada pela UFOP aumentou a presença de estudantes egressos de escolas públicas em cursos em, pela via normal do vestibular, isso não seria possível.

5.3 Perfil dos ingressantes conforme a condição de participante, ou não, das Políticas de Ação Afirmativa

Para a caracterização dos ingressantes na UFOP, a pesquisa fez uso dos resultados do questionário socioeconômico e cultural preenchido pelos candidatos na inscrição ao vestibular. Há perguntas que possibilitam a identificação dos candidatos com relação a idade (faixa etária), estado civil, gênero e cor declarada. Sobre a escolarização, considera rede de ensino da escola de origem, escolaridade parental (do pai e da mãe), importância atribuída e expectativas em relação ao curso universitário. Nas dimensões ocupacional e econômico, as informações analisadas são: condições de trabalho, renda mensal, número de pessoas e participação da vida econômica do grupo familiar. Na dimensão cultural, o enfoque recai sobre as principais fontes atuais de acesso a informações.

5.3.1 Idade (Faixas Etárias)

Com base no número de anos que antecederam o ingresso na UFOP, associado à distribuição das frequências em idade, foi construída uma escala de classificação em quatro faixas etárias. Faixa 1: de 17 a 19 anos; faixa 2: de 20 a 24 anos; faixa 3: de 25 a 30 anos e faixa 4: acima de 30 anos.

Dos 353 ingressantes dos cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina e Serviço Social, 185 (52,4%) se encontravam na Faixa 1, 131 (37,1%) na Faixa 2, 20 (5,7%) na Faixa 3 e 17 (4,8%) na Faixa 4. Na Tabela 3, a seguir, as faixas etárias dos ingressantes são apresentadas por curso, com destaque para os participantes e não participantes das PAA.

A maioria dos ingressantes da amostra investigada se matriculou dos 17 aos 19 anos, faixa etária que alcança até um ano após o término da Educação Básica. Essa informação posiciona os estudantes da UFOP na idade predominante (19 anos) , no panorama nacional, dos aprovados no vestibular, forma mais comum de ingresso na educação superior (BRASIL, 2011, p. 18).

Tabela 4 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a faixa etária, segundo adesão, ou não, às PAA

Faixa etária	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
17 a 19 anos	13,9	63,8	17,0	47,0	16,0	23,5	15,0	18,0
20 a 24 anos	16,7	5,6	12,0	21,0	12,4	45,7	23,0	12,0
25 a 30 anos	-	-	1,0	2,0	1,2	1,2	11,0	4,0
Acima de 30 anos	-	-	-	-	-	-	11,0	6,0
Total	30,6	69,4	30,0	70,0	29,6	70,4	60,0	40,0

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Do ponto de vista das faixas etárias dos ingressantes, verifica-se ainda que, apesar de haver concentração, em todos os cursos, nas Faixas 1 e 2, registra-se presença maior de estudantes acima dos 25 anos no curso de Serviço Social, entre os adeptos, ou não, das PAA, com destaque para os adeptos. O que esse dado pode demonstrar é que Serviço Social, curso de baixa demanda, conforme a análise da taxa de relação candidatos/vagas, se revela às pessoas egressas da escola pública e um pouco mais velhas como uma alternativa para a realização de uma formação em nível superior.

5.3.2 Estado Civil

De acordo com a PNAD 2009, das pessoas de 15 anos ou mais de idade, no Brasil, cerca de 66,6 milhões eram casadas, representando 45,8% do total da população, enquanto os solteiros representavam 42,8%. Considerando ser a idade predominante de ingresso no Ensino Superior 18 e/ou 19 anos, a PNAD 2009 mostra que mais de 96% das pessoas dessas idades eram solteiras. Na mesma perspectiva, as informações extraídas dos Relatórios do ENADE mostraram que, em nível nacional, nos cursos examinados nesta pesquisa, a maioria dos ingressantes eram solteiros, conforme a figura 5, a seguir.

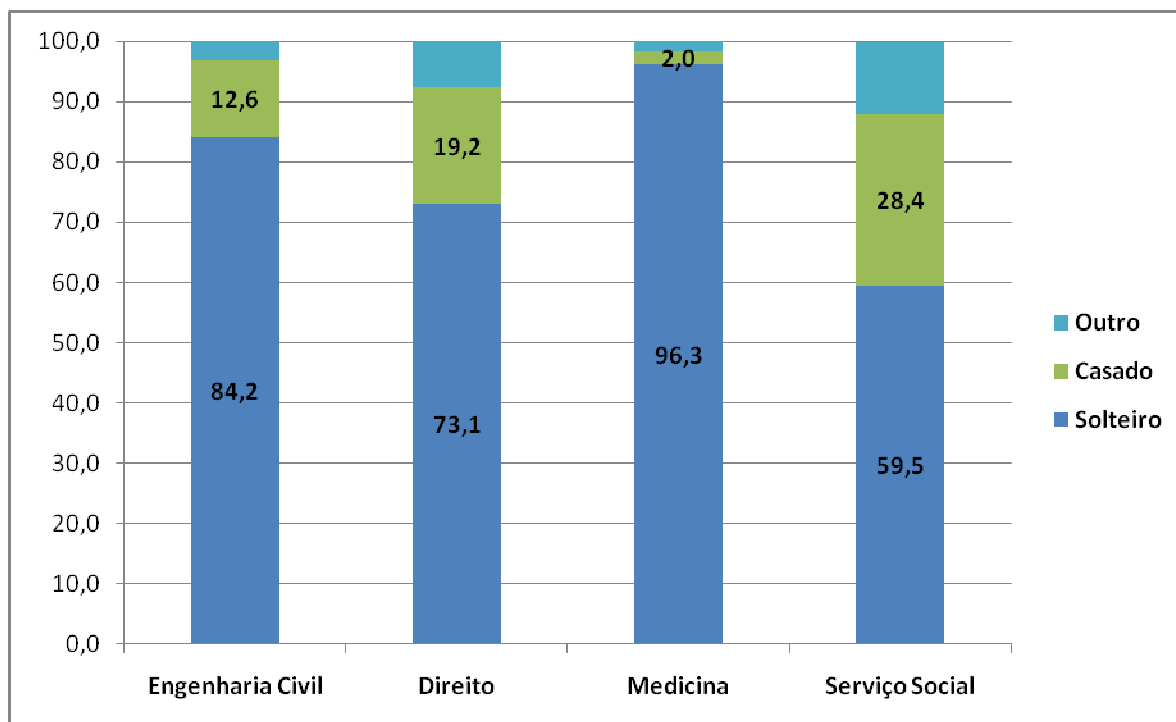


Figura 5 - Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme o estado civil (2006, 2007 e 2008)

Fonte: Questionário Socioeconômico (ENADE 2006, 2007 e 2008), INEP/MEC.

Pela figura 5, observa-se que a predominância de solteiros é variável. No curso de Medicina o percentual de ingressantes solteiros é próximo da totalidade, coincidindo com os dados da PNAD 2009, Engenharia Civil registra 84,2% e Direito 73,1%. A maior presença de casados somados e outros estados civis⁸⁴ é encontrada no curso de Serviço Social 40,5%.

Tomando-se os mesmos cursos da UFOP o que se constata é que a presença de solteiros é superior a registrada nos relatórios do ENADE e se aproximam mais da situação encontrada na PNAD 2009. A grande maioria dos estudantes que ingressou nos cursos da UFOP é solteira: 334 (94,6%) de um total de 353 estudantes se encontram nesta situação. Os casados e de outros estados civis somam 5,4%.

Na tabela 5 que se segue vê-se a distribuição dos ingressantes conforme o estado civil segundo a adesão ou não a PAA, nos cursos de Engenharia Civil, Direito, Medicina e Serviço Social, examinados neste estudo.

⁸⁴ Além de casados(as) e solteiros(as) o questionário socioeconômico do ENADE, indicou aos respondentes as alternativas de separado(a)/desquitado(a)/divorciado(a); Viúvo(a) e Outro. Na figura 5 essas categorias foram somadas.

Tabela 5 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme o estado civil, segundo adesão, ou não, às PAA

Estado Civil	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Solteiro	100,0	100,0	96,7	97,2	96,1	100	85,0	85,0
Casado	-	-	-	1,4	-	-	11,7	12,5
Outro ⁸⁵	-	-	3,3	1,4	3,9	-	3,3	2,5

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Em conformidade com os dados nacionais da PNAD e do ENADE, a Tabela 4 revela também significativa predominância de estudantes solteiros nos três primeiros cursos, tanto entre os adeptos, quanto entre os não adeptos das PAA. Em Engenharia Civil os solteiros, em ambas as situações, totalizaram 100%. Em Direito e Medicina, encontravam-se pouco mais de 3% de casados e de outros estados civis. A presença maior de casados e de outros estados civis foi verificada no curso de Serviço Social: 11,7% entre os adeptos e 12,5% entre não adeptos das PAA. Esses valores ainda estavam bastante abaixo do panorama nacional, com base no ENADE, em que os ingressantes desse curso nessa situação eram 40,5%. Vê-se portanto, que, nos cursos de Engenharia Civil, Direito e Medicina, a situação da UFOP se assemelhava ao que ocorria em nível nacional, tendo com referência a PNAD 2009 e os Relatórios do ENADE.

5.3.3 Gênero

No que se refere ao gênero, em termos de população global do país, a PNAD 2009 mostrou que as mulheres representavam 98,4 milhões (51,3%) e os homens 93,4 milhões (48,7%). Em se tratando de estudantes nos cursos de graduação presenciais do Brasil, dados do INEP de 2008 indicavam mais de 5 milhões de matriculados, dos quais cerca de 2,3 mil (45,4%) de homens e mais de 2,7 mil (54,6%) de mulheres. O quadro se invertia com discreta vantagem para os homens, quando se verificava apenas a rede federal, à qual a UFOP está vinculada. De acordo com o INEP⁸⁶, em 2008, na rede federal, de um total de 643.101

⁸⁵ Neste item estão agrupadas as respostas dos candidatos(as) ao questionário socioeconômico e cultural da UFOP às seguintes alternativas: viúvo(a); separado(a) (desquite ou divórcio) e outro.

⁸⁶ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> Acesso em: 4 jan. 2011.

matrículas, 323.375 (50,3%) eram homens e 319.726 (49,7%) mulheres (BRASIL, 2010d). Tomando-se todos os ingressantes da UFOP de 2009, e não apenas os 353 desta pesquisa, verifica-se também que, na instituição, havia grande equilíbrio em relação ao gênero dos ingressantes: são 1.217 mulheres (50,2%) e 1.206 homens (49,8%).

Esse equilíbrio, encontrado na PNAD 2009, na Sinopse do INEP 2009 e na totalidade dos ingressantes da UFOP em 2009, não foi observado nos cursos selecionados para este estudo. As mulheres eram a maioria: entre os 353 ingressantes, 230 (65,2%). E os homens eram 123 (34,8%). Sobre esse aspecto, Silva, Vendramini e Lopes (2010) destacam que, no campo educacional, desde 2000, o IBGE vem revelando que o nível de escolaridade formal da população brasileira tem se elevado continuamente. Citando Andrade, Franco e Carvalho, as autoras revelam:

em 1976, 35% dos homens e igual proporção das mulheres não tinham nenhuma instrução ou haviam cursado menos de um ano de escola; em 2002, aproximadamente 12% tanto dos homens quanto das mulheres brasileiras apresentaram nível de escolaridade tão incipiente (ANDRADE et al apud SILVA et al, 2010, p. 188).

E a PNAD 2009 explica:

a melhora do nível de escolaridade no Brasil fica evidenciada ao se observar a distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade segundo o nível de instrução: a proporção daquelas com nível superior completo aumentou 2,5 pontos percentuais, de 2004 para 2009, alcançando 10,6%, e a proporção das que possuíam somente o nível médio completo passou de 18,4%, em 2004, para 23,0%, em 2009, representando um aumento de 4,6 pontos percentuais no período (BRASIL, 2010e, p. 56).

No que diz respeito à questão de gênero, a PNAD 2009 também mostrou que a escolarização da população brasileira com 10 anos ou mais de idade estava se ampliando, em relação à média nacional, que era de 7,2 anos de estudos, com vantagem para as mulheres, cuja média foi destacada:

... foi de 7,4 anos e a dos homens, 7,0 anos. Em todos os grupos etários, com exceção do grupo de 60 anos ou mais de idade, a média de anos de estudo das mulheres foi superior à dos homens. A maior média de idade de estudo foi a do grupo etário de 20 a 24 anos (9,6 anos), ficando em 10 anos de estudo na parcela feminina e, em 9,3 anos, na masculina (BRASIL, 2010e, p. 56).

A Figura 6 ajuda observar que a distribuição em percentual dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme o gênero, registrou a presença maior das mulheres em Serviço Social, Direito e Medicina, enquanto em Engenharia Civil havia mais homens.

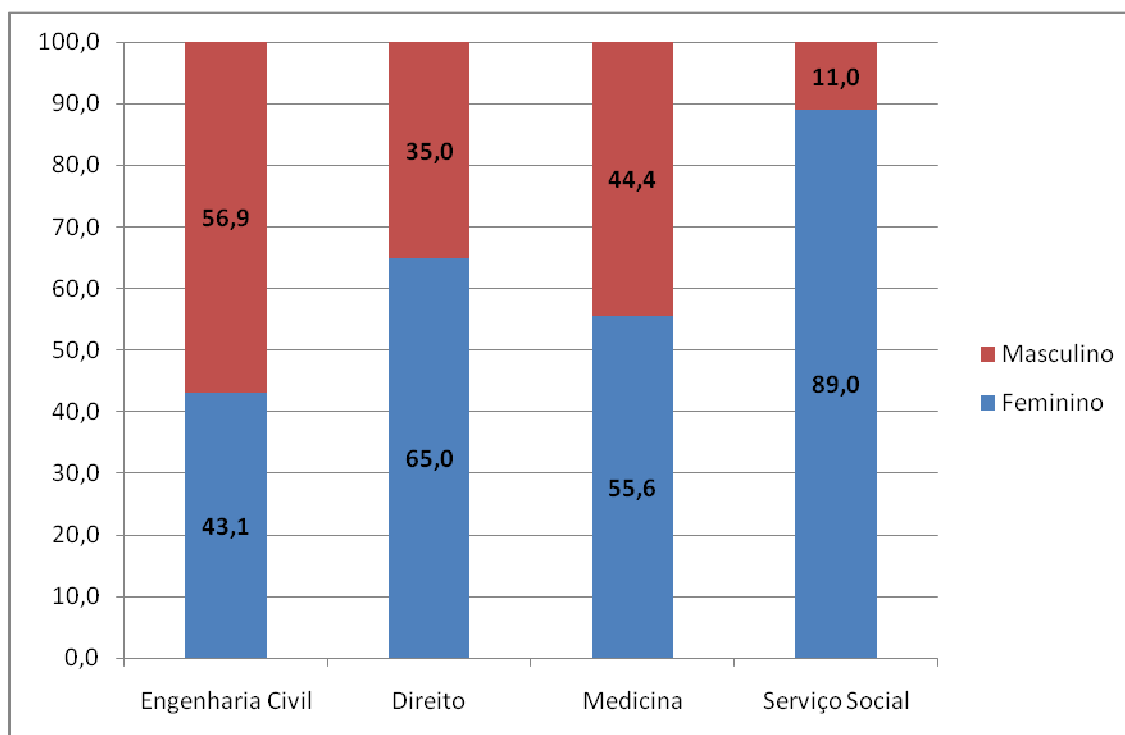


Figura 6 – Distribuição proporcional dos ingressantes conforme o gênero

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Entre outros aspectos, a figura 6 acima mostra que os homens eram maioria apenas em um dos cursos examinados, no de Engenharia Civil, em que a presença masculina somava 56,9%. As mulheres eram maioria nos outros três, com destaque para Serviço Social, onde representavam 89%. As mulheres se destacavam também em Direito, com 65%, e em Medicina tinham discreta vantagem.

Analisando-se essa mesma informação, com a condição de adepto, ou não, das PAA, a Figura 6 e a Tabela 5 são surpreendentes, ao demonstrar elevado percentual de mulheres adeptas das PAA no curso de Serviço Social. Elas representam 89% do total de ingressantes, sendo 53% de adeptas e 36% de não adeptas. Os homens adeptos, por sua vez, estão sub-representados no curso, apenas 4%. Além disso, à semelhança do que ocorre em relação à totalidade dos ingressantes dos quatro cursos examinados, também é maior a presença de mulheres adeptas das PAA nos curso de Direito e Medicina, conforme se vê na tabela 6.

Tabela 6 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados conforme gênero, segundo adesão, ou não, às PAA

Gênero/sexo	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Feminino	12,5	30,6	19,0	46,0	11,1	44,5	53,0	36,0
Masculino	18,1	38,9	11,0	24,0	18,5	25,9	7,0	4,0
Total	100,0		100,0		100,0		100,0	

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

A presença maciça de mulheres, adeptas ou não das PAA, no curso de Serviço Social, assim como, em menor proporção, no curso de Direito, contraposta à maioria de homens registrada no curso de Engenharia Civil, pode ser explicada pelo que Almeida, Guisande, Soares e Saavedra constataram, ao estudar, em Portugal, a influência do gênero na escolha do curso superior. Para os autores, o gênero “determina, em grande medida, uma predominância do sexo masculino nos cursos associados às engenharias e do sexo feminino nos cursos ligados às ciências sociais” (ALMEIDA et al, 2006). A distribuição dos ingressantes por gênero conforme os cursos, guardadas as devidas proporções, reflete a influência que as condições homem e mulher exercem na decisão pela escolha das carreiras. Analisando a presença de homens no Serviço Social e de mulheres na Engenharia Civil, a pesquisa dos portugueses adverte ainda que se faz necessário “assinalar que apesar desta diferenciação, se assiste à frequência de mais mulheres nos cursos tradicionalmente associados ao sexo masculino do que de homens nos cursos tradicionalmente associados ao sexo feminino” (ALMEIDA et al, 2006).

5.3.4 Cor/raça declarada

Os dados da PNAD referentes a cor ou raça⁸⁷ indicam que, em 2009, a população brasileira era constituída por 92,5 milhões (48,2%) de pessoas que se declaravam brancas, 13,3 milhões (6,9%) que se declaravam pretas, 84,7 milhões (44,2%) que se declaravam

⁸⁷ Apresentando os conceitos e definições utilizado na PNAD 2009, acerca do critério cor ou raça, em Nota Técnica, o IBGE esclarece : “consideraram-se cinco categorias para a pessoa se classificar quanto à característica cor ou raça: branca, preta, amarela (compreendendo-se nesta categoria a pessoa que se declarou de origem japonesa, chinesa, coreana etc.), parda (incluindo- se nesta categoria a pessoa que se declarou mulata, cabocla, cafuza, mameluca ou mestiça de preto com pessoa de outra cor ou raça), ou indígena (considerando-se nesta categoria a pessoa que se declarou indígena ou índia” (BRASIL, 2010, p. 26).

pardas e 1,3 milhão (0,7%) que se declaravam amarelas e indígenas (BRASIL, 2010e, p. 51). Comparando a cor/raça declarada no Censo de 2000, com o acesso ao Ensino Superior, Petrucelli (2004) observa que, apesar de os negros⁸⁸ representarem a maioria da população, eles não se encontram nas universidades na mesma proporção. Essa também foi a constatação de estudo conduzido por Queiroz (2004), que registrou haver “... expressivas desigualdades entre os segmentos raciais no Ensino Superior, indicando que a universidade brasileira é um espaço de predomínio de brancos. Em quase todas as universidades os brancos representaram proporções superiores à metade dos estudantes” (QUEIROZ, 2004, p. 8).

Na mesma direção, Barreyro (2008)⁸⁹ evidencia haver diferenças entre a população total e aquela que se encontra matriculada na educação superior (BARREYRO, 2008, p. 50). Segundo a , “... os brancos têm maior presença nas instituições públicas e privadas do que na população do País. O contrário acontece com pardos e negros que são muito menos nas instituições de educação superior, públicas e privadas do que na população do país” (BARREYRO, 2008, p. 60).

Na UFOP, em 2007⁹⁰ os brancos eram a maioria, totalizando 65,3% dos matriculados, valor que, em 2009, se reduziu para 55,6%. No mesmo período, os pardos saltaram de 25,7% para 31,8%, os amarelos e indígenas não sofreram qualquer modificação e os pretos se elevaram de 5% para 8,8%.

No caso específico dos cursos-alvo desta pesquisa, os dados analisados em relação aos 353 ingressantes revelaram que a maioria era constituída por brancos: 189 (53,5%). Em seguida se destacaram os pardos: 116 (32,9). As demais cores ou raças estavam representadas com 34 (9,6%) de pretos, 12 (3,4%) de amarelos e 2 (0,6%) de autodeclarados indígenas. Dada a baixa representatividade de amarelos e de indígenas e o critério utilizado pelo IBGE para caracterizar, a opção foi organizar o conjunto dessas cinco cores ou raças em dois grupos: não negros e negros. No primeiro grupo foram somados aqueles que se identificaram como brancos, amarelos e indígenas; no outro grupo, os negros foram juntados aos pretos e aos pardos. Na Figura 7, a seguir, os ingressantes dos cursos selecionados foram agrupados nos dois conjuntos mencionados, para uma comparação com os dados da PNAD 2009.

⁸⁸ Petrulecci (2004) considera negros a soma de pretos e pardos, procedimento cuja utilização foi convencionada pelo IBGE, seguindo orientação de parte do Movimento Social Negro.

⁸⁹ Trata-se do estudo Mapa do Ensino Superior Privado, encomendado pelo INEP à autora.

⁹⁰ Conforme Relatório do Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes (2007).

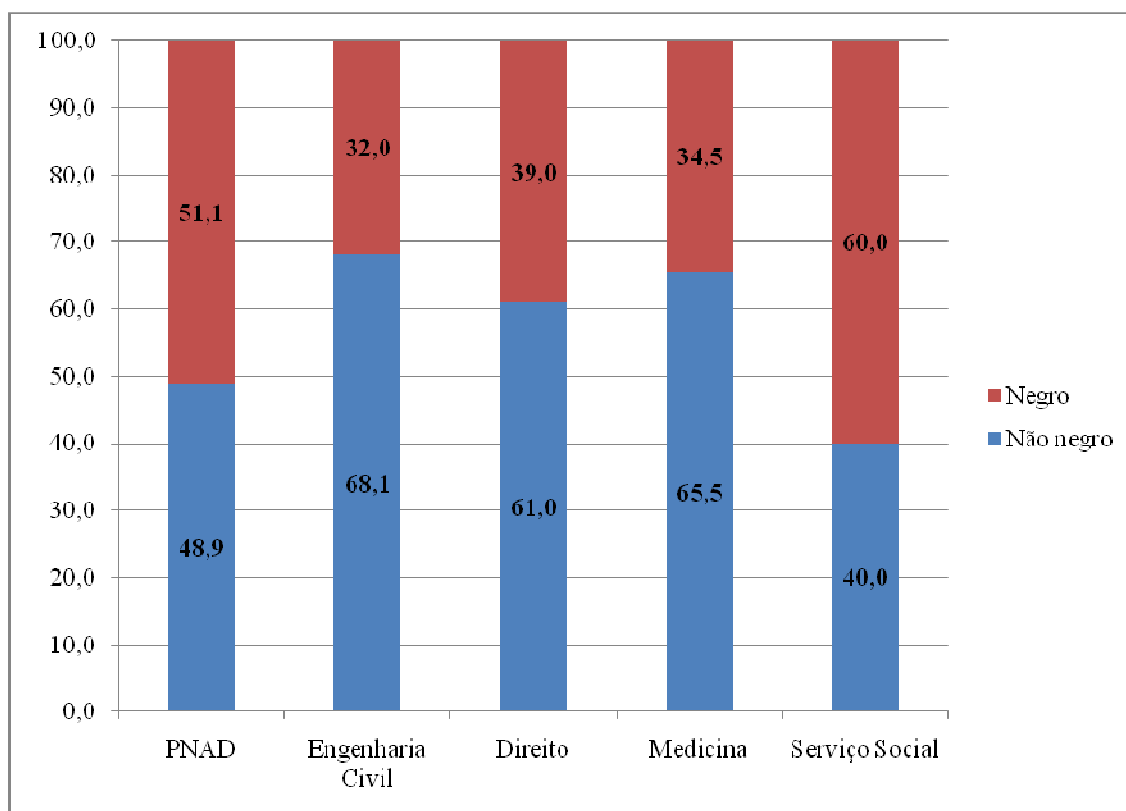


Figura 7 - Percentuais de negros e não negros na PNAD e nos cursos selecionados da UFOP em 2009

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP e PNAD 2009

Utilizando-se o critério de agrupamento de não negros e negros, segundo a PNAD 2009, havia registro de 48,9% de brasileiros no primeiro conjunto e 51,1% no segundo, ou seja, havia mais negros do que representantes das outras cores ou raças no Brasil. A Figura 7, acima, mostra que, a despeito da pequena vantagem dos negros em relação às demais cores ou raças que representam a população brasileira, apenas no Serviço Social os negros eram a maioria, com uma diferença significativa em relação aos demais.

Tabela 7 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados na UFOP e no ENADE, conforme cor/raça declarada

Cor/raça declarada	Alunos dos Cursos selecionados (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE
Não negro	68,1	71,2	61,0	69,1	65,5	78,1	40,0	52,9
Negro	32,0	28,6	39,0	30,5	34,5	21,1	60,0	46,7

Fonte: Questionário Socioeconômico UFOP e ENADE (2006, 2007 e 2008), INEP/MEC.

Na tabela 7, acima, compara-se a proporção de não negros e negros nos cursos da UFOP selecionados neste estudo com a mesma informação para os mesmos cursos no

ENADE. O que se observa é que apenas no curso de Serviço Social o percentual de negros era superior à média nacional, tanto em relação à PNAD quanto ao ENADE. Nesse curso havia 60% de negros contra 51,1% da população brasileira em geral e 46,7%, no mesmo curso, no ENADE. Outro aspecto importante que se verificou foi que a diferença de negros na UFOP, em comparação com o ENADE, foi registrada em todos os cursos. Na instituição havia 13,4% de negros a mais do que no ENADE, no curso de Medicina; 13,3% para o curso de Serviço Social; 8,5% para o curso de Direito e 3,4% para o curso de Engenharia Civil. Uma comparação pode ser feita ainda, com os dados da própria UFOP, antes da adoção das PAA, em 2008, nos três cursos então existentes: Engenharia Civil, Direito e Medicina⁹¹. De acordo com Relatórios do Programa de Melhoria de 2007, nesses cursos, as médias de negros era: 31,3%, 32% e 27%, respectivamente. Isso mostra que apenas em Engenharia Civil não se viu ampliação da entrada de negros, ao contrário do que ocorreu nos cursos de Direito e Medicina, cujos índices saltaram para 39% e 34,5%.

Na tabela 8, a seguir, observa-se, em termos de cor/raça, a composição dos cursos selecionados, tendo como referência a condição de adepto, ou não, das PAA.

Tabela 8 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme cor/raça declarada e a adesão, ou não, às PAA

Cor/raça declarada	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Não negros	16,7	51,4	15,0	46,0	19,8	45,7	22,0	18,0
Negros	13,9	18,1	15,0	24,0	9,9	24,6	38,0	22,0
Total	30,6	69,4	30,0	70,0	29,7	70,3	60,0	40,0

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

A tabela 8 revela que nos outros três cursos, pela ordem, a diferença entre não negros e negros representa 36,1% em Engenharia Civil; 31% em Medicina e 22% em Direito. Além do que mostra a Figura 7, a Tabela 7 revela que o ingresso maior de negros foi observado no curso de Serviço Social, tanto entre os adeptos quanto entre os não adeptos da PAA. No Direito, houve equilíbrio absoluto de não negros e negros, entre os dois grupos de ingressantes adeptos e não adeptos. Em Engenharia Civil, os não negros somaram 16,7% contra 13,9% de negros e em Medicina 19,8% contra 9,9%, respectivamente.

⁹¹ Desses três cursos, o de Medicina foi criado em 2007. O de Direito foi criado na década de 1990 e o de Engenharia Civil remota ao início do século XX e integra os cursos tradicionais da Escola de Minas de Ouro Preto.

Sobre este aspecto torna-se relevante registrar que segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010, pela primeira vez na história a população negra superou a branca no estado de Minas Gerais, unidade da federação na qual a UFOP está inserida.

De acordo com os resultados do Censo 2010, 45,4% dos mineiros se autodeclararam brancos contra 53,5% que se denominaram negros. [...] pessoas que se dizem pretas ou pardas. [Segundo] o censo, 9,2% da população é preta e 44,3% parda. Há 10 anos, os brancos eram 53% e os negros 45,4% (37,6% pardos e 7,8% pretos) (MELLO, 2011).

A despeito desta tendência verificada no estado de Minas Gerais, nos cursos da UFOP examinados nessa pesquisa, ainda se observa uma super-representação de brancos contra negros.

5.3.5 Procedência escolar

A procedência escolar, em termos de instituição onde se cursou total ou parcialmente a última etapa da Educação Básica, exerce influência no acesso ao Ensino Superior. Por isso, nesta subseção, é apresentada a rede da escola de Ensino Médio na qual o ingressante findou sua formação em nível básico. Analisa-se ainda o desempenho das escolas do Ensino Médio em duas avaliações: o PISA⁹² e o ENEM.

5.3.5.1 Rede de ensino da escola de origem (Ensino Médio)

Sobre a escola onde o candidato concluiu o Ensino Médio, o questionário da UFOP perguntou se ele havia concluído parcial ou integralmente em escola federal, estadual, municipal ou privada. O candidato dispunha de oito alternativas, das quais deveria marcar apenas uma. Por opção metodológica, as respostas foram agrupadas conforme a rede de ensino, independentemente da conclusão parcial ou integral.

Segundo a PNAD 2009, no Brasil havia 55,2 milhões de estudantes, dos quais 78,1%, vinculados à rede pública, que respondia pela maioria da matrícula daqueles que cursavam até

⁹² Exame aplicado pela OECD no ano de 2009 para estudantes com 15 anos de 65 países, no qual o Brasil registrou a 53ª posição geral.

o Ensino Médio. A rede privada concentrava 76,6% dos estudantes do Ensino Superior. Na Educação Infantil, a rede particular respondia por 30,1% das matrículas. Na esfera municipal se encontrava mais da metade dos 54,7% dos estudantes da rede pública; 42,9%, na estadual e 2,4% na federal (BRASIL, 2010e, p. 58).

Nos quatro cursos selecionados nesta pesquisa, verificou-se que 201 (56,9%) dos ingressantes eram egressos de escolas privadas, 85 (24,1%) de escolas estaduais, 59 (16,7%) de instituições federais e 8 (2,3%) de escolas municipais. Esses dados revelam uma participação da rede privada bem acima do que ocorria em nível nacional, considerando todas as matrículas até o Ensino Médio.

Ao comparar esses dados exclusivamente com as matrículas no Ensino Médio em 2009⁹³, vê-se, pela Figura 8, que as redes estaduais concentravam os índices mais elevados de matrículas, não havendo registro para os cursos selecionados de matrículas na mesma proporção nacional. Na UFOP, a rede estadual representava menos da metade da participação da rede privada. Outro destaque diz respeito à rede federal, que, mesmo representando, em nível nacional, uma taxa insignificante, registra índices de matrícula na UFOP próximos aos da rede estadual.

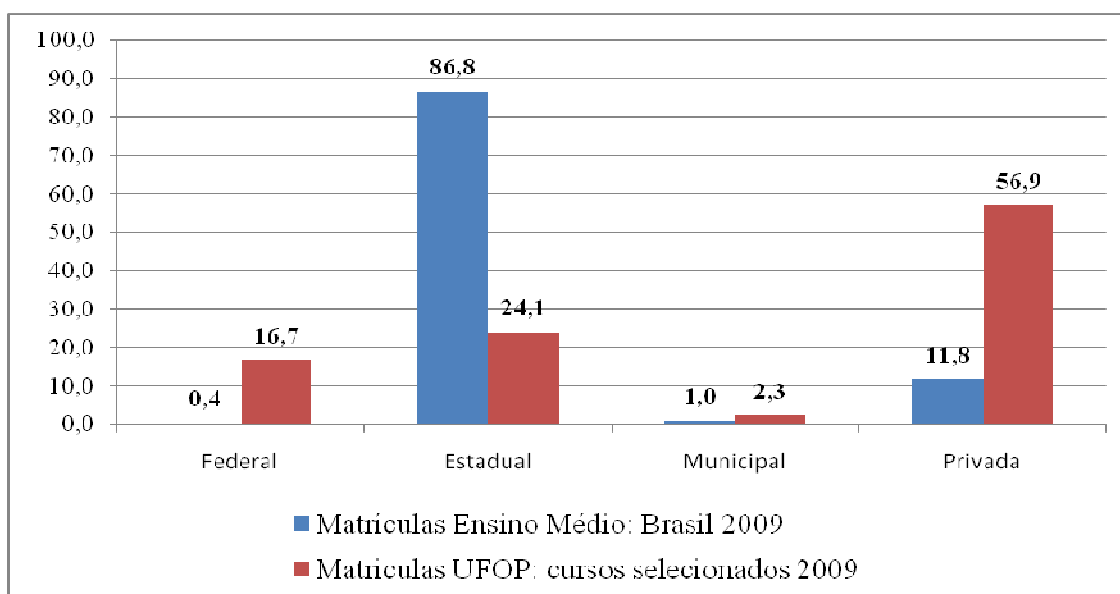


Figura 8 – Percentuais de matrícula no Ensino Médio e na UFOP, em 2009, nos cursos selecionados

Fontes: Sinopse Estatística da Educação Básica 2009 (INEP/MEC) e Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

⁹³ Sinopse da Estatística da Educação Básica 2009, INEP/MEC.

A propósito dessa situação, os resultados do PISA relativos a 2009, entre outros aspectos, mostraram a existência de uma disparidade na educação brasileira relacionada à comparação da qualidade oferecida nas diferentes redes de ensino. Alunos de escolas federais obtiveram as melhores notas em Matemática, Leitura e Ciências, em comparação com a rede estadual e com a municipal. O desempenho dos estudantes da rede federal colocaram o Brasil entre os melhores países do mundo⁹⁴, enquanto o desempenho da rede estadual e o da municipal situaram o país entre os piores.

Com exceção do curso de Serviço Social, no qual a maioria dos ingressantes eram egressos de escolas estaduais, nos outros três cursos se destacou a presença de egressos de escolas privadas, seguidos pelos da rede federal, o que pode ser confirmado na Tabela 9, a seguir. É preocupante o fato de significativa parcela dos adeptos das PAA, nos cursos selecionados, serem egressos de escolas da rede federal, cuja qualidade é superior à das demais redes, o que vem sendo atestado em exames, como o PISA.

Considerando que o principal objetivo da ação afirmativa deve ser “... conferir a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade”, conforme ensina Piovesan (2005, p. 36), beneficiar egressos da rede federal por meio das PAA parece não corresponder ao que almeja esse tipo de política. Não há vulnerabilidade em relação à formação básica, mas vantagens em relação a egressos de outras redes.

Em artigo no qual discutem, entre outros, os argumentos de justificativa das PAA e a proporcionalidade da reserva de vagas, Souza Neto e Feres Júnior (2011) são contundentes, ao advogar a exclusão de candidatos oriundos de escolas federais como beneficiários. Explicam:

as cotas para escolas públicas se justificam pelo propósito de incrementar a igualdade de oportunidades. Os alunos das escolas federais já possuem boas oportunidades educacionais, não havendo razões para incluí-los nas cotas. Pelo contrário, há boas razões para sustentar a obrigatoriedade da exclusão: além de prejudicar os não cotista, sua inclusão prejudicaria também os próprios cotistas, que teriam de disputar com estudantes que já foram beneficiados pelo melhor das políticas educacionais (SOUZA NETO ; FERES JÚNIOR, 2011).

Isso pode ser confirmado na manifestação do ministro da Educação, ao ser chamado para comentar os resultados do PISA 2009, ocasião em que afirmou que o bom desempenho da rede federal coroava um paradigma de escola de nível médio em que o Brasil deveria se espelhar. Professores bem pagos, infraestrutura satisfatória, disponibilidade de laboratórios e

⁹⁴ Matéria de O Globo publicada no dia 7 de dezembro de 2010 mostrava que na rede federal de educação básica a nota média era alta. Superava a meta fixada pelo Brasil para ser atingida em 2021, chegando a ser maior do que a média de países da OCDE (O GLOBO, 2010).

recursos adequados foram indicados por Fernando Haddad como sendo o que diferenciava a rede federal das demais. Na opinião do ministro, era fato tratar-se de uma rede pequena e saber o setor público oferecer boa educação. Advogou que se fazia necessário “...remunerar bem o professor, investir em laboratório e investir em educação integral. Todos são componentes do sucesso educacional” (BORGES, 2010). Os dados da Tabela 9 destacam ainda um pequeno percentual de egressos de escolas públicas que optaram por não participar das PAA. No estudo anexo⁹⁵ à Resolução CEPE n.º 4.182, já mencionado, é apresentada a listagem das escolas dos ingressantes conforme curso, rede de ensino, unidade da federação, nome e quantidade de matrículas.

Tabela 9 – Distribuição de ingressantes dos cursos selecionados, conforme a dependência administrativa da escola onde concluíram o ensino médio e a adesão, ou não, às PAA

Dependência Adm	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Federal	16,7	1,4	18,0	1,0	16,1	1,2	11,0	2,0
Estadual	13,9	2,7	10,0	-	8,6	-	49,0	7,0
Municipal	-	-	2,0	1,0	4,9	-	1,0	-
Privada	-	65,3	-	68,0	-	69,2	-	30,0
Total	30,6	69,4	30,0	70,0	29,6	70,4	61,0	39,0

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

Confirmado o que foi dito sobre a rede de ensino dos ingressantes nos quatro cursos selecionados, observa-se que, nos cursos de Engenharia Civil, Direito e Medicina, entre os adeptos das PAA, a maioria era egressa de escolas federais. Vê-se também que mesmo no curso de Serviço Social os egressos dessa rede eram encontrados. Estudantes que atendiam aos requisitos das PAA e optaram por não se inscrever por essa via representavam 4,1% em Engenharia Civil, 2% em Direito, 1,2% em Medicina e 9% em Serviço Social.

5.3.5.2 Média da escola de origem no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009

Uma informação importante para a análise da qualidade das escolas de origem dos ingressantes foram as notas médias que obtiveram no ENEM, criado em 1998, com o objetivo

⁹⁵ Anexo O

de avaliar o desempenho do estudante ao final da formação em nível básico. De acordo com o INEP, o ENEM se destina aos concluintes do Ensino Médio. É composto por provas objetivas das áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Matemática e por uma Redação. A nota média é a média ponderada pelo número de participantes de cada escola que fizeram as provas objetivas e pelo número de participantes que fizeram a redação.

Dada a data de implantação e a importância que vem ganhando com o passar dos tempos, torna-se incontestável considerar a relevância do ENEM como indicador de qualidade da educação recebida pelo estudante antes do ingresso no Ensino Superior:

tem se revelado como importante elemento de mobilização em favor da melhoria da qualidade do ensino, auxiliando professores, diretores e demais dirigentes educacionais na reflexão sobre deficiências e boas práticas no âmbito da escola, dado que é possível avaliar o desempenho obtido pelos alunos em cada área de conhecimento. [Salientando] [...] que a utilização dos resultados do ENEM deve ser considerada com cautela, diante do caráter voluntário do exame... (BRASIL, 2010f).

A nota do ENEM é também utilizada para obtenção de bolsa do PROUNI.

Neste estudo, as notas médias obtidas no ENEM pelas escolas dos ingressantes de 2009 revelaram que os participantes das PAA eram oriundos de escolas com desempenho inferior ao das instituições dos não participantes, situação constatada em todos os quatro cursos analisados.

A tabela 10 a seguir, entre outros aspectos, mostra que para os 72 estudantes do curso de Engenharia Civil existiam 70 escolas de procedência. Para os 100 do curso de Direito existiam 80 escolas de procedência. Para o curso de Medicina, no qual foram matriculados 81 alunos, havia registro de 77. Para o curso de Serviço Social, com 100 ingressantes, as escolas de origem somaram 88.

Tabela 10 – Média da Nota da Escola no ENEM de alunos da UFOP, de acordo com adesão ou não à Política de Ação Afirmativa

	Participantes da Política de Ação Afirmativa na UFOP		Não participantes da Política de Ação Afirmativa na UFOP	
	Média (Quantidade)	Dp. da Média	Média (Quantidade)	Dp. da Média
Engenharia Civil	603,5 (21)	63,9	647,7 (49)	36,7
Direito	618,6 (30)	67,2	661,0 (56)	41,1
Medicina	641,9 (24)	70,4	669,1 (53)	41,0
Serviço Social	541,8 (59)	38,5	611,3 (29)	37,0

Fonte: INEP/MEC

Segundo a tabela 10, a nota média mais alta (669,1) foi registrada para o curso de Medicina e pertence a escola de não participante das PAA. A mais baixa (541,8) foi de escola de participantes das PAA do curso de Serviço Social. Em nenhum curso as notas médias dos participantes das PAA foram maiores do que as dos não participantes. A diferença entre as notas dos dois grupos apresentava vantagem de 69,5 pontos para os não participantes das PAA em relação aos demais estudantes do curso de Serviço Social; de 44,2 pontos em Engenharia Civil; de 42,4 em Direito e de 27,2 em Medicina, onde ocorreu a maior proximidade entre os dois grupos.

5.3.6 Escolaridade parental

A herança parental e sua influência no destino escolar dos filhos é objeto de estudo da Sociologia da Educação e tem em Bourdieu sua principal expressão. Analisando as contribuições e limites da obra do importante sociólogo francês, no que se refere à relação entre herança familiar e desempenho escolar, Cláudio Nogueira e Maria Alice Nogueira constataram que:

a posse de capital cultural favoreceria o desempenho escolar na medida em que facilitaria a aprendizagem dos conteúdos e códigos escolares. As referências culturais, os conhecimentos considerados legítimos (cultos, apropriados) e o domínio maior ou menor da língua culta, trazidos de casa por certas crianças, facilitariam o aprendizado escolar na medida em que funcionariam como uma ponte entre o mundo familiar e a cultura escolar (NOGUEIRA, C. ; NOGUEIRA, M., 2002, p. 21).

Essa perspectiva de análise do fenômeno educacional influenciou e vem influenciando a educação brasileira desde longa data. É, portanto, à luz dessa orientação que foi descrito e analisado o perfil dos ingressantes da UFOP, no tocante à escolaridade do pai e da mãe. Essa reflexão foi feita tendo com referência os dados da PNAD 2009, segundo os quais cerca de 43,1% da população ocupada tinham, no mínimo, o Ensino Médio. Em 2004, essa proporção era de 33,6%. Em termos de Ensino Superior, em 2009, os trabalhadores com esse nível de escolarização representavam 11,1%. Há registro também de que, entre 2004 e 2009, ocorreu diminuição das proporções de pessoas ocupadas nos níveis de instrução mais baixos, e, opostamente, vem se verificando ampliação daqueles com níveis de instrução mais elevados (BRASIL, 2010e, p. 62).

5.3.6.1 Escolaridade do pai

Os dados da PNAD 2009 relacionados à escolarização da população brasileira, quando comparados com o que mostraram os questionários socioeconômicos dos ingressantes dos cursos selecionadas, nos respectivos ENADE, revelaram que, em quase todos os cursos, os pais dos estudantes tinham formação escolar bem superior à que se observava na sociedade, como um todo, conforme ilustra a figura 9, ou seja, o Ensino Superior concluído por pais favorece o ingresso nestes mesmo nível por seus filhos.

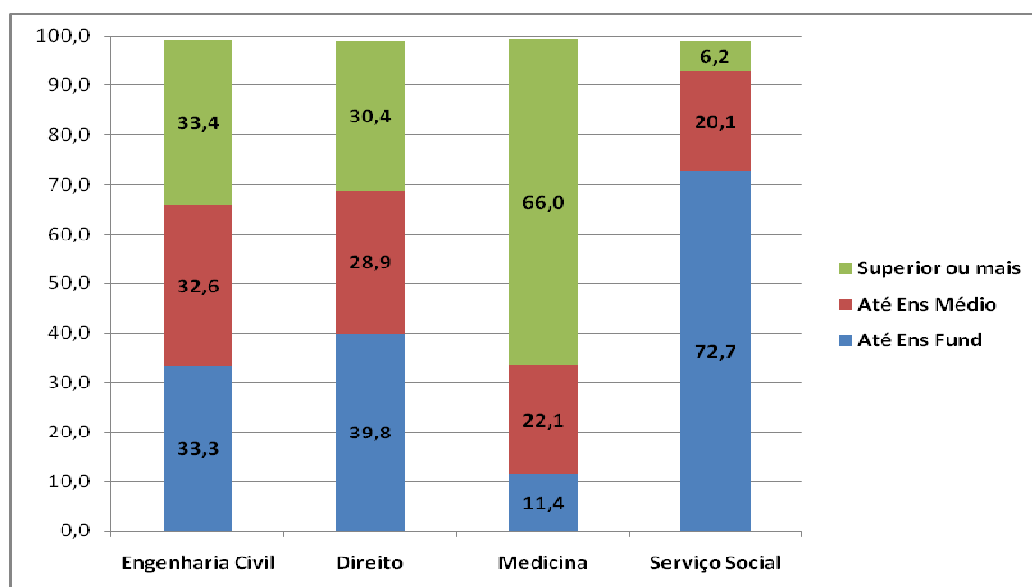


Figura 9 – Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme o nível de escolarização do pai (2006 a 2008)⁹⁶

Fonte: Questionário Socioeconômico (ENADE, 2006- 2008), INEP/MEC.

Vê-se, pela Figura 9, que os pais com escolaridade mais alta eram os dos ingressantes do curso de Medicina: quase 90% tinham Ensino médio e Superior completos. O curso de Engenharia Civil tinha um terço de pais com até o Fundamental, e o mesmo em relação à formação no Ensino Médio e no Superior. No curso de Direito, aproximadamente 40% tinham apenas até o Ensino Fundamental e os outros 60% acima do Ensino Médio. Destacou-se o elevado índice (66%) de pais com Ensino Superior no curso de Medicina e opostamente o

⁹⁶ Para alguns cursos a soma total dos percentuais não atinge os 100%, pois na fonte original há referência de estudantes que não prestaram essa informação ao responderem o questionário socioeconômico do ENADE.

baixíssimo percentual (6,2%) de pais dos ingressantes do curso de Serviço Social na mesma situação.

No caso da UFOP, sobre a escolaridade do pai, os dados analisados revelaram que nos cursos mais concorridos se encontravam os estudantes cujo pai tinha a escolaridade mais alta, o que coincidia com os dados do ENADE. Em média, no de Engenharia Civil, Direito e Medicina, mais da metade dos ingressantes tinham pai com Ensino Superior completo ou mais. Inversamente, no curso de Serviço Social, apenas 9%, enquanto a escolarização até o Ensino Fundamental era predominante.

A Figura 10, a seguir, mostra que escolaridade de nível médio girava em torno de 30%, nos quatro cursos.

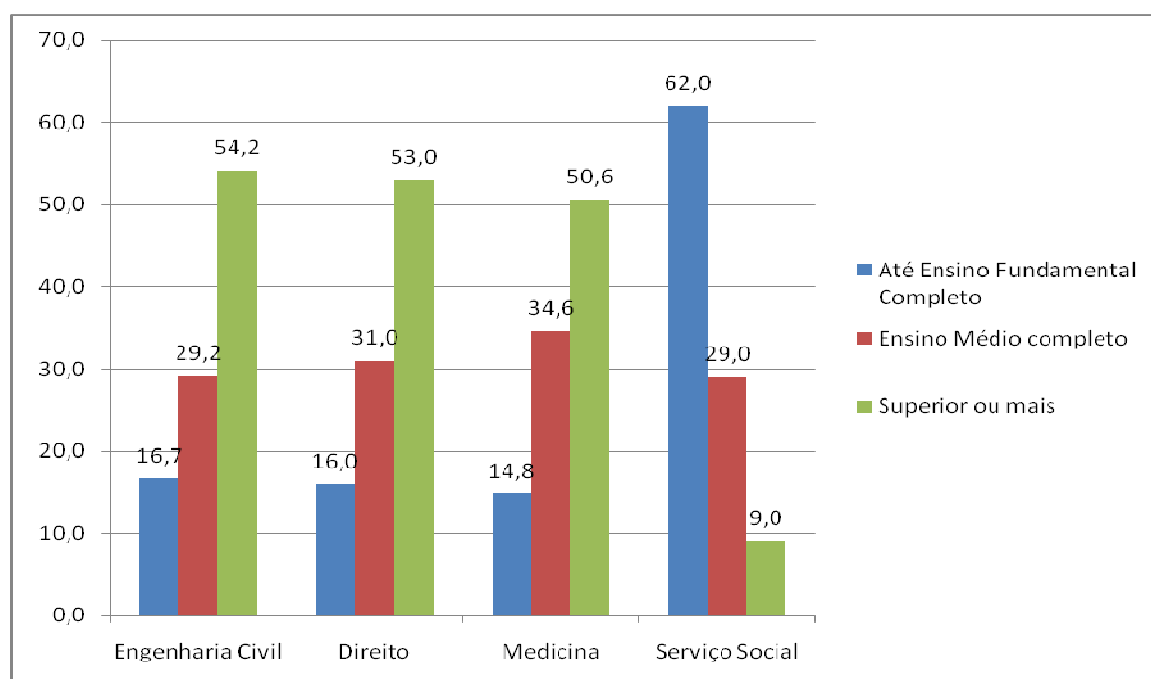


Figura 10 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a escolaridade do pai

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

Quando se relacionou a participação, ou não, nas PAA, foi interessante destacar que a escolaridade do pai registrava comportamentos curiosos. Era baixa para o nível vai até o Ensino Fundamental, nos cursos mais concorridos, independentemente de participantes, ou não, das PAA. Observou-se também que, no curso de Serviço Social, a maioria (48%) tinha apenas até o Ensino Fundamental concluído, conforme mostra a Tabela 11. Essas informações podem sugerir ou indicam que as PAA favorecem o ingresso na UFOP de estudantes filhos de pai com menor escolaridade.

Tabela 11 – Distribuição percentual dos ingressantes por curso, conforme a escolaridade do pai e a participação, ou não, nas PAA

Escolaridade	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Ensino Fundamental	9,7	6,9	4,0	12,0	2,5	12,3	48,0	14,0
Ensino Médio	15,3	13,9	16,0	15,0	13,6	21,0	11,0	18,0
Ensino Superior ou mais	5,6	48,6	10,0	43,0	13,6	37,0	1,0	8,0
Subtotal	30,6	69,4	30,0	70,0	29,7	70,3	60,0	40,0
Total	100		100		100		100	

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

A tabela 11 mostra que significativa diferença entre os percentuais de pai dos não adeptos das PAA com nível superior, em comparação com os de pai dos adeptos, nos cursos de Engenharia Civil, Direito e Medicina. O curso que registrou o maior percentual de pai com apenas o Ensino Fundamental foi o de Serviço Social, onde havia 62% nessa condição, com destaque para os adeptos das PAA, que somaram 48%. Inversamente, esse curso foi também o que registrou o menor percentual geral (9%) de pai com nível superior ou mais, sendo que para os adeptos das PAA somente 1% registraram esse nível de escolaridade. Nos outros três cursos, o que se destacou foi a grande presença de pai com Ensino Superior ou mais entre os não adeptos das PAA. A pesquisa realizada constatou 48,6% em Engenharia Civil, 43% em Direito e 37% em Medicina. Por outro lado, verificou-se uma baixa presença de pais nessa condição entre os adeptos das PAA. A análise desses dados pode sugerir que o nível de escolaridade paterna interfere no acesso ao Ensino Superior, seja contribuindo ou obstaculizando. Os dados permitem inferir ainda que, de modo geral, grande contingente de estudantes desses cursos, ao se formarem terão níveis de escolarização acima da dos seus pais.

5.3.6.2 Escolaridade da mãe

Da mesma forma como ocorreu em relação à escolaridade do pai, no ENADE, a escolarização da mãe dos ingressantes nos cursos de Medicina, Engenharia Civil e Direito registrou altos índices de formação no Ensino Médio e no Superior e predominância no Fundamental, no curso de Serviço Social, como ilustra a Figura 11, a seguir.

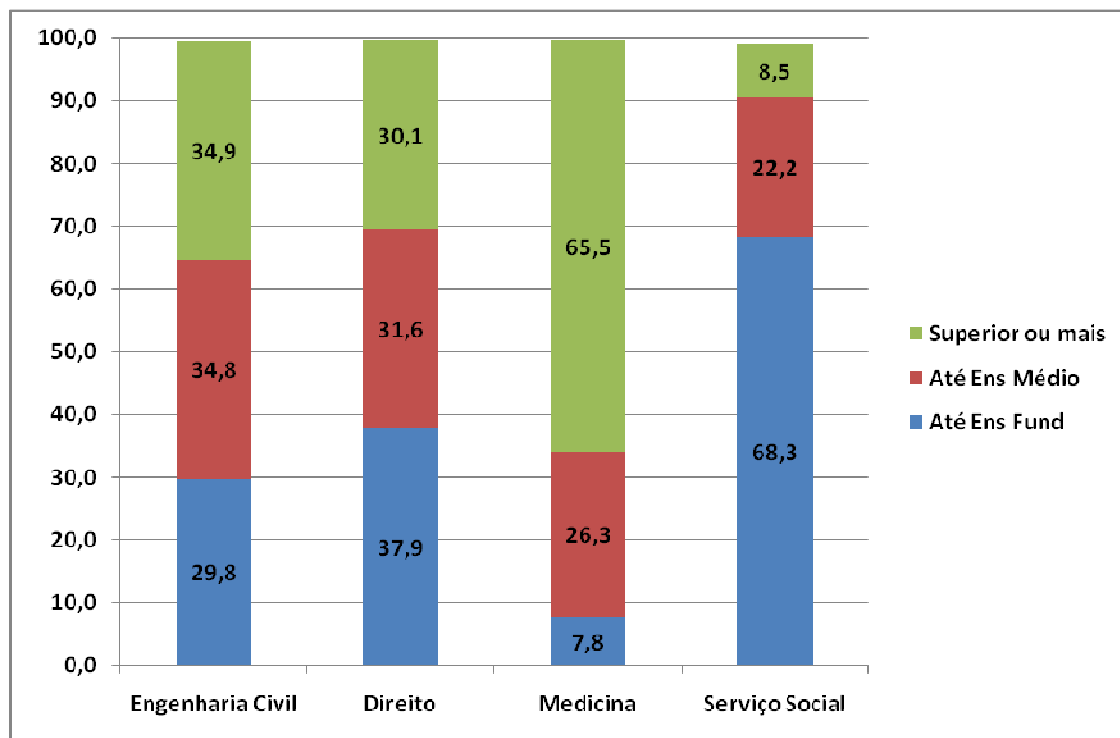


Figura 11 – Distribuição dos ingressantes do ENADE conforme o nível de escolarização da mãe (2006 a 2008)

Fonte: Questionário Socioeconômico (ENADE 2006, 2007 e 2008), INEP/MEC.

A Figura 11 mostra ainda que a escolaridade da mãe dos ingressantes do curso de Engenharia Civil foi superior à dos pais. No curso de Direito, a distribuição registrou uma certa uniformidade, cerca de um terço em cada um dos níveis. Os cursos de Medicina e Serviço Social revelaram situações nos dois extremos: elevado índice para mãe com nível superior ou mais, em Medicina, e percentual alto para mãe com até o Ensino Fundamental em Serviço Social.

Uma análise em relação à mãe dos ingressantes da UFOP, nos cursos selecionados, demonstrou que, exceto no curso de Engenharia Civil, a presença do Ensino Superior ou mais foi maior do que para o pai. Nos outros três cursos estudados, manteve-se a orientação: índice mais baixo de escolaridade materna no curso de Serviço Social, em que 53%, à semelhança do que ocorreu para o pai, tinha o nível de Ensino Fundamental concluído, o que pode ser observado na Figura 12.

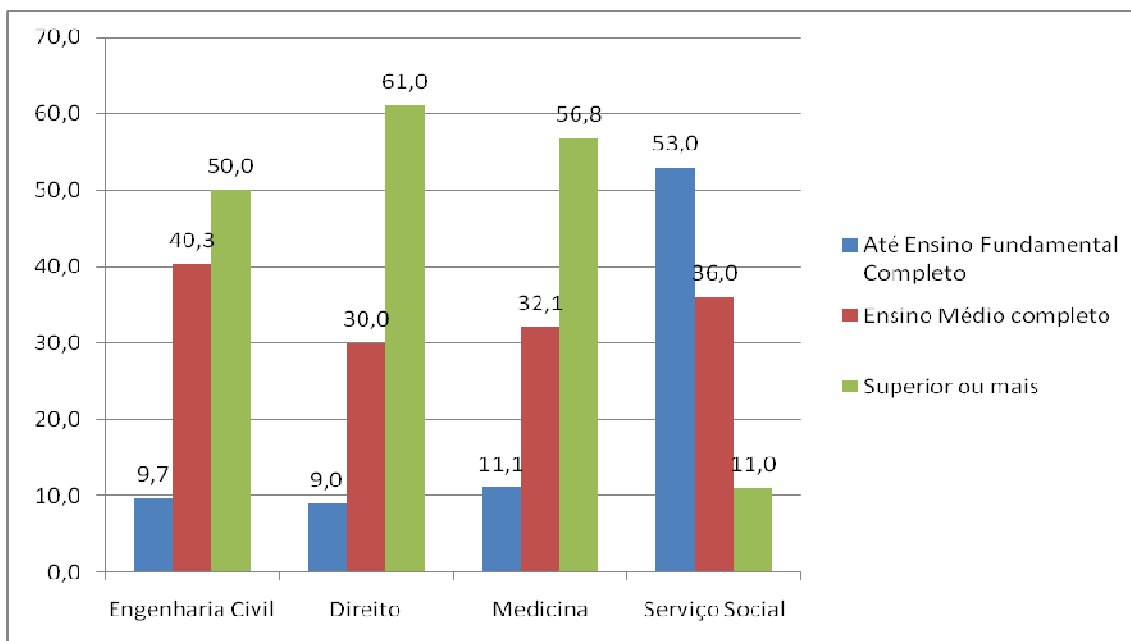


Figura 12 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a escolaridade da mãe

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

A análise dessa informação, comparada com a condição de participante, ou não, das PAA, revelou níveis de escolarização mais altos nos cursos mais concorridos, com destaque para o fato de que entre os não participantes havia percentuais menores para mãe com Ensino Superior ou mais. Esses dados guardam coerência com os resultados do questionário socioeconômico do ENADE. A Tabela 12 apresenta a distribuição dos ingressantes por curso, conforme a escolaridade da mãe relacionada com a participação, ou não, nas PAA.

Tabela 12 – Distribuição dos ingressantes por curso, conforme a escolaridade da mãe e a participação, ou não, nas PAA

Escolaridade	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Fundamental Completo	5,6	4,1	5,0	4,0	7,4	3,7	41,0	12,0
Médio completo	16,7	23,6	11,0	19,0	4,9	27,2	17,0	19,0
Superior ou mais	8,3	41,7	14,0	47,0	17,3	39,5	2,0	9,0
Subtotal	30,6	69,4	30,0	70,0	29,6	70,4	60,0	40,0
Total	100		100		100		100	

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

Nesse aspecto, o que os dados apresentam coincide com o que foi analisado em relação à escolaridade do pai: diferença importante entre os percentuais para mãe de ingressantes não adeptos das PAA com nível superior em comparação com o que ocorreu para mãe de adeptos dos cursos de Engenharia Civil, Direito e Medicina. Assim também a situação se inverteu em relação ao curso de Serviço Social, para mãe com Ensino Fundamental dos adeptos em contraposição à dos não adeptos. A Tabela 12 revela situação análoga à da escolaridade do pai. A maioria de mãe com nível superior ou mais é encontrada entre os não adeptos das PAA dos cursos mais concorridos: Engenharia Civil, Direito e Medicina. Mais de 40% dos casos de mãe com apenas o Ensino Fundamental ocorreram para os adeptos das PAA no curso de Serviço Social.

5.3.7 Importância atribuída e expectativas em relação ao curso universitário

As possibilidades de acesso ao Ensino Superior colocam o país entre os mais elitistas da América Latina, fato que, segundo Sparta e Gomes (2005), faz com que o desejo de ingressar nesse nível de ensino seja um problema a priori. Lassance, Grocks e Francisco (1993) constatam que “a entrada na universidade tem assumido para o jovem brasileiro um caráter de tarefa evolutiva em si mesma, como se o ingresso na educação superior fosse uma continuidade natural a ser assumida por quem termina o ensino médio e a única alternativa disponível de inserção no mundo do trabalho” (SPARTA ; GOMES, 2005, p. 48).

A esse respeito, nesta seção, são analisadas as opiniões dos ingressantes no ENADE e nos cursos da UFOP selecionados, tendo como referência duas questões. No questionário da UFOP, foi perguntado aos ingressantes qual era a principal expectativa que o candidato nutria em relação ao curso universitário. As alternativas de respostas eram: A) aquisição de cultura geral; B) formação teórica, voltada para a pesquisa e aquisição de conhecimento que me permita compreender melhor o mundo em que vivemos; C) formação profissional; D) formação acadêmica para melhorar a atividade prática que já estou desempenhando e) outra. Para fins de análise, as opções de resposta de A a C foram agrupadas para representar aquisição de cultura geral; de C a E para representar formação profissional. Com relação aos questionários do ENADE, a pergunta aos participantes do Exame foi: Qual você considera a principal contribuição do curso? As respostas possíveis eram: A) a obtenção de diploma de nível superior; B) a aquisição de cultura geral; C) a aquisição de formação profissional; D) a

aquisição de formação teórica e E) melhores perspectivas de ganhos materiais. Os agrupamentos, para este trabalho, consideraram A, B e C como aquisição de cultura geral e B e E como formação profissional.

As Figuras 13 e 14 ilustram as respostas dos ingressantes do ENADE e dos ingressantes dos cursos da UFOP selecionados.

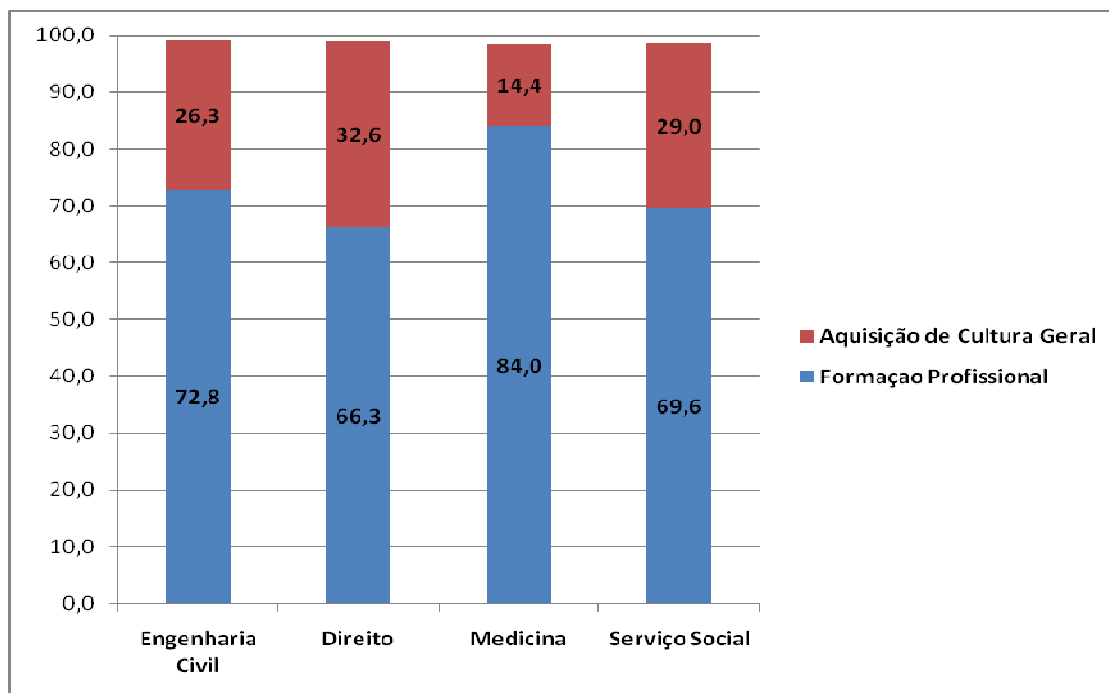


Figura 13 – Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme a principal contribuição atribuída ao curso (2006 a 2008)

Fonte: Questionário Socioeconômico (ENADE 2006, 2007 e 2008), INEP/MEC.

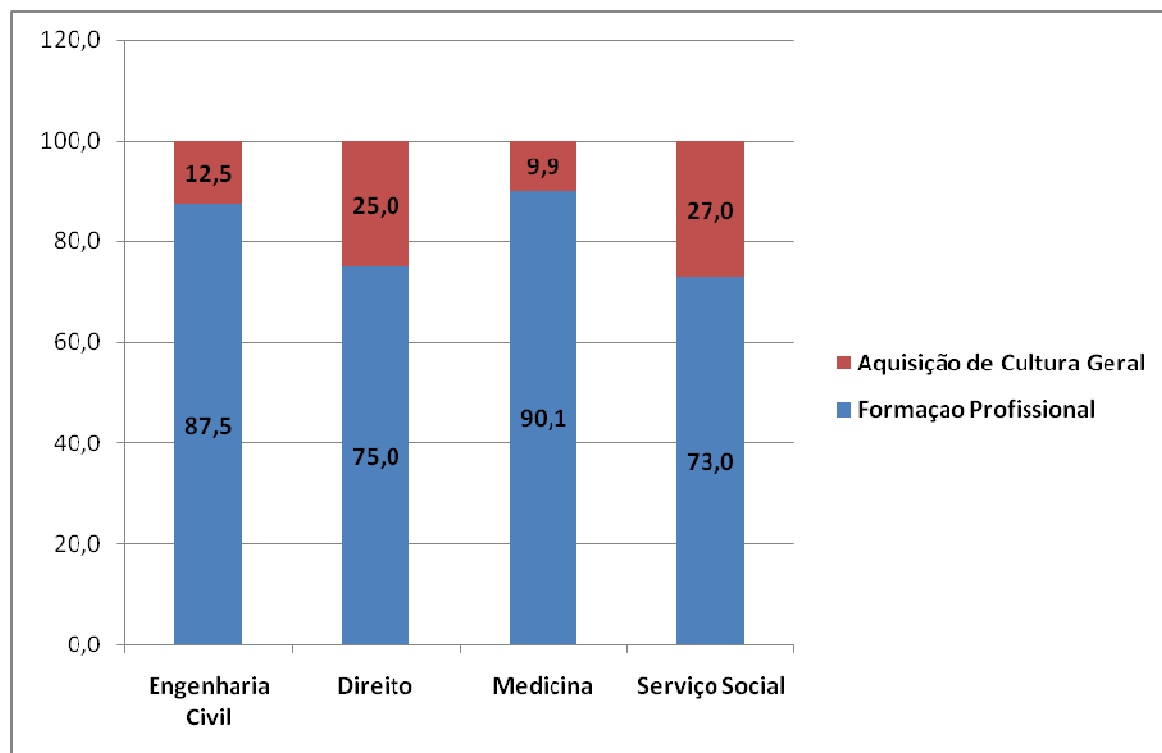


Figura 14 – Distribuição dos ingressantes do ENADE, conforme as expectativas em relação ao curso

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

Tabela 13 – Distribuição dos ingressantes por curso, conforme a importância atribuída e expectativas em relação ao curso universitário

Expectativas	Alunos dos Cursos selecionados (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
Contribuição	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE
Aquisição de cultura geral	12,5	26,3	25,0	32,6	9,9	14,4	27,0	29,0
Formação profissional	87,5	72,8	75,0	66,3	90,1	84,0	73,0	69,6

Fonte: UFOP ENADE⁹⁷

Pelas Figuras 13 e 14, sintetizadas na Tabela 12, o que se observa é que em todos os cursos, na UFOP e no ENADE a principal expectativa ou contribuição dos cursos foi atribuída pelos respondentes à formação profissional. No curso de Engenharia Civil, a proporção de ingressantes da UFOP que assim se manifestaram, em relação aos participantes do ENADE, foi 14,7% mais alta. No curso de Direito 8,7%, em Medicina 6,1% e em Serviço Social 3,4%. Quanto à principal expectativa ou importância do curso conferida à aquisição de cultura geral, o maior número de respostas foi encontrado para o curso de Direito, seguido por

⁹⁷ Não totaliza 100% em função de respostas sem informações.

Serviço Social, Engenharia Civil e, por último, Medicina, curso em relação ao qual o percentual daqueles que reconheceram a formação profissional como a principal expectativa ou importância foi a maior.

Na mesma perspectiva, independentemente de ser participante, ou não, das PAA, a motivação principal para a realização de um curso superior também foi a formação profissional. A Tabela 14 apresenta uma informação curiosa, que é a expectativa de 18% de ingressantes de Direito que buscaram o curso com o objetivo de aquisição de cultura geral. Trata-se de estudantes não participantes das PAA. Esse mesmo fato foi observado entre os não participantes do curso de Serviço Social, porém em proporção um pouco menor, 14%.

Tabela 14 – Distribuição dos ingressantes conforme a expectativa em relação ao curso universitário, por curso e participação na PAA

Fonte de informações	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Aquisição de cultura geral	5,6	6,9	7,0	18,0	4,9	4,9	13,0	14,0
Formação profissional	25,0	62,5	23,0	52,0	24,7	65,5	47,0	26,0
Total	30,6	69,4	30,0	70,0	29,6	70,4	60,0	40,0

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

5.3.8 Desempenho de atividade remunerada ou trabalho

A Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios de 2009 definiu como pessoas ocupadas aquelas que tinham trabalho durante o período da pesquisa ou em parte dele (BRASIL, 2010e, p. 30). Assim, eles registrou uma taxa de atividade das pessoas de 10 anos ou mais de 62,1% (BRASIL, 2010, p. 59). Em relação às pessoas de 18 e 19 anos, pouco mais da metade (50,7%) estava ocupada.

A análise apresentada tem como referência itens do questionário socioeconômico da UFOP e do ENADE, que indagaram os candidatos do vestibular e participantes (ingressantes) do Exame Nacional se exerciam atividades remuneradas ou trabalhavam. Nas duas situações, os respondentes informavam não ou sim. Quando respondiam sim, informavam a jornada de atividade/trabalho em horas semanais. Neste estudo as respostas estão classificadas em dois grupos: 1) não; 2) sim.

Relacionando ocupação e educação, a literatura especializada indica que o Ensino Superior é pouco acessível às pessoas que trabalham ou desempenham atividades remuneradas, regular ou eventualmente. Nesse sentido, as informações prestadas pelos dois grupos de respondentes apresentaram características opostas. Entre os participantes do ENADE, verificou-se, como mostra a Figura 15, a seguir, que, excetuando o curso de Medicina, no qual apenas 19,6% dos participantes (ingressantes) trabalhavam, o percentual de trabalhadores nos outros três cursos foi superior ao índice nacional, entre os jovens de 18 e 19 anos de idade, que era de 50,7%. Nos cursos mencionados, a diferença em favor dos participantes do ENADE, em relação à população como um todo, foi de 31,8% em Serviço Social, 22,1% em Direito, em 13,3% em Engenharia Civil. No que se refere à UFOP, observou-se que foi pequena a parcela de ingressantes ocupados e/ou trabalhadores. Quando se compara a população do país com os ingressantes da UFOP, vê-se que a diferença entre os dados da PNAD e os da UFOP foi significativa. O curso da UFOP em que havia mais ingressantes que desempenham atividades remuneradas foi o de Serviço Social (39%), seguido por Direito (11%), Engenharia Civil (4,2%) e Medicina (1,2%).

Tabela 15 – Distribuição dos ingressantes conforme o desenvolvimento de atividades remuneradas nos cursos selecionados na UFOP e ENADE

Ativ Remuner	Alunos dos Cursos selecionados (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE
Não exerce	95,8	35,1	89,0	26,3	98,8	79,1	61,0	16,6
Exerce	4,2	64,0	11,0	72,8	1,2	19,6	39,0	82,5

Fonte: Questionário Socioeconômico UFOP e ENADE (2006, 2007 e 2008), INEP/MEC.

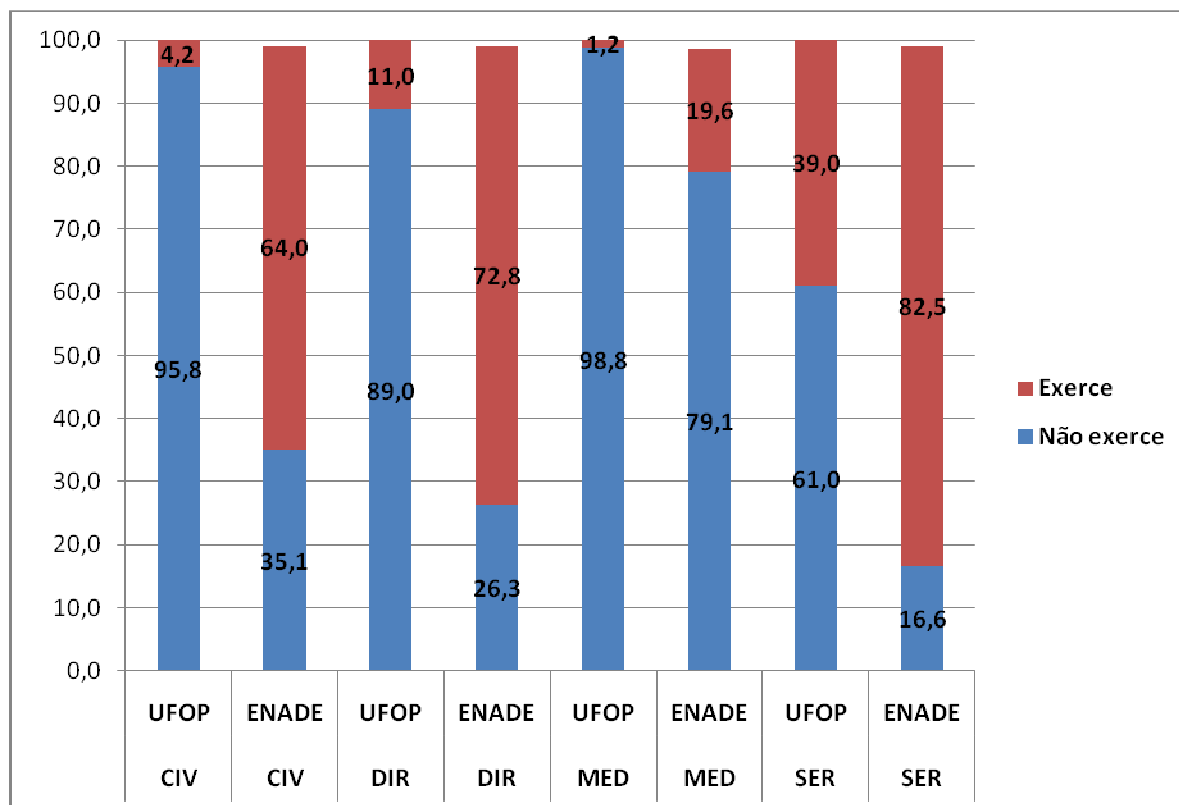


Figura 15 – Distribuição dos ingressantes do ENADE e da UFOP, conforme a condição de trabalho (2006 a 2008)

Fonte: Questionário Socioeconômico UFOP e ENADE (2006, 2007 e 2008), INEP/MEC.

A Figura 15 mostra que, nos quatro cursos examinados, havia mais estudantes que não exerciam atividade remunerada na UFOP do que no ENADE. Em Engenharia Civil eram 95,8% contra 35,1%; em Direito, 89% na UFOP e 26,3% no ENADE. No curso de Medicina a quase totalidade, na UFOP, 98,8%, não exercia atividade remunerada, enquanto no ENADE havia 79,1%. No curso de Serviço Social, em que, em nível nacional, apenas 16,6% se encontram nessa situação, na UFOP os que assim se declararam somavam 61%. Os dados permitem concluir que, na UFOP, existiam menos alunos trabalhadores do que no Brasil, como um todo. Outra constatação que a Figura 15 possibilita é que se verificou uma grande diferença do curso de Serviço Social em relação aos outros três. Havia 39% que exerciam atividades remuneradas, das quais um terço adepto das PAA, o que a Figura 16, a seguir, ilustra com mais detalhes.

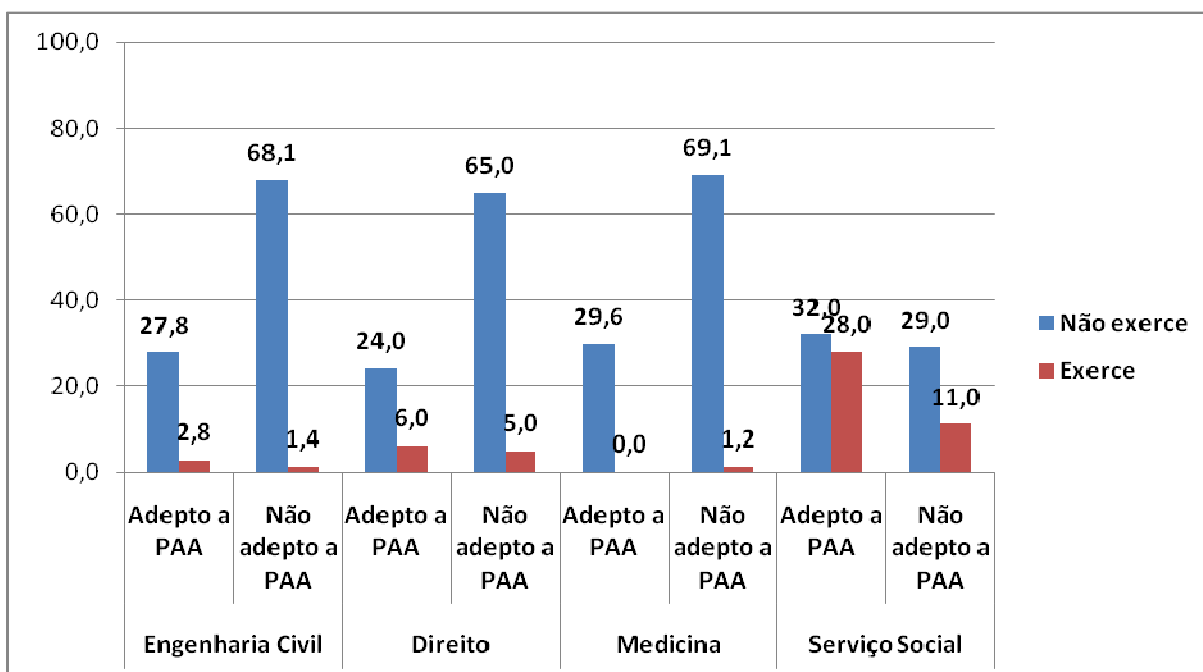


Figura 16 – Distribuição percentual de ingressantes que desempenham atividade remunerada, conforme adesão a PAA nos cursos selecionados

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

Analisando-se a Figura 16, que separa os estudantes em dois grupos, de adeptos e de não adeptos das PAA, observa-se que, nos cursos de Engenharia Civil e Direito, existiam poucos que trabalhavam; no curso de Medicina, apenas 1,2% afirmou exercer atividade remunerada e o curso de Serviço Social foi o que apresentou os maiores percentuais de trabalhadores, com destaque os participantes da PAA, o que faz supor que essa política favorece o ingresso desse tipo de estudante.

5.3.9 Renda mensal do grupo familiar

A renda mensal do grupo familiar talvez seja o melhor indicador para discutir o que para alguns se trata de uma enorme polêmica: a afirmação de que a universidade pública brasileira é elitista. Mesmo não concordando com essa idéia, Carvalho e Grin (2004) admitem ser verdade que, no corpo discente dessas universidades, em alguns cursos, particularmente nos bacharelados, formadores de profissionais liberais, há predominância de pessoas das classes média e alta, em certos cursos, como Arquitetura, Odontologia, Medicina, Engenharia

e Direito. Por outro lado, os autores advertem: “em muitos cursos, incluindo quase todos os de licenciatura, a presença de representantes de minorias é substantiva” (CARVALHO ; GRIN 2004, p. 1).

Neste trabalho, para analisar a renda mensal do grupo familiar, utilizou-se a definição de rendimento mensal familiar da PNAD 2009, que se baseia na soma dos rendimentos mensais dos componentes da família, excluindo menores de 10 anos de idade, pensionistas, empregados domésticos ou parentes dos empregados domésticos (BRASIL, 2010e, p. 35).

Como foi feito em relação a outros aspectos da caracterização do perfil socioeconômico dos estudantes, a renda mensal foi analisada em função das respostas ao questionário socioeconômico da UFOP e do ENADE. Foi indagado aos candidatos ao vestibular se exerciam alguma atividade remunerada, o que facultou aos respondentes indicar uma entre nove alternativas de faixas de renda em salários mínimos (SM). A menor faixa era de até $\frac{1}{2}$ SM e a maior, acima de 60. O questionário do ENADE, por sua vez, perguntou aos participantes (ingressantes) se eles trabalhavam ou não, oferecendo oito possibilidades de resposta: até 3 SM, mais de 3 até 5 SM, mais de 5 até 10 SM, mais de 10 até 15 SM, mais de 15 até 20 SM, mais de 20 até 30 SM e mais de 30 SM. Neste estudo as faixas de SM foram organizadas assim: 1.^a) de $\frac{1}{2}$ até 3 SM; 2.^a) mais de 3 até 10 SM; 3.^a) mais de 10 até 20 SM e 4.^a) acima de 20.

Em 2009, nos termos da Medida Provisória n.º 11.944, de 28 de maio de 2009, o salário mínimo foi fixado em R\$465,00 (quatrocentos e sessenta e cinco reais) (BRASIL, 2009c). É, portanto, com referência a esse valor que a Tabela 15, a seguir, está organizada.

Tabela 16 – Distribuição dos ingressantes da UFOP e participantes do ENADE nos cursos selecionados, segundo a renda mensal do grupo familiar

Expectativas	Alunos dos Cursos selecionados (Em %)							
	Renda Mensal Familiar	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social
		UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP
Até 3 SM	5,6	23,4	5,0	22,9	3,7	7,0	29,0	62,6
De 3 a 10 SM	58,3	46,4	58,0	43,4	58,0	24,5	69,0	29,2
De 10 a 20 SM	18,1	18,2	24,0	20,9	33,3	30,2	1,0	5,8
Acima de 20 SM	18,1	11,5	13,0	11,6	4,9	37,0	1,0	1,0

Fontes: Questionários Socioeconômicos CPS/PROGRAD/UFOP e ENADE/INEP

A Tabela 16 mostra que a maioria dos respondentes da UFOP e do ENADE tinha renda familiar de 3 a 10 salários mínimos. Analisando as faixas de renda isoladamente, observa-se que a proporção de pessoas com renda mensal familiar até 3 salários mínimos era

sempre maior no ENADE do que na UFOP. Nos cursos de Engenharia Civil e Direito, a vantagem do ENADE para a UFOP foi da ordem de quatro vezes, em Medicina foi o dobro e em Serviço Social, curso com mais pessoas nessa situação, quase dois terços no ENADE e quase um terço na UFOP, a diferença também foi o dobro. Esse fenômeno não aconteceu da mesma forma na última faixa (acima de 20 salários): nos cursos em que a vantagem foi para a UFOP a distância entre os índices não foi tão grande. Representa 6,6% em Engenharia Civil e 1,4% em Direito. No Serviço Social, tanto na UFOP quanto no ENADE, havia apenas 1% de pessoas nessa faixa de renda. A grande discrepância foi constatada no curso de Medicina: no ENADE, 37% ; na UFOP, 4,9%.

Tomando apenas as informações da UFOP, a Tabela 17 apresenta, por faixa de renda mensal do grupo familiar, a distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, considerando a participação, ou não, nas PAA. Os dados revelam que o curso de Serviço Social foi o curso que recebeu a maioria dos estudantes de renda mais baixa, quase um terço dos ingressantes, dos quais 23% participantes das PAA. O curso de Direito foi o que recebeu o maior número de estudantes de renda mais alta, ingressando 22 estudantes nessa condição, dos quais nove participantes das PAA.

Tabela 17 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, segundo a renda mensal do grupo familiar, conforme a condição de participante ou não da PAA

Renda	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
De ½ até 2 SM	5,6	0,0	0,0	5,0	1,2	2,5	23,0	6,0
De 2 a 10 SM	20,8	37,5	21,0	37,0	17,3	40,7	37,0	32,0
De 10 a 20 SM	4,2	13,9	0,0	15,0	11,1	22,3	0,0	1,0
De 20 até 60 SM	0,0	18,0	9,0	13,0	0,0	4,9	0,0	1,0

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

5.3.10 Número de pessoas que vivem da renda familiar declarada

A PNAD 2009 constatou que, desde 2004, vem sendo reduzida a parcela de domicílios brasileiros com mais de cinco habitantes. Revelou ainda que, em mais de 80% deles, residiam entre uma a quatro pessoas. De acordo com esta pesquisa, em 2009 havia 12% de domicílios

com um morador; 22,6% com dois; 25,1% com três; 22,0% com quatro e 18,3% com mais de cinco.

Essa informação auxilia na análise da pergunta do questionário socioeconômico da UFOP que indagou aos ingressantes qual era o número de pessoas que viviam da renda mensal do seu grupo familiar. O que disseram os alunos da UFOP foi comparado com o que foi respondido no ENADE aos ingressantes, que responderam à seguinte pergunta: Quantos membros de sua família moram com você? As alternativas de respostas da UFOP e do ENADE foram agrupadas em três faixas: 1ª) até duas pessoas; 2ª) três e quatro pessoas; 3ª) acima de cinco pessoas. Os dados levantados estão organizados na tabela 18.

Tabela 18 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, segundo o número de pessoas que vivem da renda mensal do grupo familiar nos cursos selecionado da UFOP e no ENADE

Número de pessoas		Alunos dos Cursos selecionados (Em %)							
Renda Mensal Familiar		Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
		UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE
Até duas		1,4	44,6	10,0	45,3	2,5	58,5	9,0	45,0
De 3 a 4		68,1	45,1	64,0	42,5	61,7	34,1	56,0	40,9
Mais de 5		30,6	10,1	26,0	11,9	35,8	7,0	35,0	13,4

Fontes: Questionários Socioeconômicos CPS/PROGRAD/UFOP e ENADE/INEP

A Tabela 18 mostra que as informações das três fontes foram muito distintas, com a maior aproximação dos dados na faixa de três a quatro pessoas. O curso de Engenharia Civil, no ENADE, registrou apenas dois pontos percentuais a menos, em relação ao PNAD. Nas outras duas faixas, de até duas pessoas e de mais de cinco, a discrepância dos dados foi grande. Observando apenas os cursos da UFOP pesquisados, constatou-se um comportamento semelhante ao dado global, o que pode ser atestado na Tabela 19, a seguir.

Tabela 19 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, segundo o número de pessoas que vivem da renda mensal do grupo familiar, conforme a condição de participante ou não da PAA

Nº de pessoas	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Até duas	0,0	1,4	1,0	9,0	2,5	0,0	4,0	5,0
De 3 a 4	19,4	48,6	14,0	50,0	19,8	42,0	37,0	19,0
Mais de 5	11,1	19,4	15,0	11,0	7,4	28,4	19,0	16,0
Total	30,6	69,4	30,0	70,0	29,6	70,4	60,0	40,0

Fontes: Questionários Socioeconômicos CPS/PROGRAD/UFOP

5.3.11 Participação na vida econômica do grupo familiar

De acordo com o que se viu, em relação à condição de trabalho e/ou ao desenvolvimento de atividades remuneradas, um contingente significativo de ingressantes da UFOP não contribuem para a composição da renda do seu grupo familiar. As respostas apresentadas com uma das sete alternativas disponíveis foram agrupadas em duas classes: que não trabalham e dependem economicamente da família ou de terceiros e que trabalham de alguma maneira, para seu próprio sustento ou para a complementação da renda familiar. A Figura 17, a seguir, mostra que, do total de ingressantes dos cursos selecionados, 84,4% não trabalhavam, portanto 15,6% eram trabalhadores. Revela ainda que o curso de Serviço Social foi o que registrou o mais elevado percentual de estudantes trabalhadores.

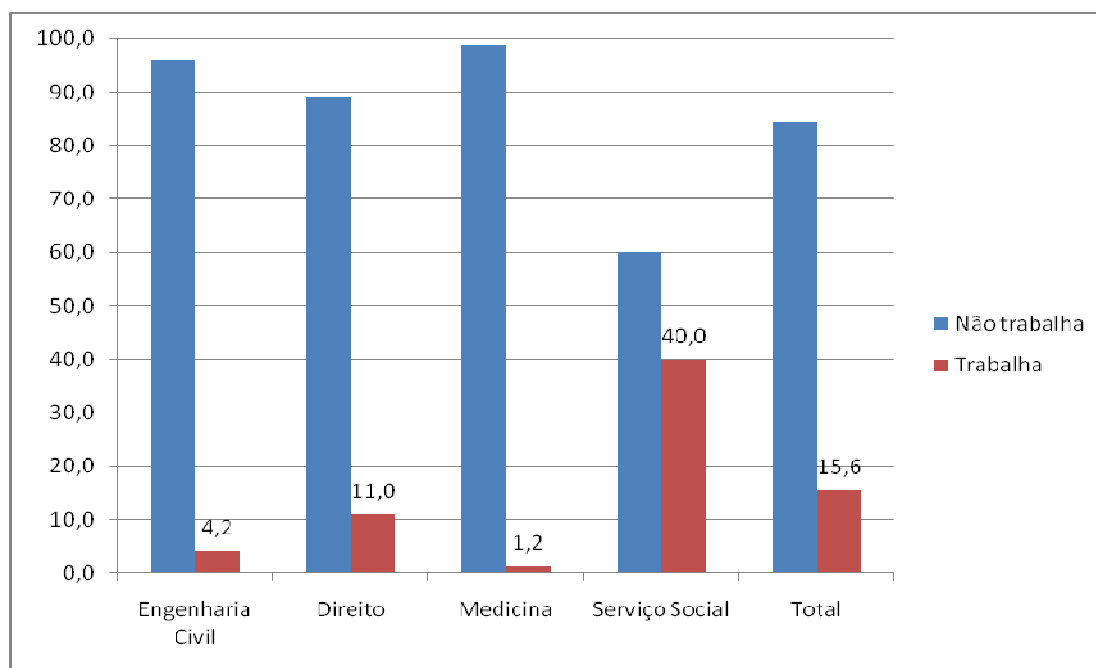


Figura 17 – Ingressantes conforme a participação na vida econômica do grupo familiar

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

Em se tratando da participação, ou não, nas PAA, o que se verificou foi que os ingressantes que trabalhavam se destacaram entre os participantes da PAA, de acordo com a Tabela 20, a seguir.

Tabela 20 – Participação dos ingressantes na vida econômica do grupo familiar, conforme o curso e participação ou não na PAA

Participação na renda familiar	Alunos dos Cursos da UFOP (Em %)							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Não trabalha	27,8	68,1	24,0	65,0	29,6	69,1	30,0	30,0
Trabalha	2,8	1,3	6,0	5,0	0,0	1,3	30,0	10,0
Total	30,6	69,4	30,0	70,0	29,6	70,4	60,0	40,0

Fonte: Questionário Socioeconômico e Cultural CPS/PROGRAD/UFOP

A Tabela 20 apresenta o que já foi observado anteriormente: a grande maioria dos ingressantes não trabalhava, mantendo relação de dependência da família ou de terceiros. O curso de Serviço Social registrou o maior percentual de trabalhadores (40%), destacando-se os adeptos das PAA, que representaram 30%. No curso de Direito, havia 11% de pessoas que trabalhavam, dos quais a maioria (6%) era de adeptos das PAA. No curso de Engenharia

Civil, pouco mais de 4% trabalhavam, estando a maioria entre os adeptos das PAA. O curso de Medicina teve o menor percentual de ingressantes que trabalhavam, apenas 1,3%, todos não adeptos das PAA.

5.3.12 Principais fontes de informações sobre os acontecimentos atuais

Na análise das condições de habitação e existência de bens duráveis, entre outros aspectos, a PNAD investigou se havia determinados utensílios, entre os quais aqueles por meio dos quais se teria acesso aos acontecimentos atuais, como indicadores-chave da sociedade da informação (BRASIL, 2010e, p. 79). Nessa mesma perspectiva, os questionários da UFOP e do ENADE formularam questões similares. A PNAD, por sua vez, revelou que a TV estava presente em 95,7% dos domicílios brasileiros, o rádio em 87,9% e o microcomputador conectado a internet em 27,4% e evidenciou ainda que era crescente o número de pessoas com mais de 10 anos usuárias da internet. Em 2009, 41,7% dessa população informou ter acessado a rede mundial de computadores nos últimos três meses. Para faixa etária que interessava a este estudo, de 18 ou 19 anos, aqueles que utilizavam a internet somavam 68,7%.

Nos quatro cursos examinados, nas duas fontes consultadas, UFOP ou ENADE, a internet, seguida da televisão, foi indicada como sendo a principal alternativa utilizada pelos estudantes para se manterem atualizados acerca dos acontecimentos, conforme pode ser observado na Tabela 21, a seguir.

Tabela 21 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados da UFOP e do ENADE, segundo o as fontes de informações sobre os acontecimentos atuais

Fontes de acesso	Alunos dos Cursos selecionados (Em %) ⁹⁸							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE	UFOP	ENADE
Jornais/Revistas	13,9	14,3	37,0	20,2	32,1	13,8	14,0	20,0
TV	37,5	50,1	20,0	40,5	33,3	42,9	49,0	51,4
Rádio	1,4	2,5	0,0	2,6	2,5	1,6	3,0	2,8
Internet	44,4	32,8	35,0	35,9	28,4	40,8	31,0	25,0

Fontes: Questionários Socioeconômicos CPS/PROGRAD/UFOP e ENADE/INEP

⁹⁸ Os dados apresentados não totalizam 100% porque deles foram subtraídas, em relação ao ENADE, as respostas sem informação e, no caso da UFOP, as respostas às alternativas *outras fontes e não me mantenho informado*.

Como se verifica na Tabela 21, a TV, que está presente na maioria dos domicílios, foi dominante, quando foi considerada fonte de busca de informações para esse público. Em segundo lugar, apareceu a internet, veículo ou bem presente em apenas pouco mais de um quarto dos domicílios brasileiros. O rádio, que foi veículo pioneiro de comunicação, ocupou a última posição na escolha dos respondentes, enquanto jornais e revistas impressas eram recorridos por contingentes significativos dos ingressantes dos curso de Direito e Medicina da UFOP.

A Tabela 22 amplia o nível de detalhamento dos dados sobre a principal fonte de informações acerca dos acontecimentos atuais, a partir de uma classificação das respostas dos ingressantes, respeitando-se a condição de participante, ou não, das PAA.

Tabela 22 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados da UFOP e do ENADE, segundo o as fontes de informações sobre os acontecimentos atuais, conforme adesão ou não a PAA

Fontes de acesso	Alunos dos Cursos selecionados (Em %) ⁹⁹							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Jornais/Revistas	11,1	2,8	28,0	9,0	28,4	3,7	5,0	9,0
TV	29,2	8,3	15,0	5,0	21,0	12,3	16,0	33,0
Rádio	1,4	0,0	0,0	0,0	0,0	2,5	2,0	1,0
Internet	26,4	18,1	21,0	14,0	18,5	9,9	16,0	15,0

Fontes: Questionários Socioeconômicos CPS/PROGRAD/UFOP e ENADE/INEP

Coerentemente com os dados gerais da UFOP e do ENADE apresentados na Tabela 21, o que se observa na Tabela 22 é que os meios de acesso às informações atuais mais mencionados pelos ingressantes do curso de Engenharia Civil foram a televisão (29,2%) e a internet (26,4%), ambos referidos pelos adeptos das PAA. No curso de Direito, jornais e revistas representaram o meio de informação mais escolhido (28%), aparecendo na sequência a internet com 21% das respostas, também na preferência dos adeptos das PAA. No curso de Medicina, jornais e revistas, com 28,4%, se destacaram, seguidos da televisão, com 21%. No curso de Serviço Social a maior marca foi verificada entre os não adeptos, que indicaram a televisão como principal fonte de acesso às informações atuais, com 33% das respostas.

⁹⁹ Idem à tabela anterior.

5.4 Desempenho acadêmico dos ingressantes

Uma preocupação sempre presente nos debates sobre as PAA com foco no acesso à educação diz respeito ao mérito acadêmico. A possibilidade de comprometimento da qualidade e de rebaixamento do nível, na ótica de determinados setores universitários, aparecem recorrentemente quando se discute a necessidade de incorporação de grupos até então excluídos. Os receios quanto aos riscos de precarização das instituições se colocam como principal argumento contrário a cotas e reservas de vagas, entre outras medidas inclusivas.

Essa situação vem estimulando grande parte das IES que adotaram algum tipo de ação afirmativa a realizar estudos e pesquisas de modo a verificar se tal preocupação é de fato pertinente. A título de exemplo: Mattos (2006) realizou uma breve exposição comentada sobre as cotas para afrodescendentes na UNEB, uma das instituições pioneiras na adoção de cotas no Brasil. O Laboratório de Políticas da Cor PPCOR¹⁰⁰ da UERJ realizou e estimulou vários trabalhos acerca do acesso, permanência e sucesso de cotistas nos cursos de graduação da UERJ. Ainda em relação à UERJ, Penha-Lopes (2008) pesquisou como os primeiros alunos cotistas prestes a se formar avaliavam sua passagem na Universidade. Acerca da UFOP, no 1.º Seminário Internacional sobre Exclusão, Inclusão e Diversidade, realizado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Santos (2009) apresentou uma análise dos resultados das PAA, com base em informações dos ingressantes do 2.º semestre de 2008. Na mesma direção, em setembro de 2008, uma versão da análise apresentada na UFPB foi exposta e debatida por Santos (2009b) em mesa-redonda sobre as experiências das cotas no olhar das universidades, no colóquio Universidade Afirmativa, promovido pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, em Duque de Caxias, RJ. Com relação à Universidade Federal de Sergipe, Marcon (2010) estudou as distorções sociais no acesso ao Ensino Público superior e os fundamentos da proposta de ações afirmativas daquela IES. Há diversos outros trabalhos nessa mesma perspectiva.

Em consonância com os estudos mencionados, os dados analisados nesta seção têm como objetivo examinar se, de fato, há distinção na entrada e após o ingresso, em relação ao estudante que a UFOP admitiu no ano de 2009, considerando-se os dois grupos objetos de análise deste trabalho. Mostra-se, a seguir, o desempenho acadêmico dos candidatos nos vestibulares e após o primeiro ano de ingresso na IES.

¹⁰⁰ O que é o Laboratório de Políticas da Cor PPCor/UERJ.

5.4.1 Desempenho médio dos ingressantes no vestibular de 2009

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, rompeu, por meio do inciso II do seu Artigo 44, com o vestibular como forma exclusiva de acesso aos cursos de graduação, entretanto dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira revelam que, em 2009, 13 anos após a promulgação da Lei esse ainda é o processo seletivo mais utilizado, conforme comprovou o Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009, já mencionado (BRASIL, 2010g, p. 18). No caso específico da UFOP, isso também ocorreu, com 2.437 (59,3%) para os cursos presenciais e 1.650 (40,7%) para cursos na modalidade a distância. Para o preenchimento das vagas dos cursos presenciais, foram realizados dois vestibulares, enquanto as vagas para a modalidade a distância foram ocupadas por meio de processos seletivos isolados.

Como este estudo focalizou apenas os cursos presenciais, as análises a seguir se referem a esse grupo de estudantes. Assim, cumpre esclarecer que, nos dois vestibulares realizados em 2009, a UFOP aplicou três tipos de provas: de múltipla-escolha, para todos os candidatos, discursiva, conforme grupos de cursos/áreas, e de aptidão específica, para os cursos/áreas de Artes Cênicas e de Música. Para fins de comparação, a pontuação foi convertida em percentual, cujos valores relativos aos cursos selecionados se encontram na Tabela 23 a seguir.

Nos quatro cursos examinados, as médias dos não participantes ou não adeptos das PAA foram superiores às dos participantes, conforme se vê, a seguir.

Tabela 23 – Ingressantes de 2009: percentual médio de aproveitamento no vestibular

Curso	Participa da Política de Ação Afirmativa					
	NÃO			SIM		
	Média	Desvio Padrão	Mediana	Média	Desvio Padrão	Mediana
Engenharia Civil	64,44	4,55	63,89	59,38	3,90	58,81
Direito	71,00	2,54	70,56	65,46	2,59	64,72
Medicina	85,16	1,33	84,92	81,95	2,35	81,43
Serviço Social	43,46	5,86	42,46	41,90	6,11	39,44

Fonte: CPS/PROGRAD/UFOP

A Tabela 23 mostra que a média mais elevada foi a dos candidatos ao curso de Medicina (85,16%) não adeptos das PAA e a mais baixa, a dos adeptos das PAA do curso de

Serviço Social. Observando essa tabela de forma global, constata-se ainda que, nos cursos de Engenharia Civil, Direito e Medicina, a diferença entre a pontuação de um grupo e a de outro é significativa, em favor dos não adeptos das PAA. Os ingressantes não adeptos das PAA de Engenharia Civil registraram, com média de 0 a 100, mais de 5 pontos de vantagem em relação ao outro grupo de estudantes. No curso de Direito, a vantagem foi ainda um pouco maior: chega a 5,5 pontos. Em Medicina foram pouco mais de 3 pontos separando não adeptos de adeptos. A maior proximidade entre as notas dos ingressantes foi vista no curso de Serviço Social: 1,6 pontos como a diferença em favor dos não adeptos.

Relacionando o desempenho no vestibular com a demanda específica de cada curso, constata-se que as PAA exercem papel fundamental para a garantia do acesso à UFOP de um grupo que possivelmente, pela via exclusiva do vestibular universal, não chegaria à instituição.

5.4.2 Desempenho acadêmico dos ingressantes ao final do 1º ano do ingresso

Se as PAA são condição fundamental para o acesso de determinados setores da sociedade a certos cursos da UFOP, faz-se necessário examinar também se, uma vez na graduação, esses sujeitos logram êxito nos seus cursos. A esse propósito, nesta subseção, é analisado o desempenho acadêmico dos ingressantes, tendo como referência os coeficientes de rendimento acadêmico ao final do primeiro ano na instituição, calculado com uma fórmula que se baseia nas médias e cargas horárias das disciplinas aprovadas e reprovadas.

O exame dos coeficientes médios¹⁰¹ dos estudantes desse cursos, considerando-se os adeptos e não adeptos, revelam uma situação de discreta vantagem para os primeiros. Pela Tabela 24, a seguir, vê-se que nos quatro cursos pesquisados os participantes das PAA registraram aproveitamento superior ao dos não participantes. Numa escala de 0 a 10 pontos, em Engenharia Civil a diferença foi de 0,08, em Direito 0,1; Medicina 0,36 e em Serviço Social 0,13 pontos. Isso comprova que, a despeito de ingressarem com pontuações inferiores à dos não participantes, uma vez vinculados aos cursos, os participantes logram desempenho melhor do que o dos seus colegas de melhor performance nos vestibulares.

¹⁰¹ Na UFOP, o coeficiente de rendimento acadêmico é calculado a partir de uma fórmula que se baseia nas médias e cargas horárias das disciplinas aprovadas e reprovadas.

Tabela 24 – Ingressantes de 2009: média dos coeficientes de rendimento acadêmico após o 1º ano

Curso	Participação na Política de Ação Afirmativa					
	NÃO			SIM		
	Média	Desvio Padrão	Mediana	Média	Desvio Padrão	Mediana
Engenharia Civil	5,63	1,98	6,30	5,71	1,89	5,93
Direito	7,50	1,98	8,15	7,60	1,92	8,00
Medicina	7,26	1,89	7,78	7,62	1,28	7,90
Serviço Social	7,18	1,62	7,70	7,31	1,61	7,75

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico – PROGARD/UFOP

5.4.3 Participação dos ingressantes em programas de bolsas

O Sistema de Bolsas da UFOP tem dois objetivos principais, contribuir com a flexibilização curricular, ampliando a formação acadêmica, e oferecer condições que favoreçam a permanência dos estudantes na instituição, particularmente os desfavorecidos economicamente. No Brasil, preocupações com a flexibilização dos currículos dos cursos de graduação datam da década de 1990. Entre outros aspectos, naquela ocasião, havia o entendimento de que a sala de aula não era o *locus* privilegiado para a formação, nem tampouco o lugar exclusivo. No tocante às condições para a permanência, o movimento de democratização do acesso ao Ensino Superior tem possibilitado a chegada de pessoas até então privadas desse nível de ensino.

Porém chegar à universidade não é sinônimo imediato da garantia de sucesso acadêmico. Para alguns estudantes, só o acesso não é suficiente. De acordo com o Decreto n.º 7.234, de 19 de julho de 2010 (Anexo Y), que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), as ações de assistência estudantil desenvolvidas pelas instituições federais de Ensino Superior se articulam com as áreas estratégicas de Ensino, Pesquisa e Extensão e visam a atender às necessidades identificadas pelo corpo discente, levando-se em consideração “a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras” (BRASIL, 2010h). Para o PNAES, devem ser “atendidos prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem

prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de Ensino Superior” (BRASIL, 2010h).

Conforme foi apresentado anteriormente, a UFOP vem se expandindo e ampliando o percentual de estudantes egressos de escolas públicas, sobretudo a partir da adoção das PAA. A expansão incluiu ampliação de vagas nos cursos noturnos, assim com a criação de outros cursos, o que vem se revelando como medidas importantes para a democratização da instituição. Essa situação aumentou também a responsabilidade na promoção de mais mecanismos que garantam a permanência de estudantes nos seus cursos, assim como ampliem as oportunidades de bolsas, por meio de programas acadêmicos, condições sem as quais a democratização é apenas parcial, ou seja, de acesso. Nesse particular, na UFOP, as principais bolsas destinadas aos estudantes de graduação são de cinco tipos, conforme a sua natureza: 1) de ensino (monitoria e proativa¹⁰²); 2) de extensão; 3) de pesquisa (iniciação científica); 4) de trabalho/treinamento e 5) de assistência (permanência e alimentação). Além dessas bolsas, a UFOP mantém programas de apoio a moradia e transporte. No caso dos cursos vinculados à Escola de Minas, existe ainda um sistema de apoio amparado por uma vigorosa política de assistência, baseada na realização de cursos, oferta de bolsas, benefícios e complementação educacional, da Fundação Gorceix, instituição criada em 1960, que tem como objetivo “promover assistência social, beneficente e educacional aos estudantes da Escola de Minas de Ouro Preto” (FUNDAÇÃO GORCEIX, 2011).

Para o trabalho em questão, conhecer como os estudantes dos cursos pesquisados vêm tendo acesso a essas bolsas e programas é muito importante. Essa informação ajuda a entender como se dá a inserção dos estudantes, adeptos e não adeptos das PAA, nas políticas institucionais.

Da amostra de estudantes tratada nesta pesquisa, constatou-se que 53% do total dos ingressantes dos quatro cursos pesquisados receberam ou recebem algum tipo de bolsa da UFOP. O destaque é para as bolsas de assistência, que somam 55,6%, as acadêmicas, que representam 36,4%, e as de trabalho/treinamento, que representam 8% do total. Considerando que a UFOP recrutou, em 2009, quase 42% de estudantes egressos de escolas públicas e supostamente mais pobres, o volume de bolsas assistenciais oferecidas cobre a demanda com certa folga. No que diz respeito aos percentuais de bolsas acadêmicas disponibilizadas pela UFOP, vê-se coerência com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação, no que concerne à aferição da qualidade dos cursos de graduação, para os quais um dos aspectos

¹⁰² O Programa Proativa é coordenado pela PROGRAD e destina-se ao desenvolvimento de projetos que contribuam para o aperfeiçoamento do ensino. Normalmente, o estudante, orientado por um professor, desenvolve uma nova metodologia, propõe o aperfeiçoamento de uma prática, realiza uma avaliação de algum aspecto do projeto pedagógico do curso, etc.

considerados nas avaliações se relaciona à existência de “...política para o ensino, a pesquisa, [...] a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades” (BRASIL, 2004).

Examinando a alocação das bolsas, particularmente em cada um dos cursos selecionados, observa-se que o maior percentual de bolsistas está no curso de Serviço Social, com 84% dos ingressantes beneficiados: em seguida aparecem o curso de Medicina, com 46,9%, o de Engenharia Civil, com 38,9%, e, por último, o de Direito, com 37%.

Considerando as bolsas, oferecidas em três grupos (1.º bolsas acadêmicas - Ensino, Pesquisa e Extensão; 2.º bolsas de assistência - permanência e alimentação, 3.º bolsas de trabalho/treinamento), verifica-se predomínio das de assistência, que alcançam quase 60% dos estudantes do curso de Serviço Social, mais de 20% de Engenharia Civil, 18% de Direito e 17,3% de Medicina. A Figura 18, a seguir, apresenta mais informações a esse respeito.

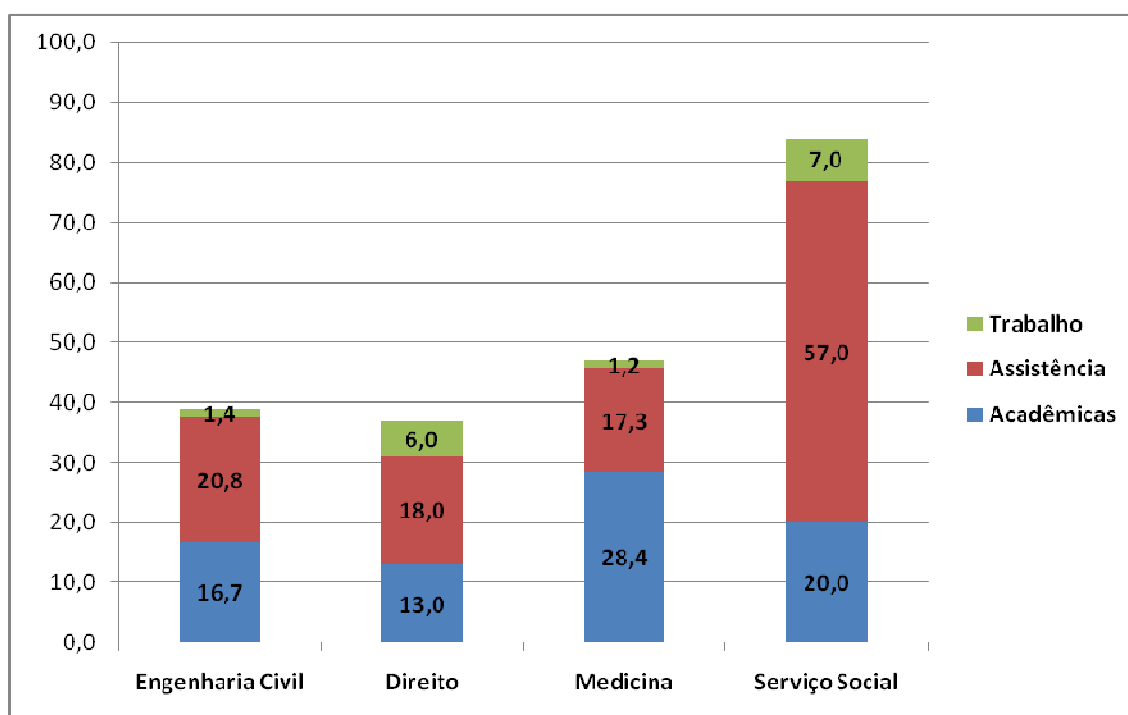


Figura 18 – Percentuais de estudantes, nos cursos selecionados, conforme agrupamento de bolsas oferecidas pela UFOP

Fonte: Sistema de controle de Bolsas – NTI/UFOP

A Figura 18 mostra que os cursos de Medicina e de Serviço Social são os que têm mais estudantes vinculados aos programas de bolsas acadêmicas. Já as bolsas de

trabalho/treinamento se destacam, ainda que timidamente, nos cursos de Direito e de Serviço Social, sendo residuais nos outros dois cursos examinados.

Analisando essa informação e considerando-se os adeptos e não adeptos das PAA, observa-se, pela Tabela 25, que, com a exceção do de Medicina, os bolsistas de assistência se encontram em maior volume os adeptos da PAA, com destaque para o curso de Serviço Social, onde totalizam 41%. Com relação às bolsas acadêmicas, o curso de Medicina também é a exceção, é o único curso no qual os não adeptos da PAA têm desvantagem em relação aos adeptos, nos programas de Extensão, Ensino e Pesquisa.

Tabela 25 – Distribuição dos ingressantes bolsistas dos cursos selecionados, conforme o tipo de bolsa e condição de adepto ou não da PAA

Tipo de Bolsa	Alunos dos Cursos selecionados (Em %) ¹⁰³							
	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Acadêmica	6,9	9,7	4,0	10,0	14,8	13,6	9,0	11,0
Assistência	15,3	5,6	6,0	11,0	9,9	7,4	41,0	16,0
Trabalho/treinamento	0,0	1,4	2,0	4,0	0,0	1,2	6,0	1,0
Total geral	22,2	16,7	12,0	25,0	24,7	22,2	56,0	28,0

Fonte: Sistema de controle de Bolsas – NTI/UFOP

5.4.4 Situação acadêmica dos ingressantes no 1º semestre letivo de 2011

Outra boa medida de aferição do desempenho dos ingressantes diz respeito à situação acadêmica atual. Nesse sentido, foi verificado se ainda se encontravam matriculados no curso de ingresso ou se havia evadido por alguma das formas possíveis. A evasão tratada é a de curso e está sendo concebida como qualquer uma das seguintes alternativas: 1) reopção, mudança de curso na própria UFOP¹⁰⁴; 2) transferência para outra IES, 3) cancelamento de matrícula¹⁰⁵, 4) não renovação de matrícula; 5) desligamento por baixo rendimento

¹⁰³ Os dados apresentados não totalizam 100% por que deles foram subtraídas, em relação ao ENADE, as respostas **sem informação**, e no caso da UFOP as respostas às alternativas: **outras fontes e não me mantenho informado**.

¹⁰⁴ A UFOP semestralmente publica editais com vagas e normas para ocupação de vagas ociosas geradas pela evasão nos cursos. Pela ordem, a reopção de curso é o mecanismo prioritário. Para reoptar o aluno deve ter integralizado pelo menos 10% da carga horária do curso de origem e só pode migrar para a mesma área do conhecimento.

¹⁰⁵ O cancelamento é uma decisão voluntária do sujeito, na UFOP, com o advento da Lei 12.089 de dezembro de 2009, que proíbe a matrícula da mesma pessoa em duas IES. Essa forma de evasão tem sido recorrente. Ao contrário do que acontecia anteriormente, é comum o estudante abandonar a IES e não formalizar sua saída, ocasionando problemas para a sociedade como um todo.

acadêmico¹⁰⁶; 6) jubramento¹⁰⁷ ou 7) óbito. Por essas modalidades, vê-se que a evasão pode ser voluntária ou compulsória, conforme identificou Santos (1997). Há situações em que, por força de normas, o estudante é considerado evadido, o que ocorre também quando ele, por conta própria, decide abandonar a IES. Para Silva Filho et al (2007), “a evasão é, certamente, um dos problemas que afligem as instituições de ensino em geral [além de ser] um problema internacional que afeta o resultado dos sistemas educacionais” (SILVA FILHO et. al., p. 642).

Nos quatro cursos da UFOP examinados, a taxa de evasão mais elevada foi registrada no de Direito (20%), em seguida aparece o curso de Medicina (14,8%). No de Engenharia Civil foi de 13,9% e no Serviço Social, 13%. Considera-se que, no período de 2000 a 2005, a taxa nacional média de evasão registrada pelo INEP foi de 22% e nas IES públicas federais oscilou em torno dos 12%, variando entre 9 e 15%, conforme constata Silva Filho et. al. (2007, p. 647). Na UFOP, apenas o curso de Direito registra índice superior ao da média nacional das IFES. O destaque fica por conta do curso de Medicina, em relação ao qual as conclusões de Silva Filho et. al. (2007, p. 659) evidenciaram ser o curso que apresentou a mais baixa média de evasão anual (4%). (SILVA FILHO et al., p. 659). Esse dado revela uma situação preocupante para a UFOP, onde a evasão nesse curso já é de quase 15%. Vale lembrar que a evasão na graduação, em todo o mundo e também no Brasil, tende a se concentrar no primeiro ano de curso, onde é duas ou três vezes maior do que nos anos seguintes (SILVA FILHO et. al., 2007, p. 659). Como os estudantes pesquisados já se encontram passando para o 5.º período, a possibilidade de aumento das taxas de evasão tende a ser pequena, mesmo assim não menos preocupante, particularmente nos cursos de Direito e Medicina. Ressalta-se que a adesão da UFOP ao REUNI, entre outros aspectos, representou o compromisso com a diminuição da evasão para um patamar inferior a 10% e consequentemente uma taxa de sucesso de, pelo menos, 90% das pessoas que entram, terminando o curso (BRASIL, 2007a). A Figura 19, a seguir ilustra, os percentuais de matriculados e evadidos nos cursos pesquisados.

¹⁰⁶ Por decisão da UFOP, quando o estudante é reprovado em todas as disciplinas por três semestres consecutivos ou obtém coeficiente de rendimento acadêmico inferior a três por dois semestres consecutivos ou quatro alternados, conforme resoluções CEPE 1.280 e 3.734.

¹⁰⁷ Esta modalidade de evasão não se aplica ao universo de estudantes aqui investigados, pois se formaliza quando a diplomação não ocorre dentro do tempo máximo fixado pela UFOP. O tempo máximo é calculado pela soma da duração do curso em número de semestres mais a metade.

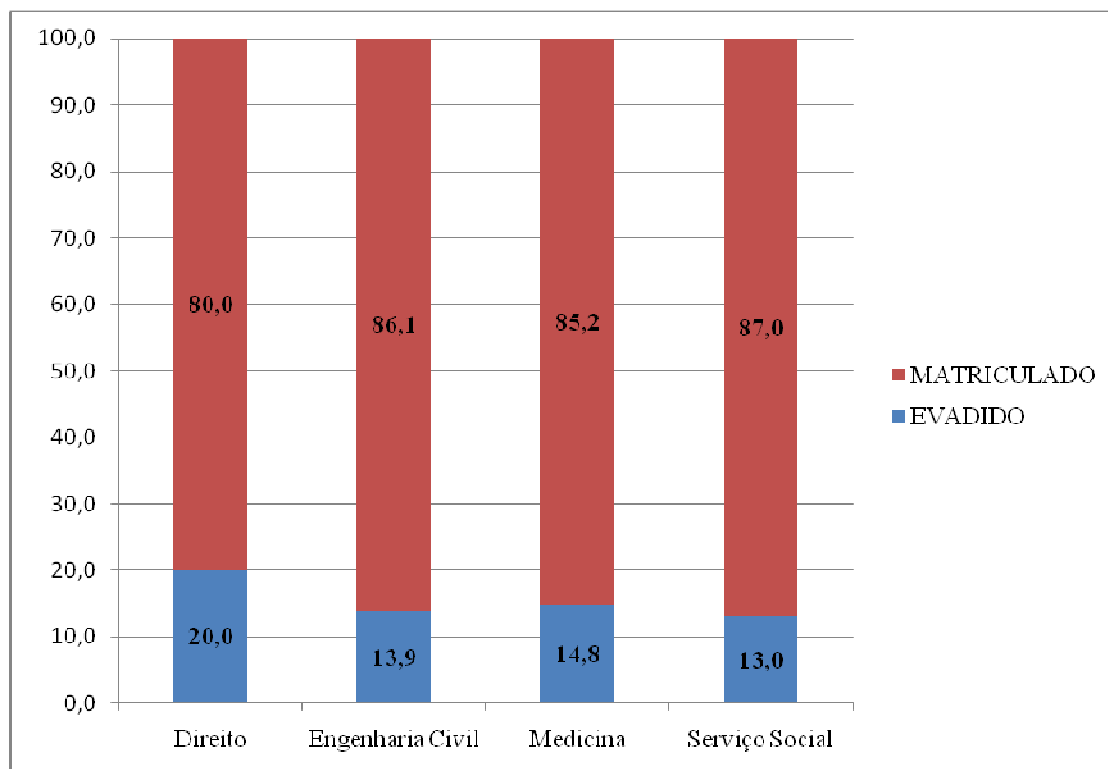


Figura 19 – Distribuição percentual dos ingressantes conforme a situação acadêmica (matriculado ou evadido), nos cursos selecionados

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Analisando a evasão nos cursos pesquisados, quando se separam não participantes e participantes das PAA, constata-se que, em três dos quatro cursos, ela é maior entre os não participantes, conforme a Tabela 26, a seguir.

Tabela 26 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme a situação acadêmica atual, segundo a condição de adepto ou não da PAA

Curso	Não adepto da PAA		Adepto da PAA	
	Nº	% ¹⁰⁸	Nº	%
Direito	15	21,4%	5	16,7%
Engenharia Civil	8	11,5%	2	6,5%
Medicina	10	14,2%	2	6,8%
Serviço Social	5	12,5%	8	13,3%
Total	38		17	

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

A Tabela 26 mostra que, dos 55 estudantes evadidos, 38 eram não participantes e 17 participantes das PAA. Revela que a evasão foi maior entre os ingressantes não adeptos das

¹⁰⁸ O cálculo do percentual foi realizado com base na proporção de ingressantes em cada um dos cursos, conforme a adesão ou não à Política de Ação Afirmativa.

PAA em três dos quatro cursos estudados. Apenas no curso de Serviço Social, proporcionalmente, os participantes das PAA se evadiram mais do que os seus colegas não participantes, 13,3% e 12,5%. Saliente-se que esse curso foi o que matriculou o percentual mais alto de participantes das PAA. No curso de Direito, a evasão dos não participantes foi 21,4% e a dos participantes 16,7%; no de Engenharia Civil 11,5% e 6,5%; no de Medicina 14,2% e 6,8%, respectivamente. Esses dados sugerem que as PAA podem representar uma situação de vantagem para o ingresso dos adeptos, que, talvez, com menos oportunidades, tendem a permanecer nos seus cursos.

Nos quatro cursos investigados, a forma predominante de evasão foi o cancelamento de matrícula, 58,2%: de um total de 55 estudantes, 32 assim procederam. A segunda forma mais registrada foi o desligamento, 18,2%; enquanto a não renovação de matrícula totalizou 12,7%; a reopção representou 5,5% do total, havendo apenas um óbito. A Figura 20, a seguir, ilustra os tipos de evasão registradas.

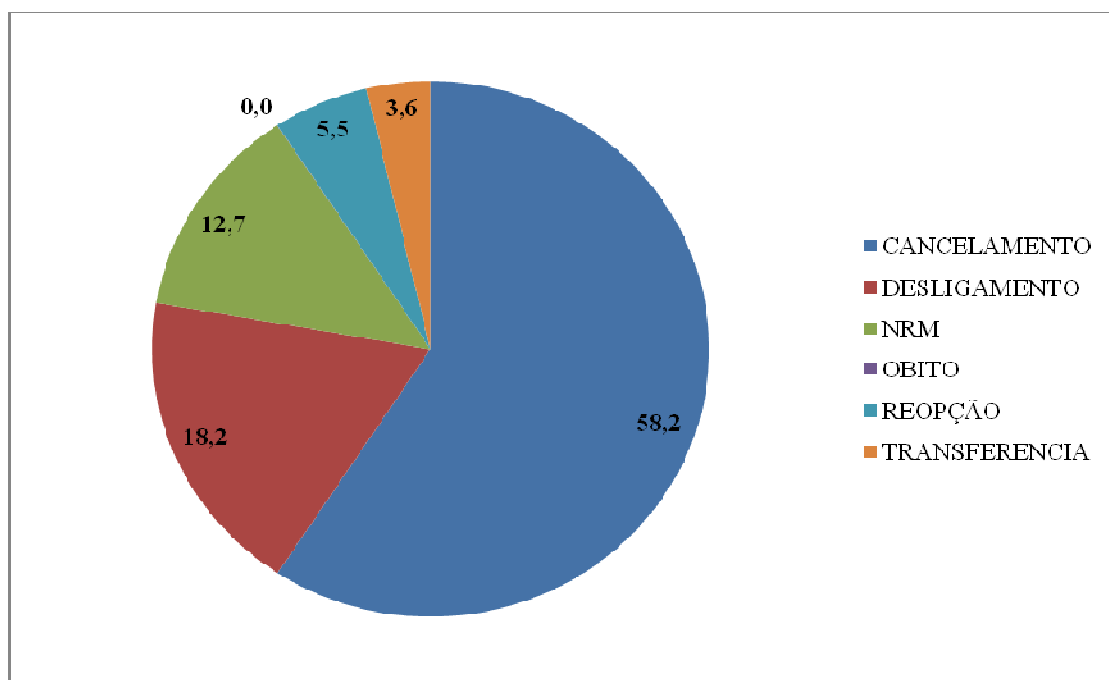


Figura 20 – Distribuição dos percentuais de ingressantes evadidos dos cursos selecionados, segundo o tipo evasão

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

A tabela 27, que se segue, apresenta a distribuição dos ingressantes que se evadiram, de acordo com as várias formas de ocorrência.

Tabela 27 – Distribuição dos ingressantes dos cursos selecionados, conforme tipo de evasão, segundo a condição de adepto ou não da PAA

Alunos dos Cursos selecionados (Em %) ¹⁰⁹								
Tipo de evasão	Engenharia Civil		Direito		Medicina		Serviço Social	
	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA	Adepto a PAA	Não adepto a PAA
Cancelamento		3	4	8	2	10	4	1
Desligamento	2	1	1	1			2	3
NRM				6				1
Óbito		1						
Reopção		1					2	
Transferência		2						
Total	2	8	5	15	2	10	8	5

Fonte: Sistema de Controle Acadêmico PROGRAD/UFOP

Pela tabela 27, não é possível afirmar alguma tendência que permita generalizações ou conclusões. Cabe lembrar que o principal objetivo deste Capítulo foi demonstrar o que o perfil, o desempenho acadêmico e a situação atual desses estudantes revelaram em relação às PAA adotadas pela UFOP. Nesse sentido, o que se viu foi que os quatro cursos examinados representaram dois grupos, quanto à concorrência e caracterização do perfil dos ingressantes. Em um dos grupos ficaram os cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina; no outro, isoladamente, o de Serviço Social. No primeiro grupo ficaram os estudantes que se encaixaram no de perfil socioeconômico e cultural mais elevado, de maior capital cultural, refletido no desempenho no vestibular e no curso. Provavelmente devido a tais, são mais propensos à evasão, portadores que são de condição e potencial para o ingresso em outras IES. Do outro lado, os estudantes do curso de Serviço Social representaram, do ponto de vista socioeconômico e cultural, características das classes menos abastadas da sociedade brasileira. No que se refere ao desempenho no vestibular, foram pessoas que ingressaram com menores pontuações, mas, uma vez vinculados ao curso, revelaram uma certa resignação, expressa no bom desempenho nas disciplinas e na baixa propensão à evasão. Essa resignação poderia também ser considerada uma estratégia bem definida dos participantes da política de ação afirmativa com vistas a conquista de uma graduação.

¹⁰⁹ Os dados apresentados não totalizam 100% por que deles foram subtraídas, em relação ao ENADE, as respostas sem informação, e no caso da UFOP as respostas às alternativas: outras fontes e não me mantenho informado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi examinar se as PAA da UFOP se revelam como um mecanismo de democratização do acesso ao Ensino Superior público. O estudo embasado na literatura especializada, os documentos que fundamentam este tipo de ação afirmativa e o cotejamento do perfil dos estudantes que delas se beneficiaram, direta ou indiretamente, possibilitaram confirmar as PAA conseguiram cumprir esse objetivo. Foi possível constatar peculiaridades no perfil dos estudantes atuais em relação aos que tradicionalmente ingressavam nos cursos de graduação da instituição.

Assim, observou-se aumento da presença de estudantes egressos de escolas públicas, de pessoas com menor renda e de pretos e pardos na UFOP. No entanto, o que os dados registram não é suficiente para que se possa afirmar que, com isso, a problemática do acesso aos cursos de graduação esteja equacionada. Conforme já foi mencionado, a ampliação das vagas, também no turno noturno, e o incremento das políticas de assistência estudantil também precisam ser consideradas. Obviamente, a superação das desigualdades sociais, étnico-raciais, de gênero, etc. e seus reflexos na educação não recebem solução exclusivamente pela adoção de medidas pontuais, o que, sem dúvida, não significa que elas não representam contribuições objetivas.

Sobre esses aspectos, devem ser considerados os limites das políticas universais até hoje implantadas no país. Adverte Valentim (2005):

... não garantiram a simetria de oportunidades necessária à cidadania de amplos setores sociais... O processo de exclusão vivido por [determinados] setores compromete a evolução democrática do país, reforçando as características hierárquicas e autoritárias da sociedade brasileira (VALENTIM, 2005, p. 116).

Citando Henriques (2002), a autora lembra que as políticas de cunho universalista são fundamentais, já que a “pobreza no Brasil tem cor”, [classe, gênero, etc], entretanto elas não são suficientes (VALENTIM, 2005, p. 116).

As PAA, medidas que vêm sendo adotadas em diversas IES, são ações importantes num contexto em que determinados segmentos da sociedade, dada sua condição de desvantagem ou discriminação, se encontram mais expostos à exclusão. Assim, há que se reconhecer a sua atuação para garantia do acesso ao Ensino Superior público e até mesmo ao privado, com o PROUNI, o que não seria possível, se fossem mantidas as condições de suposta igualdade de oportunidades vigentes. A esse respeito, torna-se ilustrativo um dos cinco dilemas e tensões indicados por Piovesan (2011): “antagonismo políticas universalistas

versus políticas focadas...”(FERREIRA, 2011, p.128). O papel que as PAA vêm cumprir nesta conjuntura é corrigir uma distorção histórica: incluir, num sistema excludente, os de mais excluídos. Porém não são a panacéia, apenas representam para muitos oportunidade ímpar de acesso a um sistema capaz de promover a mobilidade social. A decisão da UFOP de adotar as PAA foi acertada, o que não significa que não necessitam de aperfeiçoamentos.

O estudo realizado mostrou que, assim como ocorreu em outras IES, na UFOP o debate e a reivindicação vieram de fora para dentro. Cumpriu papel fundamental o movimento social, notadamente o Fórum da Igualdade Racial (FIROP). Essa entidade conseguiu mobilizar a UFOP no sentido de pautar o tema, lembrando que a ênfase da demanda apresentada era para a adoção de cotas para negros. Segundo o FIROP, a composição étnico-racial de Ouro Preto, que, de acordo o IBGE, coloca a cidade entre as mais negras de Minas Gerais, associado à contribuição histórica dos escravos na construção de Vila Rica e do Brasil, justificavam uma reparação para esse segmento social, que, também em Ouro Preto, ocupa posições sociais menos prestigiadas. Diagnósticos anteriores à adoção das PAA davam conta de que a presença de negros e negras na instituição era insignificante, em comparação com o que os dados oficiais informavam. Outro aspecto relevante foi o fato de a UFOP decidir pela adoção das PAA com base em resoluções próprias, o que reforça o princípio da autonomia universitária. A esse respeito, talvez se possa destacar o fato de as PAA, na UFOP, terem sido alvo de poucos questionamentos e críticas internas e externas, o contrário do que ocorreu em outras IES, onde adoção de cotas, reserva de vagas, bônus, etc., por meio de normas externas, provocaram tensão e, em certos casos, crise.

É, portanto, necessário estar sempre atento para que, subjacentes ao discurso em defesa da autonomia, a IES não assuma uma posição de negação dos efeitos da discriminação contra determinados segmentos da sociedade, não se comprometendo assim, com a adoção de políticas de ação afirmativa para estes mesmos grupos sociais.

No tocante à reivindicação do FIROP, pela adoção das cotas raciais, acredita-se, a despeito da ampliação do ingresso de negros a partir de 2008/2, dada a composição étnica de Ouro Preto, que o corte racial poderia ampliar ainda mais a presença desse segmento na UFOP. Da mesma forma a de indígenas, cujos dados revelaram não ter sofrido qualquer modificação. Por outro lado, a UFOP deve repensar também o critério que assegura vagas para egressos de escolas federais, por razões já discutidas anteriormente. Esse público não reúne os requisitos de beneficiários das PAA.

Torna-se mais uma vez importante salientar que os efeitos da modificação do perfil dos estudantes da UFOP não podem ser atribuídos apenas às PAA. Conforme já foi

mencionado, sua adoção deve ser associada, pelo menos, a duas outras ações importantes da UFOP: (1) ampliação das vagas nos cursos noturnos, a partir de 2008; (2) adesão da UFOP ao REUNI. Obviamente, essas três iniciativas exigem outra, não menos importante: o fortalecimento das políticas de assistência estudantil. Essas medidas começam a introduzir outro tipo de estudantes na UFOP, aqueles que, sem determinados recursos, não lograram êxito nos seus cursos. Falta de moradia, alimentação, recurso para deslocamento entre os *campi*, apoio financeiro para aquisição de material didático e para participação em eventos conduz esses estudantes ao insucesso ou ao fracasso.

É necessário revelar, na UFOP, a alteração do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes que estão chegando, sob pena de se cometerem erros já observados na Educação Básica, nas experiências pioneiras de democratização do acesso à educação, que, por vezes garantiram vagas, mas não ofereceram as condições necessárias, nem tampouco modificaram as expectativas, sobretudo docente, a respeito da nova clientela que chegava à escola.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Ilva Ruas de. Reflexões sobre o Ensino Superior na formação do estado brasileiro. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 13. , 2008. Diamantina, MG. **Anais...** Diamantina, MG: CEDEPLAR-FACE-UFMG, 2008. Disponível em: <<http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/economia-mineira/diamantina-2008/2.php>>. Acesso em: 26 mar. 2011.
- ADÃO, Jorge Manoel. **Políticas públicas de ações afirmativas, educação e àbá (pensamento) negro-brasileiro diásporico**. 2007. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação , Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- ALMEIDA, Leandro S. et.al. Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de gênero, origem sócio-cultural e percurso acadêmico dos alunos. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 19, n. 3, p. 507-514, 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 03 jan. 2010.
- ALMEIDA, Marlise Miranda. Ações afirmativas: dinâmicas e dilemas teóricos entre a redistribuição e o reconhecimento. In: SEMINÁRIO NACIONAL MOVIMENTO SOCIAIS, 2. , 2007. Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: UFSC, 2007. p. 465-476. Disponível em: <<http://www.ufgd.edu.br/reitoria/neab/downloads/acoes-afirmativas-dinamicas-e-dilemas-teoricos-entre-a-redistribuicao-e-o-reconhecimento-marlise-miriam-de-matos>>. Acesso em: 12 dez. 2010.
- ALMEIDA, Wilson Mesquita de. **Estudantes desprivilegiados e fruição da universidade: elementos para repensar a inclusão no Ensino Superior**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/concurso/.../3.../wilson_almeida_monog.doc>. Acesso em: 20 maio 2010.
- AMARAL, Shirlena Campos de Souza **O acesso do negro às instituições de Ensino Superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do caso UENF**. 2006. 244f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, RJ, 2006.
- ANDRADE, Márcia et al. Gênero e desempenho em matemática ao final do ensino médio: quais as relações. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, p. 1-16, 2003. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1110/arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2010.
- ARBACHE, Ana Paula Ribeiro Bastos. **A política de cotas raciais na universidade pública brasileira: um desafio ético**. 2006. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. **Democratização do acesso e inclusão na educação superior no Brasil**. Disponível em: <http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8A0%20do%20acesso.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2010.
- BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisas de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001. 519p.

BACCHETTO, João Galvão. **Cursinhos pré-vestibulares alternativos no município de São Paulo (1991 – 2000): a luta pela igualdade no acesso ao Ensino Superior.** 2003. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

BARRETO, Arnaldo Lyrio Barreto ; FILGUEIRAS, Carlos A. L. Origens da universidade brasileira. **Química Nova**, Rio de Janeiro, v. 30, n.7, p. 1780-1790, 2007. Periódico do Instituto de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 25 mar. 2011.

BARREYRO, Gladys Beatriz. **Mapa do Ensino Superior Privado.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 77 p. (Série Documental. Relatos de Pesquisa).

BELCHIOR, Ernandes Barbosa. **Não deixando a cor passar em branco: o processo de implementação de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília.** 2006. 137 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

BETTO, Frei. Desigualdade social no Brasil. **Correio do Brasil**, Rio de Janeiro, 18 Ago. 2010. Disponível em: <<http://correiodobrasil.com.br/desigualdade-social-no-brasil/175165/>>. Acesso em: 06 fev. 2011.

BORGES, Priscilla, Alunos da rede federal estão entre os melhores do mundo. **Portal G1 Educação**, Brasília, 07 dez. 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/alunos+da+rede+federal+estao+entre+os+melhores+do+mundo/n1237852838650.html>>. Acesso em: 8 dez. 2010.

BRAGA, Antônio Ribeiro da Silva. Ensino médico em Minas Gerais: jornal de ciências e farmácia. **Revista Mensal das Ciências Naturais Farmacêuticas e Médicas.** Ouro Preto, ano I, fascículo IV, p.105-112, abr.1893 apud VELLOSO, Verônica Pimenta. **Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930)** 2011. Escola de Farmácia de Ouro Preto (1939).. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

BRANDÃO, Zaia ; LELIS, Isabel. Elites acadêmicas e escolarização dos filhos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 509-526, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 set. 2009.

BRASIL. **Anteprojeto de Lei da Educação Superior.** Brasília, 2005.

_____. Decreto S/Nº de 20 de outubro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 25 jul. 2009.

_____. **Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2010,** Construindo o sistema nacional articulado de educação: O Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2010a, 164p.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 14 de abr. 2004. Seção 1, p.4.

BRASIL. Lei nº 11.944, de 28 de maio de 2009. Dispõe sobre o salário mínimo a partir de 1º de fevereiro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 mai. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L1194.4.htm>. Acesso em: 23 jan. 2011.

_____. Lei nº 12.089, de 11 de novembro de 2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de Ensino Superior. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112089.htm>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 03 dez. 1968. 11p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5540.htm>. Acesso em: 26 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação e da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2009b.

_____. Ministério da Educação. **Sistema Unificado de Seleção SiSU**. Brasília, 2011. Disponível em: <http://sisu.mec.gov.br/perguntas_frequentes.html>. Acesso em: 02 abr. 2011.

_____. **Notas taquigráficas**: Audiência Pública de Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186, Recurso Extraordinário 597.285. Pronunciamento de Fernanda Duarte da Associação dos Juízes Federais do Brasil (AJUFE). Brasília, DF, 5. Mar. 2010c, p. 428-433.

_____. **Projeto de Lei 3.627**, de 28 de abril de 2004. Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ref_projlei3627.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2004.

_____. **Projeto de Lei nº 73**, de 24 de fevereiro de 1999. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e dá outras providências. Autoria: Deputada Nice Lobão (PFL/MA). Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/330424.pdf>>. Acesso em: 23 jan. 2005.

_____. **Projeto de Lei nº 8.035**, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020 e dá outras providências. Plano Nacional de Educação, Brasília, DF, 20 dez. 2010b.

_____. **REUNI**: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Diretrizes Gerais: Documento Elaborado pelo Grupo Assessor nomeado pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º §2º do Decreto Presidencial nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>>. Acesso em: 24 mai. 2009.

_____. Superior Tribunal de Justiça. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Programa Nacional de Assistência Estudantil.

Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil . Brasília, DF, 20 dez. 2010g.
Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 3 fev. 2011.

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Notas taquigráficas: **Audiência Pública de Arguição de descumprimento de preceito fundamental 186, Recurso Extraordinário 597.285**. Brasília, DF, 5. Mar. 2010c, p. 428-433.

BRÊTA, Carlos Eduardo de. **Educrafo e a sua luta por cotas no Ensino Superior: uma resistência à política neoliberal**. 2008. 218 f. Dissertação (Mestrado em Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

CARTA Aberta dos Movimentos Sociais de Ouro Preto: ofício de diversas entidades solicitando prorrogação do prazo. Ouro Preto, 3 ago. 2007.

CARTA de Ouro Preto: oficina de trabalho: ações afirmativas. In: FORUM BRASILEIRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO, (ForGRAD), 2006. Ouro Preto, MG: ForGRAD, 2006. Disponível em:
<http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas/CARTA_DE_OURO_PRETO-ForGRAD.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2011.

CARVALHO, Cristina Helena de Almeida. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Especial.

CARVALHO, José Geraldo Vidigal de. **Os primórdios do ICHS**: nossa história com todas as letras. In: CONFERÊNCIA MEMORIAL DO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, 1. Mariana, MG: UFOP. 94p. Disponível em:
<<http://www.ichs.ufop.br/ichs/index.php>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

CARVALHO, José Jorge de. Usos e abusos da antropologia em um contexto de tensão racial: o caso das cotas para negros na UNB. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11, n. 23, p. 237-246, jan./jun. 2005. Disponível em:
<www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a18v1123.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2011.

CARVALHO, José Jorge de; SEGATO, Rita Laura. **Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília**. Brasília: Fundação Palmares Ministério da Cultura, 2002. Disponível em:
<http://www.palmares.gov.br/.../PROJETO_DE_COTAS_Proposta%20%de%20JJC Carvalho.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2011.

CARVALHO, José Murilo de ; GRIN, Mônica. Universidade pública, elitista. **Ciência Hoje**, São Paulo, v.203, n. 34, p. 16-20, abril. 2004,. Disponível em:
<http://www.ppphis.ifcs.ufrj.br/media/carvalho_universidade_publica01.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2011.

CARVALHO, José Murilo de. **A escola de Minas de Ouro Preto**: o peso da glória. São Paulo: Nacional; Rio de Janeiro: FINEP, 1978. 177p.

CASASSUS, Juan. **A escola e a desigualdade**. Brasília: Liber, 2007.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: Percurso, Paradoxos e Perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999 apud OLIVEIRA, Maurício de; SILVA, Marcos Antonio Apolônio da. A problemática da educação física no Ensino Superior. In: JORNADA ACADEMICA, 3. , 2003, Alagoas, MA [**Trabalhos apresentados**]. Alagoas, MA: Faculdade de Alagoas, 2003. 10p. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/725/A-problematica-da-educacao-fisica-no-ensino-superior>>. Acesso em: 1 abril .

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

CATANANTE, Bartolina Ramalho. Relatos de experiência: evasão e permanência de alunos cotista negros na UEMS. In: ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS REGIÕES NORTE E CENTRO OESTE, 23. , 2009, Bonito, MS. **Anais...** Bonito, MS: UEMS, 2009. Disponível em: <<http://www.uems.br/forgrad/prog.html>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. **Ação afirmativa no Brasil: é o melhor caminho de acesso à justiça para as minorias raciais? Riscos e acertos no caso da UERJ**. 2004. 306 f. Tese (Doutorado em Direito Público) – Faculdade de Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

CÉSAR, Raquel Coelho Lenz. Questões jurídicas do sistema de reserva de vagas na universidade brasileira: um estudo comparado entre a UERJ, a UNB e a UNEB: Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. **Série Ensaios & Pesquisas**, Rio de Janeiro, n.2. 69p., 2004.

CONTINS, Márcia ; SANT'ANNA, Luiz Carlos. O. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v.4, n. 1, p. 209-220, 1996. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais/UFRJ – PPCIS/UERJ

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade do Estado do Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico de ingressante à conclusão do curso**. 2008. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COSTA, Fabiana de Souza. **Políticas Públicas de Educação Superior - Programa Universidade para Todos: Um olhar dos alunos beneficiários na PUC-SP**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: _____. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 191-219.

CUNHA, Egláisa Micheline Pontes. **Sistema universal e sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília: estudo de desempenho**. 2006. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica: o Ensino Superior na república populista**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007b.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2007c.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o Ensino Superior: colônia à era Vargas**. 3. ed. São Paulo: UNESP, 2007a.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação Estado e Democracia**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio. O Ensino Superior no octênio FHC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 set. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DIAS, José Ramos. **Apontamentos históricos do Sesquicentenário da Escola de Farmácia de Ouro Preto**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, Escola de Farmácia, 1989.

DURHAM, E. Educação superior, pública e privada (1808 – 2000). In: SCHWARTMAN, Simon ; BROCK, Colin. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira. 2005. p.197-240.

ESCOLA ESTADUAL DOM PEDRO II . **Abaixo-assinado alunos da Escola Estadual Pedro II**. Ouro Preto, MG, 2007.

FERES JÚNIOR, João ; DALFON, Veronica Toste. Ação afirmativa em perspectiva internacional: estudos e casos. In: FERES JÚNIOR, João, OLIVEIRA, Marina Pombo de ; DALFON, Verônica Toste (Orgs.). **Guia Bibliográfico Multidisciplinar Ação Afirmativa Brasil: África do Sul: Índia: EUA**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 9-27.

FERES JÚNIOR, João ; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: a consolidação da ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro. In: FERES JÚNIOR, João ; ZONINSEIN, Jonas (Org.) **Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro**. Rio de Janeiro: IUPERJ; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 9-33.

FERES JÚNIOR, João ; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: _____. **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UNB, 2006. p. 9-45.

FERES JÚNIOR, João. **Apresentação no Supremo Tribunal Federal - ADPF 186**. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/paginas/publicacoes>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

FERNANDES, Anamélia Lima Rocha. **Política de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de Ensino Superior no Brasil [manuscrito]**: ausência de política pública. 2010. 109 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso em Legislativo e Políticas Públicas, Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento, Brasília, DF, 2011.

FERNANDES, Fátima Lobato. **Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior: os impactos da introdução das leis de reserva de vagas na UERJ.** 2006, 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FERREIRA, Renato ; HERINGER, Rosana. Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no Ensino Superior no Brasil no período de 2001-2008. In: PAULA, Marilene de ; HERINGER, Rosana (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e Sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll, ActionAid, 2009. p. 137-194.

FERREIRA, Renato. Entrevista com o professor Fábio Konder Comparato. In: _____. **Ações afirmativas: a questão das cotas.** Niterói, RJ: Ímpetus, 2011. p. 9-16.

FIGUEIREDO, Erika Suruagy A. de. Reforma do Ensino Superior no Brasil: um olhar a partir da história. **Revista da UFG - Tema Ensino Superior.** Goiás, Ano VII, n. 2, dez. 2005. Órgão de divulgação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <http://www.proec.ufg.br/revista_ufg/45anos/C-reforma.html#Tema>. Acesso em: 5 mar. 2011.

FÓRUM DA IGUALDADE RACIAL DE OURO PRETO (FIROP). **Ofício N°006/2005.** Ouro Preto, 17. fev. 2005.

FÓRUM DE ENTIDADES PARA CONSCIÊNCIA NEGRA DE OURO PRETO. **Ofício N°002/2003.** Ouro Preto, 13. Ago. 2003.

FRANCO, Patrícia Simões de Carvalho. **Entre a morte e a ressurreição de um mito: os discursos públicos.** 2006. 178 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FUNDAÇÃO FORD. **Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program – IFP).** Rio de Janeiro , RJ. Disponível em: <<http://www.programabolsa.org.br>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

FUNDAÇÃO GORCEIX. **Histórico e objetivos.** Ouro Preto, MG, 2011. Desenvolvido pela Fundação Gorceix Disponível em: < <http://www.gorceix.org.br/>>. Acesso em 11 abr. 2011.

GASPARI, Elio. A cota de sucesso da turma do PROUNI. São Paulo. **Folha de São Paulo,** São Paulo, 17 de jul. 2009. Disponível em: <<http://www.joildo.net/artigos/a-cota-de-sucesso-da-turma-do-PROUNI/>>. Acesso em: 19 set. 2009.

GIOLO, Jaime. O PNE e a expansão da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo ; SEVEGNANI, Palmira (Org.). **Universidade e Compromisso Social.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p.19-51. (Coleção Educacional Superior em Debate, v.4).

GOMES, Darcy do Rosário Ferreira. **Audiências Públicas.** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <adilson@prograd.ufop.br>.em 3 ago. 2007.

GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp**, Campinas: n.191 Ano XVII, p.7, 23 - 29 de setembro de 2002. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html> . Acesso em: 19 fev. 2011.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 45-79.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. Ação afirmativa: aspectos jurídicos. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS. **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópoles, 2002. p. 121-143.

GOMES, Nilma Lino. Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. In: SILVA, Petronília B. G. ; SILVÉRIO, Valter R. **Educação e Ações Afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 217-243.

GONÇALVES, Andrea Lisly. Fazendo história: o ICHS e produção historiográfica. In: I MEMORIAL DO ICHS. **Anais...** Mariana, MG: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, 2004. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/memorial/conf/conf3.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2011.

GUIMARÃES, Raianne. O sistema de cotas pode favorecer a criação de elites negras no país. **Projeto MultiCiência**, Universidade Estadual da Bahia, Juazeiro, BA, 10 dez. 2010. Entrevista. Wilson Roberto de Mattos. Disponível em: <<http://multicienciaonline.blogspot.com/2010/12/o-sistema-de-cotas-pode-favorecer.html>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

HENRIQUES, Ricardo. **Raça e gênero no sistema de ensino: os limites das políticas universalistas na educação**. Brasília: UNESCO, 2002. Apud VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

HERINGER, Rosana. Desigualdades raciais na educação e ações afirmativas no Brasil. In: LAIA, Maia Aparecida de ; SILVEIRA, Maria Lúcia. **A universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena**. São Paulo: Prefeitura de São Paulo, Secretaria Municipal de Participação e Parceria. Coordenadoria de Assuntos da População Negra (CONE), 2009, p. 16-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Normas de apresentação tabular**. 3. ed. Rio de Janeiro: Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 1993. 62p. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/normastabular.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2010.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios: documento completo**. Rio de Janeiro, 2010e

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **SIS 2009**: em dez anos, cai de 32,4% para 22,6% o percentual de famílias vivendo com até meio salário mínimo per capita. Brasília 2009 a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1476&id_pagina=1>. Acesso em: 9 jan. 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (Brasil). **Nota Técnica**: Médias do ENEM 2009 por Escola. Brasília: Ministério da Educação, 2010 . Disponível em: <http://sistemasenem4.inep.gov.br/enemMediasEscola/pdf/notatecnicaenem_2009_4.pdf>. Acesso em: 23 de janeiro de 2011.

_____. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior de 2009**. Brasília, DF: Ministério da Educação. 2010g. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2011.

_____. **ENADE 2006 - Exame Nacional dos Estudantes**: relatório Síntese: curso de Direito. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **ENADE 2007 - Exame Nacional dos Estudantes**: relatório Síntese: curso de Medicina. Brasília, 2008.

_____. **ENADE 2007 - Exame Nacional dos Estudantes**: relatório Síntese: Curso de Serviço Social. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

_____. **ENADE 2008 - Exame Nacional dos Estudantes**: relatório Síntese: Curso de Engenharia Civil. Brasília : Ministério da Educação, 2009.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Superior de 2009**. Brasília: Ministério da Educação. 2009. <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp>>. Acesso em 4 jan. 2011.

IRINEU, Gilson. **Igualdade ou desigualdades de oportunidades? Uma análise das leis de cotas e de suas implicações sociais**. 2005. 200 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

KAWAMURA, Lili K. **Engenheiro**: trabalho e ideologia. São Paulo: Ática, 1981.

LASSANCE, Maria Célia ; GROCKS, A ; FRANCISCO, D. J. Escolha profissional em universitários: estilo de escolha. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE ORIENTAÇÃO VOCACIONAL E OCUPACIONAL , 1., 1993, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ABOP, Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, 1993 apud SPARTA Mônica ; GOMES, Willian B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p.45-53, 2005.

LIMA, Eduardo de Sousa. A Escola de Farmácia de Ouro Preto, elementos para uma discussão. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES, 5., 2001,

Ouro Preto, MG. **Anais...** Ouro Preto, MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2001. Disponível em: <www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/ccms12.htm#inicio>. Acesso em: 26 mar. 2011.

LOPES, Fernanda Luzia. Diferenças entre gênero e perfil socioeconômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante. **Avaliação**, Campinas, SP, v. 15, n. 3 p. 185-202. Nov. 2010. Disponível em: <<http://submission.scielo.br/index.php/aval/article/viewFile/35745/3481>>. Acesso 27 dez. 2010.

LÜDKE, Menga ; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elielma Ayres. **Desigualdades “Raciais” e Ensino Superior**: um estudo sobre a introdução das “Leis de reserva de vagas para egressos de escolas públicas e cotas para negros, pardos e carentes” na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2000-2004). 2004. 321 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

MANCEBO. Deise. A ; SILVA JÚNIOR, João R. **Reforma Universitária no contexto de um governo popular democrático**: primeiras aproximações. Disponível em: <http://www.adufpa.org.br/reform_univ/artigos.html>. Acesso em: 23 jul. 2009.

MARCON, Frank. Distorções sociais no acesso ao ensino público superior e os fundamentos da proposta de ações afirmativas da UFS. In: MARCON, Frank ; SUBRINHO, Josué Modesto dos Passos. **Ações Afirmativas e Políticas Inclusivas no ensino Público Superior**: a experiência da Universidade Federal de Sergipe. Aracajú:UFS, 2010. p. 37-56.

MARINHO, Luiz. Opinião. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 fev. 2005. p 3.

MATTA, Ludmila Gonçalves da. **Da democracia racial a ação afirmativa**: o caso da Universidade Estadual do Norte Fluminense. 2005. 131f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

MATTOS, Wilson Roberto de. Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. In: SILVA, Petronilia B. G. ; SILVÉRIO, Valter R. **Educação e Ações Afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 131-160.

_____. Cotas para afro-descendentes na Universidade do Estado da Bahia: uma breve exposição comenta. In: FERES JÚNIOR, João ; ZONINSEIN, Jonas (Org.) **Ação afirmativa e universidade, experiências nacionais comparadas**. Brasília: UNB, 2006. p. 167-182.

MEDEIROS. Carlos Alberto. Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MELLO, Alessandra. Negros são maioria entre os mineiros, aponta Censo 2010. **Jornal Estado de Minas**, Belo Horizonte, 30 de abril de 2011. Disponível em:

<http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2011/04/30/interna_gerais,224598/negros-sao-maioria-entre-os-mineiros-aponta-censo-2010.shtml>. Acesso em: 10 ago. 2011.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**: educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=325>>. Acesso em: 13 ago. 2011.

MICHELOTTO, Regina Maria; COELHO, Rúbia Helena; ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. A política de expansão da educação superior e a proposta de reforma universitária do governo Lula. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 179-198, 2006.

MITRULIS, Eleny ; PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Pré-vestibulares alternativos: da igualdade a equidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 269-298, maio/ago. 2006.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação Afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n.117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em: 4 fev. 2009.

MULHOLLAND, Timothy. O sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília. In: FERES JÚNIOR, João ; ZONINSEIN, Jonas (Org.) **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UNB, 2006. p. 183-185.

NEVES, Clarisse Eckert Baeta ; RAIZER, Leandro ; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão e equidade no Ensino Superior: novos desafios para a política educacional brasileira. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins ; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, Abr. 2002 Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em: 27 dez. 2010.

NUNES, Clarisse. **O que vai ser quando crescer**: ou a trajetória do desemprego: vestibular como diagnóstico do sistema educacional. Rio de Janeiro: CESGRANRIO; Brasília DF: FINEP, 1981.

OLIVEIRA, Edna Imaculada Inácio de. **Política Pública para o Acesso ao Ensino Superior**: O PROUNI no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais – Unileste. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, MG, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira de et.al. **Políticas de Acesso e Expansão da Educação Superior: conceitos e desafios**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. 71 p.

OLIVEIRA, Maurício de; SILVA, Marcos Antônio Apolônio da. A problemática da educação física no Ensino Superior. In: JORNADA ACADEMICA, 3. , 2003, Alagoas, MA [Trabalhos apresentados]. Alagoas, MA: Faculdade de Alagoas, 2003. 10p. Disponível em: <<http://boletimef.org/biblioteca/725/A-problematika-da-educacao-fisica-no-ensino-superior>>. Acesso em: 1 abr. 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). **Relatório de Desenvolvimento Humano 2010: a verdadeira riqueza das Nações**. 20. ed. New York, NY : UN Plaza, 2010.

OURO PRETO (MG). Câmara Municipal de Ouro Preto. **Representação nº 60/07**. ROSSI JUNIOR, Wanderlei - Kuruzú (vereador PT). Ouro Preto, 2 de agosto de 2007.

PENHA-LOPES, Vânia. Universitários cotistas: de alunos a bacharéis. In: ZONINSEIN, Jonas ; FERES JÚNIOR, João. **Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro**. Belo Horizonte: UFMG ; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2008. p.105-133.

PEREIRA, Taynar de Cássia Santos. Políticas para permanência da população negra no Ensino Superior: o caso da UNEB. In: LOPES, Maria Auxiliadora ; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. p.71-88.

PERIA, Michelle Elaine. **Ação afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros. 22 mar. 2004. 143f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O acesso à educação superior no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 727-756, out. 2004. Especial.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Renato. **Ações Afirmativas: A questão das cotas**. Niterói, RJ: Ímpetus, 2011. p. 116-131.

PIOVESAN, Flávia. Ações Afirmativas Sob a Perspectiva dos Direitos Humanos. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, jan./abr.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0435124.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2009.

PISA: 2009: alunos brasileiros de escolas públicas ficam atrás. **O GLOBO**, Rio de Janeiro, p.1, 7 dez. 2010. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/educacao/mat/2010/12/07/pisa-2009-alunos-brasileiros-de-escolas-publicas-ficam-atras-923213931.asp>>. Acesso em: 08 dez. 2010.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**: Historia Actual Online, España , n. 3, p. 73-82, 2004. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Cádiz. Disponível em: <<http://www.historia-actual.org/Publicaciones/index.php/haol/article/view/31/32>>. Acesso: 8 jan. 2011.

RAMOS, Carla. **“Nem tão pobres, nem tão negros” Um estudo de caso sobre os alunos indeferidos no vestibular/2004 da UERJ**. 2005. 159 f. Dissertação (Mestrado Sociologia e Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros(as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora ; BRAGA, Maria Lúcia de Santana (Org.). **Acesso e Permanência da População Negra no Ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

RIBEIRO, Juliana Aparecida Ribeiro. **Contribuições do Estudo de políticas de Ações Afirmativas e do pertencimento etnicorracial para a educação das Relações Etnicorraciais**. 2009. 51 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Especialização em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

SACRAMENTO, Mônica Pereira do. **Ação afirmativa: o impacto da política de cotas na ESDI (Escola Superior de Desenho Industrial – UERJ)**. 2005. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2005.

SAMPAIO, Helena. **Ensino Superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Hucitec, 2000.

SANTOS, Adilson Pereira dos ; AMAZONAS, Eustáquio Cerqueira de. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9. , 2009, Florianópolis, SC. **Anais...** Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009b. Disponível em: <http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1047.pdf>. Acesso em 23 fev. 2010.

SANTOS, Adilson Pereira dos. A Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Ouro Preto: uma contribuição para a democratização do acesso ao Ensino Superior público: mesa redonda: a experiência das cotas: o olhar da universidade In: COLÓQUIO UNIVERSIDADE AFIRMATIVA, 2008, Duque de Caxias, RJ. [**Trabalhos apresentados**]. Duque de Caxias, RJ: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ, 2008.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Consulta Cotas**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <adilson@prograd.ufop.br>. Acesso em 1º abr. 2006.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Diagnóstico do fluxo de estudantes nos cursos de graduação: retenção, diplomação e evasão. **Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, v.4, n.14, p. 55-66, 1999.

SANTOS, Adilson Pereira dos. O debate na UFOP: contextualização. In: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Audiência pública: reserva de vagas**. Ouro Preto, 31 ago. 2007a. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Ofício ao Pró-Reitor de Graduação da UFOP**. Ouro Preto, 18 mai. 2010.

SANTOS, Adilson Pereira dos. Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Ouro Preto: análise preliminar dos ingressantes de 2008/2. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE EXCLUSÃO, INCLUSÃO E DIVERSIDADE, I. , 2009, João Pessoa, PB. **Anais...** João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, 2009a.

SANTOS, Adilson Pereira dos. **Uma Visão preliminar das Ações Afirmativas: texto para discussão**. Ouro Preto, MG: Universidade Federal de Ouro Preto, 2007b. Mimeografado. SANTOS, Adilson Pereira dos ; QUEIROZ, Maristela Dias. **Relatório Audiências públicas Reserva de Vagas**. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2007. Disponível em <<http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Reservadevagas>>. Acesso em: 02 abr. 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no Século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção questões de nossa época, v. 120).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Justiça Social e Justiça Histórica. In: FERREIRA, Renato. **Ações Afirmativas**: a questão das cotas. Niterói, RJ: Ímpetus, 2011. p. 33-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. In: _____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006. p. 433-473.

SANTOS, Cássio Miranda dos. O acesso ao Ensino Superior no Brasil: a questão da elitização. **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 6. n.19, p. 237-25, 1998.

SANTOS, Renato Emerson dos. Racialidade e novas formas de ação social: o pré-vestibular para negros e carentes. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima (Org.). **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 127-153.

SANTOS, Sales Augustos dos. **Movimentos Negros, educação e ações afirmativas**. 2007. 554 f. Tese (Doutoramento em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SARMENTO, Daniel. Direito constitucional e igualdade étnico-racial. In: FERREIRA, Renato (Coord.). **Ações afirmativas**: a questão das cotas: análises jurídicas de um dos assuntos mais controversos da atualidade. Niterói, RJ: Ímpetus, 2011. p. 63-114.

SAVIANI, Demerval et al. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Memória de educação).

SCHEINVAR, Estela. **El derecho a la educación en Brasil**. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. Disponível em: <www.foro-latino.org>. Acesso em: 25 jul. 2009.

SCHETTINO, Thais Sena. **Inclusão social e Assimetria de Informação no sistema de Ensino Superior brasileiro**: uma análise comparativa. 2006. 146 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

SENNA, Nelson de. **O Estado de Minas Gerais - Geografia physica e social deste Estado da Federação**. Belo Horizonte: Instituto Histórico e Geográfico de Minas Gerais, 1925. Edição comemorativa do 1º. Centenário da Independência Nacional.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et. al. A evasão no Ensino Superior brasileiro. São Paulo, **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2011.

SILVA, Adailton et. al. Juventude negra e educação superior. In: CASTRO, Jorge Abrahão de ; AQUINO, Luseni (Org.). **Políticas Públicas: acompanhamento e análise: Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2009. p. 259-290. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/pdf/20100119JUVENTUDE.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

SILVA, Jorge da Silva. Política de ação afirmativa para a população negra: educação, trabalho e participação no poder. In: VOGEL, Arno (Org.). **Trabalhando com a diversidade no Planfor: raça/cor, gênero e pessoas portadoras de necessidades especiais**. São Paulo: UNESP; Brasília: FLACSO do Brasil, 2001. p. 5-60. Disponível em: <<http://www.flacso.org.br/pdf/pptr/336.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2010.

SILVA, Marjore Cristina Rocha da et al. Diferenças entre gênero e perfil sócio-econômico no Exame Nacional de Desempenho do Estudante. **Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 15, n. 3, p. 185-202, nov. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/aval/v15n3/10.pdf>. Acesso em: 27dez.2010.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Ação afirmativa e o combate ao racismo institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 219-246, nov. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2009.

SISS, Ahyas. **Afro-Brasileiros, Cotas e Ação Afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003. 208p.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Reserva de vagas: como deve se posicionar a universidade? Pensando a extensão. **Revista Interagir**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 07-15, ago./dez. 2002.

SOUZA NETO, Cláudio Pereira de ; FERES JÚNIOR, Ações Afirmativas: a questão das cotas: normatividade e constitucionalidade. In: FERREIRA, Renato. **Ações Afirmativas: a questão das cotas**. Niterói, RJ: Ímpetus, 2011. p. 37-61.

SPARTA Mônica ; GOMES, Willian B. Importância atribuída ao ingresso na educação superior por alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 2, n. 6, p.45-53, 2005.

TEIVE, Marília Danielli Lopes. **A Política de Cotas na Universidade de Brasília: desafios para as ações afirmativas e combate às desigualdades raciais**. 2006. 124 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) - Departamento de Serviço Social, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito**. Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2005.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 146p.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. **Mapa da Ação Afirmativa**. Disponível em: <<http://gema.iesp.uerj.br/mapa/>>. Acesso em: 23 maio 2011.

_____. **Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCOR)** Laboratório de Políticas Públicas, 2011. Disponível em: <http://www.lpp-buenosaires.net/olped/acoesafirmativas/PPCORFASEII/faseII_apresentacao.asp>. Acesso em: 03 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. In: REUNIÃO EXTRAORDINÁRIA DO CEPE, 2008, Ouro Preto, MG. **Atas...** Ouro Preto, MG, 2008. 4p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 03 abr. 2011.

_____. _____. In: REUNIÃO ORDINÁRIA DO CEPE, 267. , 2007, Ouro Preto, MG. **Atas...** Ouro Preto, MG, 2007b. 6p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 03 abr. 2011.

_____. _____. In: REUNIÃO ORDINÁRIA DO CEPE, 268. , 2007, Ouro Preto, MG. **Atas...** Ouro Preto, MG, 2007c. 3p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 03 abr.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **2º Vestibular UFOP 2007**: prova de redação. Ouro Preto, Jul. 2007e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Associação dos Docentes. **Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – SN. Documento**: Contribuição da ADUFOP à comunidade acadêmica da UFOP e demais movimentos sociais de Ouro Preto. Ouro Preto, 1º agosto de 2007a (Digitado).

_____. _____. **Carta – Convite**. Ouro Preto, 25 jul. 2007f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Comitê de Ética em Pesquisa. **Ofício CEP Nº 159/2010**, de 1º dezembro 2010. Ouro Preto, 1p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. In: REUNIÃO ORDINÁRIA DO CEPE, 263. , 2007, Ouro Preto, MG. **Atas...** Ouro Preto, MG, 2007a. 13p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 03 abr. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Convite PROGRAD Debate**. Ouro Preto, MG, 2003.

_____. **Convite PROGRAD**: Audiências Públicas sobre “Reserva de Vagas”. Ouro Preto, 25 jul. 2007a .

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Convite**: Palestra sobre Políticas Afirmativas e Reserva de Vagas. Ouro Preto, 8 ago. 2007c.

_____. Discute cotas para o vestibular. **Jornal O Liberal**, Ouro Preto, 30 jul. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Discute cotas para o vestibular. **Jornal Diário de Ouro Preto**. Ouro Preto, 3 ago. 2007.

_____. Discute cotas para o vestibular. **Jornal Tribuna Livre**. Ouro Preto, ago. 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Escola de Nutrição. **Cursos: Nutrição e Ciência e Tecnologia de Alimentos**. Ouro Preto, MG. Desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia de Informação da UFOP, 2011. Disponível em: <<http://www.enut.ufop.br>>. Acesso em: 21 mar. 2011d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Histórico da Universidade Federal de Ouro Preto**. Ouro Preto. Desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação. Disponível em: <<http://www.prof.ufop.br>>. Acesso em: 26 mar. 2011a.

_____. **Histórico do Centro Desportivo da Universidade Federal de Ouro Preto**. Ouro Preto, MG. Desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UFOP. Disponível em <<http://www.cedufop.ufop.br/historico.html>>. Acesso: 25 mar. 2011f.

_____. **Histórico do Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas**. Ouro Preto. Desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UFOP. João Monlevade. Disponível em: <<http://www.icea.ufop.br/novo/historia>>. Acesso em: 22 mar. 2011e.

_____. **Histórico do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura**. Disponível em: <http://www.ifac.ufop.br/efa/index.php?option=com_content&view=article&id=47&Itemid=56>. Acesso em: 22 mar. 2011c.

_____. **Museologia: histórico do Curso**. Ouro Preto/MG, 2011. Desenvolvido pelo Núcleo de Tecnologia da Informação da UFOP. 2011. Disponível em: <www.museologia.ufop.br/index.php>. Acesso em 12 abr. 2011g.

_____. **Ofício nº 039/ADUFOP/S.SIND./2007**. 3 de agosto de 2007. Ouro Preto, p.1 páginas, 03 de agosto de 2007b (Digitado).

_____. **OFÍCIO PROGRAD nº 256/2007**. Ouro Preto, MG, 25 jul. 2007b.

_____. **Origens do Instituto de Ciências Humanas e Sociais**. Ouro Preto. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/ichs/index.php>>. Acesso em: 25 mar. 2011b.

_____. **Portaria Reitoria nº 408**, de 14 de agosto de 2006. Determina a Pró-Reitoria de Graduação instalar um Grupo de Trabalho para elaborar e apresentar ao CEPE uma proposta de política de ação afirmativa. Boletim Administrativo, Ouro Preto, s/nº, 14 ago. 2006.

_____. **Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes na UFOP**. Ouro Preto, 2007d. p. 91. Relatório. Disponível em: <<http://www.prograd.ufop.br/>>. Acesso em: 11 ago. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Relatório do Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes na UFOP**. Disponível em: <www.prograd.ufop.br>. Acesso em: 26 out. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Resolução CEPE nº 3.270**, de 13 de fevereiro de 2008. Dispõe sobre a política de ação afirmativa para o acesso de alunos egressos de Escolas Públicas nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Boletim Administrativo. Ouro Preto, s/nº, 2p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. **Resolução CEPE 3.693**, de 30 de julho de 2009. Aprova o novo Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Boletim Administrativo. Ouro Preto, s/nº, 2p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 15 nov. 2009.

_____. **Resolução CEPE nº 1.280**, de 22 de abril de 1998. Aprova a norma sobre jubramento na UFOP. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Boletim Administrativo, Ouro Preto, s/nº, 22 abr. 1998. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 15 out. 2010.

_____. **Resolução CEPE nº 3.734**, de 27 de julho de 2009. Altera a Resolução CEPE nº 1.280, que aprova a norma de jubramento na UFOP. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Ouro Preto. Boletim Administrativo. Ouro Preto, s/nº, 2p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 3 fev. 2010.

_____. **Resolução CEPE nº 4.182**, de 15 de outubro de 2010. Dispõe sobre recomendação da manutenção da Política de Ação Afirmativa na UFOP. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. Boletim Administrativo. Ouro Preto, s/nº, 28p. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 1º nov. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Secretaria de Órgãos Colegiados. **Memorando SOC nº 012/2007**, de 6 de março de 2007. Ouro Preto, 1p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Curso de Farmácia: histórico**. Piauí. Desenvolvido pela Coordenadoria de Comunicação Social da UFPI. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/ccs/cursos.php?cid=3>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

VALENTIM, Daniela Frida Drelich. **Políticas de Ação Afirmativa e Ensino Superior: a experiência da UERJ na perspectiva dos professores da Faculdade de Direito**. 2005. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

VASCONCELOS, Simão Dias ; SILVA, Ednaldo Gomes da. Acesso à universidade pública através de cotas: uma reflexão a partir da percepção dos alunos de um pré-vestibular inclusivo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.13, n.49, p. 453-468, out./dez. 2005.

VELLOSO, Verônica Pimenta. **Dicionário histórico-biográfico das ciências da saúde no Brasil (1832-1930)**, 2011. Ouro Preto: Escola de Farmácia de (1939), 2011. Disponível em: <<http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/P/verbetes/escfarop.htm>>. Acesso em: 24 mar. 2011.

VIANNA, Maria José da Costa. As práticas socializadoras familiares como lócus de constituição de disposições facilitadoras de longevidade escola em meios populares.

Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p. 107-125, Jan./Abr. 2005. Disponível em: <www.scielo.org.br>. Acesso em: 23 dez. 2010.

VIEIRA FILHO, Rafael Rodrigues. Experiência da UNEB com Ações Afirmativas. **Revista Espaço Acadêmico**, Maringá, PR, n. 41, 6p. Out. 2004. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/041/41cvieiraf.htm#_ftn2>. Acesso em: 12 fev. 2011.

WEREBE, M. J. G. **Grandezas e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

WIKIPEDIA. **CHICO REI**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Rei>. Acesso em: 12 dez. 2010.

ANEXO A – Proposições sobre ações afirmativas, cotas, etc, apresentadas no período de 1995 a 2005

DATA DA APRESENTAÇÃO	NÚMERO	EMENTA	AUTOR
02/12/1993	PL n.º 4339/93	Dispõe sobre a instituição de cota mínima para os setores étnico-raciais, socialmente discriminados em instituições de Ensino Superior.	Benedita da Silva (PT/RJ)
21/11/1995	PL n.º 1.239/95	Dispõe sobre a garantia de reparação para os descendentes dos escravos no Brasil	Paulo Paim (PT/RS)
28/05/1998	PL n.º 4.567/98	Propõe a criação do Fundo Nacional para o Desenvolvimento das Ações Afirmativas	Luiz Alberto (PT/BA)
28/05/1998	PL n.º 4.568/98	Propõe a criação do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades	Luiz Alberto (PT/BA)
24/02/1999	PL n.º 73/99	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e estaduais e dá outras providências.	Nice Lobão (PFL/MA)
11/08/1999	PL n.º 1447/99	Dá nova redação ao art. 53 da Lei N.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996, estabelecendo reserva de 40% das vagas nas faculdades públicas, para alunos oriundos de cursos médios, ministrados por escolas públicas.	Celso Giglio (PTB/SP)
10/09/1999	PL n.º 1643/99 (SF) – PLS n.º 98/99)	Estabelece reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.	Sen. Antero Paes de Barros (PSDB/MT)
14/10/1999	PL n.º 1866/99	Dispõe sobre medidas de ação compensatória para a implementação do princípio da isonomia social do negro.	Luiz Salomão (PDT/RJ)
17/11/1999	PL n.º 2069/99	Dispõe sobre reserva de vagas nas instituições de Ensino Superior públicas para alunos egressos de escolas públicas.	Raimundo Gomes de Matos (PSDB/CE)
22/02/2000	PL n.º 2486/00	Dispõe sobre reservas das vagas nas universidades públicas para alunos da rede pública de ensino.	José Carlos Coutinho (PFL/RJ)
04/04/2000	PL n.º 2772/00	Determina percentual de vagas nas Universidades Públicas Federais para alunos oriundos das escolas da rede de ensino médio estadual e municipal.	Antonio Cambraia (PMDB/CE)
11/05/2000	PL n.º 3004/00	Dispõe sobre a reserva de vagas para vestibulandos negros nas universidades públicas.	Paulo Lima (PFL/SP)
09/05/2001	PL n.º 4620/01	Dispõe sobre a reserva de vagas nas Universidades Públicas do País, para estudantes trabalhadores e dá outras providências.	Enio Bacci (PDT/RS)
30/05/2001	PL n.º 4784/01	Dispõe sobre a obrigatoriedade da reserva de cinquenta por cento das vagas nas instituições públicas de Ensino Superior para estudantes que tenham cursado os últimos quatro anos do ensino básico em escolas públicas.	Eliseu Moura (PPB/MA)
09/08/2001	PL n.º 5062/01	Dispõe sobre a reserva de vagas nas universidades públicas para alunos egressos da rede pública de ensino.	Aloizio Mercadante (PT/SP)
05/09/2001	PL n.º 5293/01	Garante à população negra direitos, na tentativa de reparar os danos causados pela escravidão.	Vivaldo Barbosa (PDT/RJ)
13/09/2001	PL n.º 5325/01	Cria condições para a instalação do regime de cotas sociais pelas universidades públicas.	Dr. Hélio (PDT/SP)

DATA DA APRESENTAÇÃO	NÚMERO	EMENTA	AUTOR
18/09/2001	PL n.º 5338/01	Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes carentes em instituições públicas federais de educação superior.	Nilson Mourão (PT/AC)
21/11/2001	PL n.º 5740/01	Dispõe sobre o preenchimento de vagas nos estabelecimentos públicos de educação Explicação: Criando critérios para o preenchimento de vagas nas escolas públicas mediante sorteio para o ensino fundamental, sorteio e critérios da própria escola para o ensino médio e 50% por sorteio para Ensino Superior.	Alexandre Cardoso (PSB/RJ)
28/11/2001	PL n.º 5783/01	Dispõe sobre o acesso a Universidades Públicas.	Cabo Júlio (PST/MG)
05/12/2001	PL n.º 5830/01	Dispõe sobre a destinação de parte das vagas nas instituições públicas e privadas aos alunos carentes oriundos de escolas públicas.	Wagner Rossi (PMDB/SP)
06/12/2001	PL n.º 5870/01	Assegura que 50% das vagas nas Universidades Públicas sejam destinadas para alunos carentes.	Paulo Lessa (PPB/RJ)
05/03/2002	PL n.º 6213/02	Estabelece meios de incentivo ao acesso de estudantes afro-brasileiros na educação infantil, no ensino fundamental e médio ministrados por escolas da rede pública.	Pompeo de Mattos (PDT/RS)
11/03/2002	PL n.º 6246/02	Dispõe sobre a reserva de 5% das vagas das instituições particulares de Ensino Superior para estudantes carentes.	Dr. Gomes (PFL/AM)
26/03/2002	PL n.º 6399/02	Reserva 15% das vagas nos cursos de graduação das instituições de Ensino Superior para população afro-descendente.	Damião Feliciano (PMDB/PB)
13/11/2002	PL n.º 7338/02	Obriga o Governo Federal a pagar bolsa de estudos a estudantes carentes aprovados em exame de acesso às instituições particulares de Ensino Superior.	João Caldas (PL/AL)
25/02/2003	PL n.º 165/03	Dispõe sobre a reserva de vagas nas Universidades Públicas do País, para estudantes carentes e dá outras providências.	Enio Bacci (PDT/RS)
18/03/2003	PL n.º 373/03	Institui cotas para idosos nas instituições públicas de educação superior	Lincoln Portela (PL/MG)
02/04/2003	PL n.º 615/03	Dispõe sobre a obrigatoriedade de vagas para índios que forem classificados em processo seletivo, sem prejuízo das vagas abertas para os demais alunos.	Murilo Zauith (PFL/MS)
28/04/2003	PL n.º 845/03	Institui o Programa Bolsa Universitário e dá outras providências.	Antônio Carlos Magalhães Neto (PFL/BA)
28/05/2003	PL n.º 1141/03	Estabelece reserva de vagas, por cursos, nas Universidades Públicas Federais para alunos egressos da Rede Pública de Ensino e dá outras providências.	Mariângela Duarte (PT/SP).
29/05/2003	PL n.º 1149/03	Dispõe sobre a reserva de vagas em processo seletivo para ingresso em instituições públicas de Ensino Superior.	Alice Portugal (PCdoB/BA)
04/06/2003	PL n.º 1188/03	Dispõe sobre o acesso às instituições públicas de Ensino Superior.	Dr. Pinotti (PMDB/SP)
04/06/2003	PL n.º 1189/03	Dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo nas instituições de Ensino Superior aos alunos de baixa renda.	Dr. Pinotti (PMDB/SP)

DATA DA APRESENTAÇÃO	NÚMERO	EMENTA	AUTOR
05/06/2003	PL n.º 1202/03	Estabelece critério de proporcionalidade para a oferta e preenchimento de vagas nas Instituições Públicas de Ensino Superior, de acordo com a procedência dos inscritos nos processos seletivos.	Eduardo Seabra (PTB/AP)
25/06/2003	PL n.º 1313/03	Institui o Sistema de cota para a população indígena nas Instituições de Ensino Superior.	Dr. Rodolfo Pereira (PDT/RR)
25/06/2003	PL n.º 1335/03	Institui a repartição de vagas nas Universidades e Faculdades Públicas Federais, reservando 50% das vagas para os alunos egressos de escola pública.	Rubens Otoni (PT/GO)
09/07/2003	PL n.º 1456/03	Dispõe sobre a criação da Fundação Universidade Federal Autônoma dos Povos Indígenas.	Carlos Abicalil (PT/MT)
23/07/2003	PL n.º 1532/03	Institui a Bolsa Universitária Federal para alunos egressos de escola pública.	Rubens Otoni (PT/GO)
05/08/2003	PL n.º 1620/03	Dispõe sobre os critérios de seleção e admissão em universidades públicas federais e dá outras providências.	Maria do Rosário (PT/RS) e Wasny de Roure (PT/DF)
19/08/2003	PL n.º 1735/03	Acrescenta parágrafo 3º ao Artigo 79 da Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Carlos Abicalil (PT/MT)
03/09/2003	PL n.º 1883/03	Dispõe sobre critérios para ingresso em estabelecimentos federais de ensino médio e superior de pessoas portadoras de necessidades especiais.	Leonardo Mattos (PV/MG) e Deley (PV/RJ)
03/01/2004	PL n.º 2923/04	Dispõe sobre a dispensa de vestibular nas universidades públicas federais para maiores de sessenta anos de idade	Lincoln Portela (PL/MG)
18/02/2004	PL n.º 3004/04	Dispõe sobre a destinação de vagas nas universidades públicas aos alunos das escolas públicas	Tadeu Filippelli (PMDB/DF)
16/03/2004	PL n.º 3153/2004 (SF PLS 61/2003)	Altera a Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir quota nas instituições federais de educação superior para estudantes oriundos da rede pública de ensino médio.	Sen. Sérgio Cabral (PMDB/RJ)
05/05/2004	PL n.º 3472/04	Dispõe sobre a reserva de vagas para estudantes portadores de deficiência física, nas instituições públicas de Ensino Superior.	Nilson Mourão (PT/AC)
05/05/2004	PL n.º 3481/04	Dispõe sobre destinação de vagas em cursos de nível superior para candidatos com afinidade rural.	Adão Pretto (PT/RS)
18/05/2004	PL n.º 3571/04	Inclui o inciso XI no artigo 5º, estabelecendo cotas nas Universidades Públicas e altera a redação do parágrafo único do artigo 56 da Lei N.º 9.394, de 1996 e dá outras providências.	Eduardo Valverde (PT/RO)
18/05/2004	PL n.º 3582/04	Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos - PROUNI, e dá outras providências.	Poder Executivo
20/05/2004	PL n.º 3627/04	Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas	Poder Executivo

DATA DA APRESENTAÇÃO	NÚMERO	EMENTA	AUTOR
		públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.	
15/6/2005	PL n.º 5427/2005 (SF - PLS 453/2003)	Institui cota para estudantes da rede pública nas Universidades Públicas e dá outras providências.	Sen. Paulo Paim (PT/SP)
21/6/2005	PL n.º 5475/05	Dispõe sobre o acesso aos cursos superiores de graduação das instituições públicas federais de educação superior.	Paulo Lima (PMDB/SP)
24/08/2005	PL n.º 5804/05	Dispõe sobre a criação de cotas de ingresso em Instituições de ensino superior públicas a partir de critério de renda.	Edson Ezequiel (PMDB/RJ)
10/10/2005	PL n.º 6036/05	Institui a reserva de 50% das vagas existentes nas universidades públicas aos alunos oriundos da rede pública de ensino fundamental e médio.	Carlos Nader (PL/RJ)
25/11/2005	PL n.º 6.264/05	Institui o Estatuto da Igualdade Racial	Senador Paulo Paim (PT/RS)

Fonte: FERNANDES, Anamélia Lima Rocha. **Política de cotas raciais para ingresso em instituições públicas de Ensino Superior no Brasil** [manuscrito]: ausência de política pública. Monografia (Especialização) 2010, Curso em Legislativo e Políticas Públicas, Câmara dos Deputados, Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento (CEFOP), 2011, p. 41-45).

ANEXO B – Universidades federais e estaduais com algum tipo de ação afirmativa

Intituição	Natureza Jurídica	Ano de criação	Meio legal de adoção	Modalidade	% de cotas	Beneficiários	Procedimentos
Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Estadual	2004	Lei Estadual	Cota; Acréscimo de vagas	80%	Nativo do Estado; Escola Pública; Licenciatura Indígena	
Universidade Federal do Pará (UFPA)	Federal	2005	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA)	Federal	2006	Resolução da IES	Cota	Não	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade do Estado do Amapá (UEAP)	Estadual	2008	Lei Estadual	Cota	Não	Escola Pública; Indígena; Deficiente; Pretos e Pardos	Autodeclaração; Outro
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)	Estadual	2010	Lei Estadual	Cota	20%	Indígena; Pretos e Pardos	
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)	Federal	2006	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Deficiente; Indígena	Autodeclaração; Fotografia; Comissão de verificação
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	Estadual	2008	Resolução da IES	Cota	10%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Professor da Rede Pública	Autodeclaração; Fotografia
Universidade Federal do Piauí (UFPI)	Federal	2009	Resolução da IES	Cota	20%	Escola Pública	
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)	Estadual	2005	Resolução da IES	Cota	5%	Deficiente	
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)	Estadual	2002	Lei Estadual	Cota; Bônus	50%	Escola Pública	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Federal	2005	Resolução da IES	Bônus	10%	Escola Pública	
Universidade Estadual da Paraíba UEPB	Estadual	2009	Resolução da IES	Cota	50%	Escola Pública	
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Federal	2006	Resolução da IES	Bônus	10%	Escola Pública; Nativo do Estado; Interior do Estado	
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)	Federal	2009	Resolução da IES	Cota; Bônus	50%	Escola Pública	
Universidade de Pernambuco (UPE)	Estadual	2004	Resolução da IES	Cota	20%	Escola Pública	
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE)	Federal	2006	Resolução da IES	Bônus	10%	Nativo do Estado; Escola Pública; Interior do Estado	
Universidade Federal de Alagoas	Federal	2003	Resolução da	Cota; Bônus	30%	Interior do Estado; Pretos e Pardos;	Autodeclaração


Intituição	Natureza Jurídica	Ano de criação	Meio legal de adoção	Modalidade	% de cotas	Beneficiários	Procedimentos
(UFAL)			IES			Mulher;Escola Pública	
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL)	Estadual	2008	Resolução da IES	Cota	20%	Escola Pública; Pretos e Pardos	Autodeclaração
Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL)	Estadual	2004	Lei Estadual	Cota	50%	Escola Pública	
Universidade Federal de Sergipe (UFS)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Deficiente; Indígena	Autodeclaração
Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)	Estadual	2006	Resolução da IES	Acréscimo de vagas; Cota	50%	Licenciatura Indígena; Pretos e Pardos;Escola Pública	Autodeclaração
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	Estadual	2009	Resolução da IES	Acréscimo de vagas; Cota	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos	Autodeclaração
Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	Estadual	2006	Resolução da IES	Acréscimo de vagas; Cota	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena; Quilombola	Autodeclaração
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Federal	2005	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	45%	Pública; Pretos e Pardos; Indígena; Quilombola	Autodeclaração
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)	Estadual	2003	Resolução da IES	Cota	40%	Pretos e Pardos;Escola Pública; Baixa renda; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Federal	2004	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas		Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota	Não	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade do Estado de Mato Grosso (UEMT)	Estadual	2004	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	25%	Pretos e Pardos; Licenciatura Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	25%	Escola Pública;Licenciatura Indígena; Indígena	
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)	Estadual	2003	Lei Estadual	Cota	30%	Pretos e Pardos; Indígena; Escola Pública	Fotografia
Universidade Estadual de Goiás (UEG)	Estadual	2007	Lei Estadual	Cota	45%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Deficiente; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota	40%	Escola Pública; Pretos e Pardos	Autodeclaração
Universidade de Brasília (UnB)	Federal	2003	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	20%	Pretos e Pardos; Indígenas	Comissão de verificação
Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Estadual	2004	Lei Estadual	Cota	45%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena; Deficiente; Baixa Renda	Autodeclaração
Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	Estadual	2004	Lei Estadual	Cota	45%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena; Deficiente; Baixa Renda	Autodeclaração
Universidade Federal de Juiz de Fora	Federal	2005	Resolução da	Cota	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos	Autodeclaração

Intituição	Natureza Jurídica	Ano de criação	Meio legal de adoção	Modalidade	% de cotas	Beneficiários	Procedimentos
(UFJF)			IES				
Universidade Federal de Minas Gerais UFMG	Federal	2008	Resolução da IES	Bônus	15%	Pretos e Pardos; Escola Pública	Autodeclaração
Universidade Federal de Ouro Preto UFOP	Federal	2008	Resolução da IES	Asseguração de vagas	30%	Escola Pública	Histórico Ensino Médio
Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)	Federal	2009	Resolução da IES	Cota	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)	Federal	2009	Resolução da IES	Bônus	10%	Escola Pública	
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota	25%	Escola Pública	
Universidade Federal de Viçosa (UFV)	Federal	2009	Resolução da IES	Bônus	15%	Escola Pública	
Universidade Federal de Viçosa (UFVJM)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota	50%	Escola Pública	
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)	Estadual	2003	Lei Estadual	Cota	45%	Escola Pública; Indígena; Pretos e Pardos; Deficiente; Filhos de policiais, bombeiros etc mortos ou incapacitados em serviço	Autodeclaração
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Estadual	2003	Lei Estadual	Cota	45%		Autodeclaração
Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO)	Estadual	2003	Lei Estadual	Cota	45%		Autodeclaração
Universidade Federal Fluminense (UFF)	Federal	2007	Resolução da IES	Cota; Bônus		Professor da Rede Pública; Escola Pública	
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	Federal	2010	Resolução da IES	Bônus; Cota	20% cotas 10% bonus	Pública; Professor da Rede Pública	
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Federal	2010	Resolução da IES	Cota		Escola Pública	
Universidade Federal do ABC (UFABC)	Federal	2007	Resolução da IES	Cota	50%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	20%	Pública; Pretos e Pardos; Indígena; Escola Pública	Autodeclaração
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Estadual	2004	Resolução da IES	Bônus	30%	Indígena; Pretos e Pardos; Escola Pública	Autodeclaração
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Federal	2005	Resolução da IES	Cota	10%	Pretos e Pardos; Escola Pública	Autodeclaração
Universidade de São Paulo (USP)	Estadual	2006	Resolução da	Bônus; Acréscimo de	12%	Escola Pública; Licenciatura Indígena	

Intituição	Natureza Jurídica	Ano de criação	Meio legal de adoção	Modalidade	% de cotas	Beneficiários	Procedimentos
			IES	vagas			
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota		Escola Pública	
Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Estadual	2005	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	40%	Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Estadual	2008	Lei Estadual	Cota; Acréscimo de vagas	20%	Escola Pública; Baixa Renda; Indígena	
Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Estadual	2008	Resolução da IES	Acréscimo de vagas		Indígena	
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Estadual	2006	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	33%	Escola Pública; Pretos e Pardos	Comissão de verificação; Autodeclaração
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Federal	2007	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	40%	Pretos e Pardos; Escola Pública; Indígena	Comissão de verificação; Autodeclaração
Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	Estadual	2009	Lei Estadual	Acréscimo de vagas		Indígena	
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Estadual	2009	Lei Estadual	Acréscimo de vagas		Indígena	
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota	50%	Escola Pública	
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Federal	2007	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas	30%	Pretos e Pardos; Indígena; Escola Pública; Licenciatura Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Federal	2008	Resolução da IES	Cota	30%	Indígena; Escola Pública; Pretos e Pardos	Autodeclaração
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Federal	2007	Resolução da IES	Cota; Acréscimo de vagas		Pretos e Pardos; Deficiente; Escola Pública; Indígena	Autodeclaração
Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Federal	2009	Resolução da IES	Cota	50%	Deficiente; Escola Pública; Pretos e Pardos; Indígena	Autodeclaração
Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS)	Estadual	2008	Lei Estadual	Cota	60%	Deficiente; Baixa Renda	

Fonte: Mapa da Ação Afirmativa. Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa. Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/mapa/> Acesso: 23 mai. 2011.

 <p style="font-size: 2em; font-weight: bold; letter-spacing: 0.5em;">D E B A T E</p>	<p>PROGRAD CONVIDA</p>
	<p>"COTAS PARA NEGROS E PARA ESCOLA PÚBLICA NA UNIVERSIDADE"</p>
	<p>Convidados:</p> <p>Prof. Valter Roberto Silvério Sociólogo – UFSCar</p> <p>Prof. Isac João de Vasconcellos Sub-Reitor de Graduação – UERJ</p>
	<p>Local: Salão Nobre da Escola de Minas Praça Tiradentes, 20 – Ouro Preto/MG</p>
	<p>30 de junho 2003 – 14 horas</p> <p>17 horas – Lançamento do livro:</p> <p><i>De Preto a Afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil</i></p> <p>de Valter Roberto Silvério</p>
	<p>Contatos e informações: nap@prograd.ufop.br - (31)3559-1331</p>

ANEXO D – Ofício do Fórum de Entidades para Consciência Negra de Ouro Preto



Jorge dos Anjos, 1999

**FÓRUM DE ENTIDADES PARA CONSCIÊNCIA NEGRA
OURO PRETO – MG**E-mail: conscnegraouopreto@hotmail.com

OF. Nº 002/2003

Ouro Preto, 13 de agosto de 2003.

Ilmo Sr.
Dirceu do Nascimento
D.Presidente do Conselho Universitário
Universidade Federal de Ouro Preto

SENHOR PRESIDENTE,

Atendendo a deliberação do Seminário de Consolidação do Fórum de Entidades para Consciência Negra de Ouro Preto realizado em 09 de agosto de 2003, vimos solicitar a V. S^a a implantação na Universidade Federal de ouro Preto, a partir do próximo vestibular do sistema de cotas, tendo em vista ampliar a possibilidade de acesso de afro-descendentes nos cursos de graduação desta conceituada Instituição.

Atenciosamente,

Fórum de Entidades para Consciência Negra de Ouro Preto

ANEXO E – Ofício do FIROP solicitando reunião com Reitor

**FÓRUM DA IGUALDADE RACIAL**

OURO PRETO – MG
Endereço eletrônico: firop@uai.com.br



Ofício Nº 006/2005

Ouro Preto, 17 de fevereiro de 2005.

Ilmo Sr.
João Luiz Martins
Reitor da UFOP

Senhor Reitor,

Pelo presente, vimos solicitar a V.Sa o agendamento de uma reunião para que possamos debater a viabilidade de implementação de ações afirmativas na UFOP.

Sem mais para o momento. Com os nossos cumprimentos,

Márcia Conceição Valadares
Presidenta do Fórum da Igualdade Racial

ANEXO F – Portaria Reitoria nº 408



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
Reitoria

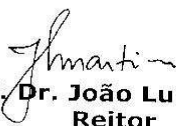
**PORTARIA Nº 408, DE 16 DE AGOSTO DE 2006**

O Reitor da Universidade Federal de Ouro Preto, no uso de suas atribuições legais, conferidas pelo Decreto de 31 de janeiro de 2005, publicado no Diário Oficial da União de 1º de fevereiro de 2005,

RESOLVE:

Art. 1º Determinar que a Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD instale **Grupo de Trabalho** com o objetivo de elaborar e apresentar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão uma Proposta de Política de Ação Afirmativa, visando a ampliação de oportunidade de acesso à UFOP a egressos da escola pública, negros e indígenas, por meio de Processos Seletivos.

Art. 2º Estabelecer o prazo de *60 (sessenta) dias*, a contar da instalação dos trabalhos do Grupo de Trabalho, para elaborar e programar uma agenda de ações, buscando o envolvimento das comunidades acadêmica e externa sobre acesso e permanência de egressos de escola pública, negros e indígenas na UFOP.


Prof. Dr. João Luiz Martins
Reitor

ANEXO G – Memorando da Secretária de Órgãos Colegiados (SOC) da Reitoria

Memorando SOC nº 012/2007

Ouro Preto, em 06 de março de 2007.

Adilson Pereira dos Santos
Pró-Reitor Adjunto de Graduação

Senhor Pró-Reitor,

Informamos-lhe que o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão desta Universidade, em sua 263ª reunião ordinária, realizada em 27 de fevereiro deste ano, retirou de pauta a matéria “Reserva de vagas”, a fim de que seja mais bem discutida, por meio de uma audiência pública, a ser coordenada por V. S^a., sendo que o resultado dessa audiência deverá ser discutida por este plenário em sua reunião ordinária, prevista para o dia 07 de maio deste ano.

Atenciosamente,

Cynthia Maria Alves de Brito Andrade e Barros
Secretária dos Órgãos Colegiados

ANEXO H – Prova de Redação do Segundo Vestibular UFOP de 2007

REDAÇÃO – 1

REDAÇÃO

Texto 01:

A Ministra da Secretaria Especial da Igualdade Racial, Matilde Ribeiro, em comentário, à Rádio BBC-Brasil, sobre a passagem dos 200 anos da proibição do comércio de escravos pelo Império Britânico, disse: “não é racismo quando um negro se insurge contra um branco. Racismo é quando uma maioria econômica ou numérica (sic) coíbe ou veta os direitos dos outros. A reação de um negro de não querer conviver com um branco, ou não gostar de um branco, eu acho uma reação natural, embora eu não esteja incitando isso.”

Texto 02:

A antropóloga Yvonne Maggie, professora titular da UFRJ, em entrevista dada a Marcos Strecker (Caderno MAIS, pág. 4, da *Folha de São Paulo* de 01/04/2007), disse:

“O que a ministra fez é muito grave. É mais do que racismo, é incitar o ódio racial.”

E complementou, comentando sobre a política de cotas nas universidades:

“O objetivo da política de cotas não é democratizar o acesso ao ensino superior, não é produzir equidade na sociedade brasileira; é produzir um país dividido racialmente.”

Texto 03:

O advogado e jornalista Josemar Dantas, em artigo publicado no jornal *Estado de Minas*, Caderno Direito & Justiça, em 09/04/2007, página 02, disse:

“No caso da indulgência de Matilde Ribeiro, no tocante a manifestações ostensivas de intolerância racial, a infração assume dimensões alarmantes. Quem assim procede é a agente pública encarregada, em nome do aparelho estatal, de velar pela integração das diversas vertentes étnicas na comunidade nacional e combater, mediante invocação aos órgãos competentes, resquícios preconceituosos.”

Com base nos textos apresentados, redija uma **carta formal** à Excelentíssima Senhora Ministra Matilde Ribeiro, **expressando a sua posição** acerca do comentário à Rádio BBC-Brasil.

Lembre-se:

- Redação apresentada a lápis não será corrigida.
- O texto deve ter, no mínimo, 120 palavras.

2º VESTIBULAR UFOP 2007

ANEXO I – Carta-Convite REITOR para Audiências Públicas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP
 Reitoria



Carta – Convite nº 02/2007

Ouro Preto, 25 de julho de 2007.

Ilmº Sr.
 Adilson Pereira dos Santos
 Pró-Reitor Adjunto de Graduação da UFOP

Prezado Senhor,

Em reunião realizada em março do corrente ano o *Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE)* recomendou a realização de audiências públicas, com o objetivo de colher subsídios da comunidade analisando a pertinência de implantação de uma política de reserva de vagas (cotas) para os cursos de graduação da UFOP.

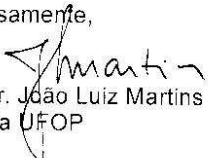
Atendendo a essa recomendação, realizaremos nos próximos **dias 31 de julho e 01 de agosto de 2007 painéis de discussões (audiências públicas)** acerca das políticas de ações afirmativas. Contaremos com a presença de representante do Ministério da Educação, da Pró-Reitoria de Graduação, Coordenadoria de Processos Seletivos, ADUFOP, ASSUFOP, DCE, Unidades Acadêmicas, Superintendência Regional de Ensino e do Comitê Pró-Cotas da Câmara Municipal de Ouro Preto.

As reflexões decorrentes dessas audiências serão sistematizadas e oferecidas ao CEPE como subsídios para um posicionamento da UFOP sobre a matéria.

Diante do exposto, convidamos-lhe para participar da mesa de discussões, que ocorrerá no dia **31 de julho e 01 de agosto de 2007, no auditório do ICEB**, conforme programação anexa.

Na ocasião, V. Sª disporá de até **10 (dez) minutos** para expressar o ponto de vista dos seus representados sobre a pertinência da adoção de políticas de reserva de vagas na UFOP.

Atenciosamente,


 Prof. Dr. João Luiz Martins
 Reitor da UFOP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

Audiências Públicas: Políticas Afirmativas

Programa

Ciclo de debates sobre a reserva de vagas nas instituições públicas de ensino superior

Período: 31 de julho e 01 de agosto de 2007

Local: Auditório do ICEB

Objetivo:

Colher opiniões que possam subsidiar o CEPE para um posicionamento acerca da implantação de política de reserva de vagas na UFOP.

1º momento (31/07/2007 – 14 horas)

Abertura: Palavra do Reitor

- Panorama nacional: perspectiva do MEC – Representante do Governo

Debate

- O debate na UFOP: contextualização – Prograd
- O perfil do aluno da UFOP – Prograd
- A proposta de Reserva de Vagas para Egressos de Escolas Públicas na UFOP – COPEPS

Debate

2º momento (01/08/2007 – 9 às 11 horas)

Ponto de vista das unidades acadêmicas

3º momento (01/08/2007 – 14 horas)

Pontos de vistas diversos

Comitê pró-cotas – CMOP

SRE – Ouro Preto

Sindicato ASSUFOP

ADUFOP

DCE

4º momento (02/08/2007)

Sistematização: relatório para o CEPE

5º momento (06/08/2007)

Reunião extraordinária do CEPE

ANEXO J – Convite PROGRAD para Audiências Públicas



Divulgação 25/07/2007

Audiências Públicas: “Reserva de vagas”

Ciclo de debates sobre a reserva de vagas nas instituições públicas de Ensino Superior

Objetivo:

Colher opiniões que possam subsidiar o CEPE para um posicionamento acerca da implantação de política de reserva de vagas na UFOP.

Programa

1º momento (31/07/2007 – 14 horas)

Abertura: Palavra do Reitor

- Panorama nacional: perspectiva do MEC – Representante do Governo

Debate

- O debate na UFOP: contextualização – Prograd
- O perfil do aluno da UFOP – Prograd
- A proposta de Reserva de Vagas para Egressos de Escolas Públicas na UFOP – COPEPS

Debate

2º momento (01/08/2007 – 9 às 11 horas)

Ponto de vistas das unidades acadêmicas

3º momento (01/08/2007 – 14 horas)

Pontos de vistas diversos

Comitê pró-cotas – Câmara Municipal de Ouro Preto - CMOP

Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – SRE/SEE

Sindicato ASSUFOP

ADUFOP

DCE

4º momento (até 04/08/2007)

Sistematização: Relatório para o CEPE

5º momento (06/08/2007)

Reunião do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para discutir a matéria.

ANEXO K – Ofício da ADUFOP solicitando prorrogação do prazo das Audiências Públicas



A D U F O P - S I N D
Associação dos Docentes da
Universidade Federal de Ouro Preto

Of. 039/ADUFOP/S.SIND./2007

Ouro Preto, 3 de agosto de 2007.

Ilmo. Sr.
Magnífico Reitor da UFOP
Prof. João Luiz Martins
Nesta,

Magnífico Reitor da UFOP,

Venho através deste solicitar a V. Magnificência que submeta ao egrégio Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFOP (CEPE), a seguinte consideração da parte da ADUFOP a respeito da importante decisão a ser tomada acerca da proposta de reserva de vagas para o processo vestibular, apresentada pela COPEPS na Audiência Pública do dia 31/7/07, no Auditório do ICEB.

A ADUFOP até o presente momento não possui uma posição de Assembléia Geral – seu órgão máximo de deliberação – sobre a proposta em questão, ou sobre qualquer outra proposta que trate do estabelecimento de cotas na UFOP ou outra instituição de Ensino Superior, tal como os projetos de lei que tramitam no Congresso Nacional (por exemplo Projetos de Lei 73/1999 e 3.627/2004). No entanto, a ADUFOP tem acompanhado as discussões que tratam do tema de Políticas Afirmativas no âmbito dos encontros nacionais do ANDES-SINDICATO NACIONAL, do qual a ADUFOP é parte integrante, e que reúne mais de 70.000 filiados em todo o Brasil, de instituições de Ensino Superior federais, estaduais, municipais e particulares. Nas federais conta com docentes do ensino fundamental e superior.

Neste sentido, a discussão tem sido muito rica e convergente para a necessidade de se lutar por políticas de ações afirmativas que contemplem, entre outros, os seguintes termos:

- contra a opressão, desigualdades e discriminações de qualquer tipo;
- por políticas de concretização da universalização do direito à educação pública, gratuita, socialmente referenciada;
- pelo estabelecimento de formas de articulação entre a educação pública básica e superior;
- pela implementação de medidas suplementares que garantam a permanência de estudantes provenientes dos setores da baixa renda e de classes populares;

... continua

- por ações que visem a articular as Instituições de Ensino Superior (IES) com a educação básica pública, e que contribuam para a melhoria do ensino básico, assegurando o ingresso dos estudantes das escolas públicas nas IES públicas.

A polêmica questão da adoção de cotas também foi motivo de longa discussão no último Congresso do SINDICATO NACIONAL (Campina Grande, março de 2007), e exigiu contagem dos votos a respeito. A posição majoritária dos delegados representantes das diferentes seções sindicais presentes ao evento foi contrária à adoção de cotas (137 votos contra; 116 favoráveis e 14 abstenções). Naturalmente que esta votação reflete as diferentes posições das Seções Sindicais espalhadas pelo Brasil a respeito deste tema.

Sendo assim, e com base às diferentes exposições apresentadas nas Audiências Públicas promovidas pela UFOP, a ADUFOP solicita ao CEPE que analise a possibilidade de adiar a decisão relativa a esta matéria, por pelo menos 20 dias afim de que as diferentes entidades da comunidade acadêmica possam melhor conhecer o teor da proposta apresentada pela Administração Superior, assim como amadurecer seu posicionamento.

A ADUFOP neste interim fará um chamamento aos docentes e à comunidade em geral, inclusive movimentos sociais e estudantis da UFOP, Ouro Preto e Mariana, para uma exposição seguida de debate sobre o tema. Estaremos articulando esta atividade para o dia 16 de agosto próximo no Campus do Morro do Cruzeiro ou outro local dentro de Ouro Preto, num primeiro momento pela manhã (ou eventualmente tarde); e no Campus de Mariana à tarde ou noite do mesmo dia. Queremos possibilitar a troca de idéias e experiências e pontos de vista com apresentadores docentes que já estão vivendo esta experiência em seus cotidianos e que defendem a introdução das cotas; e docentes que possuem outras experiências e pontos de vista.

Sendo o que se apresenta para o momento,

Atenciosamente

Prof. Luís Antônio Rosa Seixas

Presidente da ADUFOP

Associação dos Docentes da Universidade Federal de Ouro Preto

Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior

Ginásio Polidesportivo da UFOP - Campus Universitário Morro do Cruzeiro - CEP: 35400-000 - Ouro Preto - MG

adufop@yahoo.com.br - tel/fax: 31.3551.3064 ou 3551.5247

Fonte: ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – SN. **Ofício** 039/ADUFOP/S.SIND./2007. Ouro Preto, 03 de agosto de 2007b (Digitado).

ANEXO L – Abaixo-assinado alunos da Escola Estadual Pedro II

Ouro Preto, 1 de agosto de 2007

Para

- Professor Dr. João Luiz Martins, Reitor da Universidade Federal de Ouro Preto
- Conselho de Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto

Sr. Reitor, Prezados Conselheiros.

A comunidade escolar da Escola Estadual Dom Pedro II de Ouro Preto se junta ao Comitê Pró-Cotas na Universidade Federal de Ouro Preto e **solicita a abertura de cotas para alunos das escolas públicas** pelas razões seguintes:

1) Históricas

Nosso País sempre desrespeitou aqueles que muito trabalharam por sua construção. Os afrodescendentes, fundamentais na constituição populacional e estruturação das cidades do litoral brasileiro e região sudeste, muito tardiamente tiveram seus direitos de cidadania como acesso a terra e a educação, garantidos. Os nordestinos migrantes no sudeste, centro-oeste, norte, se constituem até os dias atuais, em mão-de-obra privilegiada apenas para o trabalho e não com direitos iguais a acesso social; muitos outros exemplos poderiam ser citados.

Então, no nosso entendimento, a cota da escola pública ajudará a reparar a herança histórica da marginalidade a que foi submetida a grande maioria daqueles que construíram nosso País.

2) Sociais

Observando a geografia da rede de ensino do nosso País, é fácil perceber que a maioria das escolas pública está localizada na periferia das grandes cidades ou nas zonas rurais. Seus alunos são filhos de pais com baixo poder aquisitivo e que dependem do ensino público para oferecer uma educação de qualidade. Por outro lado, muitas escolas são superlotadas e estão em área de risco social ameaças pela miséria ou pela criminalidade, onde a formação acadêmica seria o diferencial tanto para o indivíduo quanto para a comunidade, mas a possibilidade de chegar até a universidade é reduzida. O acesso ao ensino de nível superior, neste caso, significa melhoria das condições e qualidade de vida de regiões de risco social.

3) Educacionais

A Cota para o aluno da escola pública deve significar também uma **valorização do Ensino Médio**.

É do conhecimento de todos que a dificuldade de acesso à universidade provocou o surgimento da indústria de “cursinhos preparatórios para...”. É sabido também que a qualidade dos mesmos está associada ao poder aquisitivo dos seus integrantes. Em outras palavras, quanto mais caro o “cursinho”, maior a possibilidade de entrar na universidade. A cota para o aluno da escola pública vem redirecionar esta situação, valorizando o aluno que estuda e tem produção de qualidade na sua vida acadêmica.

Na oportunidade, queremos reforçar ainda, que se faz necessário uma aproximação entre o conhecimento veiculado na escola de 2º grau e o que é cobrado nas provas de vestibular. Uma relação dialógica entre os dois só fortaleceria o trabalho que a escola de ensino médio e universidade desenvolvem.

Por outro lado, queremos frisar que acreditamos na Escola Pública de Qualidade então, não se trata de afirmar a incapacidade de aluno da rede pública de ensino de entrar na universidade, mas de oferecer condições mais justas de acesso.

4) Promoção da equidade de acesso.

Os alunos da Escola Estadual Dom Pedro II, vêm, em nome da comunidade escolar, fazer esta solicitação, mas temos muita clareza de que esta medida não nos dá nenhum privilégio, ela nos beneficia na mesma medida em que pode vir a favorecer alunos do Amazonas, Paraíba, Mato Grosso ou de qualquer outro estado do País. Mas, se a Cota para a Escola Pública for incorporada ao vestibular da UFOP, cada aluno que for aprovado através dela, nos dará a satisfação de ter cumprido o nosso papel de cidadãos que lutam por um País mais justo e pela redução das desigualdades sociais.

Tendo colocado nosso ponto de vista, entregamos a este Conselho o abaixo assinado dos pais, alunos e professores das terceiras séries, do Ensino Médio, turno da manhã, da Escola Estadual Dom Pedro II. Ele expressa a vontade de uma porção real da nossa sociedade, que busca contribuir, como já dissemos acima, com a construção de uma **universidade pública, de qualidade e para todos**.

Comunidade Escolar - Escola Estadual Dom Pedro II

ANEXO M – Representação Câmara Municipal de Ouro Preto

Câmara Municipal de Ouro Preto

Cidade Patrimônio da Humanidade



Gabinete do Presidente



Ofício nº 206/2007-SCMOP

Ouro Preto, 2 de agosto de 2007.

Senhor Reitor:

Encaminhamos a Vossa Excelência cópia da Representação nº 60/07, subscrita por diversos Senhores Vereadores, aprovada na 42ª Reunião Ordinária realizada na presente data, para a qual solicitamos a possibilidade de atendimento.

Atenciosamente,

Maurílio Zacarias Gomes
Maurílio Zacarias Gomes
 Presidente

À Sua Excelência o Senhor
 Prof. João Luiz Martins
 Reitor da Universidade Federal de
 OURO PRETO.-

Câmara Municipal de Ouro Preto

Cidade Patrimônio da Humanidade



REPRESENTAÇÃO N°

Excelentíssimo Senhor Presidente,

O vereador que esta subscreve solicita a Vossa Excelência, nos termos regimentais, após ouvido o Plenário, que envie a presente REPRESENTAÇÃO ao Magnífico Reitor da Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP -, professor João Luis Martins, a fim de que o mesmo informe ao Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão daquela instituição, que é grande a nossa esperança de ver aprovada a proposta que tramita no referido conselho visando reservar 50% das vagas em seus vestibulares para estudantes oriundos de escolas públicas e, se possível, que, dentre estas, sejam reservadas vagas para negros e indígenas, conforme proposta do Governo Federal em análise no Congresso Nacional.

Sala das Sessões, 2 de agosto de 2007.

[Assinatura]
Vereador Wanderley Rossi Kuruzu

Vereador *[Assinatura]* *[Assinatura]*

Vereador *[Assinatura]*

Vereador *[Assinatura]* *[Assinatura]*

APROVADO em _____ discussão

Por _____
Sala das Sessões, _____ de _____ de 2007.

Presidente

Com _____ votos a favor e _____ votos contra

À Sua Excelência o Senhor
VEREADOR MAURÍLIO ZACARIAS GOMES
Presidência da Câmara Municipal de Ouro Preto

ANEXO N – Mensagem eletrônica da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto

----- Original Message -----

From: Gabinete

To: adilson@prograd.ufop.br

Sent: Friday, August 03, 2007 3:33 PM

Subject: Audiência Pública

Prof. Adilson:

Tendo em vista a Audiência Pública realizada nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2007 com o objetivo de debater sobre a reserva de vagas para alunos da Escola Pública, nos cursos de Graduação da UFOP, esta SRE solicita a V.Sa. verificar a possibilidade de realizar uma nova audiência.

Ressaltamos a necessidade de ampliar a discussão entre os Gestores, Docentes, Discentes, Pais, Alunos e Comunidade Escolar em geral para que esses interessados possam se pronunciar sobre o assunto em questão.

Aguardando um breve retorno, estamos a sua disposição para quaisquer outras informações que se fizerem necessárias.

Atenciosamente,

Darcy do Rosário Ferreira Gomes

DIRETOR II - SRE / OURO PRETO

Fonte: GOMES, Darcy do Rosário Ferreira. **Audiências Públicas**. [mensagem pessoal]. Mensagem enviada para <adilson@prograd.ufop.br> Acesso em 3 ago. 2007.

ANEXO O – Ofício de diversas entidades solicitando prorrogação do prazo

Carta Aberta dos Movimentos Sociais de Ouro Preto

Ofício: 15/07
 Magnífico Senhor Reitor,
 Prof. Dr. João Luiz Martins
 Universidade Federal de Ouro Preto



Ouro Preto, 03 de agosto de 2007.

Prezado Senhor,

Tendo em vista que o conselho irá se reunir para decidir sobre o sistema de cotas, a UJOP – União da Juventude Oupretana, a REDE – Associação do Movimento HIP- HOP, o FIROP – Fórum da Igualdade Racial e a FAMOP – Federação das Associação de bairros, solicita a Vossa Excelência que prorogue o prazo de votação da proposta de CEPE de Reversa de 50% das vagas do vestibular da UFOP para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas.

A solicitação se faz necessária pois queremos uma maior divulgação e conhecimento da população sobre o assunto.

Atenciosamente,

União da Juventude Oupretana

Associação do Movimento HIP – HOP de Ouro Preto

Federação das Associações de bairros

Fórum da Igualdade Racial de Ouro Preto

*Grato,
 Para o Pedagogo
 Adilson Pedreira
 para anexar as
 relatórios a por
 encaminhado ao
 CEPE.
 J. Martins
 06/08/07*

ANEXO P – Convite ADUFOP para debate "Políticas Afirmativas e a Questão da Reserva de Vagas – Cotas", a realizar-se no dia 16 de agosto de 2007, divulgada em www.ufop.br

PALESTRA SOBRE POLÍTICAS AFIRMATIVAS E RESERVAS DE VAGAS

08/08/2007

A Adufop (Associação dos Docentes da Universidade Federal de Ouro Preto) promove debate sobre o tema "Políticas Afirmativas e a Questão da Reserva de Vagas – Cotas", a realizar-se no próximo dia 16 de agosto, quinta-feira, de 9h às 12h, no auditório da Escola de Farmácia, centro de Ouro Preto, e de 14h às 17h, no auditório do ICHS, **campus** Mariana.

O objetivo do evento é contribuir com diferentes visões acerca deste importante tema e possibilitar maior amadurecimento da comunidade a respeito, uma vez que tramita a nível federal um projeto de lei que estabelece diretrizes sobre esta matéria, bem como ao nível local onde foi apresentada ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFOP (Cepe) uma proposta de reserva de vagas nos vestibulares para estudantes oriundos do ensino médio da escola pública.

Imprimir

Fonte: ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Seção Sindical do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES – SN. Convite: **Palestra sobre Políticas Afirmativas e Reserva de Vagas**, 8 ago. 2007c.

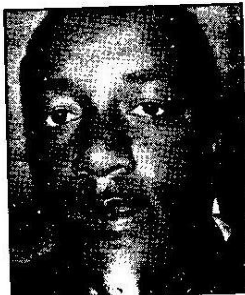
Ufop discute cotas para vestibular

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Federal de Ouro Preto está discutindo se reserva ou não 50% das vagas do vestibular da Ufop para estudantes que cursaram o segundo grau integralmente em escolas públicas. Nos dias 31 de julho e 1º de agosto aconteceu um ciclo de debates sobre o tema, no auditório do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB).

A discussão a respeito das cotas teve início no Município em 2004, quando setores da sociedade civil ouro-pretana como o Movimento Hip Hop e Fórum de Promoção da Igualdade Racial (Firop) se uniram para reivindicar a adoção pela Universidade. Posteriormente, a demanda ganhou apoio também da Federação das Associações de Moradores (Famop), da União da Juventude Ouro-pretana (Ujop) e da Câmara de



Temistocles Rosa, o Teco, do Movimento Hip Hop: "O sistema de cotas vai aumentar a chance dos excluídos chegarem à Universidade."



Marcos Alcântara, representante da Ujop: "Democracia de verdade é isso, tratar os desiguais de forma diferenciada."

Vereadores.

A Famop, a Ujop, o Firop e a Rede Hip Hop entregam hoje ao reitor um documento pedindo o adiamento da votação da proposta no Cepe, que aconteceria na próxima segunda-feira. Os líderes das entidades alegam que a participação da comunidade nas discussões foi pequena.

Na última reunião da Câmara, o vereador Wanderley Rossi Kruzuz (PT), presidente da Comissão de Educação, apresentou uma representação, aprovada pelos vereadores por unanimidade, manifestando apoio ao reitor João Luís Martins na aprovação da proposta de reserva de cotas. No ano passado, Kruzuz foi autor dos requerimentos que deram origem a duas audiências públicas promovidas pela Câmara sobre o tema.

CMOP homenageia reitor da Ufop e "Sr. Didico"

Nesta sexta-feira, 3, a Câmara Municipal de Ouro Preto realiza, às 19 h, sessão solene para entrega de título de Cidadania Honorária e diploma de Honra ao Mérito. O reitor da Universidade Federal de Ouro Preto, professor João Luís Martins receberá o título de Cidadão Honorário de Ouro Preto. A indicação para a homenagem é do vereador Wanderley Rossi Kruzuz (PT). Já o diploma de Honra ao Mérito será entregue a Raimundo Lino da Silva, o "Sr. Didico", por indicação da vereadora Regina Braga (PSDB).

João Luís Martins é catarinense de Florianópolis e reside em Ouro Preto desde 1992. Doutor em Matemática aplicada pela Universidade de Campinas foi eleito reitor da Universidade Federal de Ouro Preto em 2004. Raimundo Lino da Silva, o "senhor Didico", é Juiz de Paz aposentado e fundador do Clube XV de Novembro e da Sociedade São Vicente de Paula. "Sr. Didico", que completa 102 anos em setembro também é uma das principais testemunhas da história de Ouro Preto.

UFOP DISCUTE COTAS PARA VESTIBULAR

Conforme proposta que tramita no CEPE, 50% das vagas deveriam ser destinadas a estudantes de Escolas Públicas

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Federal de Ouro Preto está discutindo se reserva ou não 50% das vagas do vestibular da Ufop para estudantes que cursaram o segundo grau integralmente em escolas públicas. Nos dias 31 de julho e 1º de agosto aconteceu um ciclo de debates sobre o tema, no auditório do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB).

A Famop, a Ujop, o Ficop e a Rede Hip Hop entregam nesta sexta-feira ao reitor um documento pedindo o adiamento da votação da proposta no Cepe, que aconteceria na próxima segunda-feira. Os líderes das entidades alegam que a participação da comunidade nas discussões foi pequena e necessita ser ampliada.

Segundo o presidente da Comissão de Educação da Câmara de Ouro Preto, os vereadores da cidade aprovaram uma representação manifestando apoio ao reitor da UFOP, Dr. João Luis Martins na adoção de reserva de cotas.

A discussão a respeito das cotas teve início no Município em 2003, quando setores da sociedade civil ouro-pretana como o Movimento Hip Hop e Fórum de Promoção da Igualdade Racial (Frop) se uniram

para reivindicar a adoção pela Ufop. Posteriormente, a demanda ganhou apoio também da Federação das Associações de Moradores (Famop), da União da Juventude Ouro-pretana (Ujop) e da Câmara de Vereadores.

Para a presidente da FROOP, Márcia Valadares, a Universidade Federal de Ouro Preto ainda não implantou o sistema de cotas, prejudicando a população local, já que 64% da mesma se declara negra e seus estudantes estudam na quase totalidade em escolas públicas.

Isto demonstraria para ela o conservadorismo dos membros do CEPE e da Escola de Minas, pois além de não adotarem o sistema de cota, também não instalam cursos noturnos, o que permitiria que os estudantes de Ouro Preto pudessem estudar, já que são na maioria pobres, negros, oriundos de escolas públicas e que ainda trabalham para bancar o seu sustento.

Para ela, o DCE se posiciona contra porque não compreende a importância para a cidade e para os pobres de Ouro Preto terem a oportunidade de estudar na UFOP, já que estes estudantes são de outras cidades e não têm conhecimento ou não querem ver a realidade da população local, inclusive sendo os es-



Os líderes das entidades alegam que a participação da comunidade nas discussões foi pequena e necessita ser ampliada

tudantes locais obrigados a frequentarem escola superior privada em cidades próximas de Ouro Preto, como Conselheiro Lafaiete, Mariana e Itabirito, lotando os vans diariamente, pois não existem oportunidades em Universidade pública e com cursos noturnos em Ouro Preto.

Este assunto é inclusive tema da entrevista com o Reitor da UFOP, publicada hoje com exclusividade pelo Diário.

Concluindo, Márcia Valadares questiona: Por que os docentes são tão conservadores? Será que não sabem que o governo de Lula está investindo maciçamente em universidades federais que adotam o sistema de cota?

O preconceito é tanto que nem a garantia de mais recursos para a Universidade sensibiliza os membros do CEPE, sugerindo a "retirada do preconceito de debaixo do tapete em Ouro Preto", finalizou.

Para o representante da

presidência da Câmara Municipal, o fato da Universidade não ter dados sobre quantos estudantes de Ouro Preto estão na UFOP demonstra a pouca preocupação em inserir a Universidade na vida da Comunidade, o que não é de hoje.

Uma de suas preocupações é conhecer essa realidade, esses números, porque "necessitamos levar a Universidade para a população mais carente da cidade e dos distritos, para que ela passe a fazer parte do dia-a-dia da comunidade", sugere.

Manifestando-se a favor das cotas para negros e estudantes de escolas públicas, solicita que os estudantes e a Universidade participem de atividades de importância para a cidade, como a extração de pedra sabão em Santa Rita de Ouro Preto, onde os pequenos extratores poderiam receber auxílio técnico de estudantes e da Universidade nos setores de Geologia, En-

genharia civil e Engenharia Ambiental, aprimorando a qualidade dos serviços ali realizados por ouro-pretanos que não têm como pagar consultorias, aos moldes dos grandes extratores ou empresas do ramo.

Panorama

Atualmente, 48 instituições públicas do ensino em todo o país já adotam a reserva de vagas como parte das políticas de ações afirmativas. A distribuição das cotas obedece basicamente a dois modelos. O primeiro é baseado em critérios sociais, definidos para favorecer alunos de baixa renda. O outro modelo, chamado de eufórico, privilegia os indivíduos classificados como pretos ou pardos e também a população indígena. Parte destas instituições optaram pela combinação de ambos os modelos, tendo como critério geral para reserva de vagas priorizar alunos egressos de escolas públicas.

**PROVÍNCIA FM
98,7**

A rádio de Ouro Preto

Ufop discute cotas para vestibular

O Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (Cepe) da Universidade Federal de Ouro Preto estão discutindo se reserva ou não 50% das vagas do vestibular da Ufop para estudantes que cursaram o segundo grau integralmente em escolas públicas. Nos dias 31 de julho e 1º de agosto aconteceu um ciclo de debates sobre o tema, no auditório do Instituto de Ciências Exatas e Biológicas (ICEB).

A Famop, a Ujop, o Firop e a Rede Hip Hop entregam ao reitor um documento pedindo o adiamento da votação da proposta no Cepe, que aconteceria na próxima segunda-feira. Os líderes das entidades alegam que a participação da comunidade nas discussões foi pequena.

Na última reunião da Câmara, o vereador Wanderley Kruzu (PT),

presidente da Comissão de Educação, apresentou uma representação, manifestando apoio ao reitor João Luís Martins na aprovação da proposta de reserva de cotas. No ano passado, Kuruzu foi autor dos requerimentos que deram origem a duas audiências públicas promovidas pela Câmara sobre o tema.

A discussão a respeito das cotas teve início no Município em 2004, quando setores de sociedade civil ouro-pretana se uniram para reivindicar a adoção pela Universidade. Posteriormente, a demanda ganhou apoio também da Federação das Associações de Moradores (Famop), da União da Juventude Ouro-pretana (Ujop) e da Câmara de Vereadores.

Panorama

Atualmente, 48 instituições públicas de ensino em todo o país já

adotam a reserva de vagas como parte das políticas de ações afirmativas. A distribuição das cotas obedece basicamente a dois modelos. O primeiro é baseado em critérios sociais, definidos para favorecer alunos de baixa-renda. O outro modelo, chamado de étnico-racial, privilegia os indivíduos classificados como pretos ou pardos e também à população indígena. Parte destas instituições optaram pela combinação de ambos os modelos, tendo como critério geral para reserva de vagas priorizar alunos egressos de escolas públicas. Conforme dados apresentados pelo

pró-reitor de Extensão Adilson dos Santos, de acordo com pesquisa 65,5% dos alunos da Ufop ouvidos se declaram brancos e 64% são oriundos de escolas particulares. A maior presença de negros foi registrada nos cursos de Música, 58%, Matemática, 50%, e Filosofia (40%).



ANEXO T – Ofício PROGRAD encaminha ao CEPE relatório das audiências públicas



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP
 Pró-Reitoria de Graduação



UFOP
 Universidade Federal
 de Ouro Preto

Ofício nº 256/2007/ UFOP / PROGRAD

Ouro Preto, 10 de agosto de 2007.

Assunto: Relatório Final – Audiência Pública “Reserva de Vagas para Egressos de Escolas Públicas”.

Senhor Presidente,


Em cumprimento ao que determinou o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão desta Instituição, encaminhamos-lhe o Relatório Final das Audiências Públicas, convocadas pela Pró-Reitoria de Graduação para discutir a proposta de adoção de política de reserva de vagas para egressos de escolas públicas na UFOP.

As Audiências ocorreram nos dias 31 de julho e 1º de agosto de 2007, no auditório do ICEB, na ocasião os diversos segmentos e setores envolvidos com a questão foram convidados a ouvir e pronunciar-se sobre o assunto.

Pelo exposto, esclarecemos que nossa tarefa, no que se refere à determinação do CEPE, aqui se encerra.

Colocamo-nos à disposição, para em reunião específica, convocada para tal fim, apresentar o referido relatório aos ilustres conselheiros.

Atenciosamente,


Adilson Pereira dos Santos
 Pró-Reitor Adjunto de Graduação

Ilmo. Sr.
Prof. Dr. João Luiz Martins
Presidente do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
Universidade Federal de Ouro Preto

Centro de Convencional - Campus Universitário - Morro do Cruzeiro - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG - Brasil
 Homepage: <http://www.ufop.br> E-mail: prograd@ufop.br Fone: (0xx31) 3559-1323 Fax: (0xx31) 3559-1331

ANEXO U – Resolução CEPE 3.270 que aprovou a Política de Ação Afirmativa da UFOP

RESOLUÇÃO CEPE Nº 3.270

Dispõe sobre a política de ação afirmativa para o acesso de alunos egressos de Escolas Públicas nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto.

O **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto**, em reunião extraordinária, realizada em 13 de fevereiro deste ano, no uso de suas atribuições legais, considerando:

- a atual composição do corpo discente da UFOP quanto ao tipo de escola de origem do Ensino Médio, predominantemente privada;
- a necessidade de a UFOP estabelecer políticas de ações afirmativas, especificamente em relação aos critérios de seleção de seus alunos de graduação;
- a proposta apresentada pela Comissão Permanente de Processos Seletivos (COPEPS) submetida ao CEPE e discutida por este Conselho no dia 27 de fevereiro de 2007;
- o amplo ciclo de debates desencadeado na UFOP, envolvendo as comunidades interna e externa sobre o tema, no período compreendido entre a retirada da proposta da COPEPS de análise no CEPE, ocorrida no dia 27 de fevereiro de 2007, e a última reunião extraordinária deste Conselho, realizada em 13 de dezembro de 2007;
- o compromisso público assumido pelo CEPE em diversas reuniões que trataram o assunto, particularmente em 13 de dezembro de 2007, de que a UFOP teria uma posição sobre a política afirmativa de vagas nos cursos de graduação para o 2º vestibular de 2008;
- a necessidade de contribuir para a democratização do acesso ao Ensino Superior público, assegurando particularmente a entrada de egressos de escolas públicas e de setores historicamente discriminados,

RESOLVE:

Art. 1º Das vagas destinadas aos Processos Seletivos para ingresso nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto, ficam assegurados trinta por cento do total de vagas de cada curso para ocupação por candidatos classificados egressos de Escolas Públicas.

§ 1º - O disposto no caput não se aplica às seguintes formas de ingresso: reopção de curso, reingresso, transferência e portador de diploma de graduação (PDG).

§ 2º - Em caso de o número de vagas a que se refere o caput resultar em um número fracionário, este número será arredondado para o inteiro imediatamente superior.

§ 3º - São considerados egressos de Escolas Públicas os candidatos que cursaram integralmente e concluíram todas as séries do Ensino Médio Regular ou equivalente em Escolas Públicas das esferas federal, estadual ou municipal, não se aplicando, neste caso, para candidatos aprovados em Exames Supletivos ou similares.

§ 4º - O candidato que atender à condição do parágrafo anterior e que não queira participar da política de ação afirmativa para acesso de alunos egressos de escola pública deverá manifestar-se, expressamente, em local apropriado no formulário de inscrição para o Processo Seletivo.

Art. 2º A comprovação do cumprimento do disposto no § 3º do artigo 1º dessa Resolução dar-se-á mediante apresentação, no ato da matrícula institucional, da documentação exigida no Edital do respectivo Processo Seletivo.

Parágrafo único. O candidato participante da política de ação afirmativa que não comprovar, no ato da matrícula institucional, ser egresso de escola pública, será eliminado do processo, independentemente de outras sanções judiciais aplicáveis.

Art. 3º As normas de cada Processo Seletivo serão estabelecidas em Edital específico da Comissão Permanente de Processos Seletivos (COPEPS).

Art. 4º Caberá à Pró-Reitoria de Graduação, no âmbito do Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes da UFOP, a realização de levantamentos e organização de dados estatísticos que subsidiem a avaliação desta política de ação afirmativa que assegura trinta por cento de vagas em cada curso de graduação para egressos de escola pública.

Art. 5º A presente Resolução entra em vigor nesta data e será aplicada aos processos seletivos dos dois próximos anos, sendo avaliada durante esse período.

Ouro Preto, em 13 de fevereiro de 2008.

Prof. João Luiz Martins
Presidente

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Resolução CEPE 3.270**, Dispõe sobre a política de ação afirmativa para o acesso de alunos egressos de Escolas Públicas nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 13 de fevereiro de 2008. Disponível em: <www.soc.ufop.br>. Acesso em: 15 out. 2010.

RESOLUÇÃO CEPE Nº 3.693

Aprova o novo Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.

O **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto**, em reunião extraordinária, realizada em 30 de junho deste ano, no uso de suas atribuições legais,

Considerando o parecer favorável da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, manifestado pelo Ofício nº 0150/2009 - PROPP/UFOP,

RESOLVE :

Aprovar o novo Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, cujo documento fica fazendo parte integrante desta Resolução.

Ouro Preto, em 30 de junho de 2009.

Prof. João Luiz Martins

Presedente

REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UFOP

Título I

Da finalidade, da composição e das atribuições

Art. 1º O Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, doravante referido como Comitê ou CEP/UFOP, instituído pela Resolução CEPE nº 1.336, de 11 de setembro de 1998, é órgão independente, vinculado operacionalmente à PROPP, autônomo em decisões de sua alçada e de caráter interdisciplinar e multiprofissional, e tem por finalidade avaliar os aspectos éticos das pesquisas que envolvam seres humanos, em conformidade com as determinações da Resolução CNS nº 196/96, instituída em 10 de outubro de 1996 pelo Conselho Nacional de Saúde, assim como pela legislação que lhe complementa.

Art. 2º O CEP/UFOP possui atribuições normativas, deliberativas, consultivas e educativas, na esfera de sua competência, cabendo-lhe estimular a reflexão sobre a conduta ética na pesquisa envolvendo seres humanos, em cumprimento ao disposto na legislação em vigor.

Parágrafo único. Aplicam-se à atuação do CEP/UFOP todas as resoluções pertinentes, bem como as normas e procedimentos específicos de cada campo do conhecimento.

Art. 3º O Comitê será composto por um representante titular e um suplente, de cada instituição abaixo relacionadas, todos indicados pela sua respectiva Unidade acadêmica/administrativa, Departamento ou instituição/segmento de origem, e nomeados pelo Reitor:

- Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
- Instituto de Ciências Humanas e Sociais
- Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
- Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
- Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas (João Monlevade)
- Escola de Farmácia
- Escola de Minas
- Escola de Nutrição
- Departamento de Direito
- Centro Desportivo - CEDUFOP
- Centro de Saúde da UFOP
- Centro de Educação à Distância – CEAD
- Câmara Municipal de Ouro Preto

§ 1º - Os membros titulares e seus suplentes terão mandatos vinculados de três anos, sendo permitida uma única recondução por igual período.

§ 2º - Os membros titulares e suplentes representantes de unidades ou departamentos acadêmicos deverão ser docentes da UFOP ou técnicos vinculados às atividades de pesquisa da área, em efetivo exercício de seus cargos.

Art. 4º O CEP/UFOP será coordenado por um coordenador e por um sub-coordenador, eleitos entre os seus membros titulares por votação secreta, em reunião convocada exclusivamente para essa finalidade.

Parágrafo único. O Coordenador e vice-coordenador eleitos serão nomeados pelo Reitor da UFOP, e terão mandato de três anos, sendo permitida uma recondução por igual período.

Art. 5º São atribuições do Comitê:

I) cumprir e fazer cumprir, no âmbito de suas atribuições, o disposto na legislação brasileira e nas demais normas aplicáveis à participação de seres humanos em pesquisa;

II) analisar previamente os protocolos de pesquisa a ele encaminhados e que envolvam, direta ou indiretamente, seres humanos, cabendo-lhe a responsabilidade por zelar pela ética nas pesquisas com seres humanos, de modo a garantir e resguardar a integridade e todos os direitos dos participantes das mesmas;

III) emitir parecer consubstanciado inicial ou definitivo por escrito, no prazo máximo de trinta dias contados a partir da entrada do projeto na Secretaria do órgão, tendo por base a Resolução CNS 196/1996 e suas complementares.

IV) encaminhar à CONEP os projetos que se enquadrem em áreas temáticas especiais;

V) manter a guarda confidencial dos projetos e de todos os dados obtidos na execução de sua tarefa, arquivando os protocolos completos de pesquisa, que ficarão à disposição das autoridades competentes pelo período de cinco anos;

VI) acompanhar e aprovar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores;

VII) desempenhar papel consultivo e educativo, fomentando a reflexão em torno da ética na pesquisa envolvendo seres humanos;

VIII) receber, dos sujeitos da pesquisa ou de qualquer outra parte, denúncias de abusos ou notificação sobre fatos adversos que possam alterar o curso normal de estudos, mantendo, se solicitado, o anonimato, e decidindo pela continuidade, modificação ou suspensão da pesquisa, devendo, se necessário, requerer adequação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Considera-se como antiética a pesquisa descontinuada sem justificativa aceita pelo Comitê;

Título II

Do funcionamento do CEP/UFOP

Art. 6º Para o seu bom funcionamento, o Comitê contará com apoio e infra-estrutura de trabalho providos pela Administração Superior da UFOP, através da PROPP.

Parágrafo único. A infra-estrutura a que se refere o **caput** desse artigo inclui designação de pessoal de secretaria; área física, equipamentos e mobiliários adequados e suficientes; materiais de consumo em geral; viabilização de participação dos membros em eventos e cursos, entre outros.

Art. 7º Ao Coordenador do CEP/UFOP compete:

- I. convocar e realizar reuniões ordinárias do Comitê com frequência mensal;
- II. convocar e realizar reuniões extraordinárias sempre que necessário, a critério do Comitê;
- III. presidir as reuniões do CEP/UFOP e assinar as suas atas;
- IV. designar dois relatores para cada um dos projetos de pesquisa em apreciação, zelando, na escolha dos mesmos, pela isenção e imparcialidade nas análises;
- V. emitir e enviar aos pesquisadores responsáveis os pareceres consubstanciados relativos aos projetos recebidos para análise;
- VI. representar o Comitê sempre que se fizer necessário, ou designar, entre seus membros, seu representante para fazê-lo;
- VII. providenciar e remeter as informações e documentações necessárias para obtenção de renovação de credenciamento do CEP/UFOP junto à CONEP;
- VIII. elaborar e aprovar junto ao Comitê os relatórios solicitados pela CONEP;
- IX. atender às convocações e solicitações da CONEP e dos órgãos superiores da UFOP.

Art. 8º O quórum mínimo para as reuniões do CEP/UFOP será de metade de seus membros titulares mais um (maioria simples), e suas decisões devem ser aprovadas por, no mínimo, dois terços dos presentes.

Parágrafo único. O membro titular que faltar a três reuniões consecutivas ou a cinco alternadas, sem a devida justificativa e sem envio de seu suplente, perderá o seu mandato, devendo a Unidade/Instituição representada ser notificada para proceder à sua substituição.

Art. 9º A periodicidade das reuniões do Comitê será no mínimo mensal e dependerá da quantidade de projetos a serem analisados, desde que todos os projetos sejam submetidos a

uma primeira apreciação em prazo não superior a trinta dias, contados a partir de seu recebimento pelo Comitê.

§ 1º - O calendário semestral de reuniões ordinárias do CEP/UFOP será elaborado em observância ao Calendário Acadêmico da instituição, e será tornado público e divulgado no âmbito da mesma.

§ 2º - As reuniões extraordinárias poderão ser convocadas por iniciativa do Coordenador ou, na sua ausência, do vice-coordenador, ou por solicitação de, no mínimo, cinquenta por cento dos membros efetivos, observados os prazos regimentais da UFOP.

Art. 10 Em cada reunião haverá uma primeira etapa dedicada ao Expediente, constando da aprovação da ata da reunião anterior e de comunicações dos presentes, e uma segunda etapa dedicada à Ordem do Dia, constando da apreciação dos assuntos da pauta e da deliberação sobre os mesmos.

Art. 11 De toda decisão do CEP/UFOP caberá pedido de reconsideração ao mesmo, desde que haja informação ou esclarecimento adicional por parte do pesquisador responsável; e, posteriormente, recurso à CONEP/MS.

Título III

Da apreciação dos projetos

Art. 12 Todo projeto de pesquisa ou de extensão (que apresente, em algumas de suas etapas, coleta de dados de seres humanos) encaminhado ao CEP/UFOP, que envolva a participação direta ou indireta de seres humanos como sujeitos, somente deverá ser iniciado após aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP.

§ 1º - A solicitação de apreciação de projetos pelo CEP/UFOP deverá ser encaminhada pelo Coordenador do projeto, devidamente documentada e em prazo hábil para sua apreciação no prazo máximo de 30 dias, após sua aprovação pela Assembléia Departamental ou instância similar.

§ 2º - - O projeto de pesquisa deverá conter registro prévio na CONEP, obtido através do sistema SISNEP, assim como todas as informações necessárias e suficientes à apreciação de seus aspectos éticos, devendo, ainda, estar acompanhado de toda a documentação solicitada pelo CEP/UFOP.

Art. 13 Aos membros do CEP/UFOP será garantida total independência na tomada das decisões inerentes ao exercício da sua função, devendo manter sob caráter absolutamente confidencial as informações recebidas.

Parágrafo único. Os membros do CEP/UFOP deverão se ausentar nas votações de projetos de sua autoria ou que envolvam seu interesse pessoal, direto ou indireto.

Art. 14 Caso julgue necessário, o CEP/UFOP deverá recorrer, por decisão do plenário, a consultor(es) *ad hoc*, pertencente(s) ou não ao quadro da Instituição, ao(s) qual(is) se aplicam, no exercício da função aqui especificada, as condições previstas neste Regimento.

Parágrafo único. Caso julgue necessário, o CEP/UFOP poderá, por deliberação do plenário, convidar para participar da análise um ou mais consultores *ad hoc* representante(s) de comunidades ou coletividades consideradas vulneráveis, nas quais estão sendo propostos desenvolvimentos de pesquisas.

Art. 15 É obrigação dos membros do CEP/UFOP e do pessoal administrativo nele atuante preservar o sigilo dos projetos e das informações deles provenientes, inclusive após o término de seus mandatos ou cargos.

Título IV

Das disposições transitórias e finais

Art. 16 Na execução de seus trabalhos, o CEP/UFOP observará os prazos legais definidos na legislação brasileira, e estipulará os prazos nos casos não previstos na mesma.

Art. 17 O coordenador do projeto deverá manter em arquivo, por cinco anos, todos os documentos e dados relacionados às pesquisas aprovadas.


Art. 18 Esse Regimento poderá ser modificado, no todo ou em partes, pelo CEP/UFOP, cabendo ao Coordenador encaminhar as modificações sugeridas para aprovação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFOP.

Art. 19 Fica revogado o Regimento anterior e todas as disposições em contrário, extinguindo-se, com isso, a Câmara de Experimentação Animal, que será substituída pelo Comitê de Ética na Utilização de Animais - CEUA, cujo funcionamento será totalmente independente do CEP/UFOP, passando a ter Regimento próprio, conforme legislação específica.


Art. 20 Os casos omissos nesse Regimento serão decididos pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP, por, no mínimo, dois terços dos seus membros.

Ouro Preto, em 30 de junho de 2009.

Prof. João Luiz Martins
Presidente

ANEXO W – Ofício do Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP autorizando a investigação

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
Campus Universitário - Morro do Cruzeiro - ICEB-II, Sala 29
35400-000 - Ouro Preto - MG - Brasil
Fone (31) 3559-1368 Fax: (31) 3559-1370
Email: propp@ufop.br




OFÍCIO CEP Nº. 159/2010, de 01 de dezembro de 2010.

Ilmo Sr.
Adilson Pereira dos Santos
PROGRAD

Senhor Pesquisador,

É com prazer que comunicamos a **Aprovação**, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto, de seu projeto intitulado "*Política de Ação afirmativa: a experiência da Universidade federal de Ouro Preto*" (CAAE: 0046.0.238.000-10).

Atenciosamente,



Prof. Dr. André Talvani Pedrosa da Silva
Vice-coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa/UFOP

Recebido em 06/10/2010
PROGRAD/UFOP
Amorim

ANEXO X – Ofício solicitando ao Pró-Reitor de Graduação autorização para a realização da pesquisa

Autorização pesquisa

Ouro Preto, 18 de maio de 2010.

Ilmo Sr.
Jorge Adílio Penna
D.D. Pró-Reitor de Graduação

Senhor Pró-Reitor,

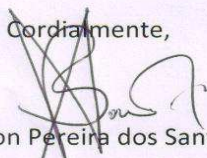
Conforme é do conhecimento de V.Sa, me encontro cursando mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ, sob a orientação da professora Dr. Maria Isabel Ramalho Ortigão.

Meu objeto de estudo é a Política de Ação Afirmativa adotada pela Universidade Federal de Ouro Preto, criada pela Resolução CEPE 3.270 de 2008.

No momento estou finalizando o projeto de pesquisa, o qual prevê entre outros aspectos uma análise documental e a realização de uma caracterização da política de ação afirmativa e dos seus beneficiários. Para tanto, necessitarei acessar alguns documentos e informações do banco de dados do sistema de controle acadêmico da UFOP.

Neste sentido, venho requerer autorização de V.Sa para que tais informações possam ser por mim manipuladas, sendo que sua utilização será de caráter exclusivo de pesquisa acadêmica.

De acordo
18/05/10
Prof. Jorge Adílio Penna
Pró-Reitor de Graduação
Universidade Federal de Ouro Preto

Cordialmente,

Adilson Pereira dos Santos
Mestrando FEBF/UERJ

ANEXO Y – Decreto 7.234 de 19 de julho de 2010, que criou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

DECRETO Nº 7.234, DE 19 DE JULHO DE 2010.

Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea “a”, da Constituição:

DECRETA:

Art. 1º O Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, executado no âmbito do Ministério da Educação, tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Art. 2º São objetivos do PNAES:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Art. 3º O PNAES deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de Ensino Superior.

§ 1º As ações de assistência estudantil do PNAES deverão ser desenvolvidas nas seguintes áreas:

- I - moradia estudantil;
- II - alimentação;
- III - transporte;
- IV - atenção à saúde;
- V - inclusão digital;
- VI - cultura;
- VII - esporte;
- VIII - creche;
- IX - apoio pedagógico; e
- X - acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

§ 2º Caberá à instituição federal de Ensino Superior definir os critérios e a metodologia de seleção dos alunos de graduação a serem beneficiados.

Art. 4º As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de Ensino Superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Parágrafo único. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

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

Parágrafo único. Além dos requisitos previstos no **caput**, as instituições federais de Ensino Superior deverão fixar:

I - requisitos para a percepção de assistência estudantil, observado o disposto no caput do art. 2º; e

II - mecanismos de acompanhamento e avaliação do PNAES.

Art. 6º As instituições federais de Ensino Superior prestarão todas as informações referentes à implementação do PNAES solicitadas pelo Ministério da Educação.

Art. 7º Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições federais de Ensino Superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma dos arts. 3º e 4º.

Art. 8º As despesas do PNAES correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação ou às instituições federais de Ensino Superior, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de beneficiários com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 19 de julho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 20.7.2010

ANEXO Z – Resolução CEPE 4.182 que aprovou a manutenção da Política de Ação Afirmativa da UFOP



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Ouro Preto
Secretaria dos Órgãos Colegiados



RESOLUÇÃO CEPE Nº 4.182

Dispõe sobre recomendação da manutenção da Política de Ação Afirmativa na UFOP.

O **Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal de Ouro Preto**, em sua 300ª reunião ordinária, realizada em 15 de outubro deste ano, no uso de suas atribuições legais:

Considerando o parecer do relator desta, bem como a apresentação dos resultados comparativos levantados pela Pró-Reitoria de Graduação para fins de avaliação,

R E S O L V E :

Art. 1º Aprovar a recomendação da manutenção do Programa de Política de Ação Afirmativa para o acesso de alunos egressos de Escolas Públicas nos cursos de graduação da Universidade Federal de Ouro Preto conforme anexo.

Art. 2º O presente Programa deverá ser novamente avaliado ao final de um período de dois anos, a contar desta data.

Ouro Preto, em 15 de outubro de 2010.

Prof. Antenor Rodrigues Barbosa Júnior
Vice-Presidente do Conselho



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE ENTRADA
E PERMANÊNCIA DOS INGRESSANTES DA UFOP**



DADOS PARA AVALIAÇÃO DA POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA (PAA) DA UFOP

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Ingressantes do ano de 2009 conforme cursos e participação na Política de Ação Afirmativa (PAA)	232
Tabela 2 - Ingressantes do ano de 2009 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)	234
Tabela 3 – Distribuição dos ingressantes do ano de 2009 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)	237
Tabela 4 – Percentual de ingressantes do ano de 2009 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)	238
Tabela 5 - Ensino Médio público integral e adesão à PAA	240
Tabela 6 - Número de egressos de ensino médio público integral e não adeptos da PAA por curso	240
Tabela 7 - Ingressantes de 2009: percentual médio de aproveitamento no vestibular	243
Tabela 8 - Ingressantes de 2009: média dos coeficientes de rendimento acadêmico após o 1º ano	159

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ingressantes do ano de 2009 conforme cursos e participação na Política de Ação Afirmativa (PAA)	233
Figura 2 - Ingressantes de 2009/1 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)	235
Figura 3 - Ingressantes de 2009/2 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)	235
Figura 4 - Ingressantes de 2009 conforme a adesão e condição de beneficiário ou não da PAA	239
Figura 5 - Natureza jurídica das escolas de origem dos ingressantes de 2009 adeptos (beneficiários ou não da PAA)	239
Figura 6 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar em salários mínimos 2005 a 2009	241
Figura 7 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar (duas faixas básicas) em salários mínimos	242
Figura 8 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar em salários mínimos 2005 a 2009	242
Figura 9 - Percentual da auto-declaração étnico-racial dos ingressantes de 2005-6 e 2009	243



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE MELHORIA DAS CONDIÇÕES DE ENTRADA
E PERMANÊNCIA DOS INGRESSANTES DA UFOP



Tabela 2 - Ingressantes do ano de 2009 conforme cursos e participação na PAA

Curso		Participação PAA				Total
		NÃO		SIM		
Cód.	Descrição	Nº	%	Nº	%	
ADM	Administração	64	64,0%	36	36,0%	100
ARQ	Arquitetura e Urbanismo	51	69,9%	22	30,1%	73
ACE-B	Artes Cênicas – Bacharelado	12	60,0%	8	40,0%	20
ACE-L	Artes Cênicas – Licenciatura	13	52,0%	12	48,0%	25
COM	Ciência da Computação	47	59,5%	32	40,5%	79
ALI	Ciência e Tecnologia de Alimentos	19	59,4%	13	40,6%	32
BCB	Ciências Biológicas – Bacharelado	21	70,0%	9	30,0%	30
LCB	Ciências Biológicas – Licenciatura	13	43,3%	17	56,7%	30
ECO	Ciências Econômicas	40	40,0%	60	60,0%	100
JOR	Comunicação Social (Jornalismo)	69	69,7%	30	30,3%	99
DIR	Direito	70	70,0%	30	30,0%	100
EFD-B	Educação Física – Bacharelado	18	46,2%	21	53,8%	39
EFD-L	Educação Física – Licenciatura	16	40,0%	24	60,0%	40
AMB	Engenharia Ambiental	25	69,4%	11	30,6%	36
CIV	Engenharia Civil	50	69,4%	22	30,6%	72
CJM	Engenharia de Computação	14	46,7%	16	53,3%	30
AUT	Engenharia de Controle e Automação	46	63,9%	26	36,1%	72
MIN	Engenharia de Minas	50	69,4%	22	30,6%	72
PJM	Engenharia de Produção – JM	41	68,3%	19	31,7%	60
PRO	Engenharia de Produção – OP	50	68,5%	23	31,5%	73
EJM	Engenharia Elétrica	13	43,3%	17	56,7%	30
GEO	Engenharia Geológica	50	69,4%	22	30,6%	72
MEC	Engenharia Mecânica	50	69,4%	22	30,6%	72
MET	Engenharia Metalúrgica	50	69,4%	22	30,6%	72
EST	Estatística	6	15,0%	34	85,0%	40
FAR	Farmácia	70	70,0%	30	30,0%	100
FIL	Filosofia	19	54,3%	16	45,7%	35
FIS	Física	10	47,6%	11	52,4%	21
HIS	História	60	60,0%	40	40,0%	100
LET	Letras	56	56,0%	44	44,0%	100
QLI	Licenciatura em Química	15	37,5%	25	62,5%	40
MAT	Matemática	8	20,0%	32	80,0%	40
MED	Medicina	57	70,4%	24	29,6%	81
MUL	Museologia	22	55,0%	18	45,0%	40
MUS	Música	7	38,9%	11	61,1%	18
NUT	Nutrição	44	62,9%	26	37,1%	70
PED	Pedagogia	18	45,0%	22	55,0%	40
QUI	Química Industrial	28	70,0%	12	30,0%	40
SER	Serviço Social	40	40,0%	60	60,0%	100
SJM	Sistemas de Informação	26	44,1%	33	55,9%	59
TUR	Turismo	45	63,4%	26	36,6%	71
UFOP	Total	1423	58,7%	1000	41,3%	2423



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Figura 21 - Ingressantes do ano de 2009 conforme cursos e participação na Política de Ação Afirmativa (PAA)

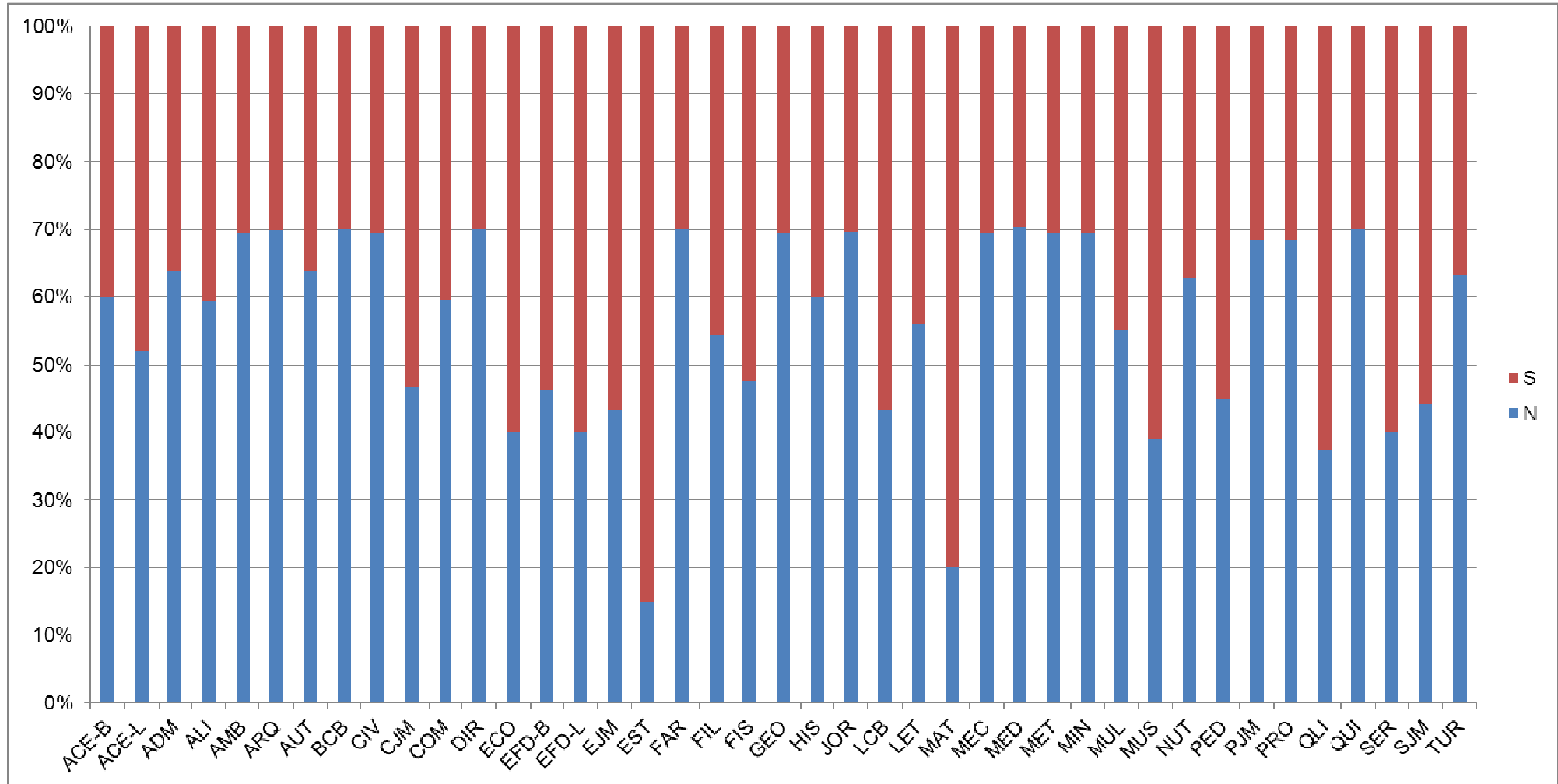




Tabela 3 - Ingressantes do ano de 2009 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)

CURSO		SITUAÇÃO EM RELAÇÃO À PAA						TOTAL
		N		S-B		S-NB		
Cód.	Descrição	Nº	%	Nº	%	Nº	%	
ACE-B	Artes Cênicas – Bacharelado	12	60,0%		0,0%	8	40,0%	20
ACE-L	Artes Cênicas – Licenciatura	13	52,0%		0,0%	12	48,0%	25
ADM	Administração	64	64,0%		0,0%	36	36,0%	100
ALI	Ciência e Tecnologia de Alimentos	19	59,4%		0,0%	13	40,6%	32
AMB	Engenharia Ambiental	25	69,4%	6	16,7%	5	13,9%	36
ARQ	Arquitetura e Urbanismo	51	69,9%	8	11,0%	14	19,2%	73
AUT	Engenharia de Controle e Automação	46	63,9%		0,0%	26	36,1%	72
BCB	Ciências Biológicas - Bacharelado	21	70,0%	3	10,0%	6	20,0%	30
CIV	Engenharia Civil	50	69,4%	13	18,1%	9	12,5%	72
CJM	Engenharia de Computação	14	46,7%		0,0%	16	53,3%	30
COM	Ciência da Computação	47	59,5%		0,0%	32	40,5%	79
DIR	Direito	70	70,0%	26	26,0%	4	4,0%	100
ECO	Ciências Econômicas	40	40,0%		0,0%	60	60,0%	100
EFD-B	Educação Física – Bacharelado	18	46,2%		0,0%	21	53,8%	39
EFD-L	Educação Física – Licenciatura	16	40,0%		0,0%	24	60,0%	40
EJM	Engenharia Elétrica	13	43,3%		0,0%	17	56,7%	30
EST	Estatística	6	15,0%		0,0%	34	85,0%	40
FAR	Farmácia	70	70,0%	15	15,0%	15	15,0%	100
FIL	Filosofia	19	54,3%		0,0%	16	45,7%	35
FIS	Física	10	47,6%		0,0%	11	52,4%	21
GEO	Engenharia Geológica	50	69,4%	10	13,9%	12	16,7%	72
HIS	História	60	60,0%		0,0%	40	40,0%	100
JOR	Comunicação Social (Jornalismo)	69	69,7%	16	16,2%	14	14,1%	99
LCB	Ciências Biológicas - Licenciatura	13	43,3%		0,0%	17	56,7%	30
LET	Letras	56	56,0%		0,0%	44	44,0%	100
MAT	Matemática	8	20,0%		0,0%	32	80,0%	40
MEC	Engenharia Mecânica	50	69,4%	7	9,7%	15	20,8%	72
MED	Medicina	57	70,4%	19	23,5%	5	6,2%	81
MET	Engenharia Metalúrgica	50	69,4%	9	12,5%	13	18,1%	72
MIN	Engenharia de Minas	50	69,4%	12	16,7%	10	13,9%	72
MUL	Museologia	22	55,0%		0,0%	18	45,0%	40
MUS	Música	7	38,9%		0,0%	11	61,1%	18
NUT	Nutrição	44	62,9%	4	5,7%	22	31,4%	70
PED	Pedagogia	18	45,0%		0,0%	22	55,0%	40
PJM	Engenharia de Produção – JM	41	68,3%	5	8,3%	14	23,3%	60
PRO	Engenharia de Produção – OP	50	68,5%	10	13,7%	13	17,8%	73
QLI	Licenciatura em Química	15	37,5%		0,0%	25	62,5%	40
QUI	Química Industrial	28	70,0%		0,0%	12	30,0%	40
SER	Serviço Social	40	40,0%		0,0%	60	60,0%	100
SJM	Sistemas de Informação	26	44,1%		0,0%	33	55,9%	59
TUR	Turismo	45	63,4%		0,0%	26	36,6%	71
UFOP	Total	1423	58,7%	163	6,7%	837	34,5%	2423

Legenda: N = Não participa da PAA;
S-B = Participa da PAA e foi beneficiado por ela;
S-NB = Participa da PAA e não foi beneficiado por ela.

Figura 22 - Ingressantes de 2009/1 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)

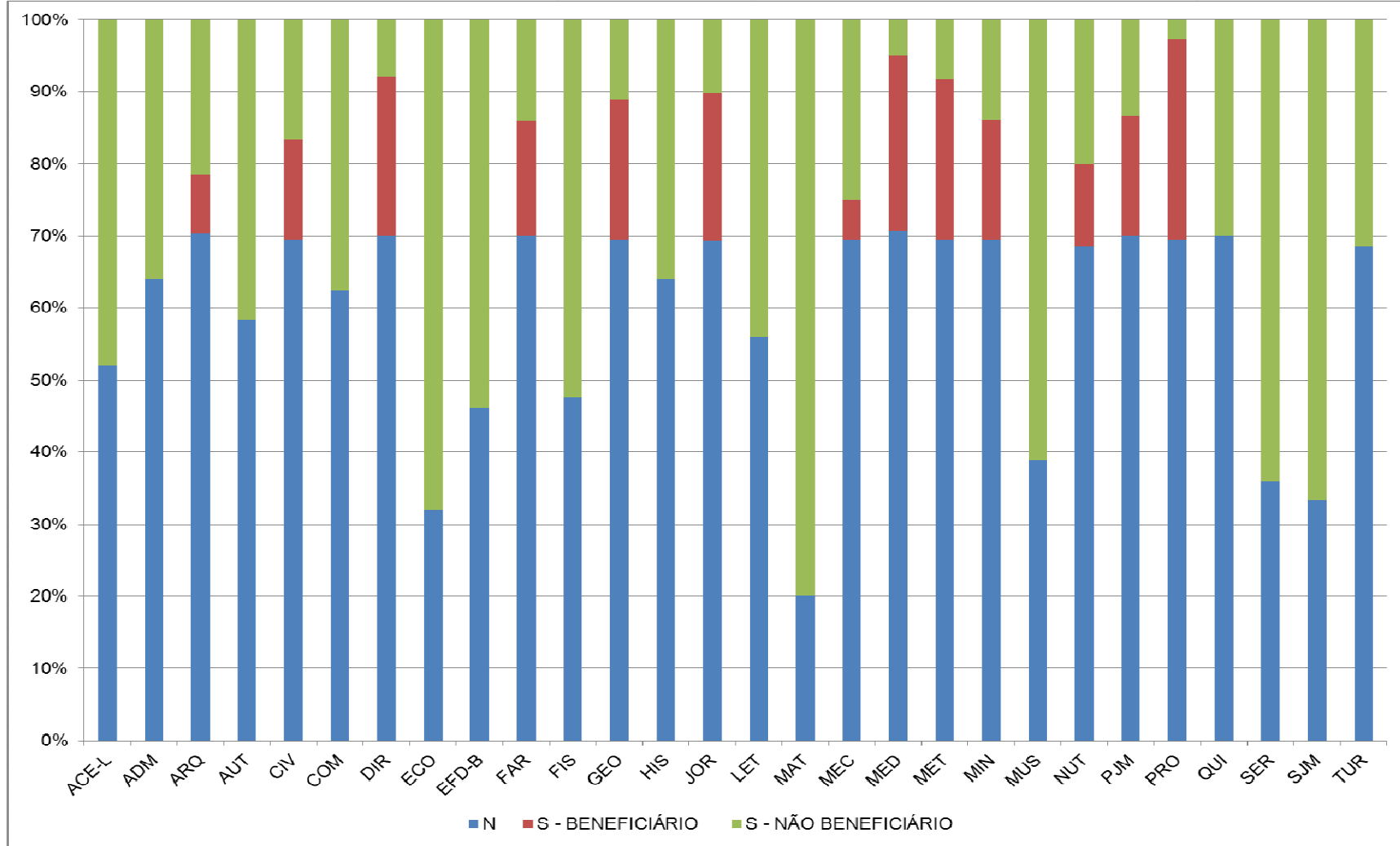
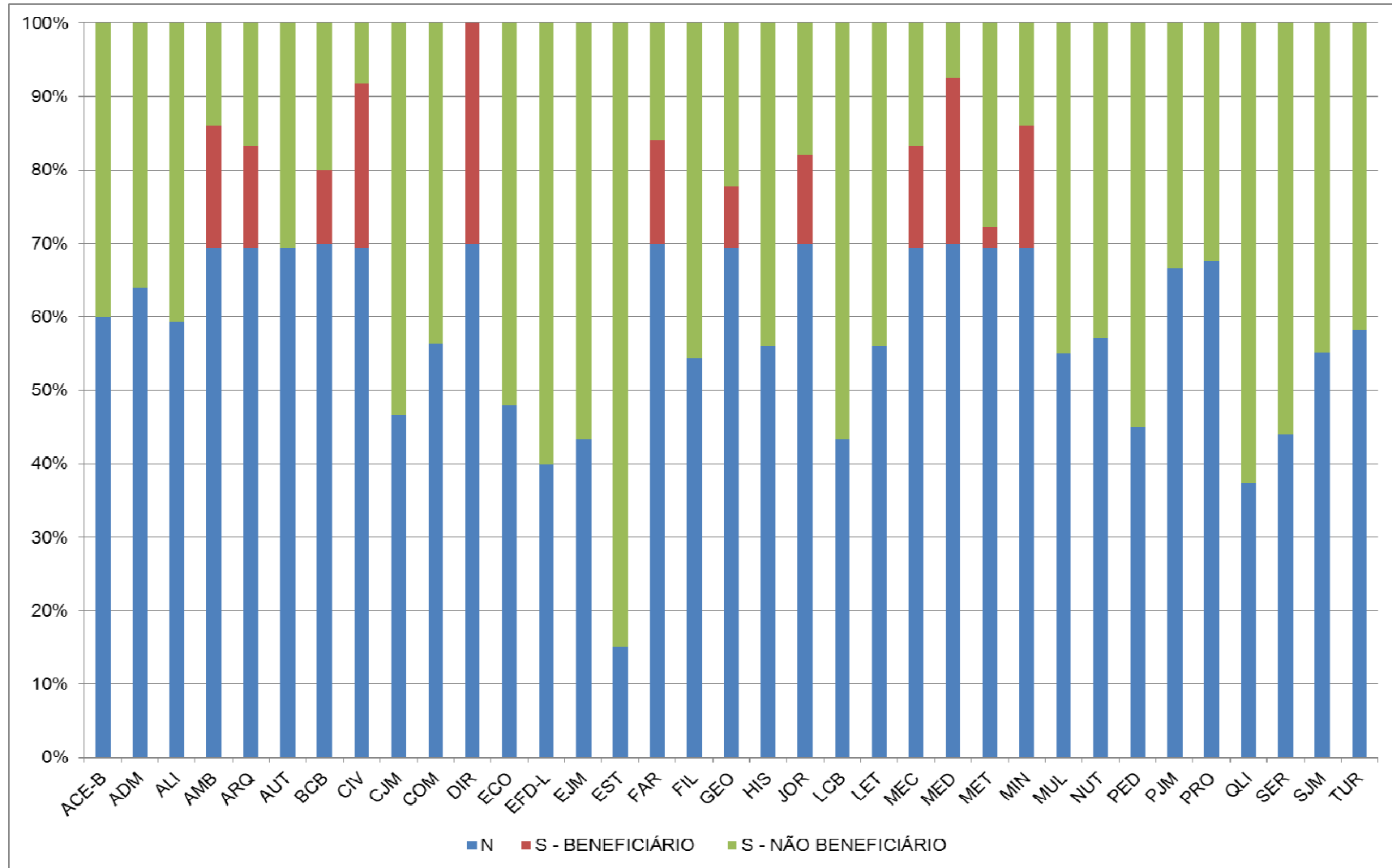


Figura 23 - Ingressantes de 2009/2 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)





UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Tabela 4 – Distribuição dos ingressantes do ano de 2009 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)

Descrição (Código)	2009/1			Total 2009/1	2009/2			Total 2009/2	Total 2009
	N	S-B	S-NB		N	S-B	S-NB		
Administração (ADM)	32		18	50	32		18	50	100
Arquitetura e Urbanismo (ARQ)	26	3	8	37	25	5	6	36	73
Artes Cênicas - Bacharelado (ACE-B)					12		8	20	20
Artes Cênicas - Licenciatura (ACE-L)	13		12	25					25
Ciência da Computação (COM)	25		15	40	22		17	39	79
Ciência e Tecnologia de Alimentos (ALI)					19		13	32	32
Ciências Biológicas - Bacharelado (BCB)					21	3	6	30	30
Ciências Biológicas - Licenciatura (LCB)					13		17	30	30
Ciências Econômicas (ECO)	16		34	50	24		26	50	100
Comunicação Social (Jornalismo) (JOR)	34	10	5	49	35	6	9	50	99
Direito (DIR)	35	11	4	50	35	15		50	100
Educação Física - Bacharelado (EFD-B)	18		21	39					39
Educação Física - Licenciatura (EFD-L)					16		24	40	40
Engenharia Ambiental (AMB)					25	6	5	36	36
Engenharia Civil (CIV)	25	5	6	36	25	8	3	36	72
Engenharia de Computação (CJM)					14		16	30	30
Eng. de Controle e Automação (AUT)	21		15	36	25		11	36	72
Engenharia de Minas (MIN)	25	6	5	36	25	6	5	36	72
Engenharia de Produção - JM (PJM)	21	5	4	30	20		10	30	60
Engenharia de Produção - OP (PRO)	25	10	1	36	25		12	37	73
Engenharia Elétrica (EJM)					13		17	30	30
Engenharia Geológica (GEO)	25	7	4	36	25	3	8	36	72
Engenharia Mecânica (MEC)	25	2	9	36	25	5	6	36	72
Engenharia Metalúrgica (MET)	25	8	3	36	25	1	10	36	72
Estatística (EST)					6		34	40	40
Farmácia (FAR)	35	8	7	50	35	7	8	50	100
Filosofia (FIL)					19		16	35	35
Física (FIS)	10		11	21					21
História (HIS)	32		18	50	28		22	50	100
Letras (LET)	28		22	50	28		22	50	100
Licenciatura em Química (QLI)					15		25	40	40
Matemática (MAT)	8		32	40					40
Medicina (MED)	29	10	2	41	28	9	3	40	81
Museologia (MUL)					22		18	40	40
Música (MUS)	7		11	18					18
Nutrição (NUT)	24	4	7	35	20		15	35	70
Pedagogia (PED)					18		22	40	40
Química Industrial (QUI)	28		12	40					40
Serviço Social (SER)	18		32	50	22		28	50	100
Sistemas de Informação (SJM)	10		20	30	16		13	29	59
Turismo (TUR)	24		11	35	21		15	36	71
UFOP	644	89	349	1082	779	74	488	1341	2423



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Tabela 5 – Percentual de ingressantes do ano de 2009 quanto a participação ou não e condição de beneficiário ou não da Política de Ação Afirmativa (PAA)

Descrição (Código)	2009/1			2009/2		
	N %	S-B %	S-NB %	N %	S-B %	S-NB %
Administração (ADM)	64,0	0,0	36,0	64,0	0,0	36,0
Arquitetura e Urbanismo (ARQ)	70,3	8,1	21,6	69,4	13,9	16,7
Artes Cênicas - Bacharelado (ACE-B)				60,0	0,0	40,0
Artes Cênicas - Licenciatura (ACE-L)	52,0	0,0	48,0			
Ciência da Computação (COM)	62,5	0,0	37,5	56,4	0,0	43,6
Ciência e Tecnologia de Alimentos (ALI)				59,4	0,0	40,6
Ciências Biológicas - Bacharelado (BCB)				70,0	10,0	20,0
Ciências Biológicas - Licenciatura (LCB)				43,3	0,0	56,7
Ciências Econômicas (ECO)	32,0	0,0	68,0	48,0	0,0	52,0
Comunicação Social (Jornalismo) (JOR)	69,4	20,4	10,2	70,0	12,0	18,0
Direito (DIR)	70,0	22,0	8,0	70,0	30,0	0,0
Educação Física - Bacharelado (EFD-B)	46,2	0,0	53,8			
Educação Física - Licenciatura (EFD-L)				40,0	0,0	60,0
Engenharia Ambiental (AMB)				69,4	16,7	13,9
Engenharia Civil (CIV)	69,4	13,9	16,7	69,4	22,2	8,3
Engenharia de Computação (CJM)				46,7	0,0	53,3
Engenharia de Controle e Automação (AUT)	58,3	0,0	41,7	69,4	0,0	30,6
Engenharia de Minas (MIN)	69,4	16,7	13,9	69,4	16,7	13,9
Engenharia de Produção - JM (PJM)	70,0	16,7	13,3	66,7	0,0	33,3
Engenharia de Produção - OP (PRO)	69,4	27,8	2,8	67,6	0,0	32,4
Engenharia Elétrica (EJM)				43,3	0,0	56,7
Engenharia Geológica (GEO)	69,4	19,4	11,1	69,4	8,3	22,2
Engenharia Mecânica (MEC)	69,4	5,6	25,0	69,4	13,9	16,7
Engenharia Metalúrgica (MET)	69,4	22,2	8,3	69,4	2,8	27,8
Estatística (EST)				15,0	0,0	85,0
Farmácia (FAR)	70,0	16,0	14,0	70,0	14,0	16,0
Filosofia (FIL)				54,3	0,0	45,7
Física (FIS)	47,6	0,0	52,4			
História (HIS)	64,0	0,0	36,0	56,0	0,0	44,0
Letras (LET)	56,0	0,0	44,0	56,0	0,0	44,0
Licenciatura em Química (QLI)				37,5	0,0	62,5
Matemática (MAT)	20,0	0,0	80,0			
Medicina (MED)	70,7	24,4	4,9	70,0	22,5	7,5
Museologia (MUL)				55,0	0,0	45,0
Música (MUS)	38,9	0,0	61,1			
Nutrição (NUT)	68,6	11,4	20,0	57,1	0,0	42,9
Pedagogia (PED)				45,0	0,0	55,0
Química Industrial (QUI)	70,0	0,0	30,0			
Serviço Social (SER)	36,0	0,0	64,0	44,0	0,0	56,0
Sistemas de Informação (SJM)	33,3	0,0	66,7	55,2	0,0	44,8
Turismo (TUR)	68,6	0,0	31,4	58,3	0,0	41,7
UFOP	59,5	8,2	32,3	58,1	5,5	36,4



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Figura 24 - Ingressantes de 2009 conforme a adesão e condição de beneficiário ou não da PAA

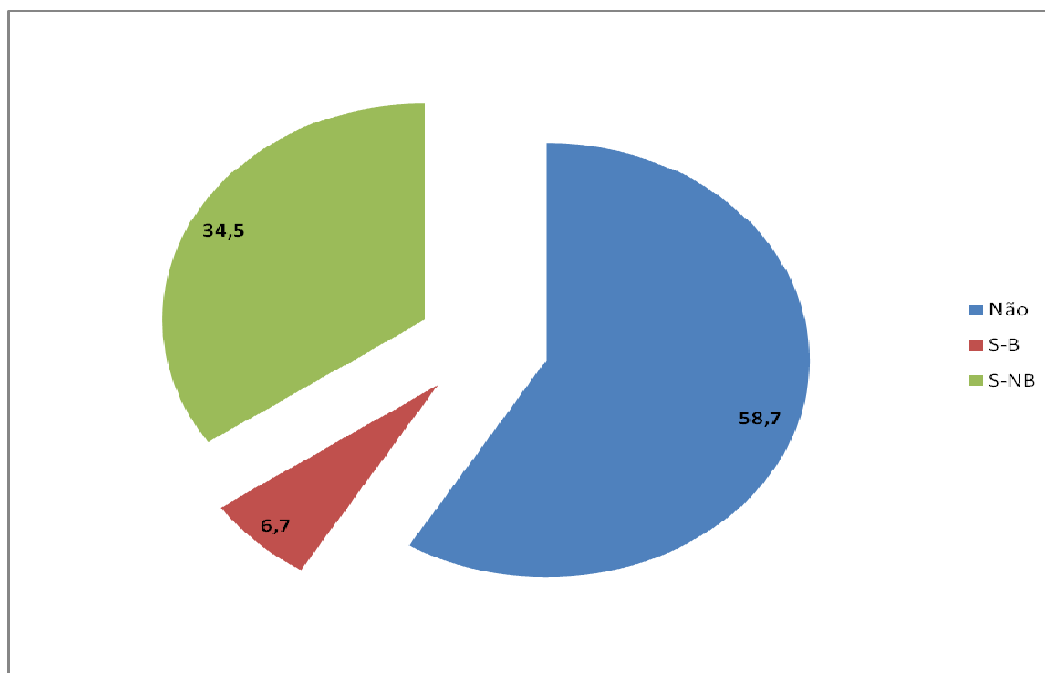
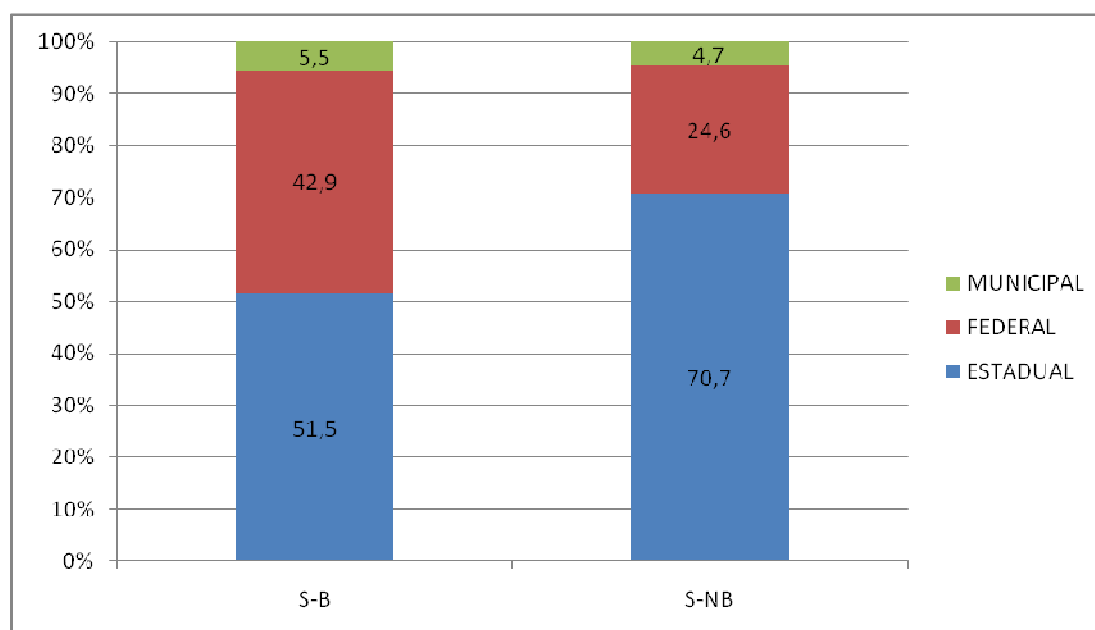


Figura 25 - Natureza jurídica das escolas de origem dos ingressantes de 2009 adeptos (beneficiários ou não da PAA)



Legenda: S-B = Participa da PAA e foi beneficiado por ela;
S-NB = Participa da PAA e não foi beneficiado por ela



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



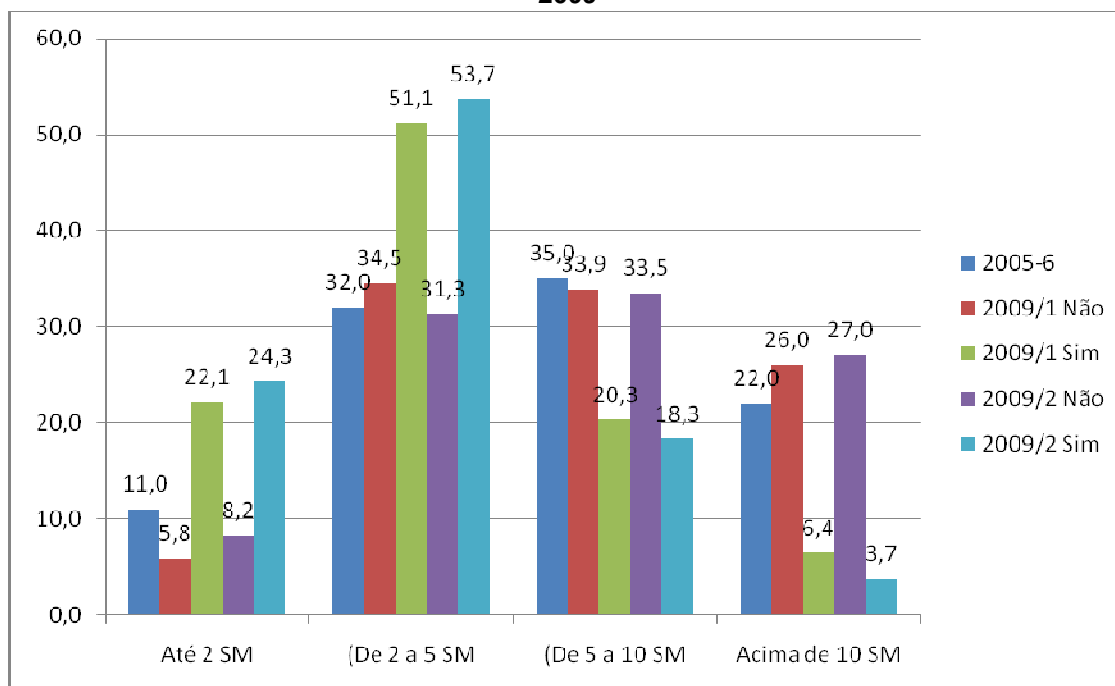
Tabela 6 - Ensino Médio público integral e adesão à PAA

Ensino Médio Público Integral	Adesão à PAA				Nº Total	% Total
	NÃO		SIM			
	Nº	%	Nº	%		
NÃO	1402	100,00%		0,00%	1402	100,00%
SIM	21	2,06%	1000	97,94%	1021	100,00%
Total	1423	58,73%	1000	41,27%	2423	100,00%

Tabela 7 - Número de egressos de ensino médio público integral e não adeptos da PAA por curso

CURSO		SEMESTRE		ANO
COD	DESCRIÇÃO	2009/1	2009/2	2009
ACE	Artes Cênicas		1	1
ALI	Ciência e Tecnologia de Alimentos		1	1
EFD	Educação Física	2	5	7
FIL	Filosofia		1	1
HIS	História	1		1
LET	Letras		3	3
MAT	Matemática	1		1
MET	Engenharia Metalúrgica	1		1
MUL	Museologia		1	1
PED	Pedagogia		1	1
QUI	Química Industrial	1		1
SER	Serviço Social		1	1
TUR	Turismo	1		1
UFOP	Total UFOP	7	14	21

Figura 26 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar em salários mínimos 2005 a 2009



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Figura 27 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar em salários mínimos 2005 a 2009

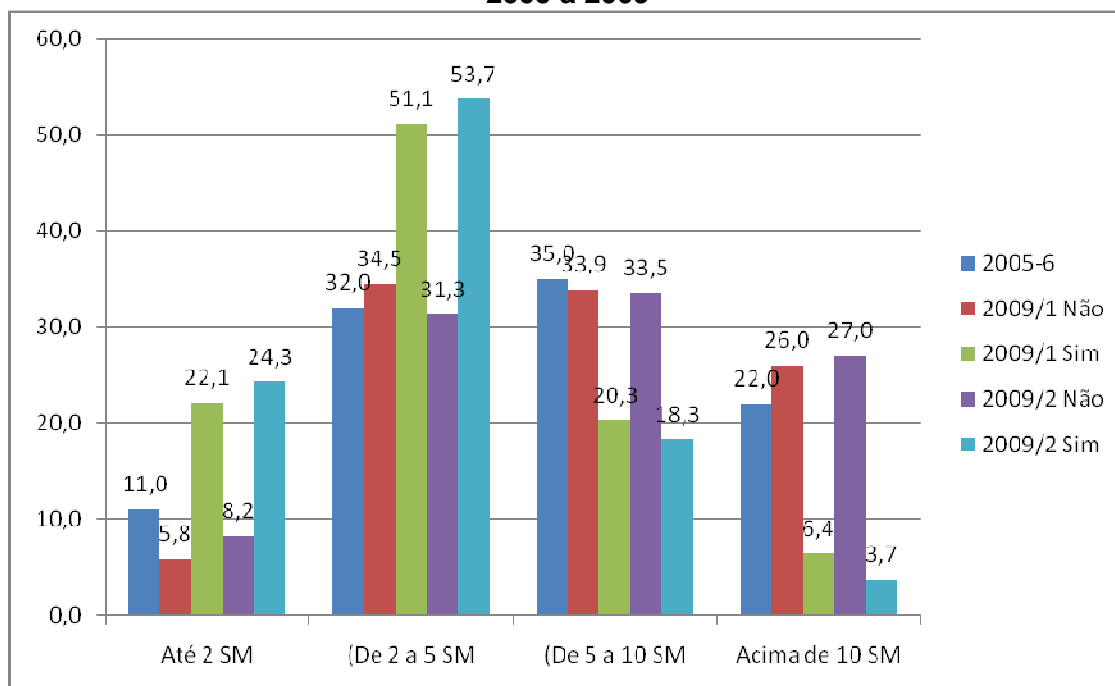
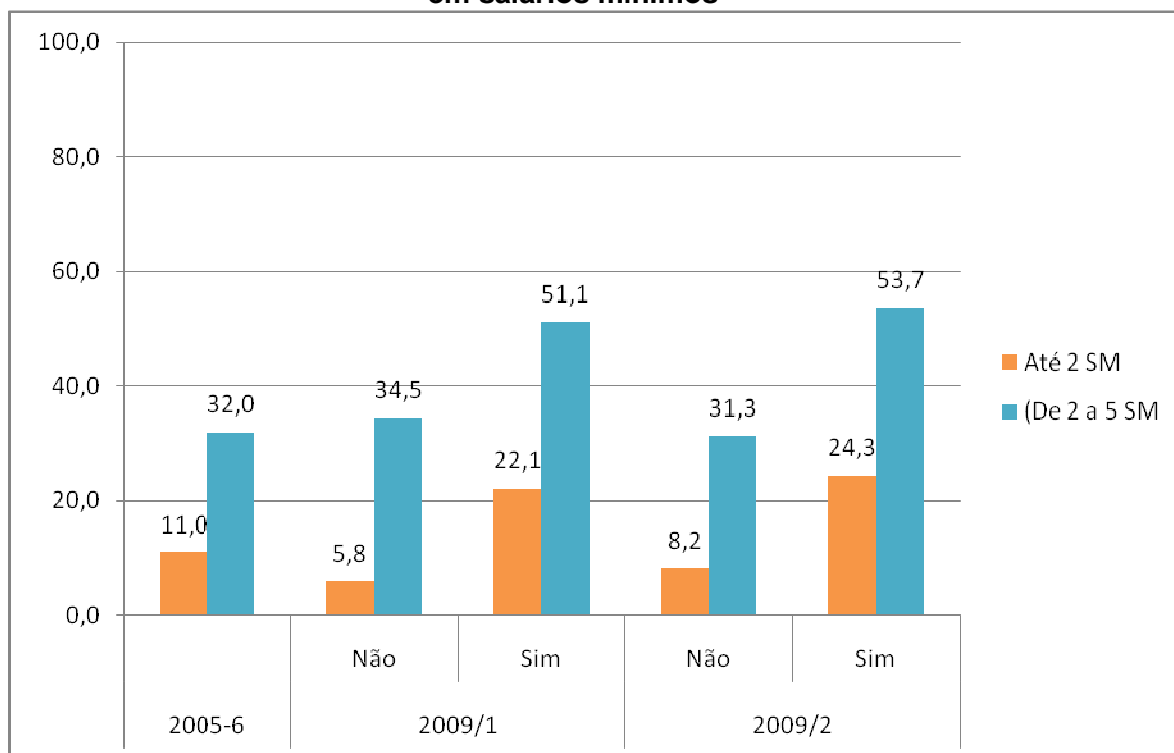


Figura 28 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar (duas faixas básicas) em salários mínimos



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Figura 29 - Ingressantes da UFOP: renda mensal familiar em salários mínimos 2005 a 2009

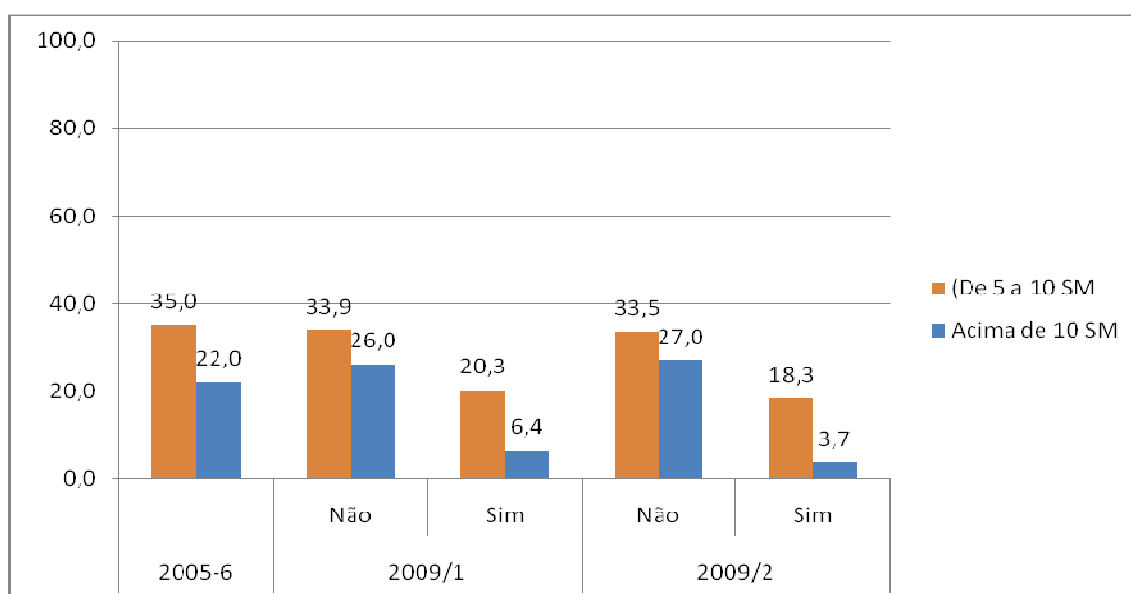
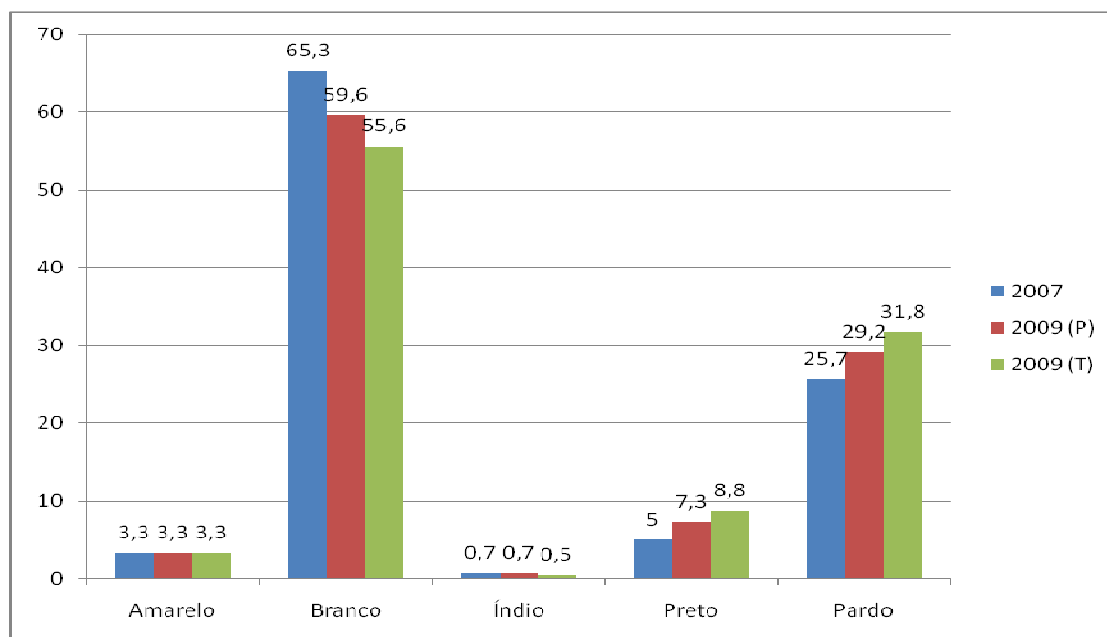


Figura 30 - Percentual da auto-declaração étnico-racial dos ingressantes de 2005-6 e 2009



Legenda:

2007 - Dados do Relatório do Programa de Melhoria das Condições de Entrada e Permanência dos Ingressantes, disponível em:

<http://www.prograd.ufop.br/Downloads/Formulario/RelatorioProgramaMelhoria-2005-2-a-2006-2.pdf>

2009 (P) informações exclusivas dos mesmos cursos examinados em 2007.

2009 (T) informações da totalidade das vagas oferecidas (incluindo cursos novos)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Tabela 8 - Ingressantes de 2009: percentual médio de aproveitamento no vestibular

COD	Descrição	Adesão à Política de Ação Afirmativa					
		NÃO			SIM		
		Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana
ACE-B	Artes Cênicas - Bacharelado	57,89	6,27	58,15	54,69	3,14	55,09
ACE-L	Artes Cênicas – Licenciatura	53,47	6,35	53,01	51,71	5,39	53,04
ADM	Administração	51,89	5,58	51,39	49,99	3,99	49,52
ALI	Ciência e Tecnologia de Alimentos	52,92	4,97	54,05	47,81	5,24	48,02
AMB	Engenharia Ambiental	61,77	4,69	60,71	54,82	4,83	53,10
ARQ	Arquitetura e Urbanismo	61,97	3,50	61,43	58,66	3,84	57,54
AUT	Engenharia de Controle e Automação	62,76	4,19	62,22	61,49	3,29	60,99
BCB	Ciências Biológicas - Bacharelado	58,34	4,26	56,90	55,63	2,81	55,79
CIV	Engenharia Civil	64,44	4,55	63,89	59,38	3,90	58,81
CJM	Engenharia de Computação	51,04	7,22	52,06	48,74	7,49	48,21
COM	Ciência da Computação	55,50	5,47	53,89	56,13	5,56	54,96
DIR	Direito	71,00	2,54	70,56	65,46	2,59	64,72
ECO	Ciências Econômicas	49,80	7,65	49,92	46,09	7,08	46,03
EFD-B	Educação Física - Bacharelado	47,50	8,65	44,25	46,05	6,37	45,08

EFD-L	Educação Física - Licenciatura	39,33	4,01	39,17	41,27	6,05	40,99
EJM	Engenharia Elétrica	53,85	6,00	53,10	53,03	3,32	51,75
EST	Estatística	45,81	8,06	43,02	41,72	6,44	39,60
FAR	Farmácia	64,66	3,97	64,09	61,48	4,79	60,75
FIL	Filosofia	45,74	6,49	45,48	43,31	5,45	42,74
FIS	Física	48,82	7,32	49,80	39,36	5,14	41,11
GEO	Engenharia Geológica	67,64	4,72	66,94	64,31	4,19	64,44
HIS	História	54,05	5,10	53,13	51,89	4,35	50,99
JOR	Comunicação Social (Jornalismo)	61,77	2,92	61,03	57,54	4,34	57,18
LCB	Ciências Biológicas - Licenciatura	53,08	7,70	50,56	47,34	3,66	45,71
LET	Letras	55,46	7,43	55,75	49,52	5,72	48,57
MAT	Matemática	39,77	4,44	41,03	46,09	10,17	45,28
MEC	Engenharia Mecânica	62,42	5,64	62,66	60,91	6,01	61,59
MED	Medicina	85,16	1,33	84,92	81,95	2,35	81,43
MET	Engenharia Metalúrgica	67,25	4,99	66,75	63,46	5,30	63,06
MIN	Engenharia de Minas	70,16	3,04	69,64	68,00	5,47	66,83
MUL	Museologia	52,02	5,89	50,36	51,39	5,28	50,91
MUS	Música	47,95	5,58	49,57	43,64	8,97	42,20
NUT	Nutrição	54,61	5,22	53,21	51,94	5,22	50,44
PED	Pedagogia	40,45	8,09	36,94	41,07	7,42	38,53
PJM	Engenharia de Produção - JM	56,01	5,37	56,19	54,36	4,07	54,29
PRO	Engenharia de Produção - OP	67,69	3,52	67,34	60,27	2,81	60,24
QLI	Licenciatura em Química	51,75	8,55	56,35	51,60	8,21	54,92
QUI	Química Industrial	52,91	6,24	51,71	51,30	5,19	50,52
SER	Serviço Social	43,46	5,86	42,46	41,90	6,11	39,44
SJM	Sistemas de Informação	45,34	5,15	45,16	47,25	7,15	46,59
TUR	Turismo	51,47	5,59	50,40	49,76	5,89	48,49



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Tabela 9 - Ingressantes de 2009: média dos coeficientes de rendimento acadêmico após o 1º ano

COD	Descrição	Adesão à Política de Ação Afirmativa					
		NÃO			SIM		
		Média	DP	Mediana	Média	DP	Mediana
ACE-B	Artes Cênicas - Bacharelado	7,91	1,98	8,55	7,70	2,96	8,68
ACE-L	Artes Cênicas - Licenciatura	7,58	1,82	8,65	8,13	1,42	8,55
ADM	Administração	6,87	1,76	7,60	7,49	1,53	7,95
ALI	Ciência e Tecnologia de Alimentos	6,46	1,64	7,15	4,80	2,29	6,20
AMB	Engenharia Ambiental	5,13	1,87	5,55	5,79	0,96	5,50
ARQ	Arquitetura e Urbanismo	6,58	2,16	7,23	6,85	1,96	7,57
AUT	Engenharia de Controle e Automação	5,83	1,77	6,10	6,45	1,51	6,63
BCB	Ciências Biológicas - Bacharelado	6,82	0,96	7,03	6,28	0,97	6,55
CIV	Engenharia Civil	5,63	1,98	6,30	5,71	1,89	5,93
CJM	Engenharia de Computação	4,17	2,30	5,00	4,45	1,61	4,22
COM	Ciência da Computação	3,49	1,61	3,80	4,52	2,02	4,38
DIR	Direito	7,50	1,98	8,15	7,60	1,92	8,00
ECO	Ciências Econômicas	5,83	1,99	5,93	6,44	1,75	6,90
EFD-B	Educação Física - Bacharelado	6,01	2,15	6,82	6,09	1,45	6,00

EFD-L	Educação Física - Licenciatura	5,16	1,61	5,18	6,00	1,44	6,65
EJM	Engenharia Elétrica	5,79	1,36	5,90	4,87	2,24	5,05
EST	Estatística	3,73	2,42	4,00	4,40	2,50	4,70
FAR	Farmácia	6,32	1,76	6,95	6,16	2,12	7,05
FIL	Filosofia	3,84	2,22	2,85	5,22	1,95	6,03
FIS	Física	4,54	2,73	4,20	4,17	2,43	4,22
GEO	Engenharia Geológica	5,65	1,94	6,00	6,08	1,59	6,50
HIS	História	6,87	1,82	7,15	7,73	0,77	7,70
JOR	Comunicação Social (Jornalismo)	7,02	2,20	7,95	7,52	2,05	8,05
LCB	Ciências Biológicas - Licenciatura	6,32	1,85	6,90	6,79	1,65	7,33
LET	Letras	6,84	1,82	7,45	6,95	1,76	7,60
MAT	Matemática	4,26	3,17	4,15	5,27	2,01	5,35
MEC	Engenharia Mecânica	5,87	1,56	6,00	5,38	2,13	5,95
MED	Medicina	7,26	1,89	7,78	7,62	1,28	7,90
MET	Engenharia Metalúrgica	6,05	2,05	6,48	6,09	1,40	6,13
MIN	Engenharia de Minas	5,64	2,26	6,23	6,40	1,74	6,78
MUL	Museologia	7,79	0,93	7,80	6,66	2,22	7,53
MUS	Música	7,57	1,77	8,35	8,38	0,88	8,55
NUT	Nutrição	6,16	1,87	6,43	6,15	1,71	6,53
PED	Pedagogia	6,59	2,08	7,35	6,90	2,05	7,30
PJM	Engenharia de Produção - JM	6,59	1,97	7,15	7,09	1,38	7,25
PRO	Engenharia de Produção - OP	6,29	1,58	6,50	6,23	2,07	6,60
QLI	Licenciatura em Química	3,98	1,77	3,95	4,48	2,45	5,45
QUI	Química Industrial	5,27	2,11	5,25	6,05	1,33	6,18
SER	Serviço Social	7,18	1,62	7,70	7,31	1,61	7,75
SJM	Sistemas de Informação	5,55	1,20	5,70	6,20	1,43	6,25
TUR	Turismo	6,37	2,19	7,25	6,93	1,58	7,25



UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO

PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Anexo I - Escolas dos ingressantes adeptos da Política de Ação Afirmativa de acordo com a condição de diretamente beneficiado ou não desta Política

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
ADETOS DA PAA DIRETAMENTE BENEFICIADOS	AMB	E. E. DONA ANTONIA VALADARES	1
		E. E. EDITE FURST	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. SENADOR LEVINDO COELHO	2
		IFMG OURO PRETO	1
		AMB Total	6
	ARQ	E. E. AURELIO ARROBAS MARTINS	1
		E. E. IMACULADA CONCEICAO	1
		E. E. MARQUES AFONSO	1
		E. E. NOSSA SENHORA DE FATIMA	1
		E. E. SENADOR MELO VIANA	1
		E. E. TEC BENTO QUIRINO	1
	IFMG OURO PRETO	2	
ARQ Total	8		
BCB	FUNEC - FUNDAÇÃO DE ENSINO DE CONTAGEM IFMG OURO PRETO INSTITUTO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS	1	
		1	
		1	
BCB Total	3		
CIV	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1	

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		CEFET-MG DIVINOPOLIS	1
		COLTEC-UFMG	1
		E. E. DO INSTITUTO AGRONOMICO	1
		E. E. DR. GAMA CERQUEIRA	2
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. NILO MAURICIO TRINDADE FIGUEIREDO	1
		E. E. TANCREDO NEVES	1
		IFMG OURO PRETO	2
		INSTITUTO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS	1
		UFV - CAMPUS DE FLORESTAL (CEDAF)	1
	CIV Total		13
	DIR	CEFET-MG BELO HORIZONTE	2
		CEFET-RJ CAMPOS	2
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	2
		COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	2
		COLEGIO MILITAR DE BRASILIA	1
		COLEGIO TECNICO AGRICOLA IDELFONSO BASTOS BORGES	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - MANHUACU	1
		COLTEC-UFMG	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. DR. GAMA CERQUEIRA	1
		E. E. MESTRE ZECA AMANCIO	1
		E. E. MONSENHOR ARTHUR DE OLIVEIRA	1
		E. E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES	1
		E. E. PROF. MORAIS	1
		E. M. MARCONI	1
		E. M. MESTRE ATAIDE	1
		IFES-ES VITORIA	3
		IFMG OURO PRETO	3
	DIR Total		26
	FAR	COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - MANHUACU	1
		E. E. ALBINO CESAR	1
		E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1
		E. E. EMIR DE MACEDO GOMES	1
		E. E. ESTEVAM FERRI	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. INDUSTRIAL SAO JOSE	1
		E. E. MAURILO DE JESUS PEIXOTO	1
		E. E. PADRE DIONISIO HOMEM DE FARIA	1
		E. E. PROF. JOAO MENEZES	1
		E. E. SENADOR LEVINDO COELHO	1
		E. E. SG PROF. ASCENDINO REIS	1
		E. M. ADELINO BORDIGNON	1
		IFMG OURO PRETO	1
	FAR Total		15
	GEO	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - PASSOS	1
		E. E. ANTONIO CARLOS	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. DOM SILVERIO	2
		E. E. MONSENHOR SECKLER	1
		E. E. P. S. G. BENTO DE ABREU	1
		E. E. PADRE MENEZES	1
		IFMG OURO PRETO	2
	GEO Total		10
	JOR	CEFET-MG ARAXA	1
		E. E. CENTRO INTERESCOLAR DR. RAIMUNDO SOARES DE ALBERGARIA FILHO	1
		E. E. ENGENHEIRO QUEIROZ JUNIOR	1
		E. E. ISABEL VIEIRA	1
		E. E. LEVINDO COSTA CARVALHO	1
		E. E. MAJOR JOAO PEREIRA	1
		E. E. MINISTRO ALCINDO BUENO DE ASSIS	1
		E. E. OURO PRETO	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1
		E. E. PROF. JOSE FELICIO MIZIARA	1
		E. E. TEC DR. DOMINGOS MINICUCCI FILHO	1
		E. E. TEC. DR JULIO CARDOSO	1
		E. E. TEC. RUBENS DE FARIA E SOUZA	1
		E. E. THOMAS ALBERTO WHATELLY	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE SAO JOAO	1
		EVANGELISTA	1
		IFMG OURO PRETO	1
	JOR Total		16

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
	MEC	E. E. ALFREDO AS	1
		E. E. MARIA PIA SILVA CASTRO	1
		E. E. MYRTHES TEREZINHA ASSAD VILLELA	1
		E. E. PROF. JOSE EZEQUIEL DE SOUZA	1
		IFBA EUNAPOLIS	1
		IFMG OURO PRETO	2
	MEC Total		7
	MED	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		COLEGIO DA POLICIA MILITAR DE GOIAS	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	4
		COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	2
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - DIAMANTINA	1
		E. E. ALBERTO GIOVANNINI	1
		E. E. ASSIS RESENDE	1
		E. M. GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	1
		E. M. PROF. CID CHIARELLI - FEG	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	2
		IFES-ES VITORIA	3
		IFMG OURO PRETO	1
	MED Total		19
MET	COLEGIO TECNICO UNIVERSITARIO - UFJF	1	
	COLTEC-UFMG	1	
	E. E. ALVIM RODRIGUES DO PRADO	1	
	E. M. DR. JOSE VARGAS DE SOUZA	1	
	IFMG OURO PRETO	5	
MET Total		9	
MIN	CEFET-MG ARAXA	1	
	CEFET-MG DIVINOPOLIS	1	
	COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1	
	COLTEC-UFMG	1	
	E. E. AMELIA SANTANA BARBOSA	1	
	E. E. ANTONIO CRISTINO CORTTES	1	
	E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1	
	E. E. DONA JUDITH GONCALVES	1	
	E. E. MANOEL BATISTA	1	
	E. E. ORDEM E PROGRESSO	1	
	IFMG OURO PRETO	2	
MIN Total		12	
NUT	E. E. DOM PEDRO II	1	
	E. E. JOSE HEILBUTH GONCALVES	1	
	E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1	
	E. E. RUTH MARTINS DE ALMEIDA	1	
NUT Total		4	
PJM	COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1	
	E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	2	
	E. E. PROF. ANTONIO FERRENDENES PINTO	1	
	E. E. TECNICO INDUSTRIAL PROF. FONTES	1	
PJM Total		5	
PRO	CEFET-MG ARAXA	2	
	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1	
	COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1	
	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - GOV VALADARES	1	
	IFMG OURO PRETO	4	
	UFV - CAMPUS DE FLORESTAL (CEDAF)	1	
PRO Total		10	
TOTAL DE ADETOS DA PAA DIRETAMENTE BENEFICIADOS			163
ADETOS DA PAA NÃO BENEFICIADOS	QUI	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - DIAMANTINA	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - IPATINGA	1
		E. E. DR ABILIO MACHADO	1
		E. E. DR. GAMA CERQUEIRA	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	1
		E. E. ORDEM E PROGRESSO	1
		E. E. PROF. JOSE EZEQUIEL DE SOUZA	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	2
	IFMG OURO PRETO	2	
	QUI Total		12
ACE	E. E. ALFREDO OLIVOTTI	1	
	E. E. ALVIM RODRIGUES DO PRADO	1	
	E. E. CONEGO LUIZ VIEIRA DA SILVA	1	

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		E. E. DILERMANDO COSTA CRUZ	1
		E. E. DO INSTITUTO AGRONOMICO	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. ENG. HAROLDO GUIMARAES BASTOS	1
		E. E. GLORIA AZEDIA BONETT	1
		E. E. MAESTRO VILLA LOBOS	1
		E. E. MESTRE ZECA AMANCIO	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. PADRE AUGUSTO HORTA	1
		E. E. PROF ESTEVAM FERRI	1
		E. E. PROF. EMILIO PEREIRA DE MAGALHAES	1
		E. E. PROF. PRIMO FERREIRA	1
		E. E. TEC. ANTONIO DE PADUA CARDOSO	1
		E. E. TEC. PHILADELPHO GOUVEA NETTO	1
		E. E. VISCONDE DE SAO LEOPOLDO	1
		E. M. DR. JOSE VARGAS DE SOUZA	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES	1
	ACE Total		20
	ADM	CEFET-MG ITABIRITO	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - BH	1
		E. E. AFONSO PENA	1
		E. E. BARAO DO RIO BRANCO	1
		E. E. CAETANO MACHADO DA SILVEIRA	1
		E. E. CEL. ANTONIO DOMINGOS RIBEIRO	1
		E. E. CONEGO LUIZ VIEIRA DA SILVA	1
		E. E. DOM PEDRO II	2
		E. E. DOM SILVERIO	2
		E. E. DR. FARID SILVA	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. JOAO BATISTA LEME	1
		E. E. JOAO MELO GOMIDE	1
		E. E. MAJOR JOAO PEREIRA	1
		E. E. MAURICIO MURGEL	1
		E. E. NARCISO PIERONI	1
		E. E. OURO PRETO	2
		E. E. PADRE JOSE EPFANIO GONSALVES	1
		E. E. PAULA CARVALHO	1
		E. E. PAULO VIRGINIO	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1
		E. E. SAO GABRIEL	1
		E. E. SAO LUIS	1
		E. E. VINICIUS DE MORAES	1
		E. M. PADRE AVELAR	1
		IFMG OURO PRETO	8
	ADM Total		36
	ALI	CEFET-SP CUBATAO	1
		E. E. DE MANHUACU	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. JOSE BONIFACIO	1
		E. E. ORDEM E PROGRESSO	1
		E. E. PROF. FRANCISCA PEREIRA RODRIGUES	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES	1
		IFMG OURO PRETO	6
	ALI Total		13
	AMB	COLEGIO TECNICO INDUSTRIAL DE GUARATINGUETA - UNESP	1
		E. E. PADRE HERCULANO PAZ	1
		IFMG OURO PRETO	3
	AMB Total		5
	ARQ	CEFET-MG ARAXA	1
		CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		CEFET-RIO POMBA	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - PATOS DE MINAS	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. DR. JOSE MARQUES DE OLIVEIRA	1
		E. E. ENGENHEIRO QUEIROZ JUNIOR	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. ORDEM E PROGRESSO	1
		IFMG OURO PRETO	2
	ARQ Total		14
	AUT	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		CEFET-MG DIVINOPOLIS	2

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		CEFET-MG ITABIRITO	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1
		COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - BH	1
		E. E. CAP DEOLINDO DE OLIVEIRA SANTOS	1
		E. E. DOM IDILIO JOSE SOARES	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. JOSE BONIFACIO	1
		E. E. PAULA CARVALHO	1
		E. E. PROF. ANA LETRO STAACKS	1
		E. E. PROF. PLINIO RIBEIRO	1
		E. E. TEC. DEPUTADO SALIM SEDEH	1
		IFMG OURO PRETO	11
	AUT Total		26
	BCB	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		E. E. AFONSO PENA	1
		E. E. IRACEMA DE ALMEIDA	1
		E. E. MAURICIO MURGEL	1
		E. E. PROF. JOAO GONCALVES BARBOSA	1
		E. E. RUI BARBOSA	1
	BCB Total		6
	CIV	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1
		COLEGIO MODELO LUIZ EDUARDO MAGALHAES	1
		E. E. ASSIS RESENDE	1
		E. M. PAULO MENDES CAMPOS	1
		IFES-ES VITORIA	1
		IFMG OURO PRETO	3
	CIV Total		9
	CJM	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - GOV VALADARES	1
		E. E. ALBERTO PEREIRA LIMA	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. DR. GERALDO PARREIRAS	3
		E. E. JOSE MODESTO AVILA	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	2
		E. E. MARIANO GOMES	1
		E. E. MONSENHOR HORTA	1
		E. E. NOSSA SENHORA APARECIDA	1
		E. E. PADRE JOSE MARIA DE MAN	1
		E. E. PROF. ANA LETRO STAACKS	1
		E. E. PROVIDOR THEOFILO TAVARES PAES	1
		IFMG OURO PRETO	1
	CJM Total		16
	COM	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		CEFET-MG DIVINOPOLIS	1
		CEFET-MG ITABIRITO	2
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - MANHUACU	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - TEOFILO OTONI	1
		COLTEC-UFMG	1
		E. E. CONEGO BARROS	1
		E. E. DE ENSINO FUND. E MEDIO FIORAVANTE CALIMAN	1
		E. E. DE ENSINO FUND. E MEDIO WALDEMIRO HEMERLY	1
		E. E. DE MANHUACU	1
		E. E. DEPUTADO ILACIR PEREIRA LIMA	1
		E. E. DOM JOSE GASPAR	1
		E. E. DOM PEDRO II	2
		E. E. DOM SILVERIO	1
		E. E. DONA ANTONIA VALADARES	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. FREI INOCENCIO	1
		E. E. GENERAL CARNEIRO	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. OURO PRETO	1
		E. E. PADRE AFONSO DE LEMOS	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	2
		E. E. PROF. JOSE EZEQUIEL DE SOUZA	1
		E. E. PROF. MARCIA HELENA BARBOSA LINO	1
		E. E. SAO JOSE	1
		E. M. ANTONIO D ASSIS MARTINS	1
		ESCOLA PREPARATORIA DE CADETES DO AR	1
		INSTITUTO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS	2
	COM Total		32
	DIR	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - BH	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - PASSOS	1

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		IFMG OURO PRETO	1
		INSTITUTO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS	1
	DIR Total		4
	ECO	CEFET-MG ITABIRITO	2
		E. E. ADRIANO JOSE COSTA	1
		E. E. ANTONIO PEREIRA	1
		E. E. CHAVES RIBEIRO	1
		E. E. CONEGO LUIZ VIEIRA DA SILVA	1
		E. E. DEPUTADO JOSE COSTA	1
		E. E. DOM PEDRO II	6
		E. E. DOM SILVERIO	7
		E. E. DONA ANTONIA VALADARES	1
		E. E. DR. AGOSTINHO DA SILVA SIVEIRA	1
		E. E. DR. JOSE MARQUES DE OLIVEIRA	1
		E. E. DR. SILVA MELLO	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	2
		E. E. IMACULADA CONCEICAO	2
		E. E. INTENDENTE CAMARA	2
		E. E. JOAO PEDRO CARDOSO	1
		E. E. JOAQUIM ANDRADE DE MEIRELLES	1
		E. E. JUSCELINO KUBISTCHEK DE OLIVEIRA	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	1
		E. E. MAJOR JOAO PEREIRA	1
		E. E. MANOEL BATISTA	1
		E. E. MARIA APARECIDA DAVID	1
		E. E. MONSENHOR HORTA	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	3
		E. E. PADRE FIDELIS	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1
		E. E. PROF. EUGENIA VILHENA DE MORAIS	1
		E. E. VERA PARENTONI CESEC - PONTE NOVA	1
		E. M. ANIBAL DE FREITAS	1
		E. M. CENTRO MUN. EDUC.NOSSA SENHORA DO ROSARIO	1
		E. M. PADRE AVELAR	3
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE INCONFIDENTES	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	1
		IFMG OURO PRETO	7
		INSTITUTO DE EDUCACAO DE MINAS GERAIS	1
	ECO Total		60
	EFD	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - BH	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - MANHUACU	1
		E. E. AVELINO FERREIRA	1
		E. E. CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	1
		E. E. CORONEL ANTONINHO	1
		E. E. CORONEL BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1
		E. E. DOM PEDRO II	6
		E. E. DOM SILVERIO	4
		E. E. DOM SILVERIO - CRUCILANDIA	1
		E. E. ENGENHEIRO QUEIROZ JUNIOR	1
		E. E. FRANCISCO VIANA	1
		E. E. GOVERNADOR BIAS FORTES	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. IMACULADA CONCEICAO	1
		E. E. JOSE LEANDRO	1
		E. E. LEVINDO COSTA CARVALHO	2
		E. E. MAESTRO VILLA LOBOS	1
		E. E. ODILON BEHRENS	1
		E. E. PADRE AFONSO DE LEMOS	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1
		E. E. PROF. CAETANO AZEREDO	1
		E. E. PROF. CANDIDO GOMES	1
		E. E. PROF. FRANCISCO IVO CAVALCANTI	1
		E. E. SAO SEBASTIAO DO MARANHAO	1
		E. E. TRES PODERES	1
		E. M. LICEU PREFEITO CORDOLINO AMBROSIO	1
		ESC. EST. RODRIGO DE CASTRO MOREIRA PENA	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	1
		IFMG OURO PRETO	7
	EFD Total		45
	EJM	CEFET-MG DIVINOPOLIS	1
		CEFET-RJ MACAE	1
		E. E. COMENDADOR MARIO GOULART SANTIAGO	1
		E. E. DR. GERALDO PARREIRAS	1

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. JOSE MODESTO AVILA	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	3
		E. E. MESTRE ZECA AMANCIO	1
		E. E. MIGUEL COUTO	1
		E. E. MONSENHOR MIGUEL DE SANCTIS	1
		E. E. PROF. ANTONIO FERREDES PINTO	1
		E. E. QUINTO ALVES TOLENTINO	1
		E. E. RIBEIRO DE OLIVEIRA	1
		E. E. SINHA ANDRADE	1
		IFMG OURO PRETO	1
	EJM Total		17
	EST	E. E. CORONEL BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. DEPUTADO PATRUS DE SOUSA	1
		E. E. DOM PEDRO II	3
		E. E. DOM SILVERIO	4
		E. E. FRANCISCO ANTONIO PIRES	1
		E. E. INTENDENTE CAMARA	1
		E. E. JOSE BONIFACIO	1
		E. E. JOSE BRIGIDO PEREIRA PEDRAS	1
		E. E. JOSE MARINHO DE ARAUJO	1
		E. E. LEVINDO COSTA CARVALHO	1
		E. E. MONSENHOR HORTA	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. PADRE JOAO PARREIRAS VILLACA	1
		E. E. PROF. ASTOR VIANNA	1
		E. E. PROF. MELLO VIANA SOBRINHO	1
		E. E. PROF. RAIMUNDO MARTINIANO FERREIRA	1
		E. E. TEC. CONEGO JOSE BENTO	1
		E. E. TECNICO INDUSTRIAL PROF. FONTES	1
		E. E. WALDOMIRO MENDES DE ALMEIDA	1
		E. M. JOAO XXIII	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	1
		IFMG OURO PRETO	8
	EST Total		34
	FAR	COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1
		E. E. ABRE CAMPO	1
		E. E. ALBERTO GIOVANNINI	1
		E. E. DOM SILVERIO - CRUCILANDIA	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. PROF. DAVID PROCOPIO	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	2
		IFES-ES VITORIA	1
		IFMG OURO PRETO	4
		IFSP SÃO PAULO	1
	FAR Total		15
	FIL	CESEC – URUCANIA	1
		E. E. DESEMBARGADOR HORACIO ANDRADE	1
		E. E. DOM SILVERIO	1
		E. E. DR. JOSE MESQUITA NETTO	1
		E. E. EE WINSTON CHURCHILL	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. IMACULADA CONCEICAO	1
		E. E. MANUEL DEVOTO	1
		E. E. MARIO CAMPOS E SILVA	1
		E. E. OURO PRETO	1
		E. E. PADRE JOAO VIEIRA DA FONSECA	1
		E. E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1
		E. E. PROF. LEOPOLDO DE MIRANDA	1
		E. E. SANTOS DUMONT	1
		E. E. SUD MENNUCCI	1
	FIL Total		16
	FIS	E. E. ARI DA FRANCA	1
		E. E. CHAVES RIBEIRO	1
		E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1
		E. E. DONA CANUTA ROSA DE OLIVEIRA BARBOSA	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. INDUSTRIAL SAO JOSE	1
		E. E. JOAO BOSCO PENIDO BURNIER	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. OURO PRETO	1
		IFMG OURO PRETO	2

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
	FIS Total		11
	GEO	CEFET-MG ARAXA	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV - COLUNI	1
		E. E. DE FELISBURGO	1
		E. E. EDUARDO SENEDESE	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. JOAO NETTO DE CAMPOS	1
		E. E. JOSE BRANDAO	1
		E. E. NARCISO PIERONI	1
		IFES-ES COLATINA	1
		IFMG OURO PRETO	3
	GEO Total		12
	HIS	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - PATOS DE MINAS	1
		E. E. BENEDITO FERREIRA CALAFIORI	1
		E. E. BENEDITO VALADARES	1
		E. E. BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. CEL. FERNADO FEBELIANO DA COSTA ETE	1
		E. E. CONEGO BARROS	1
		E. E. DE MANHUACU	1
		E. E. DESEMBARGADOR HORACIO ANDRADE	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. DOM SILVERIO	3
		E. E. DOMINGOS JUSTINO RIBEIRO	1
		E. E. DR JOVINO SILVEIRA	1
		E. E. GENARO DOMARCO	2
		E. E. LAURO EPIFANIO	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	1
		E. E. MAESTRO VILLA LOBOS	1
		E. E. MONSENHOR MARIO ARAUJO GUIMARAES	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. PADRE AFONSO DE LEMOS	1
		E. E. PEDRO MALOZZE	1
		E. E. PLINIO NEGRAO	1
		E. E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES	1
		E. E. PROF DARCY FEDERICI PACHECO	1
		E. E. PROF. ALBERTO LEVY	1
		E. E. PROF. CANDIDO AZEREDO	1
		E. E. PROF. JOAO BATISTA LEME	1
		E. E. RUI BLOEM	1
		E. E. SUD MENNUCCI	1
		E. E. TEC. PREFEITO ALBERTO FERES	1
		E. E. TEC. TRAJANO CAMARGO	1
		E. E. TECNICO INDUSTRIAL PROF. FONTES	1
		E. E. VICENTI LANDY JR	1
		E. M. ANIBAL DE FREITAS	1
		IFMG OURO PRETO	4
	HIS Total		40
	JOR	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR - CONTAGEM	1
		E. E. ALICE AUTRAN DOURADO	1
		E. E. DOM PEDRO II	4
		E. E. DONA ANTONIA VALADARES	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. JOAO LOURENCO	1
		E. E. PADRE MENEZES	1
		E. E. PROF. ALCIDES FERNANDES DE ASSUNCAO	1
		E. E. SANTOS DUMONT	1
		E. E. TEC. PEDRO FERREIRA ALVES	1
		IFMG OURO PRETO	1
	JOR Total		14
	LCB	CEFET-MG ITABIRITO	1
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. INSTITUTO ESTADUAL SAO RAFAEL	1
		E. E. MARIANO GOMES	1
		E. E. PADRE MENEZES	1
		E. E. PEDRO LESSA	1
		E. E. PROF. CANDIDO GOMES	1
		E. E. SENADOR LEVINDO COELHO	1
		E. E. TITO FULGENCIO	1
		E. M. ANIBAL DE FREITAS	1
		E. M. PAULO MENDES CAMPOS	1
		IFMG OURO PRETO	6
	LCB Total		17
	LET	E. E. ALVIM RODRIGUES DO PRADO	1
		E. E. CLOVIS SALGADO	1

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1
		E. E. DOM PEDRO II	6
		E. E. DOM SILVERIO	2
		E. E. DONA ANTONIA VALADARES	1
		E. E. DR JOVINO SILVEIRA	1
		E. E. DR. ALFREDO PUJOL	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	2
		E. E. JANDIRA BRETAS QUINAN	1
		E. E. JOSE ALVARES DUARTE	1
		E. E. JOSE LEANDRO	1
		E. E. LOREN RIOS FERES	1
		E. E. LUIS DA CAMARA CASCUDO	1
		E. E. MARIA DE LUCCA PINTO COELHO	1
		E. E. MOACYR PADILHA	1
		E. E. OSWALDO SAMMARTINO	1
		E. E. OURO PRETO	2
		E. E. PADRE JOAO VIEIRA DA FONSECA	2
		E. E. PEDRO BRAILE NETO	1
		E. E. PROF WANDERLEY FERREIA DE REZENDE	1
		E. E. PROF. JOSE BORGES DE MORAES	1
		E. E. RUI BLOEM	2
		E. E. RUTH MARTINS DE ALMEIDA	1
		E. M. ANIBAL DE FREITAS	2
		E. M. ARTHUR VERSIANI VELLOZO	1
		E. M. GERALDO TEIXEIRA DA COSTA	1
		E. M. PADRE AVELAR	3
		E. M. SANTOS DUMONT	1
		E. M. SINHO MACHADO	1
		IFMG OURO PRETO	1
	LET Total		44
	MAT	COLTEC-UFMG	1
		E. E. CORONEL BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. DOM PEDRO II	4
		E. E. DOM SILVERIO	1
		E. E. DR. MATHIAS OCTAVIO ROXO NOBRE	1
		E. E. INTENDENTE CAMARA	1
		E. E. IRACEMA DE ALMEIDA	1
		E. E. JOAQUIM NABUCO	1
		E. E. JOSE BONIFACIO	1
		E. E. OURO PRETO	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	1
		E. E. RUTH MARTINS DE ALMEIDA	1
		E. E. WALDOMIRO MENDES DE ALMEIDA	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE BARBACENA	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	1
		IFMG OURO PRETO	14
	MAT Total		32
	MEC	CEFET-MG ARAXA	1
		CEFET-MG BELO HORIZONTE	2
		CEFET-RJ CAMPOS	1
		COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	1
		COLTEC-UFMG	1
		E. E. CORONEL NICOLAU SAMPAIO	1
		E. E. DESEMBARGADOR RODRIGUES CAMPOS	1
		E. E. HELENA GUERRA	1
		E. E. MESTRE ZECA AMANCIO	1
		E. E. SANTOS BARROSO	1
		ESCOLA MEDIA DE AGROPECUARIA REGIONAL DA CEPLAC	1
		IFMG OURO PRETO	3
	MEC Total		15
	MED	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV – COLUNI	1
		E. E. CENTRO DE ENSINO MEDIO 01 DE SOBRADINHO	1
		E. E. FERNAO DIAS	1
		E. E. TECNICO DE LIMEIRA – UNICAMP	1
	MED Total		5
	MET	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		E. E. DE BUENO BRANDAO	1
		E. E. DR ABILIO MACHADO	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	2
		E. E. LEVINDO COSTA CARVALHO	1
		E. E. MAESTRO VILLA LOBOS	1
		E. E. MAURILO DE JESUS PEIXOTO	1
		E. E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES	1

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
			ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL ANTONIO JOSE TEIXEIRA
		IFMG OURO PRETO	3
	MET Total		13
	MIN	CEFET-MG ARAXA	1
		CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		COLEGIO DE APLICACAO/UFV – COLUNI	2
		COLEGIO MILITAR DE BELO HORIZONTE	1
		COLTEC-UFMG	1
		E. E. BERNARDO MONTEIRO	2
		E. E. ORDEM E PROGRESSO	1
		IFMG OURO PRETO	1
	MIN Total		10
	MUL	COLTEC-UFMG	1
		E. E. CATARINA JORGE GONCALVES	1
		E. E. CORONEL BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. DOM PEDRO II	3
		E. E. JOSE BRANDAO	1
		E. E. MESTRE ZECA AMANCIO	1
		E. E. MINISTRO ALCINDO BUENO DE ASSIS	1
		E. E. P.S.G. DR. RAUL VENTURELLI	1
		E. E. PRESIDENTE JOAO PINHEIRO	1
		E. E. PROF. JOSE BORGES DE MORAES	1
		E. E. PSG PROF. THEODORO CORREA CINTRA	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE SANTA TERESA	1
		IFMG OURO PRETO	4
	MUL Total		18
	MUS	CEFET-MG ITABIRITO	1
		E. E. BOLIVAR DE FREITAS	1
		E. E. CENTRO DE ENSINO ROBERTO SILVEIRA	1
		E. E. CORONEL BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. DOM SILVERIO	1
		E. E. ENGENHEIRO QUEIROZ JUNIOR	2
		E. E. F. M. PROF. JOAO RAMACCIONTTI	1
		E. E. MARILIA DE DIRCEU	1
		E. E. NARCISO DE QUEIROS	1
		E. E. RAUL DE LEONE	1
	MUS Total		11
	NUT	CEFET-MG DIVINOPOLIS	1
		CEFET-MG ITABIRITO	2
		E. E. AFONSO PENA	1
		E. E. AMACIO MAZZAROPI	1
		E. E. CORONEL COIMBRA	1
		E. E. DE MANHUMIRIM	1
		E. E. DOM PEDRO II	3
		E. E. DOM SILVERIO	1
		E. E. EUCLIDES PINTO DE OLIVEIRA	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	1
		E. E. IMACULADA CONCEICAO	1
		E. E. IRACEMA DE ALMEIDA	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	1
		E. E. PADRE SIMIM	1
		E. E. PADRE VICENTE CARVALHO	1
		E. E. PROF. EMILIO PEREIRA DE MAGALHAES	1
		E. E. TECNICO INDUSTRIAL PROF. FONTES	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE SAO JOAO	1
		EVANGELISTA	1
		IFMG OURO PRETO	1
	NUT Total		22
	PED	E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1
		E. E. DOM BENEVIDES	1
		E. E. DOM PEDRO II	8
		E. E. DOM SILVERIO	3
		E. E. DOMINGAS MARIA DE ALMEIDA	1
		E. E. GOVERNADOR BIAS FORTES	1
		E. E. JOSE LEANDRO	1
		E. E. OURO PRETO	2
		E. E. PADRE SIMIM	1
		E. M. PADRE AVELAR	1
		ESCOLA DA COMUNIDADE DOM FREI MANOEL DA CRUZ	1
		IFMG OURO PRETO	1
	PED Total		22
	PJM	CEFET-MG ARAXA	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR – IPATINGA	1
		E. E. ALFREDO AS	1

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		E. E. DR. GERALDO PARREIRAS	
	E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	7	
	E. E. PROF. ANTONIO FERNENDES PINTO	1	
	E. E. TEC. DR JULIO CARDOSO	1	
	E. E. TECNICO INDUSTRIAL PROF. FONTES	1	
	PJM Total	14	
	PRO	COLEGIO DE APLICACAO/UFV – COLUNI	1
		COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR – PASSOS	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	1
		E. E. ODILON BEHRENS	1
		E. E. PREFEITO JOAQUIM PEDRO NASCIMENTO	1
		E. E. PROF. CAETANO AZEREDO	1
		E. E. TEC. CONEGO JOSE BENTO	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE BARBACENA	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE MUZAMBINHO	1
		IFES-ES COLATINA	2
		IFMG OURO PRETO	2
	PRO Total	13	
	QLI	CEFET-MG BELO HORIZONTE	2
		E. E. DOM PEDRO II	1
		E. E. DR. CARLOS AUGUSTO FROELICH	1
		E. E. DR.A MARIA DA CONCEICAO	1
		E. E. GOVERNADOR MILTON CAMPOS	2
		E. E. IRACEMA DE ALMEIDA	1
		E. E. JOAQUIM NABUCO	1
		E. E. JOSE FRANCO CRAVEIRO	1
		E. E. JOSE MARTINS DRUMOND	1
		E. E. RIBEIRO DE OLIVEIRA	1
		E. E. ROMEU PERDIGAO	1
		E. M. PRESIDENTE RAUL SOARES	1
		FUNEC - FUNDACAO DE ENSINO DE CONTAGEM	1
		IFMG OURO PRETO	10
	QLI Total	25	
	SER	COLEGIO TIRADENTES DA POLICIA MILITAR – BH	1
		E. E. ALVIM RODRIGUES DO PRADO	1
		E. E. ANTONIO CAIO	1
		E. E. BENJAMIM GUIMARAES	1
		E. E. CATELLO BRANCO	1
		E. E. CENTRO EDUCACIONAL 06 DE CEILANDIA	1
		E. E. CORONEL ANTONINHO	1
		E. E. CORONEL JOSE ILDEFONSO	1
		E. E. DESEMBARGADOR HORACIO ANDRADE	2
		E. E. DOM JOSE GASPAR	1
		E. E. DOM PEDRO II	8
		E. E. DOM SILVERIO	4
		E. E. DOM VELLOSO	1
		E. E. DR. FRANCISCO VIEIRA MARTINS	1
		E. E. DR. JOAO BATISTA HERMETO	1
		E. E. EMILIA DE PAULA	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. HELENA GUERRA	1
		E. E. INTENDENTE CAMARA	1
		E. E. JOSE JOAQUIM CABRAL	1
		E. E. LEVINDO COSTA CARVALHO	1
		E. E. MESTRE ZECA AMANCIO	1
		E. E. MIGUEL JOSE DA CUNHA	1
		E. E. NOSSA SENHORA DE FATIMA	1
		E. E. OURO PRETO	4
		E. E. PADRE AFONSO DE LEMOS	3
		E. E. PADRE BENEVENUTO	1
		E. E. PRESIDENTE DUTRA	1
		E. E. PROF. ANTONIO GONCALVES LANNA	2
		E. E. PROF. ORMINDO DE SOUZA LIMA	1
		E. E. PROF. PEDRO ALEIXO	1
		E. E. PROF. SAMUEL JOAO DE DEUS	2
		E. E. TEC. PEDRO FERREIRA ALVES	1
		ESCOLA AGROTECNICA FEDERAL DE BARBACENA	1
		IFMG OURO PRETO	8
	SER Total	60	
	SJM	CEFET-MG BELO HORIZONTE	1
		E. E. ALMIRANTE ALVARO ALBERTO	1
		E. E. CENTRO INTERESCOLAR DR. RAIMUNDO SOARES DE ALBERGARIA FILHO	1
		E. E. CORONEL ANTONINHO	1

PAA	CURSO	NOME_ESCOLA	Total
		E. E. DARIO SAMPAIO DE PAIVA	1
		E. E. DE MANHUACU	1
		E. E. DR. GERALDO PARREIRAS	2
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	11
		E. E. MANUEL INACIO PEIXOTO	1
		E. E. PROF. ANA LETRO STAACKS	1
		E. E. PROF. ANTONIO FERRENDENES PINTO	3
		E. E. PROF. CANDIDO GOMES	1
		E. E. PROF. JOSE MONTEIRO	1
		E. E. PROF. PINHEIRO CAMPOS	1
		E. E. PROF.A JULIA KUBITSCHK	1
		E. E. SANDOVAL SOARES DE AZEVEDO	1
		E. E. TRAJANO PROCOPIO ALVARENGA SILVA MONTEIRO	1
		IFMG OURO PRETO	3
	SJM Total		33
	TUR	E. E. ALGEZIRO MOURA	1
		E. E. ANTONIO CAIO	1
		E. E. CONEGO OSVALDO LUSTOSA	1
		E. E. DOM PEDRO II	2
		E. E. DOM SILVERIO	1
		E. E. DONA ANTONIA VALADARES	1
		E. E. FARMACEUTICO SOARES	1
		E. E. FERNANDO OTAVIO	1
		E. E. LUIZ PRISCO DE BRAGA	3
		E. E. MARCIANO DE TOLEDO PIZA	1
		E. E. P. S. G. BENTO DE ABREU	1
		E. E. PADRE JOSE EPFANIO GONSALVES	1
		E. E. PAULO DAS GRACAS DA SILVA	1
		E. E. PRESIDENTE TANCREDO NEVES	1
		E. E. PROF. LEOPOLDO DE MIRANDA	1
		E. E. ROMEU PERDIGAO	1
		E. E. TECNICA VASCO ANTONIO VECHIARUTTI	1
		E. E. TRES PODERES	1
		E. M. MARCONI	1
		FUNEC - FUNDAÇÃO DE ENSINO DE CONTAGEM	1
		IFMG OURO PRETO	2
		UFV - CAMPUS DE FLORESTAL (CEDAF)	1
	TUR Total		26
	TOTAL DE ADEPTOS DA PAA NÃO BENEFICIADOS DIRETAMENTE		837
	TOTAL DE ADEPTOS DA PAA		1000

CONSTATAÇÕES: o que os dados revelam

- A Política de Ação Afirmativa contribuiu para aumentar a entrada de egressos de escolas públicas na UFOP. A presença de egressos de escolas públicas saltou de 30,6% para 41,3%, conforme tabela 1.
- A meta de 30% fixada pela Resolução CEPE 3.270 vem sendo cumprida em todos os curso, com exceção para o curso Medicina em 2009/1. Antes os egressos de escolas públicas se encontravam em poucos cursos, conforme tabela 1 e figura 1.
 - Em 2005-6 foram identificados dois grupos distintos: um no qual se destacavam egressos de escolas privadas: Ciências Biológicas (90%); Engenharia de Minas (86,5%), Engenharia Ambiental (84,5%) e Engenharia de Controle e Automação (84%), e um segundo grupo no qual se destacavam os candidatos oriundos de escolas públicas: Música (76%), Matemática (73%) e Física (63%).
- Há cursos em que a inexistência da PAA não garantiria a entrada de egressos de escolas públicas. Por outro lado, existem outros cursos nos quais a PAA não tem efeito direto no acesso, conforme a tabela 2 e figuras 2 e 3.
- Apenas 2,1% de candidatos que cursaram integralmente e concluíram todas as séries do ensino médio em escolas públicas, portanto, potenciais adeptos da PAA, não aderiram à PAA, conforme tabela 3.
- A maioria dos adeptos da PAA é egressa de escolas estaduais, tanto no grupo dos adeptos-beneficiados, quanto no dos adeptos não-beneficiados. É significativa a participação dos egressos de escolas federais dentre o grupo dos adeptos-beneficiados, conforme ilustra a figura 5.
 - Sobre este aspecto há questionamentos se de fato as escolas federais deveriam ser contempladas pela PAA da UFOP, ilustra isto a mensagem a seguir recebida pela PROGRAD: Prezados, estou mandando este email com o intuito de alertar-los para um problema que talvez vocês ainda não tenham observado no vestibular. Sou aluna de escola pública e tenho um sonho de estudar em universidade federal porque quero garantir um futuro melhor para a minha família, a qual é muito humilde, meus pais moram na zona rural e não tenho condição para pagar uma particular, também sei o conceito de uma federal. Possuímos o sistema de cotas, mas alerto-lhes que vejo alunos do Cefet (ensino público de ensino diferenciado em relação às outras escolas públicas de ensino médio) passarem no vestibular ufop. Eu me sinto prejudicada, me dedico tanto e não vejo os resultados. Eu por exemplo, estudei um ano inteiro para o vestibular do ano passado, e vi passarem várias pessoas do Cefet no vestibular ufop

no 3ºano do E. Médio e eu que tanto me dedico não passei até agora... É natural que tenhamos mais dificuldades em relação à eles. Realmente acho que eles mereçam cotas, porque não deixa de ser um ensino público, não podendo ser comparado com o ensino de uma particular; mas acho que por justiça com a gente que veio de escola mais fraca (sem ser Cefet), o sistema de cotas deveria ser diferenciado observando os seguintes aspectos: *escola pública; *escola pública, mas de ensino diferenciado (Cefet). Afinal, reconhecamos que os mesmos possuem um ensino melhor em relação a qualquer ensino público por aí e por isso estão sendo muito mais beneficiados do que a grande maioria que não teve condições de ir estudar fora, como foi o meu caso. Peça por favor, que não ignorem o meu email como simplesmente mais um, mas que analisem o meu caso, e levem a

mais adiante, afinal, se pensarem verão que realmente minhas idéias fazem sentido. Que fique bem claro,não estou falando somente por não ter passado no vestibular, mas também pela situação das pessoas que vão passar pelo mesmo que eu estou passando agora... aguardo resposta.

- Do ponto de vista étnico-racial o grande debate que permeou as discussões sobre a PAA girou em torno da adoção de uma política social ou racial. A opção da UFOP foi de assegurar vagas para egressos de escolas públicas, por meio da qual se esperava ampliar o recrutamento de segmentos menos favorecido da sociedade. Sobre este aspecto, os dados dispostos na figura 6 revelam uma ampliação de negros (pretos e pardos) na UFOP. A representação de indígenas, no entanto, se manteve nos mesmos patamares de 2005-6.
- Quanto as faixas de renda em salários mínimos (SM), separando os ingressantes em quatro grupos (até 2 SM; de 2 a 5; de 5 a 10 e acima de 10 SM), os dados organizados registram aumento de extratos sociais das duas primeiras faixas, conforme ilustram as figuras 6, 7 e 8.
- Sobre o vestibular, em apenas em 5 dos 41 cursos, os adeptos da PAA obtiveram desempenho superior aos dos demais.
- Acerca do desempenho ao final do 1º ano do ingresso, em quase todos os cursos, 31 dos 41, os adeptos da PAA registraram coeficiente de rendimento acadêmico médio superior ao dos não adeptos.
- Em termos de questionamentos judiciais, considerando os inúmeros questionamentos acerca de políticas de cotas e de ações afirmativas adotadas por outras IES brasileiras, também na UFOP houve questionamentos. Dentre as Ações Judiciais empretradas contra a UFOP a principal indagação foi no sentido da ampliação do escopo da PAA. Tratavam de candidatos que não atendendo plenamente os critérios de ter cursando integralmente todas as séries e concluído o ensino médio em escola pública.
 - Em três situações a UFOP foi obrigada a aceitar as matrículas de dois estudantes: um do curso de Museologia e outro de Educação

Física que haviam cursando uma ou todas as séries em escolas privadas na condição de bolsistas. Outra situação foi de um candidato que cursou parte do ensino médio em supletivo, e que teve sua matrícula determinada pela Justiça. Outras duas arguições questionando suposto afronta a direito de candidatos em decorrência das duas listas de classificação: geral e da ação afirmativa, foram negadas pela Justiça.

- O pequeno volume de questionamentos neste sentido revela o acerto da norma, do ponto de vista da sua adequação aos preceitos constitucionais e aporte na autonomia universitária consagrada na Constituição Federal de 1988 e no artigo 53 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

RECOMENDAÇÃO

- Pelo exposto, a Pró-Reitoria de Graduação indica ao CEPE a manutenção desta importante Política que vem contribuindo para a diversificação do corpo discente da Instituição, sem prejuízos acadêmicos.

Fonte: UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. **Resolução CEPE 4.182**, Dispõe sobre recomendação da manutenção da Política de Ação Afirmativa na UFOP. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 15 de outubro de 2010. Disponível em: < www.soc.ufop.br > Acesso em: 1º nov. 2010.