

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

Programa de Pós-Graduação

Mestrado em Educação

**POLÍTICA PÚBLICA PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
o ProUni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas
Gerais – UNILESTE-MG**

Edna Imaculada Inácio de Oliveira

São Leopoldo - RS

2009

Edna Imaculada Inácio de Oliveira

**POLÍTICA PÚBLICA PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
o ProUni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas
Gerais – UNILESTE-MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Rosane Maria Kreuzburg Molina

São Leopoldo - RS

2009

FICHA CATALOGRÁFICA
Elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

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 - UnilesteMG / Edna
Imaculada Inácio de Oliveira. São Leopoldo , 2009.
127f.

Orientadora: Rosane Maria Kreuzburg Molina

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Programa de Pós-Graduação em Educação

Bibliografia.

1. Política Afirmativa. 2. ProUni, . 3. Ensino Superior.

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos . Programa de Pós-Graduação em Educação

Edna Imaculada Inácio de Oliveira

POLÍTICA PÚBLICA PARA O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:

o ProUni no contexto do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais - UNILESTE-MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Rosane Maria Kreuzburg Molina (Orientadora) – Unisinos

Berenice Corsetti - Unisinos

Erisvaldo Pereira dos Santos - UFOP

Aos meus pais, Maria e José, negros que trazem em sua trajetória de vida as privações que compõem a história de outros negros e negras brasileiros, entre elas o não-acesso à educação formal, e que com todo carinho e apoio torceram pelo meu sucesso;

ao meu COMPANHEIRO, Francisco, pela parceria, incentivo, carinho e, acima de tudo, pelo seu respeito e amor incondicional;

aos meus filhos, Thalles e Breno, que demonstraram tanta maturidade e sabedoria, compreendendo minhas necessárias ausências nesse período;

aos meus irmãos, Fátima, Terezinha, Geraldo, Rubens e Edvany, pelo aconchego e pela grande alegria de partilharmos juntos as conquistas de cada um.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, meu grande Mestre, que me guia, inspira e protege em todos os momentos da minha vida.

À professora Rosane Molina, pelo apoio, parceria, confiança e sobretudo, pelo rigor combinado com afeto nos momentos de orientação desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, pela receptividade e pela contribuição na construção do meu conhecimento.

À professora Berenice Corsetti, pela determinação que nos inspira a lutar por justiça e igualdade social.

Ao Professor Erisvaldo Pereira dos Santos, pelo apoio e incentivo e pela grande colaboração para meu ingresso no Programa de Pós-Graduação.

Ao programa de Bolsas da Fundação Ford, representado pela Fundação Carlos Chagas, sem o qual não seria possível a realização da minha formação.

Aos colaboradores do UNILESTE-MG, que, com generosidade, disponibilizaram suas experiências e seus saberes, contribuindo significativamente na realização desta pesquisa.

Aos meus amigos e amigas maranhenses, piauienses, mato-grossenses, gaúchos, baianos e, especialmente, os mineiros, por compartilharem comigo esta jornada, pelo grande apoio e incentivo a mim dedicados.

RESUMO

A presente dissertação tem como foco um estudo do Programa Universidade para Todos (ProUni), política pública que visa o acesso de estudantes à universidade. O Programa foi investigado do ponto de vista dos gestores e professores do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE-MG), instituição privada localizada na cidade de Coronel Fabriciano, na Região Metropolitana do Vale do Aço. A política afirmativa, expressa em textos legais, e a luta do Movimento Negro pela conquista do acesso ao ensino superior, principalmente a partir dos anos 90, são os principais referenciais legais, políticos e históricos desta pesquisa. Os anos 90, marcados pelo processo de privatização, com destaque para o setor educacional, marcaram também o início do debate acerca da necessidade de reformas no ensino superior. O ProUni surge neste contexto, buscando atender as demandas de acesso à universidade. Esta pesquisa apresenta estudo de caso qualitativo, buscando identificar desafios e implicações do Programa no contexto das práticas institucionais da UNILESTE-MG, tendo como objetivo a permanência, com qualidade, de estudantes negros da região. A base empírica do estudo é composta por seis atores – professores e gestores que colaboraram com o estudo por meio de entrevistas semi-estruturadas. A análise de documentos e o diário de campo também compuseram o conjunto de instrumentos utilizados na coleta de dados. É possível afirmar, como conclusão da pesquisa, que o ProUni serve como porta de entrada para o universo acadêmico, até então distante para muitos estudantes, mas é suscetível a críticas por não enfrentar a questão central da expansão do setor público.

Palavras-chave: ProUni; Política Afirmativa; ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation focuses a study of a University Program (Pro Uni) public public that intends the access of students in the University. This program was investigated by managers and teachers of the Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE-MG) private institution situated in the city of Coronel Fabriciano in Vale do Aço. The affirmative politic expressed in legal texts, is a struggle of the black movement to get access to college, mainly from 90th. These are the mainly legal references politic and historic of this survey. The 90 th was established by the processo of privatization with a main point of the educational área and with the beginning of a debate about the necessity of reformulation of college. The ProUni appears in the context, trying to assist those ones who want to study at college. This survey shows a study of qualitative case, trying to identify the challenges and what the program implies in the context of UNILESTE-MG. Thus the objective is the permanence with quality of black students in the region. The base is composed by six actors, teachers and managers that help in the study by means of semistructured interviews; the analysis of documents and a diary of the subject were together with the intention of dados. It's possible to affirm as a conclusion that ProUni is like a door to the academic world, so far up to now to lots of students, but criticized by those who don't face the statement that is the expansion of public sector.

Key- words: ProUni; Affirmative Politic; College Degree Education

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Identificação dos atores colaboradores.....	84
QUADRO 2. URS e categorias de análise.....	87

LISTA DE SIGLAS

ABMES - Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior

ACESITA - Companhia Aços Especiais de Itabira

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

ANUP - Associação Nacional das Universidades Particulares

BIRD - Banco Interamericano de Construção e Desenvolvimento

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

CECAN - Centro de Cultura e Arte Negra

CEF – Conselho Federal de Educação

CENIBRA - Celulose Nipo-Brasileira S.A.

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CONAES - Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior

CONAP - Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni

CONED - Congresso Nacional de Educação

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DIEESE - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EDUCAFRO - Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes

ENEM - Exame Nacional de Ensino Médio

FIES - Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FNB - Frente Negra Brasileira

GED - Gratificação de Estímulo à Docência

GTI - Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMG - Instituto Católico de Minas Gerais

IES - Instituição de ensino superior

IFES - Instituições Federais de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPTU – Imposto Predial e Territorial Urbano

IRPJ – Imposto de Renda de Pessoa Jurídica

ISS – Imposto Sobre Serviços

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

NEAB – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros

ONU - Organização das Nações Unidas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PL - Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Parceria Público-Privada

PROAPI - Programa de Assessoria Pedagógica Institucional

PROCEM - Programa Nacional do Centenário da Abolição

ProUni - Programa Universidade para Todos

PUC-MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PVNC - Pré-Vestibular para Negros e Carentes

REFIS - Parcelamento de débitos fiscais e previdenciários

REUNI - Programa de apoio a planos de reestruturação das Universidades Federais

RMVA - Região Metropolitana do Vale do Aço

SEFRAS - Serviço Franciscano de Solidariedade

SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo

SEPIR - Secretaria Especial de Políticas e Promoção da Igualdade Racial

SESu - Secretaria de Educação Superior

SEUT - Sociedade Educacional União e Técnica

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior

TEN - Teatro Experimental do Negro

UAB – Programa Universidade Aberta

UBEC - União Brasiliense de Educação e Cultura

UCMG – Universidade Católica de Minas Gerais

UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UnB - Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNILESTE-MG - Centro Universitário do Leste de Minas Gerais

UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USIMINAS - Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S.A.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	15
1.1. A construção do objeto de pesquisa.....	16
2. O PROTAGONISMO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE LUTA EM BUSCA DE AFIRMAÇÃO.....	23
2.1. Décadas de 70 a 80: a construção de uma jornada de reivindicações.....	26
2.2. A luta pelo acesso ao ensino superior a partir dos anos 90.....	30
2.3. Políticas afirmativas no ensino superior.....	36
3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A PRIVATIZAÇÃO CONSENTIDA.....	44
3.1. O ProUni no âmbito das reformas do ensino superior no governo atual.....	48
3.2. O Programa Universidade para Todos (ProUni).....	56
3.3. Em meio às críticas e polêmicas: a política afirmativa no ProUni	65
4. O CONTEXTO HISTÓRICO DO UNILESTE-MG.....	70
4.1. A história do UNILESTE-MG na Região.....	72
5. DEMARCANDO CAMINHOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	78
5.1. A coleta de dados	81
5.2. O processo analítico.....	87
5.2.1. Compreensão do ProUni.....	88
5.2.2. Concepção de qualidade.....	93
5.2.3. Políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior	95
5.2.4. O trato da questão racial	97
5.2.5. Práticas institucionais.....	100

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	108
APÊNDICES.....	116
APÊNDICE A. Publicações revisadas.....	117
APÊNDICE B. Termo de consentimento livre e esclarecido	119
APÊNDICE C. Número de alunos matriculados e número de bolsistas por área.....	121
APÊNDICE D. Roteiro de entrevista reconstruído.....	123
APÊNDICE E. Fragmentos do diário de campo.....	124
APÊNDICE F. Modelo de matriz do conjunto de informações das entrevistas.....	125

1. INTRODUÇÃO

Em 2005, eu trabalhava como professora nos cursos Normal Superior e Pedagogia no Centro Universitário do Leste de Minas Gerais (UNILESTE-MG). Na ocasião, iniciava-se grande discussão acerca das políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior, cujo ponto mais polêmico era a instituição de um sistema de cotas para o acesso de jovens negros¹ nesse nível de ensino. O tema aguçava minha curiosidade, pois percebia a invisibilidade dos negros, tanto estudantes como professores, no espaço acadêmico. Na mesma época, tomei conhecimento, por um dos professores do curso de Pedagogia, de edital do programa de bolsas de ação afirmativa para o acesso à Pós-Graduação *strictu sensu* - Programa de Bolsas da Fundação Ford², e fiquei interessada em participar da seleção.

Naquele ano, foi instituído o Programa Universidade para Todos (ProUni) por meio da Lei nº11.096/2005 (BRASIL, 2005). Proposto pelo Governo Federal, o Programa oferece bolsas de estudo para acesso ao ensino superior em instituições privadas. O UNILESTE-MG aderiu ao programa e, como eu fazia parte do conselho do curso Normal Superior, dava apoio à coordenação e informava aos estudantes interessados sobre o processo de seleção. Esse trabalho permitiu maior compreensão do funcionamento do Programa e a escolha do mesmo como tema de investigação, buscando compreender como essa política implicaria no contexto das práticas institucionais.

¹ Neste trabalho, quando me refiro a “população negra”, “negros” ou “afro-descendentes”, considero o conjunto das populações parda e preta, conforme utilização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2004).

² O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (*International Fellowships Program*) oferece oportunidades para que mulheres e homens com potencial de liderança em seus campos de atuação prossigam em seus estudos superiores, capacitando-se para promover o desenvolvimento de seus países, bem como maior justiça econômica e social. No Brasil, a Fundação Carlos Chagas é a instituição responsável pela coordenação do Programa. Para assegurar a diversidade de origem dos bolsistas, priorizam-se candidatos provenientes de grupos que, sistematicamente, tiveram acesso restrito ao ensino superior. No Brasil, o Programa, além de estar atento à igualdade de gênero, prioriza pessoas negras ou indígenas, além das nascidas nas regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste ou provenientes de famílias com poucas oportunidades econômicas e educacionais.

Considerando que na região do UNILESTE-MG a universidade pública mais próxima fica a pelo menos duzentos quilômetros, o ProUni configurou-se como possibilidade de acesso ao ensino superior, nessa região, para jovens provenientes de escolas públicas e economicamente pobres, bem como para negros e professores da rede pública.

Assisti ao aumento no número de estudantes que a adesão ao Programa trouxe para a instituição, principalmente no segundo semestre de 2005. Naquele momento, percebi que o desafio que se apresentava ao corpo docente era, sobretudo, o de pensar práticas diferenciadas em prol da permanência desses estudantes na universidade.

1.1. A construção do objeto de pesquisa

Para compreender o Programa Universidade para Todos, investiguei as práticas de uma instituição a partir da implantação do Programa, em 2005, sob a perspectiva de gestores e professores. A adesão do UNILESTE-MG ao ProUni, aliada à minha inscrição em um programa de ação afirmativa, motivaram-me a pesquisar o tema.

A partir dessas inquietações, elaborei o pré-projeto de pesquisa, tendo o UNILESTE-MG como o caso objeto da investigação. No final de 2005, tornei-me bolsista da Fundação Ford e, no final de 2006, participei do processo de seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

O desenvolvimento da presente dissertação foi alicerçado no seguinte problema: quais os desafios e implicações produzidos pelo ProUni no contexto das práticas institucionais do Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, em prol da permanência, com qualidade³, dos estudantes negros nela inseridos por meio do Programa?

³ Consideramos, aqui, que não há uma única concepção de qualidade, devido a seu caráter multidimensional. Na questão-problema da pesquisa, refiro-me à qualidade na educação com base no conceito apresentado por Fernandes (2002), que a toma como conceito crítico-dialético. Nessa concepção, a escola é vista como espaço de lutas políticas, contradições sociais, relações de poder e conflito. Por isso, ensino de qualidade é aquele que prepara o estudante para viver essa realidade, sendo sujeito participante e ativo no momento histórico em que vive. Isso não permite desprezar

O problema foi desmembrado nas seguintes questões de pesquisa:

- Há mudanças nas práticas institucionais a partir do ProUni?
- Que estratégias político-pedagógicas a instituição tem definido para superar a defasagem de conhecimento, quando constatada?
- Como superar o mito do mérito pessoal?
- O que pode fazer ou o que faz o UNILESTE-MG em prol da permanência e do êxito dos estudantes inseridos por meio do ProUni?
- Que ações o UNILESTE-MG tem promovido na efetivação da política afirmativa, para além da ampliação do acesso?
- Como legitimar, na prática, políticas que asseguram oportunidades específicas para os negros?
- Que concepção de qualidade na educação perpassa os discursos da instituição?

Considerando que estudantes provenientes de escolas públicas, afro-descendentes e indígenas vêm sendo historicamente excluídos do ensino superior, a necessidade de acesso e permanência nesse nível torna-se cada vez mais evidente, como demonstra a visibilidade obtida pela reivindicação política de acesso ao ensino superior para a população negra nas últimas décadas do século XX, ocupando lugar de destaque na agenda governamental na atualidade.

Diversos estudos sobre o acesso e a permanência na universidade têm conferido relevância ao ProUni, por meio de debates sobre a crescente demanda de vagas e a necessidade de expansão do acesso de negros, indígenas e classes pobres ao ensino superior.

Segundo relatório do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (2004), em 2003, os brancos tinham média de 8,3 anos de estudo, contra 6 anos dos negros. Mesmo a população negra quase alcançando, em 2003, o número médio de anos de estudos que a população branca possuía dez anos antes, o rendimento médio dos negros permaneceu entre 50% e 60% em relação ao índice de rendimento médio dos brancos em 1993.

aspectos técnicos, ao contrário: sem dominar os recursos, a linguagem e o conteúdo das elites, não há como questionar ou transformar a realidade. A chave dessa perspectiva é a expectativa de que o estudante possa desenvolver, pelo ensino e pela pesquisa, a competência formal técnica, aliada à competência política.

A heterogeneidade na escolaridade da população adulta brasileira explica grande parte da desigualdade de renda no Brasil. A literatura sobre desigualdade racial no mercado de trabalho também concede importância significativa ao papel da educação na explicação desse fenômeno. Estima-se que 55% da diferença salarial entre brancos e negros estão associadas à desigualdade de acesso aos diferentes níveis de ensino, parte derivada da discriminação gerada no interior do sistema educacional, e outra parte decorrente da herança da discriminação infringida às gerações dos pais dos estudantes:

A realidade do ensino superior, apesar da pequena diferença absoluta entre as raças, é desoladora. Em 1999, 89% dos jovens brancos entre 18 e 25 anos não haviam ingressado na universidade. Os jovens negros nessa faixa de idade, por sua vez, praticamente não dispõem do direito de acesso ao ensino superior, na medida em que 98% deles não ingressaram na universidade. (HENRIQUES, 2001, p. 27).⁴

Portanto, fica evidente que o acesso ao nível superior de ensino, nas palavras de Petrucelli (2004), é um dos “gargalos” mais significativos do sistema educacional brasileiro no que diz respeito à discriminação por cor ou raça. Esse aspecto fica ainda mais grave se considerarmos, além da disponibilidade de vagas, a qualidade do ensino procurado.

Segundo Gisi (2006), reverter o quadro dessa exclusão é tarefa complexa quando compreendemos sua construção no âmbito da sociedade brasileira. A autora refere-se a algumas ações que produzem esse efeito não-inclusivo: o surgimento tardio da educação superior no País, em especial em universidades; a dependência desse nível de escolarização em relação aos interesses das classes dominantes, evidente nas reformas realizadas; os processos de seleção, que têm priorizado estudantes com maior capital cultural, adquirido no decorrer da trajetória escolar e da vida; a dificuldade de acesso a bens econômicos, sociais e culturais da maioria da população brasileira. Esse cenário desigual do ensino superior no Brasil não pode deixar de ser considerado quando se discute as possibilidades de acesso e permanência nesse nível de ensino.

Diante dessa realidade, assumi o desafio de pesquisar o ProUni e a política de ação afirmativa expressa em seu texto legal, bem como sua implantação no interior de uma instituição privada, visando compreender as condições de acesso,

⁴ Dados extraídos Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 1999.

sucesso e permanência ao ensino superior dos auto-declarados negros da Região Metropolitana do Vale do Aço (RMVA), em Minas Gerais.

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. (BRASIL, 1996).

Por que considero essa pesquisa como um desafio? Porque as discussões acerca das políticas de acesso ao ensino superior, na maioria dos casos, estão relacionadas à política de cotas raciais⁵. Mas o que dizer de uma região composta basicamente por instituições privadas de ensino? Nesse contexto, quais as condições de acesso da população economicamente desfavorecida ao ensino superior?

Considerando-se a política de ação afirmativa, temos outro debate, que diz respeito ao privilégio ao acesso da população negra ao ensino superior. O fato de um grupo racial ser beneficiado, segundo Bernardino (2004), faz com que preconceitos velados aflorem.

Torna-se, então, pertinente reconstruir a trajetória de luta do Movimento Negro pelo acesso à educação nas décadas de 70 e 80, acentuando-se nos anos 90, antes de proceder a análise dos desafios e das implicações do ProUni no contexto deste estudo. Vale também descrever a exclusão histórica dos afro-brasileiros e as dificuldades instaladas no exercício da cidadania plena.

Ao explicitar o entendimento que construí acerca do ProUni, apresento uma abordagem do contexto das políticas públicas que envolvem as iniciativas governamentais a partir da década de 1990, marcada pelo processo de privatização. Considero a polêmica que o ProUni vem gerando no espaço educacional e contextualizo-a por meio da trajetória da tramitação do Projeto de Lei nº 3.582/2004, passando pela edição da Medida Provisória nº 213/2004 até a aprovação da Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005).

⁵ A política de cotas raciais é uma política de ação afirmativa implantada originalmente nos Estados Unidos. No Brasil, em vigor desde 2001, visa garantir espaço para negros e pardos nas instituições de ensino superior. Tal política fora adotada pela primeira vez no Estado do Rio de Janeiro, após a promulgação da Lei nº 3.708, de 9 de novembro de 2001, que "*institui cota de até cinquenta por cento para as populações negra e parda no acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e à Universidade Estadual do Norte Fluminense*" (BRASIL, 2001). A Lei fora promulgada sem debate com a população e, desde então, tem gerado inúmeras controvérsias. (BRASIL, 2001).

O objetivo geral do presente estudo foi compreender desafios e implicações produzidos pelo ProUni como política afirmativa, no contexto das práticas institucionais do UNILESTE-MG. Os objetivos específicos, por sua vez, pautam-se da seguinte forma:

- compreender o ProUni por meio da trajetória de sua implantação até a aprovação da lei que o sancionou;
- identificar o ProUni como uma das medidas adotadas pelo Governo Federal a partir das demandas do Movimento Negro e de movimentos anti-racistas em relação ao tema das políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior;
- compreender as práticas institucionais desenvolvidas com a finalidade de garantir o sucesso e a permanência dos estudantes negros beneficiados pelo ProUni;
- identificar as contribuições do Movimento Negro para a implantação de políticas de acesso ao ensino superior;
- verificar, no *locus* do estudo, como a questão racial e a política afirmativa têm sido debatidas;
- dimensionar o quanto o ProUni potencializou o acesso de estudantes negros da Região Metropolitana de Vale do Aço ao ensino superior;
- Situar o UNILESTE-MG nesse contexto histórico, como instituição impactada pelas contradições impostas pela política de mercado.

Para facilitar a leitura e, conseqüentemente a compreensão das idéias descritas, este trabalho está dividido em cinco capítulos, que têm como títulos: “O protagonismo negro: uma história de luta em busca de afirmação”, “O ensino superior no Brasil: a privatização consentida”, “O contexto histórico do UNILESTE-MG”, “Demarcando caminhos: aspectos metodológicos” e “Considerações finais”.

O primeiro capítulo traz uma reflexão sobre o Movimento Negro, devido à importância da história do mesmo, compreendendo-o como protagonista da luta por acesso, permanência e sucesso dos negros no ensino superior, tendo introduzido o debate na agenda governamental e no âmbito da sociedade brasileira.

Na segunda parte do texto, destaco o processo de privatização, principalmente a partir da década de 90, no contexto da ascensão das políticas neoliberais no País. Trata-se de um período em que as reformas educacionais se coadunaram às tentativas de ajustar a educação superior às orientações de organismos multilaterais, como o Banco Interamericano de Construção e

Desenvolvimento (BIRD) e o Banco Mundial. A educação superior foi, então, organizada no sentido de responder à demanda social de acesso a esse nível de ensino, referenciada por alguns documentos de base legal, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), o Relatório Delors, o Planejamento Político Estratégico e o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

A partir da implantação do ProUni, descrevo como o Programa surge como ação governamental de cunho social, que visa diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior, ao mesmo tempo em que beneficia instituições privadas. Apresento a trajetória de sua implantação até a aprovação da Lei que o sancionou, em janeiro de 2005, bem como críticas e polêmicas construídas no âmbito da política afirmativa, ao oferecer bolsas aos auto-declarados negros e indígenas como política pública respaldada pela sociedade civil, principalmente no que diz respeito à grande demanda pelo diploma de graduação.

O terceiro capítulo descreve o contexto eleito como *locus* do estudo: o Centro Universitário do Leste de Minas Gerais, mais antiga instituição de ensino superior da Região Metropolitana do Vale do Aço, localizada na cidade de Coronel Fabriciano e apresentada do ponto de vista histórico, desde sua fundação, na década de 60.

No capítulo quatro, apresentam-se as estratégias e o processo metodológico que constituem o estudo de caso do UNILESTE-MG, descrevendo a construção metodológica e a especificação dos instrumentos utilizados, além dos colaboradores e algumas observações sobre os dados coletados. Os textos da entrevista misturam-se ao texto analítico, dando apoio à composição das idéias. Esse capítulo da dissertação é ilustrado por trechos recolhidos nos materiais, buscando facilitar a compreensão dos leitores e a construção de posicionamentos e considerações.

Reconheço os limites do estudo de um caso e o fato de que o resultado apresentado é insuficiente para generalizar qualquer conclusão. Entretanto, meu objetivo é compreender como o debate teórico sobre a política afirmativa no ProUni se materializa na prática, no cotidiano de uma instituição de ensino superior, possibilitando o registro de pressupostos que colaborem para ampliar a discussão sobre o tema. Acredito que os dados coletados poderão também servir de apoio para estudos posteriores, que tenham também como objetivo avaliar os efeitos do ProUni a partir de outros casos.

Por fim, o capítulo referente às considerações finais explicita compreensões e conclusões construídas ao longo do trabalho sobre o fenômeno estudado, compreensão limitada ao contexto e à estrutura teórico-metodológica que construí. Questões ainda em aberto também são destacadas, com a intenção de apontar novos caminhos de investigação.

2. O PROTAGONISMO NEGRO: UMA HISTÓRIA DE LUTA EM BUSCA DE AFIRMAÇÃO

O poder público oficializou a política afirmativa em decorrência da reivindicação da população, sobretudo do Movimento Negro, que tem história de luta por direitos sociais, com destaque para a área de educação. Nesse sentido, é fundamental uma incursão histórica para descrever como se constituiu o Movimento e as estratégias que legitimaram a conquista desses direitos.

Um exemplo da não-passividade dos negros foi a alternativa encontrada para aprender a ler e a escrever pelos escravos: no ambiente das igrejas ou nas casas grandes, durante o serviço doméstico, à noite, às escondidas. Os que aprendiam, informa Rodrigues (2005), eram facilmente identificáveis em meio à massa quando havia rebeliões ou motins, presos nos movimentos urbanos de insubordinação, como no caso dos detidos na Revolta dos Búzios, de 1798, na Bahia⁶.

Com o término da colonização portuguesa em 1822, a escravidão continuou a ser um modo de segregação e veto de oportunidades e direitos. Por exemplo, o direito à educação primária gratuita a todos os cidadãos foi incorporado à Constituição de 1824, mas permaneceu proibido aos escravos, que não eram considerados cidadãos (RODRIGUES, 2005). Surgem, nesse período, a discriminação racial direta e a segregação baseada em leis, decretos, normas e avisos, agora sob o Estado Nacional Independente, com os Três Poderes funcionando em uma monarquia constitucional (RODRIGUES, 2005). A discriminação direta é um comportamento ou uma ação que prejudica pessoa ou grupo em decorrência de sua raça/cor. A discriminação racial indireta, por sua vez, traz esse prejuízo de forma dissimulada, oculta, não-manifesta, e é oriunda de práticas sociais, administrativas, empresariais ou de políticas públicas. São evidências dessa prática, hoje, o racismo e o preconceito racial, evidenciados em diferentes pesquisas e estatísticas sobre a educação no Brasil (RODRIGUES, 2005).

⁶ A Revolta dos Búzios ou conjuração baiana ocorreu em 1798, em Salvador. Inspirada na Revolução Francesa e nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, pretendia fazer do Brasil um país republicano, com igualdade racial. (MUNANGA; GOMES, 2006).

O racismo e a discriminação são *“questões que estão incorporadas às práticas, às políticas e composições institucionais que levam um grupo de uma raça ou cor a estar em desvantagem e outro a gozar de privilégios”* (GUIMARÃES, 1999, p.15). Tais manifestações atingem a população negra, privando-a, segundo Jesus (1997), do desenvolvimento de um potencial de qualidades intelectuais e humanas, despojando-a de tratamento igualitário na educação, trabalho, vida social e política. *“A intensa desigualdade racial brasileira, associada às formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra”* (HENRIQUES, 2001, p.1-2).

A compreensão desse tema no contexto da história do Brasil leva a uma reflexão sobre o racismo como característica da cultura da sociedade brasileira, embora dissimulado pelo mito da democracia racial, narrativa e ideologia forjada no contexto dos anos 30 e reeditada ao longo dos anos, partindo da formulação apriorística da existência de relações harmoniosas entre os diferentes grupos étnico-raciais, omitindo e desviando o foco da profunda desigualdade racial e do impacto do racismo na vida dos negros brasileiros (GOMES, 2007).

Uma das principais bandeiras do Movimento Negro tem sido a incorporação da questão da desigualdade racial como elemento central do debate, a partir da reivindicação de igualdade de direitos no acesso à educação. A demanda por cotas raciais e a conquista de leis como a nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) são grandes passos na busca por conteúdos e práticas educativas anti-racistas. Vale a pena, por isso, buscar na história o quanto essas ações de resistência têm se constituído como estratégias promotoras dos processos educativos, tanto no interior do movimento quanto na conquista do direito reivindicado.

A atividade afro-brasileira expressava-se, nas primeiras décadas do século XX, sob a forma de entidades religiosas, associações recreativas, organização de clubes, sofrendo violentas perseguições políticas. A revolta da Chibata, liderada pelo marinheiro João Cândido, foi um acontecimento marcante dessa época, ocultada pela história oficial: *“durante alguns dias, no ano de 1910, mais de dois mil marujos agitaram a Baía de Guanabara, no Rio de Janeiro, ao se apoderarem de navios de guerra para exigir o fim de castigos corporais na marinha do Brasil”* (MUNANGA; GOMES, 2006, p.108). Os revoltosos, além disso, exigiam, entre outras coisas, a educação dos marinheiros.

Por outro lado, antes da década de 1920 já havia uma imprensa negra bastante ativa que, mais adiante, em setembro de 1931, deu origem à primeira organização nacional negro-brasileira: a Frente Negra Brasileira (FNB), que se tornou partido político e, em 1937, foi fechada pelo golpe que instalou o Estado Novo no Brasil.

Em meados da década de 20, assistiu-se ao surgimento da imprensa negra independente, em São Paulo, feita por homens de baixas posses como José Correa Leite, auxiliar de farmácia, Jayme Aguiar, pequeno funcionário e outros homens negros do mesmo nível social. A situação desses órgãos era de muita luta: não tinham anunciantes e a venda avulsa não compensava. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.115).

Dentre os fundadores da FNB, está o militante negro, dramaturgo, ator e ex-senador da república Abdias do Nascimento, que assim se manifestou:

A Frente Negra Brasileira representava, sem dúvida, a maior expressão da consciência política afro-brasileira da época, consciência essa formada ao reagir contra o mais evidente aspecto do racismo, a sistemática segregação e exclusão à base de critérios raciais. Tratava-se de uma consciência de luta de caráter integracionista, à procura de um lugar na sociedade “brasileira”, sem questionar os parâmetros euro-ocidentais nem reclamar uma identidade específica cultural, social e étnica. (NASCIMENTO, 2000, p. 206).

Segundo Munanga e Gomes,

a Frente Negra Brasileira desempenhou, na história do negro brasileiro, um lugar que o Estado não ocupou em relação à população negra: ofereceu escola, assistência na área social e da saúde, e teve uma atuação política muito marcante. (MUNANGA; GOMES, 2006, p.120).

Em 1944, o Teatro Experimental do Negro (TEN), foi organizado por Abdias do Nascimento no Rio de Janeiro: “se os negros soubessem ler e escrever conseguiriam melhores condições de vida e maior competitividade no mercado de trabalho” (NASCIMENTO, 2000, p. 207). O TEN tinha o teatro como veículo poderoso de educação popular.

Partimos do marco zero: organizamos cursos de alfabetização no qual operários, empregadas domésticas, habitantes de favelas sem profissão definida, pequenos funcionários públicos, etc., se reuniam à noite, depois do trabalho diário, para aprender a ler e escrever. Usando o palco como tática desse processo de educação da gente de cor [...] sob a orientação eficiente do professor Ironildes Rodrigues. [...] ao mesmo tempo o TEN alfabetizava seus primeiros elementos e lhes oferecia uma nova atitude, um critério próprio que lhes habilitavam também a ver, a descobrir o espaço que ocupavam, dentro do grupo afro-brasileiro, no contexto nacional. (NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E. L., 2000, p.207).

Desde sua fundação, o TEN defendia a luta pelo resgate das origens africanas dos negros brasileiros. Além disso, organizou e patrocinou diversas atividades, como concursos de artes plásticas e de beleza afro-brasileira, bem como eventos sócio-políticos do Movimento Negro, como a Convenção Nacional do Negro (1945-1946), a Conferência Nacional do Negro (1948-1949) e o 1º Congresso do Negro Brasileiro (1950). Publicou também o Jornal “O Quilombo”, que defendia a idéia de que, enquanto não se universalizasse a educação pública no Brasil, seria necessário que estudantes negros entrassem como bolsistas do Estado, antecipando o que o Ministério da Educação (MEC) hoje propõe como resposta (GUIMARÃES, 2000).

Ao final da Convenção Nacional do Negro, em 1945, uma assembléia votou e lançou um Manifesto à Nação Brasileira, que continha seis reivindicações concretas, dentre elas a admissão de negros para a educação secundária e superior e a formulação de uma lei antidiscriminatória, acompanhada de medidas concretas para impedir que houvesse somente uma proclamação jurídica vazia e sem sentido. Essa lei, no entanto, só foi publicada cinco anos depois, em 1951, com o nome de Lei Afonso Arinos (NASCIMENTO, A.; NASCIMENTO, E.L., 2000). Desenvolvida em conjunto com Gilberto Freyre, foi a primeira lei nacional contra o racismo e o preconceito, criada em decorrência de um ato de discriminação racial sofrido por uma afro-americana, a antropóloga Irene Diggs, no Hotel Serrador do Rio de Janeiro, em 1947. Tinha como eixo básico a punição ao racismo e ao preconceito, desmontando indiretamente o mito de que não havia racismo no País (RODRIGUES, 2005, p.83).

Em 1964, a ditadura militar impôs a desarticulação dos movimentos sociais e, conseqüentemente, do Movimento Negro. A temática racial virou assunto de segurança nacional, e sua discussão era proibida.

2.1. Décadas de 70 a 80: a construção de uma jornada de reivindicações

A partir da década de 70, o Movimento Negro iniciou processo de articulação ampliado, construindo uma jornada de reivindicação por oportunidades de trabalho, renda e ascensão por meio da educação. Uniu forças com vários grupos, como as

associações de moradores de bairros, os clubes de mães, os movimentos comunitários, as comunidades eclesiais de base da Igreja Católica, os movimentos de mulheres. Todos tinham em suas ações a certeza de que, para a conquista de melhorias na qualidade de vida, era necessário o fortalecimento da luta por meio da articulação dos movimentos sociais.

Iniciava-se, naquele momento, uma nova fase de Movimento Negro em busca da auto-afirmação e do resgate da identidade étnico-cultural. Composto, em sua maioria, por jovens, retomou o teatro negro a partir do Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN). Em 1974, foram realizadas as semanas afro-brasileiras organizadas pelo Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Rio de Janeiro, a Sociedade de Estudos da Cultura Negra no Brasil de Salvador, e o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro. Na mesma época, surge em Salvador a Sociedade Cultural Bloco Afro Ilê Aiyê, contribuindo para o fortalecimento do Movimento Negro, sobretudo na Bahia, e exigindo que sua atuação não fosse somente cultural, mas também política: *“as ações do Ilê Aiyê em favor da negritude sinalizaram a transição das mobilizações culturais do passado para um protesto negro moderno”* (TELLES, 2003, p.70). O Black Soul, naquele mesmo ano, marca o início da mudança no Rio de Janeiro e em São Paulo:

O Black Soul se caracterizava pelas expressões ostensivas da identidade negra na moda, na música e na dança, o que o próprio Gilberto Freyre denunciou como sendo um movimento não-brasileiro e um produto do imperialismo dos Estados Unidos. (TELLES, 2003, p.70).

Em 1978, a transição política negra moderna completou-se com a unificação de várias organizações negras, fazendo nascer o Movimento Negro Unificado (MNU), que objetivava a organização de um movimento político, reivindicativo e de oposição, que não se prendesse somente à questão cultural. O MNU tornou-se uma das principais entidades negras da atualidade, com sedes em Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, entre em outros estados. Dentre suas lutas prioritárias, estava uma educação comprometida com os interesses do povo negro e de todos os oprimidos.

O MNU é uma organização nacional, independente, de caráter político, democrática, autônoma, sem distinção de raça, sexo, instrução, convicções religiosas ou filosóficas, da qual podem participar pessoas que estejam envolvidas na luta contra o racismo e suas manifestações, estejam de acordo e assumam os pontos definidos nos documentos básicos: Programa de ação, Estatuto, Carta de Princípios, Regimento Interno e Projeto Político,

comprometendo-se a cumprir a orientação da entidade advinda de decisão coletiva. (JESUS, 1997, p. 42-43).

Na década de 70, o Movimento Negro denunciava a passividade dos negros diante da ação libertadora do branco, ressaltando que não era o dia 13 de maio que deveria ser comemorado, mas o dia 20 de novembro, dia da morte do líder Zumbi (no ano de 1695) do Quilombo dos Palmares⁷, um dos principais símbolos da luta contra toda forma de opressão e exclusão. Esse dia foi estabelecido, então, como Dia Nacional da Consciência Negra. A proposta foi aceita por vários grupos, associações e movimentos do País (SILVERIO, 2004, p.41).

A denúncia sobre a suposta passividade dos negros repercutiu nacionalmente, tornando o dia 7 de julho o Dia Nacional de Luta contra o Racismo. Inúmeros grupos foram se articulando em várias partes do Brasil, tendo seu marco inicial no dia 7 de julho de 1978, em ato público de protesto contra o racismo nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo. Alguns casos motivaram a mobilização naquela data: a proibição imposta a quatro atletas negros juvenis de voleibol do Clube Regatas Tietê de participar do Clube; o assassinato de Robson Silveira da Luz, negro trabalhador e pai de família que, com base em suspeitas, foi preso e torturado até a morte, no 44º Distrito Policial de Guaianazes, no Estado de São Paulo; o assassinato de outro negro, o operário Newton Lourenço, no bairro da Lapa (RODRIGUES, 2005).

Em 1980, o professor Abdias do Nascimento publicou “Quilombismo – um conceito científico emergente do processo histórico-cultural das massas afro-brasileiras”, texto importantíssimo na formação da consciência negra brasileira. Na obra, Nascimento já sinalizava a necessidade da implantação de políticas afirmativas para o reconhecimento da cidadania da população negra.

Nessa época, exatamente no sentido de chamar a atenção para a necessidade de independência de pensamento e ação do Movimento Negro em relação aos seus problemas específicos, lancei o livro O Quilombismo (1980). A tese do quilombismo, apresentado inicialmente no 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, busca nas raízes experiência histórica de luta específica dos africanos nas Américas, e particularmente no Brasil, o modo para a articulação de uma ideologia capaz de orientar nossa atuação política [...] A construção de uma verdadeira democracia passa obrigatoriamente, pelo multiculturalismo e pela efetiva implantação de políticas compensatórias ou de ação afirmativa para possibilitar a

⁷ Localizado na Serra da Barriga, no Estado de Alagoas. De acordo com documentos históricos, desde 1612 havia informações sobre negros rebeldes na região (SILVERIO, 2004, p.41).

construção de uma cidadania plena para todos os grupos discriminados.
(NASCIMENTO, A; NASCIMENTO, E.L., 2000, p. 221-222).

Em meados dos anos 80, o Movimento Negro começou a exercer certa influência no governo federal e em vários governos locais. Em Maceió, Estado de Alagoas, realizou-se um Seminário Nacional com cerca de oitenta lideranças negras, intelectuais e pesquisadores, para discussão da criação do Parque Histórico Nacional de Zumbi, Memorial Zumbi, no histórico Quilombo dos Palmares. Em 1982, teve lugar o 4º Congresso Nacional do Movimento Negro Unificado. Já em 1983, o Centro de Estudos Afro-Asiáticos do Conjunto Universitário Cândido Mendes, no Rio de Janeiro, realizou seminário sobre a presença do negro no cinema brasileiro. Outra data importante nesse contexto foi o ano de 1987, quando o Governo Federal, sob a presidência de José Sarney, criou a Comissão do Centenário para cuidar dos preparativos para o centenário da abolição da escravatura. Além disso, em novembro daquele ano realizou-se o 1º Encontro Nacional do Centenário da Abolição no Brasil, em Salvador, onde foi elaborado o documento “Carta de Salvador”, com 26 reivindicações para inserção do povo negro na vida sócio-econômica do Brasil. A partir daí, surge o Programa Nacional do Centenário da Abolição (PROCEM), mais tarde tornado Fundação Cultural Palmares. Segundo Telles, contudo, *“para alguns analistas a ênfase na cultura forneceu uma distração das necessidades socioeconômicas dos negros, como emprego, educação e saúde”* (TELLES, 2003, p. 71).

A constituição de 1988 foi um grande avanço quando, em particular, o artigo 5º tornou a prática de racismo um crime inafiançável e imprescritível, sujeito a pena de reclusão. *“Ao reconhecer os princípios de tolerância do multiculturalismo e da dignidade individual, direitos e identidades tornaram-se a base para centenas de leis anti-racistas em vários níveis jurisdicionais”* (TELLES, 2003, p.71).

Segundo Santos (2007), em 1988 a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), pressionada pela comunidade negra católica, assumiu como tema da Campanha da Fraternidade "A fraternidade e o negro". Como resultado da mobilização dos grupos de pastorais de base, tal iniciativa projetou o trabalho dos agentes de pastoral negros, que conquistaram espaços para reflexão sobre a condição sócio-econômica de homens e mulheres negras, além de mobilizar a Igreja Católica a participar da promoção de trabalhos que compreendessem a diversidade e a pluralidade cultural e étnica.

2.2. A luta pelo acesso ao ensino superior a partir dos anos 90

No contexto das discussões sobre a necessidade de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, o Movimento Negro teve papel fundamental. Há mais de um século, vem trabalhando para que o racismo seja reconhecido e seus reflexos reparados. Protagonizou o debate que ocupa espaço cada vez maior no âmbito da esfera pública e abriu caminhos para um projeto democrático em busca de um Brasil mais justo. Indicadores de acesso à saúde, acesso e permanência na escola, remuneração, condições de habitação e outros⁸ evidenciam que as condições de vida da população negra são, de forma geral, muito inferior às condições da população branca no Brasil.

O Movimento Negro é o principal protagonista da luta pela ação afirmativa como prática social e como política de combate à desigualdade e de promoção da igualdade racial. Para Nascimento (2007), o Movimento é a própria expressão da exigência de novas relações sociais e de universalização dos direitos. O uso do termo *ação afirmativa* como conceito para formulação e implementação de políticas de combate às discriminações e desigualdades tornou-se comum e passou a fazer parte do debate sobre as políticas de combate ao racismo, distribuição de renda e democratização, tendo as ações do Movimento Negro e dos movimentos sociais como catalisadores.

Na década de 90, o Movimento Negro buscou reformular sua prática, usando como eixo central a demanda por “políticas focalizadas”, voltadas para a população negra, com o objetivo de diminuir desigualdades entre brancos e negros. Aquele período também foi marcado pela queda da idéia de “democracia racial”, em decorrência do reconhecimento do racismo por vários setores da sociedade brasileira e do surgimento de pressões para que o Estado ampliasse a cidadania democrática e os direitos humanos da população negra.

Em 1995, a comunidade afro-brasileira demonstrou sua maturidade e adiantado nível de organização para a luta, celebrando o ano do Tricentenário da Imortalidade de Zumbi dos Palmares. O evento foi considerado um marco na luta

⁸ Dados divulgados por pesquisas de diversos anos de institutos oficiais, como IBGE; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômico (DIEESE); Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD).

contra o racismo e na busca de ações afirmativas, marcando uma mudança na atuação do Movimento Social Negro: a luta contra o racismo passou a ser, também, a luta pela promoção da igualdade racial. Durante todo o ano, houve manifestações, festivais de cultura, atos públicos, seminários, congressos, eventos nacionais e internacionais em todo o País, culminando na marcha a Brasília, denominada “Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida”, realizada no dia 20 de novembro de 1995 (NASCIMENTO, A; NASCIMENTO, E.L., 2000). O documento que registra a marcha informa que participaram do evento trinta mil ativistas negros, mobilizados por centenas de entidades do Movimento Negro, tendo também recebido o apoio de entidades sindicais, em especial as Centrais Nacionais de Trabalhadores. Durante todo o dia, o gramado do Congresso Nacional, na Esplanada dos Ministérios, foi palco de atividades políticas e culturais. Naquele mesmo dia, integrantes da Executiva Nacional da Marcha Zumbi dos Palmares foram recebidos pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em rápida solenidade no Palácio do Planalto. A base da organização esteve sediada no Distrito Federal, sendo que o processo de mobilização foi intenso durante os quatro meses que antecederam a marcha.

Com base em tais mandamentos, entendemos que face ao quadro de discriminação generalizada que atinge a população negra, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis ou praticas administrativas. É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para beneficiar-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade. (MARCHA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA , 1996).

Na oportunidade, as lideranças do movimento entregaram ao chefe do Estado brasileiro o Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, que continha várias propostas anti-racistas, constituindo um documento fundamental de síntese das reivindicações da comunidade negra. No que diz respeito à educação, podemos citar como demandas daquele documento: recuperação, fortalecimento e ampliação da escola pública, gratuita e de boa qualidade; implementação da Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela união; desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilite a tratar adequadamente a diversidade racial, identificar práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto destas na evasão e

repetência das crianças negras; desenvolvimento de programa educacional de emergência para a eliminação do analfabetismo; concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta (MARCHA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA, 1996).

Em resposta à Marcha, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, criou um Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) com a missão de elaborar uma análise, discutir e formular propostas e projetos políticos para a valorização e a melhoria das condições de vida da população afro-brasileira. Consolidou-se, então, a partir do evento de 20 de novembro de 1995, o debate sobre ações afirmativas na agenda de políticas públicas do País. Reconheceu-se, portanto, oficialmente, a existência do racismo no Brasil e a necessidade de combatê-lo (NASCIMENTO; A.; NASCIMENTO; E.L, 2000). Além disso, teve lugar o reconhecimento formal da administração pública de que houve violência institucional racial direta e indireta no passado e de que havia, no presente, desigualdade racial herdada daquele período.

Na continuidade do processo de formulação, implantação e implementação de políticas inclusivas não-discriminatórias, em 1996, o Governo Federal criou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), que recomendava objetivos de curto, médio e longo prazo para mulheres, pessoas com deficiência física, povos indígenas e pessoas negras. No entanto, o compromisso de promover políticas para o acesso da população negra a vários setores da sociedade brasileira, assumido pelo Presidente da República com o Movimento Negro, foi protelado durante os cinco anos seguintes à criação do PNDH. Ainda assim, vários setores da sociedade brasileira começaram a desenvolver políticas de ação afirmativa.

Como exemplo, tem-se, a partir dos anos de 1990, o surgimento de cursos pré-vestibulares comunitários, buscando democratizar o acesso de negros e da população economicamente desfavorecida à universidade. Destacam-se, entre essas iniciativas, o Pré-Vestibular para Negros e Carentes (PVNC), que surgiu na Baixada Fluminense, Rio de Janeiro, por iniciativa de um grupo de educadores descontentes com as dificuldades de acesso ao ensino superior por estudantes discriminados por sua condição de pobreza econômica (SANTOS, 2004). Visando ainda a articulação desses grupos, o PVNC também se propôs a desenvolver uma

luta ampla pela democratização da educação e contra a discriminação racial. O PVNC foi criado em 1993 por Alexandre do Nascimento, Luciano Dias, Antonio Dourado e frei David Raimundo dos Santos. Esse último desvinculou-se do grupo e fundou, em 1997, a Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes (EDUCAFRO), rede de cursinhos pré-vestibulares comunitários ligada ao Serviço Franciscano de Solidariedade (SEFRAS), departamento da Província Franciscana da Imaculada Conceição do Brasil. A Educafro tem a missão de promover a inclusão da população negra, em especial, e pobre, em geral, nas universidades públicas e particulares com bolsa de estudos, por meio do serviço de seus voluntários nos núcleos de pré-vestibular comunitários e setores da sua Sede Nacional, em forma de mutirão (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes, 2008). Para Diogo Justino (2002), O PVNC e a EDUCAFRO são responsáveis pela introdução da discussão das questões raciais na educação brasileira nos últimos anos. Têm tido atuação destacada na denúncia e anúncio do atual quadro de desigualdades em que se encontra a educação superior no Brasil, além de encaminhar e propor políticas públicas para democratizar o acesso de negros e a população pobre às universidades.

O Movimento Negro Brasileiro ganhou novo impulso ao estender-se para além das fronteiras nacionais, estabelecendo ligações com organizações por toda a América Latina, os Estados Unidos e a África do Sul. Desta forma, a temática racial é colocada no centro da agenda nacional e no sistema internacional de direito humanos participando, em setembro de 2001, da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial e Intolerância Correlata, em Durban, África do Sul.

A luz da crescente preocupação internacional com o aumento de incidentes de racismo e o reconhecimento dos desafios e oportunidades para combater esses fenômenos em um mundo cada vez mais globalizado, em 1997, a assembléia geral da ONU decidiu promover a Terceira Conferência Mundial Contra o Racismo e foi parte de uma série de conferências temáticas convocadas pelas Nações Unidas para abordar problemas sociais, econômicos e ambientais de seus Estados - membros. O Fórum Internacional debateu propostas durante os meses de agosto e setembro de 2001 em Durban, África do Sul, local escolhido pelo fato de o Sistema de Apartheid daquele país haver sido o assunto central das duas primeiras conferências. (TELLES, 2003, p.87).

O ano de 2001 marcou o começo das ações afirmativas iniciadas pelo governo brasileiro em diferentes âmbitos, principalmente federal. A III Conferência foi marco importante para a redefinição da agenda das relações raciais no mundo,

em particular no Brasil. Sua preparação mobilizou, além do Movimento Negro e suas instituições, organizações indígenas, de mulheres, de grupos religiosos, entre outros. O assunto ganhou relevância nos debates políticos do Brasil. Um aspecto importante, concordando com Henriques (2001), foi o posicionamento público de representantes do governo, especialmente do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), vinculado ao Ministério do Planejamento, que divulgou dados revelando a dimensão das desigualdades raciais no Brasil. Os dados apresentados naquela ocasião não deixaram dúvidas sobre a gravidade da exclusão social da população negra na sociedade brasileira. Fazendo um cruzamento sistemático entre a pertença racial e os indicadores econômicos de renda, emprego, escolaridade, classe social, idade, situação familiar e região, ao longo de mais de 70 anos, desde 1929, Henriques (2001) chega à conclusão de que, no Brasil, a condição racial constitui fator de privilégio para brancos e de exclusão para não-brancos. Para Munanga (2003, p.118), *“algumas cifras assustam quem tem preocupação social aguçada e compromisso com a busca de igualdade e equidade nas sociedades humanas”*.

Do total dos universitários brasileiros, 97% são brancos, sobre 2% de negros e 1% de descendentes de orientais. Sobre 22 milhões de brasileiros que vivem abaixo da linha da pobreza, 70% deles são negros. Sobre 53 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, 63% deles são negros. (HENRIQUES, 2001, p. 4).

O relatório do governo brasileiro levado à Conferência de Durban em 2001 previa a adoção de cotas para estudantes negros no ensino superior e esse fato, segundo Heringer (2006), contribuiu para que o debate se ampliasse e algumas universidades brasileiras passassem a discutir internamente propostas de ações afirmativas para estudantes negros. No referido relatório, a educação foi reconhecida como determinante para a promoção e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, como se pode confirmar nos textos a seguir:

. Reconhecemos que, em muitas partes do mundo, africanos e afrodescendentes enfrentam barreiras como resultado de preconceitos e discriminação social predominantes em instituições públicas e privadas, e expressamos nosso compromisso em trabalhar pela erradicação de todas as formas de racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata enfrentadas pelos africanos e afrodescendentes;

. Reconhecemos que a educação em todos os níveis e em todas as idades, inclusive dentro da família, em particular a educação em direitos humanos, é a chave para a mudança de atitudes e comportamentos baseados no racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e para a promoção da tolerância e do respeito à diversidade nas sociedades; Ainda

afirmamos que tal tipo de educação é um fator determinante na promoção, disseminação e proteção dos valores democráticos da justiça e da igualdade, os quais são essenciais para prevenir e combater a difusão do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata;

. Reconhecemos que a qualidade da educação, a eliminação do analfabetismo e o acesso à educação básica gratuita para todos podem contribuir para a existência de sociedades mais inclusivas, para a igualdade, para relações estáveis e harmoniosas, para a amizade entre as nações, povos, grupos e indivíduos e para uma cultura de paz, promovendo o entendimento mútuo, a solidariedade, a justiça social e o respeito pelos direitos humanos de todos;

. Enfatizamos os vínculos entre o direito à educação e a luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata e o papel essencial da educação, incluindo a educação em direitos humanos, e a educação que reconheça e que respeite a diversidade cultural, especialmente entre as crianças e os jovens na prevenção e na erradicação de todas as formas de intolerância e discriminação. (CONFERENCIA MUNDIAL CONTRA O RACISMO, A DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFOBIA E INTOLERÂNCIA CORRELATA, 2001).

Outro exemplo é instituição da Lei nº 10.639/2003, de autoria da deputada Esther Grossi (PT-RS), que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas de Ensino Fundamental e Médio de todo o País.

O conteúdo programático incluirá o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL apud GOMES, 2006, p. 131).

A Lei n. 10.678, de 23 de maio de 2003, criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), com a expectativa de articular, estimular e monitorar as iniciativas de promoção da igualdade racial, em diferentes áreas, implementadas por diversos órgãos do governo (HERINGER, 2006). No campo do Ministério da Educação, a SEPIR promoveu uma articulação na implantação da Lei nº 10.639/03 e na definição de programas de acesso de estudantes afro-descendentes ao ensino superior.

No início de 2004, como resultado das ações do Grupo de Trabalho Interministerial, o Ministério da Educação e Cultura entregou à Casa Civil proposta de Medida Provisória que autorizava as universidades públicas a adotar cotas destinando 20% das vagas para estudantes que se auto-declarem negros. Com essa iniciativa, 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 alertava para a necessidade de uma pontuação mínima a ser alcançada nas

provas seletivas pelos candidatos que viessem a ser beneficiados pelas cotas. Após alguns dias de indefinição, segundo Heringer (2006), no fim de janeiro de 2004, o Presidente Lula decidiu encaminhar a proposta ao Congresso, sob a forma de Projeto de Lei, a fim de promover maior debate sobre o assunto.

Em fevereiro de 2004, o novo Ministro da Educação, Tarso Genro, manifestou-se contrário às cotas. Alegou que as mesmas eram insuficientes para garantir o acesso dos grupos excluídos à educação superior. Algumas semanas depois, apresentou nova proposta para discussão: 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.

Nesse sentido, o Programa Universidade para Todos foi desenvolvido em 2004, por meio de Projeto de Lei, prevendo bolsa de estudo integral em universidades privadas para jovens de baixa renda. De conteúdo polêmico, a proposta gerou ampla discussão, com reações contrárias e favoráveis de diversos setores. Sem dúvida, comenta Heringer (2007), ao reordenar o debate nesses termos, o governo ampliou o escopo do debate, diluindo a questão específica da ampliação do acesso às universidades públicas.

Mesmo cercado de polêmicas, o governo decidiu editar a Medida Provisória do ProUni e, posteriormente instituiu a Lei nº 11.096/2005 (BRASIL, 2005). O programa recebeu a adesão de instituições privadas de ensino superior de todo o País e beneficiou, segundo o MEC, mais de 100 mil estudantes na sua primeira seleção.

2.3. Políticas afirmativas no ensino superior

Embora não estejam restritas ao âmbito do ensino superior, o principal campo de batalha das supracitadas políticas localiza-se na reivindicação do direito ao acesso a esse nível de ensino. Parte da tensão causada pela Lei se explica pelo

resultado da Conferência de Durban e pela adoção de cotas para negros e indígenas pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) no vestibular de 2002, e pela Universidade de Brasília (UNB) a partir de 2003.

De acordo com Bernardino (2004), não há uma clara compreensão, em nível conceitual, em torno dos termos ação afirmativa e política de cotas. O primeiro conceito, conferido pelo GTI População Negra, diz respeito às medidas especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades sociais historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento. As ações afirmativas assim definidas objetivam compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização social, por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. O autor afirma que essas medidas especiais podem se concretizar em diversos tipos de políticas, tais como políticas de cotas, políticas de preferência, políticas de permanência.

A política de cotas estipula um percentual de vagas que precisa ser preenchido por membros de grupos marginalizados, para reverter desvantagens históricas resultantes de processos discriminatórios. As atuais propostas de ação afirmativa para as universidades brasileiras têm optado por esta forma. A política de preferência, como o nome diz, procura dar preferência a candidatos oriundos de grupos socialmente marginalizados. Enquanto as cotas estipulam um percentual a ser preenchido, as políticas de preferência legislam que no caso de candidato com competência semelhante – verificada por inúmeros meios, será dada a prioridade para a contratação daquele oriundo de grupos socialmente marginalizados. As políticas de permanência provêem a manutenção de pessoas oriundas de grupos marginalizados em espaços a que historicamente elas não teriam acesso. O ideal é combinar a política de cotas a esta última. (BERNARDINO, 2004, p. 84).

As ações afirmativas, portanto, de significado mais amplo, estão fundadas no princípio da equidade, enquanto as políticas de cotas, de preferência e de permanência são a operacionalização desse princípio.

Conforme Rosemberg (2006), no atual cenário brasileiro, as experiências de ação afirmativa em prol do acesso ao ensino superior de egressos do ensino médio público, negros e indígenas são de quatro tipos: aulas ou cursos preparatórios para acesso ao ensino superior e de reforço (melhoria do desempenho acadêmico); financiamento dos custos para acesso (inclusive no pagamento de taxas para o vestibular) e permanência no ensino superior; mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior via metas, cotas, pontuação complementar etc.; criação de cursos específicos para esses segmentos raciais, tais como a licenciatura

para professores indígenas da Universidade Federal de Roraima. Sarmiento (2008) conceitua políticas de ação afirmativa da seguinte forma:

São medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade substancial por meio da discriminação positiva de pessoas integrantes de grupos que estejam em situação desfavorável e que sejam vítimas de discriminação e estigma social. Elas podem ter focos muito diversificados, como mulheres, os portadores de deficiência, os indígenas ou os afro-descendentes, e incidir nos mais variados campos, como educação superior, acesso a empregos privados ou cargos públicos, reforço à representação política ou preferências na celebração de contratos. (SARMENTO, 2008, p. 258).

De acordo com Munanga (2003), as políticas de ação afirmativa são muito recentes na história da ideologia anti-racista. Nos países em que já foram implantadas (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Índia, Alemanha, Austrália, Nova Zelândia e Malásia, entre outros), visam oferecer aos grupos discriminados e excluídos um tratamento diferenciado para compensar as desvantagens historicamente acumuladas por ações de racismo e de outras formas de discriminação. Daí as denominações *equal opportunity policies*, ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou políticas compensatórias.

Muito se tem falado da desigualdade racial no Brasil, dos preconceitos velados, implícitos e explícitos; do atraso escolar das crianças negras [...] sobretudo quando se constata que, no Brasil, 64% dos pobres e 69% dos indigentes são negros ou afro-descendentes, quando se constata a quase inexistência de negros nas universidades brasileiras e na pesquisa acadêmica. (SILVEIRA, 2003, p.90).

Os dados apresentados pelo autor evidenciam a pertinência e a urgência de uma política nacional de combate ao racismo e às desigualdades raciais no contexto brasileiro, buscando efetivar a igualdade formal de todos perante a lei, em termos de oportunidades e tratamento. Para Nascimento (2007), sendo a discriminação racial um componente de produção de desigualdade, as políticas de ação afirmativa são estratégias significativas de enfrentamento às desigualdades, na medida em que garantem o acesso a direitos legais.

Todavia, pouco ou nenhum consenso tem havido em torno dessas políticas para a população negra no Brasil. Há uma vasta discussão acerca da adoção dessas medidas e, como afirma Bernardino (2004), a fonte desse dissenso não está no desenvolvimento de políticas particularistas em si, mas no uso da categoria “raça” como critério classificatório. Entretanto, não é novidade no Brasil a implantação do sistema de cotas, pois há muito já são desenvolvidas leis que beneficiam grupos

particulares. Depois da Revolução de 1930, foram implementadas políticas universalistas para enfrentar problemas decorrentes da pobreza, das desigualdades regionais, do *déficit* na saúde e na educação. Neste período, surgiu a primeira Lei Nacional destinada a um grupo, como hoje é a ação afirmativa: O Decreto-Lei nº 5.452/43, chamado de Lei dos 2/3 da era Vargas, era direcionado aos trabalhadores e regulava a contratação de empregos para imigrantes. Além disso, podemos citar a Lei que prescreve cotas de até 20% para portadores de deficiência no serviço público civil da União (Lei nº. 8.112/90). Há também a Lei nº 8.666/93, que preceitua, em seu art. 24, inc. XX, a inexigibilidade de licitação para contratação de associações filantrópicas de portadores de deficiência; e a Lei que prescreve cotas de 20%, no mínimo, das vagas de cada coligação partidária para mulheres: (Lei nº 9.504/97, art. 10, § 2º) (RODRIGUES, 2005).

No entanto, foi com a Lei nº 5.465/68, que favorecia membros da elite rural brasileira, apelidada “Lei do Boi 1968”, que a educação teve formalmente uma lei de ação afirmativa, no sentido completo, no ensino superior, voltada para produtores rurais e seus filhos. A Lei criou cota para que os donos de terra no campo tivessem oportunidade de incluir seus filhos na universidade pública por critério de preferência. A vigência da Lei por 15 anos demonstrou que a sociedade brasileira e o mundo jurídico conviveram bem com essa medida, que não estava direcionada para afro-brasileiros (RODRIGUES, 2005).

Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de agricultura e veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 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 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. (RODRIGUES, 2005, p. 83).

O que caracteriza as ações, medidas, programas e projetos denominados ações afirmativas, segundo Nascimento (2007) são políticas de caráter específico, focalizados em grupos sociais discriminados em uma sociedade, sem caráter universalista. No entanto, essas ações podem ser consideradas instrumentos de um processo de universalização, pois não criam direitos especiais, apenas buscam proporcionar o acesso aos direitos que as barreiras sociais e raciais existentes na sociedade dificultam. Para Zoninsein e Feres Junior (2008, p.10): “*devemos entender que o fulcro normativo da ação afirmativa é o conceito de igualdade substantiva (ou material)*”. Deste ponto de vista, podem ser consideradas como

políticas de constituição material do público, com contribuição concreta para a universalização material daquilo que a democracia formal define como o que todos devem ter acesso: igualdade de todos perante a lei, igualdade substancial, de oportunidades e tratamento.

A igualdade universal formal (legal) é, portanto, um dos meios, e não um valor em si. Há outros meios legais de se almejar a igualdade que prescindem da universalidade da norma, às vezes também chamada de princípio da não discriminação. Na verdade, quando a universalidade falha em produzir igualdade, ou mesmo contribui para a perpetuação de desigualdades, medidas de discriminação positiva podem ser adotadas. Trata-se de uma discriminação, que ao contrário da maioria das relações sociais de discriminação, visa promover seu objeto. [...] esta é a característica fundamental da ação afirmativa. (ZONINSEIN; FERES JUNIOR, 2008, p.10).

De acordo com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 13, inciso IV, a cidadania e a dignidade são princípios estruturantes do Estado Democrático de Direito. Um dos objetivos fundamentais da República é a promoção do bem estar de todos, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, p. 13). A igualdade é, portanto, o primeiro dos direitos humanos garantidos pela Constituição.

O Art. 5º da Constituição consagra, seja no âmbito formal, seja no material. No plano material, o princípio da igualdade é tratado pela Constituição de modo mais complexo, quando em alguns casos assegura o direito à igualdade relativa às condições materiais de vida. Exemplo disso é a reserva feita pela Constituição de um percentual de cargos e empregos públicos aos portadores de deficiência; a progressividade na cobrança dos impostos; e a proteção ao mercado de trabalho de mulher, mediante incentivos específicos. Com base em tais mandamentos, entendemos que face ao quadro de discriminação generalizada que atinge a população negra, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis ou práticas administrativas. É dever do Estado Democrático de Direito esforçar-se para beneficiar-se da igualdade de oportunidade, assegurando a eliminação de qualquer fonte de discriminação direta ou indiretamente e reorientando o sistema educacional no sentido da valorização da pluralidade étnica que caracteriza nossa sociedade. Não basta, repetimos, a mesma abstenção da prática discriminatória: impõem-se medidas eficazes de promoção da igualdade de oportunidades e respeito à diferença. Note-se que a permanência do dado racial como elemento diferencial de direitos é ilustrativa da incúria do Estado Democrático de Direito face às desigualdades raciais. (MARCHA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA, 1996).

Há décadas, o Movimento Negro brasileiro vem denunciando as desigualdades raciais, recomendando que é preciso examinar com mais seriedade as condições de vida e o efetivo exercício dos direitos dos grupos raciais, para que

se possa atestar se há ou não correspondência entre a igualdade formal e a igualdade substancial.

No Brasil, como proposta política de ação afirmativa para inclusão de negros em universidades, a política de cotas também representa, em certa medida, a possibilidade de promoção social, entre outras formas, pelo acesso a novos postos de trabalho, por efeito da conclusão de cursos superiores.

A política de cotas não foi bem acolhida pela sociedade brasileira, marcadamente racista. Para Bernardino (2004), o acirramento do debate junto às instituições de ensino superior deve-se a um não-declarado consenso de que a universidade é porta de acesso, por excelência, a cargos de prestígio da sociedade brasileira e à ascensão social. Logo, mexer na estrutura universitária significa mexer estruturalmente na sociedade brasileira.

Assim, o discurso que procura opor políticas afirmativas e reforma universitária, além de ser impreciso do ponto de vista histórico, não enxerga a amplitude destas políticas, que se propõem a transformar, por meio da desnaturalização das desigualdades raciais, o modelo de relações raciais da sociedade brasileira. O autor afirma ainda que o dissenso existe porque essa política ocupa-se em implementar ações afirmativas para os negros, o que faz com que preconceitos velados se aflorem. A explicação pode encontrar argumentos no mito da democracia racial que há anos falsifica a realidade, quando afirma que, no Brasil, não há racismo. Estudo de Gomes (2007) vem confirmar outros estudos anteriores, que evidenciam que, ao produzir uma elegia da intensa miscigenação racial e cultural brasileira, o mito desvia o foco das situações cotidianas de humilhação e racismo vividas pela população negra e da situação de desigualdade na educação básica, na saúde, no acesso à terra, no mercado de trabalho e na inserção universitária.

Outra questão muito debatida quando o assunto são políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior, mais especificamente a política de cotas, diz respeito ao mérito, tomado como princípio da sociedade baseada na alta competitividade e no individualismo. O mérito, essa capacidade pessoal, assume importância fundamental e é visto como produto do esforço, resultado de habilidades e talentos. Para alguns opositores da política de cotas e mesmo para alguns de seus defensores, esse formato se afirma contrário ao valor do mérito. A posição de Zoninsein e Feres Júnior (2008) é a de que, na formulação da noção de igualdade

de oportunidades, a justificativa se dá a partir da operação de limitação do princípio do mérito pelo da igualdade, ou seja, há uma redução na esfera de atuação do princípio do mérito. Os autores citam como exemplo a fala do ex-presidente democrata dos Estados Unidos, Lyndon Johnson (1961-1963):

Não se pode pegar um homem que ficou acorrentado por anos, libertá-lo da cadeia, conduzi-lo, logo em seguida à linha de largada de uma corrida, dizer 'você é livre para competir com os outros', e assim pensar que se age com justiça". Segundo eles esse exemplo revela a dependência profunda que a noção contemporânea de mérito tem do valor da igualdade. (JOHNSON apud ZONINSEIN; FERES JUNIOR, 2008).

Pois, nos dias de hoje, digno de prêmio e reconhecimento, aquilo que é conquistado quando os competidores são razoavelmente iguais, ou melhor, metaforicamente, partem da mesma linha de largada. Vantagens desproporcionais e desigualdades agudas cancelam o mérito de qualquer vitória. Ganhar uma corrida de pessoas que têm os pés atados, ou pesos nos pés, ou mesmo valer-se do privilégio econômico para adquirir uma boa formação que o capacite para a admissão em uma universidade de qualidade, enquanto o grosso da população só tem acesso a uma escola pública de baixa qualidade, não constitui mérito propriamente dito, mas sim perpetuação do privilégio. (ZONINSEIN; FERES JUNIOR, 2008, p. 17).

Pode-se afirmar que o tipo de igualdade promovida pela ação afirmativa não opera uma igualdade estrita de resultados, mas promove uma equalização das posições iniciais (igualdade de oportunidades) e, só a partir daí, o mérito é premiado. Nesse sentido, o mérito não é extinto da ação afirmativa, mas regulado pelo valor da igualdade. Em uma sociedade em que a discriminação racial está presente, torna-se necessária a promoção do mérito a partir da igualdade de condições, e não a reprodução de privilégios.

Se concordamos que a escolarização é instrumento-chave para a mobilidade social, concordamos também que o modelo de universidade vigente contribui para reproduzir, senão produzir, desigualdades brutais que caracterizam nossa sociedade. Sendo o papel das universidades contribuir para o bem comum e, ao mesmo tempo, reconhecendo que a desigualdade social é a maior mazela da sociedade brasileira, a universidade pode trabalhar para a diminuição dessa desigualdade, ao invés de funcionar como sistema de premiação individual daqueles que já ocupam posição de *status* elevado na sociedade.

Como apresentam Gomes (2007), Nunanga (2003), Carvalho (2005), Nascimento (2007), a história do Brasil, com relação aos negros e negras, foi construída a partir da negação das desigualdades e posicionamentos que tornam as questões raciais invisíveis com teorias e concepções equivocadas como a

concepção de escravidão cordial, que construiu, no imaginário coletivo, o mito da democracia racial no Brasil.

Tratando-se do Brasil, um país que desde a abolição nunca assumiu seu racismo, condição sine qua non para pensar em políticas de ação afirmativa, os instrumentos devem ser criados pelos caminhos próprios ou pela inspiração dos caminhos trilhados por outros países em situação racial comparável. (MUNANGA, 2003, p. 120).

Munanga (2003) acredita que os que condenam as políticas de ação afirmativa ou as cotas favorecendo a integração dos afro-descendentes utilizam, de modo especulativo, argumentos que pregam o *status quo*, ao silenciar as estatísticas que comprovam a exclusão social do negro. Remetem a solução do problema a um futuro longínquo, imaginando, sem dúvida, que medidas macroeconômicas poderiam, miraculosamente, reduzir a pobreza e a exclusão social.

Sabendo que a história não se dá fora de contextos políticos, sociais e econômicos, a incursão na história de luta do Movimento Negro pela conquista das políticas afirmativas para acesso a educação e especificamente ao ensino superior traz o seguinte questionamento: em que medida as políticas propostas pelo atual governo tem atendido às demandas da sociedade brasileira e dos movimentos sociais?

Nessa direção, o próximo capítulo descreve e interpreta a Lei que instituiu o Programa Universidade. Dessa forma, busca-se compreender como o Programa se insere nas discussões e políticas para o acesso ao ensino superior, no bojo das propostas contidas em documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação⁹, passando por decretos e os projetos de lei que se referem ao Programa.

⁹ O PNE foi aprovado pela Lei nº. 10.172/01 e consiste em um programa de dez anos, até 2011, obrigando os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a elaborarem planos decenais correspondentes (BRASIL, 2001, p. 31-39).

3. O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: A PRIVATIZAÇÃO CONSENTIDA

Antes de 1920, nenhuma universidade existiu no País, havendo não mais do que 24 escolas isoladas de ensino superior, entre públicas e privadas. Nos primeiros cinquenta anos da República, as instituições que surgiram no setor privado nesse nível de ensino eram confessionais, católicas ou protestantes. Com o tempo, o crescimento deslocou-se para o setor privado laico. No período entre 1960 e 1970, houve ligeira queda no número de estabelecimentos privados (43,4%), em prol da universidade pública (56,6%). Tal fato deve-se ao crescimento das Universidades Federais, muitas nascidas da incorporação de estabelecimentos privados ao poder público federal.

Desde o período republicano brasileiro, houve a generalização do setor privado do ensino superior. Antes prerrogativa exclusiva do Governo Federal, a Constituição de 1891 estabeleceu a descentralização desse nível de ensino, o que fez com que tanto os governos estaduais quanto o setor privado tivessem poder de criar e gerenciar esse tipo de estabelecimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1996) acirrou o embate entre os setores conservadores da sociedade civil e aqueles que defendiam o ensino superior público gratuito, ao referendar os dispositivos que favoreciam a liberdade de ensino presentes na Constituição de 1891, garantindo os interesses do setor privado da economia. Meksenas (2002) entende que a novidade contida na Lei nº 4.024/61 dizia respeito à criação do Conselho Federal de Educação (CEF)¹⁰, que passou a contar com prerrogativas na aprovação dos novos cursos e autorização de funcionamento de instituições privadas de ensino. Segundo o autor, entre 1984 e 1993, o CEF aprovou, somente no estado de São Paulo, a transformação de 18 estabelecimentos de ensino superior em universidades privadas.

A LDB nº 9394/96, fruto do processo decorrente da Constituição de 1988, refletiu mais uma vez o embate entre os que defendiam a privatização da educação

¹⁰ O conselho Federal de educação foi extinto por meio da Lei nº 9.131/95 que o transformou no Conselho Nacional de Educação.

e aqueles que buscavam sua democratização. Ao que parece, o setor privado saiu na frente: em seu artigo 77, a Lei abre esse precedente, conforme apresentado a seguir:

Art. 77. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e não distribuam resultados, dividendos, bonificações, participação ou parcela de seu patrimônio sob nenhuma forma ou pretexto; II - apliquem seus excedentes financeiros em educação; III - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades; IV - prestem contas ao Poder Público dos recursos recebidos. (BRASIL, 1996).

Assim, a LDB permitiu que as instituições de ensino comunitárias, confessionais e filantrópicas recebessem recursos do Estado. O artigo 77 teve efeito imediato sobre o nível de ensino superior, que culminou no deslocamento de verbas públicas às instituições privadas. Meksenas (2002) destaca que, antes da aprovação da LDB, o Governo já havia disciplinado essas questões por meio de Medida Provisória:

Cumpra observar que, antes mesmo de a LDB ser aprovada, o Poder Executivo, sob o controle unilateral do governo Fernando Henrique Cardoso, legislou por meio de Medidas Provisórias e disciplinou questões que foram objeto de debate em torno da LDB 9.394/96. Trata-se da Lei nº 9.131/95 e da Lei nº 9.192/95. A primeira destas transformou o Conselho Federal de Educação no Conselho Nacional de Educação; alterou seus objetivos, organização e funções. Permitiu a criação de mecanismos de avaliação do ensino superior como o polêmico Exame Nacional de Curso. A segunda, ao mesmo tempo em que reserva a autonomia da nomeação de reitores das Universidades privadas e a remete ao Conselho de cada Mantenedora, restringe tal autonomia nas Universidades públicas. (MEKSENAS, 2002, p. 127).

Retratado no conjunto dos dispositivos legais, o crescimento do setor privado no ensino superior, a partir da década de 1990, leva a refletir sobre o modo como o Estado vem sendo pressionado, por parte da sociedade que compõe as entidades patronais desse nível, à realização de interesses particulares. Soma-se a isso outras reivindicações de parte da sociedade, em prol do acesso ao ensino superior público gratuito e com um questionamento sobre os reflexos dos embates propostos nas políticas educacionais.

A integração do País à economia mundial dá-se enfatizando o novo papel do mercado na alocação dos recursos e a redução das funções do Estado como provedor dos serviços sociais, entre eles, a educação. Segue-se, assim, as recomendações do Consenso de Washington, que sintetizaram, ao final da década

de 1980, as recomendações do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial: equilíbrio orçamentário mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial; redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira pela reformulação das normas que restringem o ingresso do capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos pela eliminação dos instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos e privatização de empresas e serviços públicos.

Falar sobre a educação superior brasileira nesse período não é possível sem situá-la no contexto mais amplo da inserção na economia global e na permanência ou agravamento dos índices de desigualdade social na década de 1990.

O que se denomina de modernização conservadora, que se iniciou com o governo de Collor de Mello (1990-1991) e seguiu-se no de Itamar Franco (1992-1994), recrudescer no de FHC (1995-2002). Nesse período, em especial no Governo FHC, efetivou-se uma série de ajustes estruturais e fiscais ou de reformas orientadas para o mercado. No octênio FHC, ocorreram as principais conducentes à reconfiguração das esferas pública e privada, no âmbito do Estado, assim como da educação superior (SGUISSARDI, 2006, p. 1026).

Vale ressaltar, entretanto, que, a partir dos anos 90 assistimos a mudanças profundas na política do País. O modelo de Estado adotado desde a eleição de Fernando Collor de Mello – neoliberal¹¹ – implementa nova relação entre as políticas públicas, como a educação. Os defensores do neoliberalismo creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital, do trabalho e tratam as políticas públicas como responsáveis pela crise social. Itamar Franco assume a presidência em 1992, após o *impeachment* de Collor devido a acusações de corrupção, até a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1993.

Para Costa (2008), com o novo presidente ficou mais nítida a forma de implementação nas reformas da educação superior, referenciadas por documentos como Plano Nacional de Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Relatório Delors¹², Planejamento Político Estratégico¹³ e o Plano Diretor da

¹¹ O Estado Neoliberal propõe três políticas estatais específicas: a) políticas desregulamentadoras, a redução reguladora e disciplinadora do Estado no terreno da economia e das relações de trabalho; b) políticas de privatização, desestatização de empresas produtoras de serviços e bens públicos e, c) políticas de abertura da economia ao capital internacional, eliminando as reservas de mercado e o protecionismo econômico (GUIOT, 2006).

¹² Documento que estabeleceu as principais diretrizes defendidas pela Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura em todo o mundo. No caso da educação superior, propõe a cobrança de taxas na educação pública, combinadas a empréstimos, deduções e outros mecanismos que permitam aos estudantes sem recursos adiar o pagamento dos estudos até o

Reforma do Aparelho do Estado¹⁴, que deram diretrizes para as políticas de ensino até o encerramento do seu segundo mandato em 2002.

Em 2003, iniciou-se novo ciclo político, que marca a presença da esquerda brasileira no poder. Em meio a grandes expectativas de mudanças, foi anunciado o Programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, coordenado pelo Professor Newton Lima Neto. O documento apresenta um diagnóstico da educação superior e identifica a necessidade de expansão do sistema para atender a demanda crescente de vagas, prevendo a necessidade de dar perspectiva a estudantes economicamente pobres para que ingressem no ensino superior privado, em função da limitação de vagas no setor público (COSTA, 2008).

[...] há de se dar resposta às dificuldades financeiras das centenas de milhares de estudantes carentes que se vêem obrigados a frequentar o ensino superior privado e não dispõem de meios para custear seus estudos. (BRASIL, 2002, p. 51).

Dentre as 27 propostas previstas no Programa, uma serviu de base para a formulação de política para o acesso ao ensino superior ProUni:

Criar um Programa de Bolsas Universitárias, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, como os recursos não vinculados constitucionalmente à educação, para beneficiar 180 mil estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário. (BRASIL, 2002, p. 54-55).

Era evidente, naquele momento, a necessidade de responder reivindicações pelo acesso ao ensino superior de diversos setores da sociedade brasileira, entre eles o Movimento Negro, que dava sinais da visível exclusão do negro nos diversos

momento em que comecem a ganhar a vida, além de propor também atribuição seletiva de bolsas (MINTO, 2006).

¹³ Documento formulado pelo Ministério da Educação em 1995, cujos princípios fundamentais corroboram, não por coincidência, com os do Banco Mundial, tendo como um dos seus eixos principais expandir o sistema de ensino superior público pela otimização dos recursos disponíveis e diversificação do atendimento, valorizando alternativas institucionais aos modelos vigentes (MINTO, 2006).

¹⁴ Neste documento, a educação superior é considerada atividade pertencente à categoria dos serviços não-exclusivos do Estado, com o que, para os fins da reforma, prevê-se sua transferência do setor estatal para o público não-estatal, assumindo a forma de organizações sociais. Essas organizações têm como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não-exclusivos, nos quais há participação do poder do Estado, a partir do pressuposto de que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo poder público não-estatal (MINTO, 2006).

espaços sociais, como o espaço acadêmico. Resta questionar se as propostas do governo, como o ProUni, serão capazes de reverter esse cenário.

3.1. O ProUni no âmbito das reformas do ensino superior no governo atual

Uma análise do Plano Nacional de Educação, bem como do ProUni, como medidas implementadas no contexto do projeto da reforma universitária no atual governo, oferece um panorama de como essas ações refletem os embates que cercam o tema.

O ano de 2001 marcou o começo das ações afirmativas iniciadas pelo governo em diferentes âmbitos, principalmente no federal. Em janeiro daquele ano, foi aprovado o Plano Nacional de Educação, elaborado para o decênio 2001-2011, como previsto na Constituição Federal de 1988, contexto de grandes demandas pela democracia. O PNE constituiu-se como um processo de elaboração coletiva, a partir de uma discussão de contexto fundamentada em dados oficiais, contando com a participação da sociedade civil organizada e parcela da sociedade política defensora da educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Apresenta um histórico contendo objetivos e prioridades, análise da situação educacional do Brasil e objetivos e prioridades para os níveis e modalidades de ensino, magistério da educação básica, financiamento e gestão, além de prever o acompanhamento e a avaliação do plano. Em síntese, tem como objetivos: elevação do nível de escolaridade da população; melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência na educação pública; democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e da participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001, p.7). Além disso, dentre suas prioridades, destaca-se: garantia de ensino fundamental obrigatório a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando seu ingresso e permanência na escola; garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino - a educação infantil, o ensino médio e a educação superior (BRASIL, 2001, p.8).

Valente e Romano (2002), afirmam que, em comparação à proposta inicial, o Plano aprovado em 9 de janeiro de 2001 mostra-se bem diferente, tendo em vista que os interesses imediatos do governo, majoritário no Congresso, acabaram por desfigurar o projeto originário da sociedade, reduzindo-o a uma “carta de intenções”. Os autores destacam também que essa não foi uma lei originada de um projeto que tivesse trâmite corriqueiro ao assinalar que:

[...] ela surgiu da pressão social produzida pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. As inúmeras entidades ali presentes forçaram o governo a se mover ao darem entrada, na Câmara dos Deputados, em 10 de fevereiro de 1998, no Plano Nacional de Educação, elaborado coletivamente por, educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos etc., nos congressos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS). O plano conhecido como PNE da sociedade brasileira, consubstanciou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98, encabeçado pelo deputado Ivan Valente e subscrito por mais de 70 parlamentares e todos os líderes dos partidos de oposição da Câmara dos Deputados. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 97).

Ao comparar os itens definidos como diretrizes gerais no Projeto de Lei nº 4.155/98 com os objetivos e prioridades do PNE aprovado, os autores constataam a distância entre o que a sociedade postulava e o que o Congresso definiu. Como exemplo, pode-se citar a garantia da organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articuladas pelo sistema nacional de educação. Os currículos incluíam, assim, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas e dos trabalhadores rurais, suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira. O PNE oficial, no entanto, não trata do tema em nível de prioridade. Considerando que o ano 2001 foi marco da inserção das discussões sobre políticas afirmativas para o acesso à educação, temos que refletir o que significa a aprovação de um Plano Nacional de Educação com essas mudanças.

A análise do PNE sobre o ensino superior destaca, citando percentuais, a expansão do ensino privado:

A participação do ensino privado no nível superior aumentou sobretudo na década de 70 como decorrência de uma pressão de demanda a partir da "questão dos excedentes". Nos últimos vinte anos, o setor privado tem oferecido pouco menos de dois terços das vagas na educação superior. De 1994 para cá, o número de alunos subiu 36,1% nas instituições privadas, bem acima das públicas. Nestas, o crescimento foi de 12,4% nas federais, 18,5% nas estaduais, e 27,6% nas municipais. E ao mesmo tempo

reconhece a necessidade de fortalecimento desse setor: A manutenção das atividades típicas das universidades - ensino, pesquisa e extensão, que constituem o suporte necessário para o desenvolvimento científico, tecnológico e cultural do País, não será possível sem o fortalecimento do setor público. Paralelamente a expansão do setor privado deve continuar, desde que garantida a qualidade. (BRASIL, 2001, p. 33).

Em suas diretrizes, ressalta também o aumento da demanda pelo ensino superior, a contribuição do setor privado pelas vagas oferecidas e a necessidade de expansão das universidades públicas.

A pressão pelo aumento de vagas na educação superior que, decorrente do aumento acelerado do número de egressos do ensino médio, já está acontecendo e tenderá a crescer. Deve-se planejar a expansão com qualidade, evitando-se o fácil caminho da massificação. É importante a contribuição do setor privado, que já oferece a maior parte das vagas na educação superior e tem um relevante papel a cumprir, desde que respeitados os parâmetros de qualidade estabelecidos pelos sistemas de ensino. Há necessidade da expansão das universidades públicas para atender à demanda crescente dos alunos, sobretudo os carentes, bem como ao desenvolvimento da pesquisa necessária ao País, que depende dessas instituições, uma vez que realizam mais de 90% da pesquisa e da pós-graduação nacionais - em sintonia com o papel constitucional a elas reservado. Deve-se assegurar, portanto, que o setor público neste processo, tenha uma expansão de vagas tal que, no mínimo, mantenha uma proporção nunca inferior a 40% do total. Deve-se ressaltar, também, que as instituições não vocacionadas para a pesquisa, mas que praticam ensino de qualidade e, eventualmente, extensão, têm um importante papel a cumprir no sistema de educação superior e sua expansão, devendo exercer inclusive prerrogativas da autonomia. É o caso dos centros universitário. (BRASIL, 2001, p. 38).

Quanto aos objetivos e metas, propõe dentre eles:

Prover, até o final da década, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da faixa etária de 18 a 24 anos; Ampliar a oferta de ensino público de modo a assegurar uma proporção nunca inferior a 40% do total das vagas, prevendo inclusive a parceria da União com os Estados na criação de novos estabelecimentos de educação superior; Criar políticas que facilitem às minorias, vítimas de discriminação, o acesso à educação superior, através de programas de compensação de deficiências de sua formação escolar anterior, permitindo-lhes, desta forma, competir em igualdade de condições nos processos de seleção e admissão a esse nível de ensino. (BRASIL, 2001, p. 39-40).

Sobre o Financiamento e Gestão da Escola, entre outras metas, destaca-se a ampliação do programas de crédito educativo, associando-o ao processo de avaliação das instituições privadas e agregando contribuições federais e estaduais, e, tanto quanto possível, das próprias instituições beneficiadas, de modo a atender a, no mínimo, 30% da população matriculada no setor particular, com prioridade para os estudantes de menor renda.

Para Otranto,

o PNE oficial foi redigido em gabinete Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a partir de observações gerais, com o objetivo de sistematizar políticas em fase de implementação na época. (OTRANTO, 2004, p. 9)

Sobre o posicionamento do PNE elaborado pela sociedade brasileira em relação ao ensino superior, Otranto (2004) destaca que ele deve ser oferecido, majoritariamente, pela União, em universidades públicas, organizadas com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, devendo contribuir para a solução de problemas sociais, políticos e econômicos, articulando-se à educação básica no que se refere a objetivos, estrutura curricular, gestão democrática e formação continuada dos trabalhadores em educação, particularmente do corpo docente. Esse posicionamento, segundo a autora, é favorável à adoção do Sistema Nacional de Educação, pelo favorecimento da integração entre os diferentes níveis de ensino, que se refletiria no estreitamento das relações entre ensino superior e médio, ampliando oportunidades de acesso à educação superior para os estudantes das escolas públicas de nível médio.

A concepção de educação e de universidade elaborada pela sociedade brasileira e apresentada no PNE constituiu-se em um documento elaborado democraticamente, com a participação ativa da sociedade. Nele, a educação é vista como bem público, devendo ser garantida a qualidade da universidade com recursos públicos suficientes para o financiamento dessas instituições.

A partir destas considerações, é possível compreender como o PNE vai ao encontro da visão de educação e universidade que permeia as propostas do Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial, que traça as diretrizes da Reforma Universitária do governo atual. Antes de descrever esse projeto, cabe apresentar as ações propostas para o ensino superior em um outro plano: O Plano de Desenvolvimento da Educação.

Em 2007, seis anos após a aprovação do Plano Nacional de Educação, o governo lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com prazo de cumprimento dos objetivos até 2022, desconsiderando os planos de metas anunciados pelos governos anteriores. Sem um diagnóstico completo e um panorama das perspectivas o PDE limitava-se a estabelecer novas metas. Dentre suas trinta ações propostas, estão as relacionadas à educação superior:

- Programa Universidade Aberta (UAB), visando a implementação de um sistema nacional de educação superior à distância, com participação

de instituições públicas de ensino superior em parceria com estados e municípios;

- Programa de Apoio a planos de reestruturação das Universidades Federais (REUNI), tendo como fim imediato o aumento das vagas de ingresso nas universidades federais e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação;
- Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), que modifica o atual sistema de financiamento, ampliando o prazo de amortização, aumentando o financiamento para 100% da mensalidade e reduzindo juros, além de oferecer a consignação em folha de pagamento e o fiador solidário;
- Programa Universidade para Todos, propondo parcelamento de débitos fiscais e previdenciários (REFIS) das instituições de ensino superior em contrapartida à oferta de mais vagas, utilizando os certificados correspondentes para liquidar o parcelamento da dívida;
- pós-doutorado, destinado a reter no País pessoal qualificado em nível de doutorado, evitando a chamada “fuga de cérebros”;
- programa “Professor equivalente”, que visa facilitar a contratação de professores para as universidades federais;
- programa “Incluir: acessibilidade na educação superior”, que visa ampliar o acesso de pessoas portadoras de deficiências a todos os espaços e atividades das instituições federais de ensino superior;

Saviani (2007), ao confrontar a estrutura do PNE com a do PDE, faz a seguinte constatação:

Constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias de realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como estratégia para o cumprimento das metas do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. (SAVIANI, 2007, p.1239).

Sobre a Reforma da Educação Superior, o governo Lula iniciou oficialmente seu curso com o Decreto de 20 de outubro de 2003, que instituiu o Grupo de Trabalho Interministerial, encarregado de analisar a situação da educação superior

brasileira e apresentar um plano de ação visando reestruturação, desenvolvimento e democratização das instituições federais de ensino superior (IFES) (BRASIL, 2003). Naquele ano, o então ministro Tarso Genro deu um grande impulso às discussões da proposta, por meio da promoção de diversos canais de diálogo. Em 2004, foi apresentada a primeira versão do plano e, em abril de 2006, a terceira e última versão, Projeto de Lei nº 7.200/2006 (BRASIL, 2006). Segundo o Ministério da Educação (2004), essa reforma foi pensada com base no Plano Nacional de Educação, que determinava que, ao final do período de 10 anos, fossem ofertadas matrículas em cursos superiores correspondentes a 30% da população de jovens entre 18 e 24 anos. Para essa meta ser alcançada, seria necessário dobrar a população de estudantes universitários com essa idade nos próximos seis anos, a contar do ano de 2001.

O relatório final do GTI foi divulgado, extra-oficialmente, em dezembro de 2003. O texto inicia-se reconhecendo a situação de crise da educação superior brasileira, em especial das universidades federais, e atribui o problema à crise fiscal do Estado. Em seguida, procura demonstrar que a crise atinge também as instituições privadas, que viveram uma expansão recorde nos últimos anos e, agora, são ameaçadas pelo risco da inadimplência generalizada do alunado e por uma crescente desconfiança em relação a seus diplomas. Após esse preâmbulo, o relatório enumera as soluções: um programa emergencial de apoio ao ensino superior, especialmente às universidades federais; uma reforma universitária mais profunda (BRASIL, 2003).

Para Sguissardi e Silva Jr. (2005), a reforma está inserida em um processo mais amplo de reordenamento do Estado capitalista, considerado uma das principais estratégias da burguesia internacional para o enfrentamento da crise estrutural do capital. Os autores consideram que a crise está vinculada ao processo que atravessou o governo anterior, de modelo fortemente neoliberal, momento em que a educação foi incluída no setor de atividades não-exclusivas do Estado, processo aprofundado no governo atual, por meio de uma segunda geração de reformas neoliberais.

Em dezembro de 2004, o Governo Federal, por meio do Ministério da Educação e Cultura, divulgou o Anteprojeto de Lei da Educação Superior, contendo algumas das principais diretrizes da reformulação desse nível de ensino. Seus fundamentos, afirma Otranto (2006), estão calcados em marcos regulatórios

defendidos por organismos internacionais. A autora ressalta que a maior parte desses fundamentos foi defendida no documento elaborado pelo Grupo de Trabalho Interministerial e direcionou medidas legais que foram sendo implantadas, desenhando a Reforma de acordo com os interesses governamentais. Dentre estas medidas, pode-se destacar:

- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES)¹⁵, criado pela Lei 10.861/04, buscando a superação dos conhecidos limites do Exame Nacional de Cursos (“Provão”) por um sistema muito mais complexo de ações de avaliação, entre as quais duas provas, uma na entrada e outra na saída do sistema, realizadas por amostragem (BRASIL, 2004). Sguissardi (2006) diz que o novo sistema traria avanços inegáveis, mas é questionado por não respeitar a autonomia universitária, sendo centralizador no que tange à constituição da Comissão Nacional de Avaliação do Ensino Superior (CONAES), responsável pelas diretrizes e normas relativas ao sistema. Sua eficácia está em processo de prova, com sua aplicação em andamento;
- decreto 5.205/04, que regulamenta parcerias entre as universidades federais e as fundações de apoio, viabilizando a captação de recursos privados para financiar suas atividades;
- Lei de Inovação Tecnológica, nº 10.973/04 (BRASIL, 2004), vinculada ao Ministério de Ciência e Tecnologia, tratando dos incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo. Cria facilidades para a utilização dos recursos – físicos, materiais e humanos – das universidades pelas empresas, assim como a transferência de tecnologia daquelas para estas. Viabiliza a alocação de recursos públicos para empresas nos projetos ditos de inovação. Prevê a gratificação dos pesquisadores cujos conhecimentos venham a

¹⁵ *Uma análise da Portaria do MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004, que regulamenta os procedimentos de avaliação, permite a constatação de que será através do SINAES que as instituições de educação superior serão credenciadas e reconhecidas,[...]. Isso reforça o papel assumido pelo Estado brasileiro no contexto das reformas dos anos de 1990, de ente avaliador e regulador das ações que se passam na esfera social. O governo Lula fortalece, desta forma, os mecanismos de controle sobre as instituições de educação superior, favorecendo a regulação das ações de vários órgãos que desenvolvem as políticas públicas e privadas. O SINAES atinge, então, o seu objetivo de regular e ajustar a educação superior brasileira às exigências de avaliação inseridas nos documentos emanados dos organismos internacionais, de forte cunho quantitativo e competitivo entre as instituições. (OTRANTO, 2006, p.7).*

ser utilizados por empresas. Sguissardi (2006) explica que a principal crítica que lhe é feita é que, justificada pela necessidade de aproximação universidade-empresa, criaria sérios riscos de distorção da verdadeira função pública da universidade no campo científico e da inovação e, dada a penúria financeira das universidades públicas e seus docentes/pesquisadores, criaria também facilidades para a subordinação da agenda universitária ao campo empresarial, limitando a liberdade acadêmica e aprofundando o fenômeno da heteronomia universitária, um dos traços da universidade hoje em muitos países.

- Projeto de Lei nº 3.627/2004 (BRASIL, 2004), que institui o sistema especial de reserva de vagas;
- projetos de lei e decretos que tratam da reformulação da educação profissional e tecnológica¹⁶;
- Medida Provisória n. 208, de 20 de agosto de 2004, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED), mantendo a lógica produtivista e meritocrática de avaliação e remuneração do trabalho docente (BRASIL, 2004).
- Projeto de Parceria Público-Privada, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada (PPP) no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004). Permite a outorga de recursos públicos à administração de entes privados. Como contrapartida do ente privado, requer-se não mais do que 30% do valor do empreendimento, com todas as salvaguardas oficiais. Segundo Sguissardi (2006), justificariam essa lei a baixa capacidade de investimento estatal e a suposta superioridade gerencial privada. Para o autor, a crítica principal, no caso da educação, é que, para além do fortalecimento do

¹⁶ Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 (que reorganiza a educação profissional); “Subsídios para Discussão da Proposta de Anteprojeto de Lei Orgânica para a Educação Profissional e Tecnológica” (documento da SETEC-MEC); Decreto nº 5.205 (que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio); Decreto nº 5224/04 (que dispõe sobre a organização dos Centros Federais de Educação Tecnológica); Decreto nº 5205/04 (que incorpora os Centros Federais de Educação Tecnológica às Instituições de ensino superior); Projeto Escola na Fábrica e o Projeto de Lei nº 4.183 (que dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná) (BRASIL, 2004).

pólo privado do Estado ou como parte dele, amplia-se a utilização dos recursos públicos por entidades privadas, com ou sem fins lucrativos.

- Programa Universidade para Todos, Lei nº 11.096/05 (BRASIL, 2005), que trata da ampliação de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior. Regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. Buscando a “publicização” do privado, na forma como foi aprovado e está sendo implementado, o programa fortalece as instituições privadas comerciais de ensino.

Pode-se entendê-la como uma forma de aplicação lato sensu do espírito das PPPs no campo do ensino superior. Em troca da isenção de um conjunto de impostos pelas IES privadas (o programa é muito mais interessante para as instituições com fins lucrativos), aprovou-se a possibilidade de troca de cerca de 10% das vagas ou 8,5% da receita bruta, na forma de bolsas para alunos egressos de escolas públicas, entre outros. (SGUISSARDI, 2006, p. 1043).

3.2. O Programa Universidade para Todos

Marinho (2005) comenta como O ProUni serviu de carro-chefe da propaganda do governo na democratização da educação superior brasileira.

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 comunicação, alegando ter, afinal, chegado a hora de o trabalhador ter acesso ao ensino superior. (MARINHO, 2005, p.3).

O programa insere-se nas discussões que envolvem a Reforma Universitária proposta pelo governo Lula. Além do ProUni, afirmam Catani, Hei e Giglioli (2006), o projeto conta com outras medidas, como a ampliação das universidades federais e a instituição de cotas da rede pública (subcotas para negros e indígenas) em instituições de ensino superior federais. Desta forma, o ProUni é visto como programa de cunho social, que visa diminuir as desigualdades de acesso ao ensino superior no Brasil, sendo, ao mesmo tempo, extremamente questionado por ser considerado uma ação do governo atual que, em última análise beneficiaria as instituições de ensino superior privadas. As bolsas de estudos integrais e parciais

para estudantes são concedidas em troca da renúncia fiscal, mecanismo que tem diminuído a força política do discurso da inclusão das camadas menos favorecidas e da justiça social, na medida em que a pressão das associações do seguimento privado conquista força e poder.

O ProUni concede bolsas de estudo por meio de processo seletivo para os estudantes que desejam ingressar na universidade. Como as vagas no sistema público são restritas, busca o preenchimento de vagas nas Instituições Privadas de Ensino Superior (IES). Em seu primeiro processo seletivo, disponibilizou 112 mil bolsas em 1.142 instituições de ensino superior em todo país (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Segundo o MEC, o candidato à bolsa do ProUni deve atender alguns pré-requisitos:

Ter feito o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM daquele ano (por exemplo, se você for concorrer a uma bolsa para o ano de 2008, deve ter participado do ENEM em 2007); ter cursado o Ensino Médio em escola pública ou em escola particular como bolsista integral; ter renda familiar por pessoa comprovada de até um salário mínimo e meio (R\$ 570,00) para bolsa integral e até três salários mínimos (R\$ 1.140,00) para a parcial. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, s/p).

Uma comissão do Ministério da Educação avalia as inscrições e determina os que têm direito às bolsas. Boas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) são fundamentais para a classificação e, conseqüentemente, quem fica mais bem classificado tem prioridade para escolher o curso e a faculdade onde quer estudar. Na inscrição, o candidato escolhe cinco opções de curso, em instituições diferentes ou não, e pode optar por cursar uma delas, dependendo de sua classificação no processo seletivo.

Ainda, de acordo com o MEC, a implementação do ProUni, somada à criação de 10 universidades federais e 49 novos *campi*, ampliou significativamente o número de vagas na educação superior, interiorizou a educação pública e gratuita e minimizou as desigualdades regionais.

As instituições de ensino que aderem ao ProUni ficam isentas de uma série de impostos, dentre eles: Imposto de Renda da Pessoa Jurídica; Contribuição Social sobre o Lucro Líquido; Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social e Contribuição para o Programa de Integração Social. Conforme afirma Faceira (2006), os mecanismos de renúncia fiscal já foram utilizados anteriormente no Brasil nas décadas de 60 e 70, como forma de incentivo à expansão de vagas, tornando-se um ponto central no financiamento do ensino superior privado brasileiro. Nos

anos 1980, por exemplo, com a recessão econômica, houve queda da demanda por ensino superior, e mais uma vez a renúncia fiscal permitiu a continuidade da atividade educacional, evitando falências no setor ao amenizar os impactos da inadimplência, do desemprego e da queda dos salários reais sobre os estabelecimentos particulares.

Faceira (2006, p. 10) entende que “os estabelecimentos privados gozaram de privilégio desde a sua criação, de imunidade fiscal, não recolhendo aos cofres públicos a receita tributária devida”. Há requisitos restritivos previstos em Lei para as entidades educacionais terem acesso a imunidade tributária. Apesar disso, na prática, a maior parte desses estabelecimentos usufrui ou já usufruiu desse benefício. De acordo com Carvalho (2005),

Este instrumento foi essencial para o crescimento intensivo dos estabelecimentos na prosperidade econômica e, principalmente, garantiu a continuidade da atividade da empresa educacional no período de crise, por meio da redução do impacto sobre custos e despesas inerentes à prestação de serviços. (CARVALHO, 2005, p.3).

A instituição civil ou fundação considerada entidade sem fins lucrativos, poderia receber por seus produtos e serviços, devendo reinvestir o superávit na manutenção e na expansão das atividades educacionais.

Os estabelecimentos de ensino superior considerados sem fins lucrativos passaram a ser imunes ao Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), ao Imposto de Serviço de Qualquer Natureza (ISS), ambos de competência do poder municipal. Ao Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IRPJ), e ao Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural, no caso dos imóveis localizados em zonas rurais, ambos de competência da união. (CARVALHO, 2005, p.3).

Esse tipo de incentivo implicou no estreitamento da arrecadação tributária, o que poderia ser considerado, segundo Carvalho (2005), uma forma de transferência indireta de recursos financeiros do Estado às instituições de ensino privado. De acordo com Faceira (2006), até 1996 praticamente todos os estabelecimentos particulares de ensino usufruíram de imunidade tributária sobre a renda, os serviços e o patrimônio. Citando o artigo 20 da atual LDB, a autora afirma que houve, formalmente, a promoção de diferenciação institucional intra segmento privado.

Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são constituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo; II - comunitárias, assim entendidas as que são constituídas por grupos de

peças físicas ou por uma ou mais peças jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade; III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de peças físicas ou por uma ou mais peças jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior; IV filantrópicas, na forma da lei. Nota: Artigo regulamentado pelo Decreto nº 2.306, de 19.08.97. (BRASIL, 1996, s/p).

As instituições passaram, a partir desse momento, a ser classificadas em privadas lucrativas e sem fins lucrativos (confessionais comunitárias e filantrópicas). As lucrativas deixaram de se beneficiar diretamente de recursos públicos, enquanto as sem fins lucrativos permaneceram imunes ou isentas à incidência tributária. A mudança legislativa permitiu ampliar a arrecadação da União e dos municípios e aumentou os custos operacionais dos estabelecimentos de ensino.

Ao reportar-se à década de 90, Faceira (2006) assinala que, com o baixo crescimento econômico do País, o aumento do número de desemprego e a queda na renda real, as instituições de ensino privado começaram a conviver com problemas de inadimplência, em função dos limites estruturais do poder aquisitivo de sua clientela. Ao mesmo tempo, a partir daquela década foram intensificados os debates no Brasil sobre a democratização do acesso ao ensino superior, destacando a política de cotas nas universidades públicas.

É nesse contexto que surge o ProUni como oportunidade de as instituições privadas enfrentarem as ameaças pelo peso das vagas ociosas, aliado ao discurso de inclusão social. Elementos contextuais justificam consideração de que a implantação do ProUni também sofreu pressão, imprimida por associações representativas do segmento privado. Esse movimento fez com que a evolução do texto legal fosse em direção ao afrouxamento do aparato estatal, tendo como empecilho a escassez de vagas públicas e gratuitas, o que estimulou a expansão das instituições de ensino superior privadas, tornando visível, como afirma Carvalho (2006), sua articulação com a política fiscal.

Nesse sentido, é prudente ampliar a compreensão do ProUni, analisando a trajetória de sua implantação até a aprovação da Lei que o sancionou (janeiro de 2005), bem como avaliar as condições da política afirmativa incluída no Programa por meio da oferta de bolsas aos autodeclarados negros e indígenas, como política pública respaldada pela sociedade civil, principalmente no que diz respeito à luta do Movimento Negro pela conquista do diploma de graduação para esse grupo populacional.

Primeiramente, o MEC pretendia instituir o ProUni por meio de Medida Provisória. No entanto, a decisão do governo foi encaminhar Projeto de Lei (PL) ao Congresso em maio de 2004. Inicialmente, foi assim descrito: *“a bolsa integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até um salário mínimo e meio”* (BRASIL, 2004, s/p); *“a bolsa de estudo parcial de cinqüenta por cento será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior cuja renda familiar per capita não exceda o valor de até três salários mínimos”* (BRASIL, 2004, s/p).

As bolsas atenderiam a cerca de 80 mil alunos, sendo destinadas apenas a concluintes do ensino médio em escolas públicas e à formação de professores da rede pública em cursos de licenciatura ou pedagogia. Os critérios para selecionar beneficiários foram dois: a nota e o perfil socioeconômico do estudante no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com exceção para professores da rede pública. Ingressantes em nível superior através do ProUni estavam dispensados do processo seletivo específico das instituições privadas. O programa destacou-se por incluir políticas afirmativas, por meio da oferta de bolsas aos auto-declarados negros e indígenas (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). Conforme texto do Artigo 7º, inciso II: *“percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de autodeclarados negros e indígenas”* (BRASIL, 2004, s/p).

No entanto, desde o anúncio de que o Projeto de Lei seria encaminhado ao Parlamento, em maio de 2004, até a versão definitiva da Lei nº 11.096/ 05 de 13 de janeiro de 2005, o Programa sofreu diversas alterações, influenciadas pelas IES particulares e beneficentes.

A concessão de bolsas de estudo integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal, afirma Carvalho (2006), surge acompanhada pela retórica de justiça social e de inclusão das camadas sociais menos favorecidas, cujo principal indicador é o baixo contingente de alunos de 18 a 24 anos que frequenta o ensino superior. O evidente respaldo da sociedade civil em busca do diploma de graduação encontra, dessa forma, eco na pressão das associações representativas de segmento privado. Acrescento aqui uma observação feita por Catani, Hei e Giglioli (2006), de que o princípio do ProUni segue essa orientação: promove o acesso à educação superior com baixo custo para o Estado, isto é, materializa uma engenharia administrativa que equilibra impacto popular,

atendimento às demandas do setor privado e regulagem das contas do Estado, cumprindo a meta do PNE: prover, até o final da década, de 2001 a 2011, a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% da população na faixa etária entre 18 a 24 anos. Pretende-se, ainda, atender ao aumento da demanda por acesso à educação superior, valendo-se da alta ociosidade do ensino superior privado, que atingia 35% das vagas em 2002, 42% em 2003 e 49% em 2004.

No Projeto de Lei referente ao ProUni, o vínculo das IES valeria por dez anos, renovável por igual período. Não poderiam participar instituições com desempenho insuficiente no Sistema Nacional de Avaliação de Educação Superior por dois anos consecutivos ou três intercalados, no período de cinco anos. Entretanto, a norma ficou expressa da seguinte forma no texto da Lei nº 11.096/2005, artigo sete, parágrafo quarto:

o Ministério da Educação desvinculará do ProUni o curso considerado insuficiente, segundo os critérios de desempenho do SINAES, por duas avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º. (BRASIL, 2005, p. s/p).

Na referida Lei e na Medida Provisória, portanto, o desvinculamento foi abrandado para desempenho insuficiente no SINAES por três anos seguidos (CATANI, HEY e GILIOLI, 2006).

Enquanto o Projeto de Lei condicionava a participação das IES no Financiamento ao Estudante do Ensino Superior à adesão ao ProUni, na medida provisória essa restrição foi suavizada: o acesso ao FIES passou a ser *prioritário* para as IES aderentes ao ProUni (BRASIL, 2004, s/p). As IES que descumprissem as regras do ProUni seriam multadas em até 1% do faturamento anual, com acréscimo de bolsas caso a porcentagem de 10% (IES não-beneficentes) e 20% (IES beneficentes) de bolsas integrais ficasse abaixo do mínimo e desvinculação do ProUni em caso de reincidência.

Quando o Projeto de Lei chegou ao Congresso, as mantenedoras propuseram modificações no texto que regulamenta o ProUni. Representadas principalmente pela Associação Nacional das Universidades Particulares (ANUP)¹⁷, pela

¹⁷ Criada em 1995, no contexto do aumento do número de universidades privadas laicas e da criação de uma legislação que fosse favorável a elas. A princípio, universidades católicas e protestantes faziam parte e mantinham representantes nessa Associação. Em 1997, porém, decidem romper com

Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMESP) e pelo Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP), sugeriram: desobrigação das filantrópicas destinarem 20% da gratuidade em bolsas integrais; inclusão de bolsas parciais; ampliação da faixa da renda familiar *per capita* de um para três salários mínimos; inclusão de processos seletivos nas instituições, além do ENEM. As IES com fins lucrativos queriam reservar apenas 5% de suas vagas aos alunos economicamente pobres, não oferecer bolsas integrais e conceder bolsas parciais de 20% a 80% (CONSTANTINO, 2004). O SEMESP reivindicava ainda bolsas parciais de 50%, cujo argumento foi prontamente aceito pelo relator da comissão que analisou o projeto de lei, deputado Irineu Colombo (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006). O Projeto de Lei recebeu 292 propostas de emenda, ao longo da trajetória de tramitação no congresso. Há registros (CONSTANTINO, 2004) de que a maioria delas beneficiaram as mantenedoras.

No dia 25/08/2004, a votação já havia sido adiada na câmara pela segunda vez e, diante da falta de acordo político, o governo passou a negociar diretamente com as mantenedoras, até obter aprovação majoritária do setor, editando assim a Medida Provisória nº 213 do ProUni, em 13 de janeiro de 2004, adotando quase todas as propostas das IES privadas (CATANI; HEY; GIGLIOLI, 2006).

A Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005, instituiu o ProUni e foi sancionada pelo Presidente Lula. O artigo 1º menciona:

Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - ProUni, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005, p. s/p).

Meses antes, as IES reivindicavam bolsas parciais de 30% ou 20% do valor do curso de matrícula. De 2006 em diante, o percentual foi reduzido a uma bolsa integral para o equivalente a 10,7 estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme menciona o art. 5º:

a Anup e procuram acentuar as diferenças existentes entre elas e as confessionais. (MEKSENAS, 2002, p. 130)

Às instituições privadas de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficentes, é facultado o direito de aderir ao ProUni mediante assinatura de termo de adesão. Nesses casos, cumpre-lhes oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) do número de estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do período letivo anterior à oferta, conforme regulamento a ser estabelecido, caso a caso, pelo Ministério da Educação. Para esse cálculo fica excluído o número correspondente às bolsas integrais concedidas pelo ProUni ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados. (BRASIL, 2005, p. s/p).

Em junho de 2005, o governo anunciou um “pacote” para a área educacional, que incluía a criação, por meio de Medida Provisória, da bolsa-permanência do ProUni no valor de trezentos reais mensais, oferecida em número variável, a cada semestre, e distribuída segundo critérios de renda familiar *per capita*, entre outros. Havia uma previsão, citada por Constantino (2005), de que apenas 4.000 estudantes seriam beneficiados com bolsa integral. A Lei nº 11.180, de 23 de setembro de 2005, em seu artigo 11 (BRASIL, 2005) instituiu a bolsa-permanência para bolsistas integrais do ProUni, matriculados em cursos em tempo integral. Os critérios e a fiscalização das bolsas foram regulamentados cinco meses depois, e a Portaria nº. 569 do MEC (BRASIL, 2005) estabeleceu os cursos nos quais poderia haver beneficiários: Agronomia, Ciência da Computação, Enfermagem, Engenharia, Farmácia, Fisioterapia, Informática, Medicina, Odontologia e Veterinária, sempre que tivessem ao menos seis semestres de duração e média mínima de seis ou mais horas de aulas diárias (CATANI; HEY; GILIOLI, 2006).

Para acompanhamento e controle do ProUni, foi instituída comissão por meio da Portaria nº 301 de 30 de janeiro de 2006:

Art. 1º Fica instituída a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle Social do ProUni - CONAP, órgão colegiado com atribuições consultivas, vinculado à Secretaria de Educação Superior - SESu do Ministério da Educação.

Parágrafo único. Compete à CONAP: I – exercer o acompanhamento e o controle social dos procedimentos operacionais de concessão de bolsas do ProUni, visando ao seu aperfeiçoamento e à sua consolidação; II – interagir com a sociedade civil, recebendo queixas, denúncias, críticas e sugestões para apresentação à SESu; III – propor diretrizes para organização de comissões de acompanhamento local; IV – elaborar seu regimento, a ser aprovado em ato do Ministro de Estado da Educação; V – realizar reuniões ordinárias e extraordinárias.

Art. 2º A CONAP terá a seguinte composição: I – 2 (dois) representantes do corpo discente das instituições privadas de ensino superior, sendo pelo menos um deles bolsista do Prouni; II – 2 (dois) representantes dos estudantes do ensino médio público; III – 2 (dois) representantes do corpo docente das instituições privadas de ensino superior, sendo ambos professores em regime de tempo integral; IV – 2 (dois) representantes dos dirigentes das instituições privadas de ensino superior; V – 2 (dois)

representantes da sociedade civil; e VI – 2 (dois) representantes do Ministério da Educação.

§ 1º Os membros referidos no inciso I serão designados pela União Nacional dos Estudantes – UNE. (BRASIL, 2006, s/p).

Discutir o ProUni no cenário em que se encontra a educação superior na atualidade, como já afirmado anteriormente, é um grande desafio. Entre outras razões, apresenta-se a densidade dos debates referentes às políticas atuais de financiamento e a negligência do Estado no papel de financiador do ensino superior.

Carvalho (2006) ressalta que é importante contextualizar o ProUni em ambiente econômico mais amplo e em mudanças ocorridas na forma de operação da política fiscal, que alteraram os espaços de financiamento das políticas públicas. É nesse macro-ambiente econômico que se compreende porque a renúncia fiscal torna-se novamente relevante como mecanismo de financiamento da política pública para a educação superior privada no Brasil.

As críticas recebidas pelo ProUni foram justamente ao encontro dos questionamentos de muitos pesquisadores, conforme apresentou Heringer:

[...] 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. (HERINGER, 2007, p. 5).

Souza (2004), por sua vez, argumenta que, com todos esses recursos de perda de impostos e pagamento de mensalidades direcionados para as universidades federais, novos professores poderiam ser contratados e todos os cursos de graduação poderiam ser oferecidos no horário noturno. A tendência seria chegar, em três ou quatro anos, a um milhão de novas matrículas nas universidades públicas, bem mais do que 120.000 bolsas que calcula o ProUni. O mais grave, para o mesmo autor, é que o Programa não prevê mecanismos de controle sobre a qualidade dos cursos.

Outra crítica apresentada por Heringer (2007) refere-se a um suposto mecanismo de exclusão: ao propor reservar vagas nas universidades privadas para negros, indígenas, estudantes de baixa renda, o MEC não estaria justamente mantendo a segmentação que já existe? Os jovens que estudaram em boas escolas no ensino médio iriam para as universidades públicas, enquanto os demais jovens seriam encaminhados para as universidades privadas. Não se estaria reproduzindo, desta forma, a mesma estratificação já vigente no ensino superior?

3.3. Em meio às críticas e polêmicas: a política afirmativa no ProUni

O Programa Universidade para Todos objetiva ampliar vagas de acesso nas universidades e nas instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. Estas, aderindo ao Programa, recebem isenção de impostos. Tal cenário torna desafiador compreender a relação complexa e dinâmica entre Estado e IES no contexto da atual política pública para o ensino superior.

A questão da não-definição das condições de acesso às vagas pelos estudantes de baixa renda nas universidades públicas federais perpetua um problema histórico, envolvendo a diluição das fronteiras entre o público e privado. Sguissardi e Silva Jr. (2005) expressam bem essa complexidade, ao ressaltarem que o ProUni é decorrente do atual paradigma político de oferta, com base em rubricas do orçamento da União, denominado pelos cientistas políticos de políticas focais, em contraposição às políticas universais.

Com relação ao financiamento, Carvalho (2006) elabora uma crítica sobre a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de ensino superior em troca de renúncia fiscal. Segundo a autora, essa concessão surge acompanhada pela retórica de justiça social e pelo argumento de exclusão das camadas sociais economicamente pobres, cujo principal indicador é o baixo contingente de estudantes de 18 a 24 anos nesse nível de ensino. Tal argumento indicaria também que as medidas tomadas no sentido da expansão das vagas no segmento federal ainda são insuficientes para reverter um quadro perverso.

Para Catani, Hey e Giglioli (2006), ao invés de privilegiar as IES privadas, o governo poderia investir no setor público como estratégia para democratizar o ensino superior. Já segundo Mancebo:

Todavia, para cumprir a meta do PNE de ampliar de 9% para 30% a população de 18 a 24 anos no ensino superior até 2010, o MEC optou por conceder benefícios e não promover direitos. Contra a alegação do governo de que o Prouni é complementar (e não antagônico) à universidade pública, cabe lembrar que suas bolsas contribuem “para o aumento da oferta privada nesse campo. Assim, o que está em jogo não é o ‘afastamento’ da ação estatal, senão sua reconfiguração quanto à oferta do ensino superior”. (MANCEBO, 2004, p. 845).

Afinal,

a política pública que privilegia a democratização pela via privada não encontra como principal entrave a oferta insuficiente de vagas, mas a natureza dessas vagas e/ou a capacidade dos candidatos de ocupá-las. Até como mera política assistencialista o Prouni é fraco, porque espera que as IES privadas “cuidem” da permanência do estudante. (CARVALHO; LOPREATO, 2005, p. 103).

Desde sua primeira proposta até a Lei sancionada em janeiro de 2005, o ProUni destacou-se no âmbito da política afirmativa, por destinar percentual de bolsas de estudos a negros e indígenas. No entanto, a efetividade social do ProUni é questionada por muitos pesquisadores dessa área. Apesar de garantir acesso à educação superior, segundo Carvalho (2006), o problema permanece em aberto. Considerando-se sua legitimidade social, pode trazer o benefício simbólico do diploma àqueles que conseguirem permanecer no sistema e, talvez, chance real de ascensão social para os que estudarem no seletivo grupo de instituições privadas de qualidade. Porém, para a maioria que ingressará em estabelecimentos lucrativos e com pouca tradição de qualidade no ensino, o Programa pode ser apenas ilusão ou promessa não-cumprida.

Apesar de todas as críticas e polêmicas apresentadas, as políticas afirmativas encontram defensores em diversos estudos, como Escott:

A expansão do ensino superior na época do milagre econômico, legitimada pela Lei nº. 5.540/68, em nada contribuiu para as possibilidades de acesso e permanência da classe média brasileira ao ensino superior, dificultando, afastando ainda mais os descendentes dos negros e índios, fadados à pobreza. Nas últimas décadas, os movimentos sociais vêm pressionando a sociedade e o Estado a implementar políticas afirmativas que garantam um movimento de reparação para a conquista das possibilidades de cidadania para negros, pardos e índios no Brasil. A Medida Provisória nº. 213/04 parece ser o primeiro passo para reparação das perdas historicamente acumuladas pelos grupos em desigualdade social. (ESCOTT, 2005, p.41).

Entre os autores que identificam os limites das políticas afirmativas, criticando-as, Carvalho (2005) destaca que temos que abrir as portas para os indígenas e os negros para que possam entrar em todo o sistema de ensino superior, seja privado, seja público, estatal e não-estatal ou comunitário, cada qual segundo suas possibilidades e respeitando seu modo próprio de realizar a inclusão.

É digno de destaque, também, o posicionamento em relação ao ProUni da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), que reúne reitores das Universidades Federais. Tal posicionamento foi divulgado na imprensa em maio de 2004, em documento denominado “Manifesto

sobre a criação de vagas públicas nas universidades particulares”, o programa “Universidade Para Todos”.

O que garante a inclusão social duradoura não é a simples (e absolutamente necessária) expansão da oferta de vagas, mas a qualidade e a pertinência da formação. O poder público não pode patrocinar a oferta de oportunidades desiguais de acesso à educação superior. Aos pobres, negros, pardos, índios e a tantos outros setores excluídos da educação superior, deve-se oferecer oportunidade igual de formação qualificada, o que se faz através do fortalecimento da educação pública e da ampliação da oportunidade de acesso republicano – ‘pela porta da frente’ – à formação superior. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2004, s/p).

Posicionamento semelhante ao da ANDIFES é assumido por Rosemberg (2006), reconhecendo que o ProUni favorece a possibilidade a um maior contingente de jovens de ingressar nas universidades, mas afirmando também haver desconsideração para o fato de que a perspectiva da ação afirmativa na educação não é apenas essa ampliação, mas a implementação de ações complementares para assegurar a permanência e o sucesso nesse nível de formação, como revisão dos projetos políticos pedagógicos e ampliação de recursos materiais e humanos.

Sem dúvida, o desafio da permanência e do sucesso na formação de nível superior para os ingressos por meio do ProUni requer estratégias específicas de enfrentamento. No entanto, os números mostram que, de forma geral e na Região Metropolitana do Vale do Aço, interior de Minas Gerais, com IES majoritariamente privadas, o Programa trouxe possibilidade, antes inexistente, para estudantes negros e de baixa renda de cursar uma universidade.

Sobre a ampliação do número de vagas para acesso ao ensino superior, de acordo com estudos realizados por Heringer (2007), ao mesmo tempo que vem sendo implantado o ProUni, continua a aumentar o número de universidades públicas que adotaram algum outro tipo de ação afirmativa para ampliar as possibilidades de acesso. Entre 2001 e 2006, cerca de trinta universidades públicas brasileiras implementaram projetos nessa linha. A grande maioria adotou medidas de reserva de vagas (cotas), em geral com percentual de 20% para estudantes negros (pretos e pardos), em muitos casos combinando o critério étnico-racial com o fato de terem estudado em escolas públicas.

Ao lado de todo dissenso e polêmica em torno do tema, considero que o grande desafio hoje refere-se, como sinaliza Heringer (2006), à permanência e ao sucesso dos estudantes beneficiados pelos programas de reservas de vagas.

De acordo com dados do IBGE, houve um aumento do número de jovens de 18 a 24 anos matriculados no ensino superior – de 22,6% para 35,9% em cinco anos. Se observarmos os números referentes a estudantes brancos, identificamos crescimento de 34,1% para 51,6%. Para estudantes negros, a proporção passou de 8,1% em 2000 para 19% em 2005 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2005). Estudos de Heringer (2007) confirmam que, em números absolutos, esse crescimento percentual significou acréscimo no ingresso de cerca de 430 mil estudantes negros de 18 a 24 anos no ensino superior em cinco anos. De acordo com a autora, é preciso observar, por exemplo, que, no universo dos jovens de 18 e 19 anos, tínhamos em 2005 apenas 48,1% de brancos e 46,8% de pretos e pardos frequentando a escola. Esse número reduz muito se analisamos os dados da faixa de 20 a 24 anos: apenas 28,3% dos brancos e 21,9% dos pretos e pardos freqüentavam escola em 2005 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2005). A partir das informações quantificadas, Heringer assinala:

Tão ou mais importante que a ampliação de vagas e pluralidade de mecanismos de acesso à universidade para alunos vindos de escola pública, afro-descendentes ou indígenas é o reconhecimento de que eles precisam de um apoio especial, principalmente financeiro, para que possam ser bem sucedidos em suas carreiras. Analisando as experiências já em curso observamos que algumas medidas concretas, na forma de bolsas, ajuda de custo, auxílio moradia, entre outras, já estão sendo tomadas, porém em escala bastante insuficiente para atender a toda a demanda destes novos estudantes que chegam ao ensino superior. O não pagamento deste auxílio traz uma série de dificuldades para os alunos aprovados através de reserva de vagas, mesmo quando cursando universidades públicas e gratuitas. As despesas referentes ao deslocamento, livros, fotocópias, alimentação e em alguns casos moradia raramente podem ser cobertas pelo estudante ou pela família, tornando muitas vezes inviável a continuidade do curso. Em vários dos projetos de reserva de vagas aprovados ou em discussão nas universidades brasileiras, bem como no PROUNI, estão previstas medidas visando o apoio aos alunos, tanto em termos de ajuda financeira quanto em relação a programas de formação complementar, e melhoria dos recursos disponíveis para os alunos nas universidades, como bibliotecas, laboratórios de informática etc. (HERINGER, 2006, p. 102).

Os argumentos da autora ilustram de forma clara o foco do problema de pesquisa com o qual o presente estudo se ocupa: compreender se a política afirmativa para o acesso à educação representa um passo concreto da sociedade brasileira em direção à conquista de um direito democrático. Segundo Petrucelli (2004, p.24): “pode-se afirmar que os mais de 17 milhões de brasileiros com 18 anos ou mais de idade com nível médio concluído e que não freqüentam universidade constituem uma demanda potencial por vagas no ensino superior”. Torna-se

importante analisar e compreender o processo de implementação das ações afirmativas nas universidades públicas e privadas do Brasil, a partir das experiências das universidades que possuem essas políticas.

Este trabalho alinha-se à afirmação de Heringer (2006) de que, no cenário atual do debate no Brasil, o pior que pode acontecer em relação ao futuro de tais políticas é seu esvaziamento, pela evasão dos estudantes beneficiados ou pela insuficiência de condições para que tenham bom desempenho no curso superior. A vigilância da sociedade civil, incluídas as organizações do Movimento Negro, no que tange à concretização dessas medidas terá papel fundamental neste processo. As evidências coletadas na análise de textos legais, entre outros, mostram que o ProUni foi instituído diante da demanda da sociedade por acesso ao ensino superior público de qualidade e, no âmbito do projeto de Reforma Universitária, como uma das medidas para sua implementação.

O próximo capítulo visa apresentar o *locus* do estudo realizado, fazendo uma contextualização histórica do UNILESTE-MG, de sua fundação até os dias atuais.

4. O CONTEXTO HISTÓRICO DO UNILESTE-MG

O Centro Universitário do Leste de Minas Gerais localiza-se na Região Metropolitana do Vale do Aço, instituída em 1998 pela Lei Complementar nº 51/98 (MINAS GERAIS, 2008) e composta pelos municípios de Ipatinga, Timóteo, Coronel Fabriciano e Santana do Paraíso. Trata-se de uma aglomeração urbana de aproximadamente 450 mil habitantes, segundo dados do IBGE de 2007, embora definida pela legislação estadual como Região Metropolitana. É regida, atualmente, pela Lei Complementar nº 90 de 12 de janeiro de 2006 (MINAS GERAIS, 2008).

No entorno da RMVA estão 22 cidades que integram o Colar Metropolitano¹⁸. A região tornou-se conhecida internacionalmente por suas grandes empresas, como Celulose Nipo-Brasileira S.A. (Cenibra), Companhia Aços Especiais de Itabira (Acesita) e Usinas Siderúrgicas de Minas Gerais S.A. (Usiminas), todas exportadoras e com crescente volume de produtos exportados.

O crescimento industrial brasileiro no período posterior à Segunda Guerra Mundial, ampliando as solicitações do mercado interno, deu início a um novo ciclo siderúrgico no País, especialmente em Minas Gerais. Expandiram-se, naquele período, instalações privadas e governamentais com capital nacional ou estrangeiro. Além da ampliação da Companhia Siderúrgica Belgo-Mineira¹⁹, com sua nova unidade em João Monlevade em 1937, a Siderúrgica Acesita foi fundada em 1944 na cidade de Timóteo, entrando em operação em 1950, quando foi encampada pelo Banco do Brasil (JÚNIOR, 2000).

Deu-se no princípio do século XX o início efetivo do desenvolvimento da região, que se acentuou com a construção da Ferrovia Vitória-Minas, inaugurada em 1922. A atividade econômica regional da época era predominantemente extrativista,

¹⁸Compõem o Colar Metropolitano os seguintes municípios: Açucena, Antonio Dias, Belo Oriente, Braúnas, Bugre, Córrego Novo, Dom Cavati, Dionísio, Entre Folhas, Iapu, Ipaba, Jaguarapu, Joanésia, Marliéria, Mesquita, Naque, Periquito, Pingo D'Água, São José do Goiabal, São João do Oriente, Sobrália e Vargem Alegre (MINAS GERAIS, 2008).

¹⁹A Belgo-Mineira é uma empresa do setor siderúrgico que surgiu da aquisição da Companhia Siderúrgica Mineira pelo grupo belga-luxemburguês ARBED em 11 de dezembro de 1921. A instalação do pólo produtivo se deu com a construção de uma moderna usina siderúrgica na cidade de Monlevade (MG). Na década de 60 associou-se à Bekaert para produção de aços trefilados, arames farpados e lisos, etc. (WIKIPEDIA, 2008).

consistindo na exploração do minério de ferro e madeira, esta para atender tanto a ferrovia quanto a produção de ferro gusa.²⁰ Na esteira do ciclo industrial da Era Vargas, desenhado principalmente para a implantação da indústria de base, conjugada à vocação natural do Estado, a criação da Acesita na década de 40 trouxe para a região um grande número de trabalhadores.

Em 1956, cresceram movimentos pela concretização da futura Usiminas, construída a partir de 1958 e inaugurada em 1962. Nos anos 60, houve novo surto populacional, mais significativo que o anterior, com a instalação da Usiminas em Ipatinga. Na década de 70, a Cenibra foi fundada no município de Belo Oriente, às margens do Rio Doce, entrando em operação em 1977.

Com a implantação dessas três grandes empresas, houve aumento significativo e sistemático da população regional, situação que viabilizou o desenvolvimento de outros setores da economia, em especial o setor terciário, que, movido pelo incremento da demanda por produtos e serviços, contribuiu para a melhoria da renda proporcionada pelo emprego industrial.

Nos mandatos presidenciais de Collor de Mello (1990-1991), seguido por Itamar Franco (1992-1994) e acentuando-se com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), efetivaram-se ajustes e reformas orientadas para o mercado, além da reconfiguração das esferas pública e privada no âmbito do Estado e no ensino superior. Sguissardi (2006) acentua a busca do equilíbrio orçamentário como regra, mediante cortes nos gastos com os serviços públicos e, em especial, com a aprovação da Lei da Responsabilidade Fiscal, a privatização das empresas estatais e de serviços públicos, que foram seguidos à risca. De dezenas de empresas estatais, restaram apenas algumas de grande expressão, como a Petrobrás, o Banco do Brasil e a Caixa Econômica Federal. Esse processo atingiu fortemente as empresas da Região Metropolitana do Vale do Aço. Todas foram privatizadas, o que gerou grande índice de desemprego e a busca pelo mercado informal.

Em 1995, o Brasil apresentava o seguinte quadro de distribuição pessoal de renda do trabalho: o 1% mais rico obtinha 13,9% da renda total do trabalho, maior que os 13,0% da renda obtida pelos 50% mais pobres; os 5% mais ricos obtinham 36,6% da renda, cerca de oito vezes a renda obtida pelos

²⁰ O gusa é o produto imediato da redução do minério de ferro pelo coque ou carvão e calcário num alto forno. Normalmente contém até 5% de carbono, o que faz com que seja um material quebradiço e sem grande uso direto. O Brasil destaca-se como maior produtor mundial a partir do carvão vegetal. Minas Gerais é o Estado com maior número de produtores, destacando-se as cidades de Sete Lagoas e Divinópolis (WIKIPEDIA, 2008).

30% mais pobres da população, que obtinham apenas 4,4% da renda do trabalho; os 10% mais ricos obtinham 48,2% da renda total do trabalho, enquanto os 10% mais pobres obtinham apenas 1,1% (DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS, 2001, p. 35).

4.1. A história do UNILESTE-MG na Região

A história do UNILESTE-MG (JÚNIOR, 2000) tem origem na década de 60, quando o padre José Maria de Man, nascido na Holanda, veio como missionário para a América Latina. Em 5 de dezembro de 1963, foi fundada em Coronel Fabriciano a Associação Padres do Trabalho, composta pelos religiosos Daniel Frere e irmão Joseph Stevens. Dois anos depois, em 19 de junho de 1965, fundou-se o Movimento Operário Cristão, instituição que deu origem ao planejamento das obras do Colégio Técnico de Coronel Fabriciano e, posteriormente, da Universidade do Trabalho, sob a liderança de Padre Joseph Cornelius Maria De Man, o padre De Man, também da Congregação Padres do Trabalho.

Para isso, cunhou um projeto pedagógico que visava à formação de pessoas capazes de participar efetivamente do projeto de desenvolvimento de uma região industrial ora nascente – o Vale do Aço. Esse projeto teve como propósito, entre outros, favorecer a construção de lideranças locais que pudessem influenciar, positivamente, o processo desenvolvimentista dessa região. Um outro objetivo era que a região pudesse contar, em médio prazo, com trabalhadores brasileiros qualificados, em substituição à mão-de-obra estrangeira, uma prática usual de contratação adotada nas décadas de sessenta e setenta. Buscava também a independência regional, no que diz respeito a programas e a recursos financeiros provenientes de organismos internacionais. (Projeto Político Pedagógico Institucional do UNILESTE -MG, versão: maio/2008 - p. 6-9).

O colégio foi construído em terreno cedido pela Mitra Arquidiocesana de Mariana, e recursos financeiros foram oferecidos pela Belgo-Mineira, com apoio e contribuição do arquiteto Aldir de Castro Chaves, da Vale do Rio Doce e da Acesita.

Em 1967, iniciaram-se as atividades letivas do Colégio Técnico de Coronel Fabriciano, à noite, com cursos de Desenho, Eletrônica, Eletrotécnica e Mecânica. Em 1968, foram iniciados os cursos de Letras e Estudos Sociais e, no ano seguinte, a faculdade de Filosofia. Depois de fundar e colocar em funcionamento o Colégio Técnico e já com vistas à Faculdade de Filosofia e Estudos Sociais, foi criada a

Fundação *Populorum Progressio*²¹. Em abril de 1969, fundou-se a Associação Universidade do Trabalho, transformada em Sociedade Educacional União e Técnica (SEUT) para superar dificuldades e exigências do Conselho Federal de Educação. Pouco depois, entrou em funcionamento a Escola de Engenharia de Operação.

A história de criação da instituição teve início no período da ditadura militar. Em 1964, quando as Forças Armadas assumiram o poder político do Brasil, diversos aspectos da vida foram capturados pela doutrina de Segurança Nacional. Houve censura direta nas universidades e escolas, controle rigoroso da imprensa e banimento dos que eram considerados inconvenientes. Em decorrência do regime vigente e pelo fato de a região estar na zona metalúrgica, a mesma foi considerada área de segurança nacional, já que reunia muitos operários e, portanto, guardava a possibilidade de movimentos grevistas. Silva (2007, p. 47) assinala que “o desenvolvimento da região sempre esteve articulado à fábrica: a vida da comunidade era determinada pelo ritmo da usina siderúrgica, com técnicas de governo disciplinar”.

O padre José Maria de Man teve dificuldades políticas em seu trabalho, por defender concepções incompatíveis com a “ordem” de uma área de segurança nacional. Informa o Jornal Diário do Aço (JÚNIOR, 2000) que, em 1971, o padre De Man foi denunciado como subversivo e preso por manifestar seus pensamentos nas aulas de Sociologia. A suspeita deu-se pelo fato de o padre ter manifestado suas idéias libertárias e humanistas desde a criação da Fundação *Populorum Progressio*.

Em 1976, José Maria de Man doou a SEUT à Sociedade Mineira de Cultura (SMC), mantenedora da Universidade Católica de Minas Gerais, como também todo o patrimônio do estabelecimento, além do Colégio Técnico, da Escola de Engenharia, das oficinas e da área física. As razões foram o desejo de levar para a região a Universidade Católica de Minas Gerais (UCMG). O Colégio esteve vinculado à direção geral da Universidade até 1980, tornando-se, então, unidade autônoma.

Em 1984, a Sociedade Mineira de Cultura propôs mudança do nome da UCMG – Campus de Belo Horizonte e Coronel Fabriciano para Pontifícia

²¹ Nome referente à carta encíclica do Papa Paulo VI, promulgada em 26 de março de 1967, que trata do desenvolvimento dos povos. Foi objeto de debate e crítica por parte dos ambientes mais conservadores (WIKIPEDIA, 2008).

Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). A nova denominação passou a ser utilizada a partir de 1985, conforme parecer aprovado pelo Conselho Federal de Educação. A alteração ocorreu em virtude da criação de cursos superiores nos municípios de Timóteo e Ipatinga.

Em 1991, a PUC-MG desligou-se da região e a SEUT voltou a ser mantenedora dos cursos superiores, com a denominação de Instituto Católico de Minas Gerais (ICMG). Sociedade civil de Direito Privado, sem fins lucrativos, o Instituto tem por finalidade promover o desenvolvimento social, com centralidade no mundo do trabalho, no ensino e na formação cristã, além da ação evangelizadora, por meio do aperfeiçoamento integral do homem, consoante com o seu destino e dignidade de filho de Deus.

Em 1997, iniciou-se o debate em torno da criação do Centro Universitário, concluído em 1998 e que provocou uma reestruturação acadêmica completa, buscando adequar-se à Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Nesse processo, incluíram-se a ampliação da rede física, a revisão das estruturas dos cursos e um projeto para o desenvolvimento de pesquisas, além da contratação de mestres e doutores.

Em 6 de junho de 2000, foi assinada a portaria que transformou o ICMG em Centro Universitário. Com a medida, oficializou-se o Centro Universitário do Leste de Minas Gerais. O nome ICMG permaneceu como mantenedor. O ano de 2000 foi um marco na instituição pelo fato de registrar um aumento significativo no número de alunos e pela criação de novos cursos universitários para manter a demanda regional de ensino e atrair estudantes de outras regiões. Entretanto, a partir desse ano também houve a implantação de várias outras instituições privadas na região, em decorrência de uma diversidade institucional no Brasil.

Para um total de 851 IES em 1994, apenas 127 eram universidades, 87 eram faculdades integradas e 637 eram faculdades ou instituições isoladas. No ano de 2004, as IES já somavam 2.013, das quais 169 universidades, 107 centros universitários 1.737 faculdades, faculdades integradas, faculdades tecnológicas e centros de educação tecnológic.a (SGUISSARDI, 2006, p.1028).

Em 3 de junho de 2005, o Instituto Católico de Minas Gerais passou a integrar a União Brasileira de Educação e Cultura (UBEC), junto a outras cinco congregações religiosas, permanecendo o nome UNILESTE-MG para designar o Centro Universitário do Leste de Minas Gerais.

De 1994 a 2002, assistiu-se a um grande aumento das instituições privadas no país. Sguissardi (2006) apresenta esses dados situando o Brasil como o país de maior índice de privatização na América Latina e entre os cinco de maior índice de privatização no mundo, se considerados o número de IES e o percentual de matrículas.

Em 1994, das 851 IES, 192 (22,5%) eram públicas e 659 (77,5%) eram privadas. Em 2002, das 1.637 IES, 195 (11,9%) eram públicas e 1.442 (88,1%) eram privadas. Nesse período de oito anos, as IES privadas passaram de 77,5% para 88,1%. O número de IES cresceu 92%; o de IES públicas permaneceu estável; o das IES privadas cresceu 118%. O mesmo fenômeno verifica-se em relação à evolução das matrículas. No período 1994-2002, para um aumento do total de matrículas da ordem de 109%, o do setor privado foi de 150%, três vezes maior que o do setor público, de apenas 52%. Cabe registrar, ainda assim, que o principal aumento no setor público se deu nas estaduais. O setor privado, que, em 1994, concentrava 58% das matrículas, em 2002 já concentrava 70%. (SGUISSARDI, 2006, p.1028).

Até a década de 1990, as universidades privadas pertenciam a grupos religiosos, fossem católicos ou protestantes. As dificuldades legais em sua implantação e manutenção afastavam qualquer iniciativa que procurasse apenas lucro com o modelo de organização do ensino superior. Somente os setores confessionais, que visavam mais a hegemonia e menos a possibilidade de ganhos financeiros, lançavam-se nesse empreendimento. O setor privado, organizado nos moldes empresariais, restringia-se a faculdades isoladas.

Com o aumento do número de instituições privadas e da criação de uma legislação que fosse favorável a elas, a RMVA foi lugar da implementação de várias instituições de ensino superior²². As IES privadas disponibilizam, geralmente, número excessivo de vagas no primeiro ano, a fim de compensar financeiramente a desistência acentuada nos anos seguintes. As taxas de evasão e de inadimplência tendem a crescer face à excessiva concorrência na oferta e ao baixo poder aquisitivo da demanda. Segundo informações recentes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) (2007), o número de vagas gerado é superior ao número de formandos no ensino médio. Embora a demanda potencial por ensino superior não se restrinja ao número de concluintes do ensino médio, é

²² São elas: União Educacional do Vale do Aço (UNIVAÇO), em 1998, composta de três faculdades: Faculdade de Medicina do Vale do Aço (FAMEVAÇO), Faculdade de Direito (FADIPA) e Instituto de Fisioterapia; Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC), em 2000; Faculdade Pereira de Freitas, em 2002; Faculdade Pitágoras, em 2004; Faculdade de Tecnologia de Minas Gerais (FATEMG), em 2004; Faculdade Evangélica de Teologia (FATI), em 2004; INEDI Faculdade de Tecnologia (Assedipa), em 2005.

muito difícil estimar o número de pleiteantes. Nesse cálculo, inclui-se não apenas parte dos recém-formados, como aqueles que retornam tardiamente aos bancos escolares. O fenômeno dá indícios de que o segmento privado disponibiliza um contingente de vagas não procuradas pelos estudantes.

Diante desse cenário, o Programa de Financiamento Estudantil não tem sido suficiente para reverter a tendência de esgotamento particular. O mesmo deixa de ser alternativa viável aos alunos de baixa renda, face à defasagem entre a taxa de juros do empréstimo e a taxa de crescimento da renda do recém-formado, combinado ao aumento de desemprego da população com diploma de nível superior. Muitos deixam de ser beneficiados, além disso, devido a rigorosos requisitos, como a exigência de um fiador e a possibilidade de financiamento de apenas 50% do valor da mensalidade.

Essa situação gerou um quadro de incerteza no setor, principalmente tendo em conta o alto índice de inadimplência e desistência, além da queda de rendimentos reais e o nível elevado de desemprego. Diante do impasse relativo à necessidade de acesso à população de baixa renda e à classe média, rebaixada socialmente, a saída encontrada foi a instituição do ProUni. A demanda reprimida, que busca no Programa o acesso ao ensino superior, pode ser observada no impressionante número de visitas à página do Ministério da Educação à época da seleção, o que exigiu o desmembramento da mesma em duas. No segundo semestre de 2006, houve 200.792 inscrições, sendo apenas 23% de bolsas de estudos concedidas (47.059 bolsas). No estado de São Paulo, a proporção foi ainda menor – 51.313 inscritos para apenas 8.884 bolsas (17%). Outro índice importante foi o crescimento do número de inscritos no ENEM, requisito indispensável para participação do programa. Em 2004, foram 1.547.222, e em 2005 foram 3.004.491, um acréscimo de 94% (MEC, 2006).

Com a implantação do ProUni, a partir de 2005, houve aumento significativo do número de estudantes no UNILESTE-MG. Eram, em 2007, 1.178 bolsistas, em um universo de 6.597 estudantes matriculados. O critério de disponibilidade de vagas para o Programa na instituição é calculado em função do número de alunos matriculados pagantes, conforme Lei nº11096/05: “(...) 1 (uma) bolsa integral para cada 9 (nove) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior” (BRASIL, 2005, s/p). Assim, cursos

com maior número de alunos possuem maior número de bolsistas, proporcionalmente.

Hoje, o UNILESTE-MG possui três *campi*: Coronel Fabriciano - Campus I; Timóteo - Campus II e Ipatinga - Campus III. Tem 27 cursos de graduação e atende estudantes de toda a RMVA, carente de instituição pública e, por isso, com acesso restrito ao ensino superior. A maioria dos jovens é de família de trabalhadores do comércio e da indústria. Os que possuem melhores condições socioeconômicas migram para a capital, Belo Horizonte, a cerca de duzentos quilômetros. Os que ingressam no UNILESTE-MG são, em sua maioria, da própria região, oriundos de escolas públicas, e trabalham para custear seus estudos.

Diante da realidade local, os números permitem afirmar que o ProUni está constituindo-se como possibilidade antes inexistente de ingresso em cursos superiores para estudantes de baixa renda. Representa oportunidade para professores da rede pública, que há muito não estudavam, bem como para negros da região. No entanto, o acesso à educação superior para a população brasileira de 18 a 24 anos ainda é meta a ser alcançada. Depois do ingresso, a permanência e o êxito são desafios ainda mais complexos na atualidade.

5. DEMARCANDO CAMINHOS: ASPECTOS METODOLÓGICOS

As incursões teóricas e metodológicas do presente trabalho pautam-se na tentativa de responder a seu problema de pesquisa: quais os desafios e as implicações da implantação do ProUni no contexto das práticas institucionais do UNILESTE-MG, objetivando a permanência, com qualidade, dos estudantes negros beneficiados pelo programa?

Do ponto de vista metodológico, optei pelo estudo de caso qualitativo, considerando o que afirma Molina:

Quando se opta por um estudo de caso qualitativo é importante que se considere que o problema de investigação (a indagação epistemológica) e o lugar (o caso) que se elege para o estudo guardem estreita relação. (MOLINA, 2004, p.100).

A opção pelo estudo de caso também se dá a partir do entendimento de Ludke e André (1986, p.17): *“o caso pode ser similar a outros, e ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular e quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”*.

A implementação de políticas públicas de acesso ao ensino superior tem sido um desafio, principalmente se vem acompanhadas da análise das ações em prol da permanência e do sucesso dos estudantes, configurando-se como tema instigante e complexo. Stake afirma que:

Estudamos um caso quando tem um interesse muito especial em si mesmo. Buscamos o detalhe da interação com seus contextos. O estudo de casos é um estudo de particularidades e complexidades de um caso singular para chegar a compreender sua efetividade em circunstâncias importantes. (STAKE, 1998, p. 11).

Os dados gerados pela pesquisa são insuficientes para qualquer tipo de generalização. No entanto, levantar dados a partir de um programa implantado desde 2005 e investigá-lo qualitativamente pode apresentar alguns pressupostos que colaborem para ampliar conhecimentos sobre o tema. Stake (1988, p. 16) argumenta que *“o caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento”*. Para o autor, pode ser útil selecionar casos típicos ou representativos de outros, mas não é provável que a mostra de um ou poucos casos seja boa representação dos demais:

“a investigação de um estudo de um caso não é uma investigação de mostras. O objetivo primordial de um estudo de caso não é a compreensão de outros. A primeira obrigação é compreender este caso”(STAKE, 1988, p.17).

O procedimento metodológico inicial foi a realização de uma revisão bibliográfica temática, junto ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) e ao banco de teses e dissertações disponíveis no site da biblioteca da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Quantidade significativa de estudos em nível *stricto sensu* que se referem ao tema das políticas de ação afirmativa e ensino superior foi revisada, entre eles Rodrigues, 2005; Scuccato, 2007; Oliveira, 2006; Silva, 2007. Para ampliar a compreensão sobre as políticas afirmativas direcionadas ao acesso ao ensino superior, elaborei um quadro (APÊNDICE A) com um acervo de produções que, em sua maioria, apresentam análise da implementação das políticas de cotas.

Nesse processo de revisão bibliográfica, tive acesso também a produções, artigos e marcos legais, como: Catani; Hey; Giglioli, 2006; Mancebo, 2004; Carvalho, 2006; Constantino, 2004; Sguissardi; Silva Jr., 2005, além de leis e medidas provisórias. Organizei assim o estudo sobre a trajetória do ProUni.

Em seguida, procedi a análise das políticas afirmativas, objetivando compreendê-la como bandeira de luta dos movimentos sociais protagonizado pelo Movimento Negro em prol do acesso ao ensino superior, além das polêmicas em torno da adoção dessas políticas. A leitura de livros, teses, dissertações e artigos que sistematizassem esse tema foram fundamentais. Dentre os autores que compuseram a fundamentação teórica deste trabalho, destaco: Bernardino 2004; Munanga, 2006; Escott, 2005; Guimarães, 2000; Heringer, 2006; Rosemberg, 2006; Carvalho, 2005; Nascimento, 2000; Gonçalves, 2003; Silvério, 2004; Zoninsein; Feres Júnior, 2008; Telles, 2003; Silva, 2003; Gomes, 2007; Oliveira, 2004.

Aprofundei o entendimento acerca do processo de organização do Movimento Negro e investiguei como se deu seu engajamento político e social em uma ação coletiva organizada. Esse referencial permitiu retomar a história de luta do Movimento Negro em busca da afirmação de sua identidade de movimento em prol da construção da cidadania, desde o período escravista até sua luta política, aliada a outros setores da sociedade civil, como protagonista da busca pelo acesso ao ensino superior, a partir da década de 90.

Essas reflexões foram consolidadas por ocasião da minha participação no XI Fábrica de Idéias em Salvador (UFBA, 2008)²³, no período de 4 a 29 de agosto de 2008, onde foram apresentadas, entre outras temáticas, política afirmativa no processo de integração social, autodeterminação política e desenvolvimento econômico e social da população negra.

Para a compreensão das políticas públicas de acesso ao ensino superior, foi feita uma análise de textos legais, com destaque para o Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira e o Plano de Desenvolvimento da Educação no Projeto de Reforma Universitária. Além disso, foram localizados artigos, livros, dissertações e teses que sistematizam reflexões acerca das polêmicas que circunscrevem essas políticas nos governos anteriores e no atual, como Mancebo, 2007; Sguissardi, 2006; Silva Júnior, 2005.

Com essa revisão teórica, construí nova compreensão sobre como as políticas da privatização e os acordos com organismos internacionais resultaram no processo de elitização do perfil de estudantes do ensino superior, dificultando o acesso de negros, indígenas e estudantes economicamente pobres a esse nível de ensino. Parafraseando Queiroz (2004), as Instituições de Ensino Superior constituem cenário privilegiado para examinar a atuação desse sistema de ensino na reprodução das desigualdades sociais. Tal afirmação dá eco à seguinte indagação: o que se passa nesse espaço, considerando que aí se reflete, de modo evidente, a seleção que se opera ao longo da escolarização anterior?

Em se tratando de pesquisa qualitativa, frequentemente as atividades que fazem parte da fase exploratória, além de antecederem a construção do projeto, também a sucedem. Assim, exercer a docência no Curso Normal Superior no UNILESTE-MG desde 2001 e presenciar o momento da implantação do ProUni no ano de 2005 facilitou a definição do campo empírico, bem como do objeto de investigação. Pesquisar esse fenômeno no próprio ambiente de trabalho facilitou também o acesso a informações, pelas relações anteriormente construídas na

²³ O Curso Fábrica de Idéias, promovido pelo Centro de Estudos Afro Orientais e a Universidade Federal da Bahia (UFBA), visa contribuir para a formação de pesquisadores que estudam processos de racialização e formação de identidades étnicas. Ênfase especial é dada às relações branco-negro e à produção de culturas negras na América Latina, África e diáspora africana. Desde 2005, cada edição do Curso aborda um tema central. No XI Fábrica de Idéias, o tema foi “Cidadania, Direitos Humanos e Processos Identitários – uma perspectiva internacional”.

instituição, e contribuiu para a necessária aproximação com o campo e o delineamento dos instrumentos investigados e do grupo a ser pesquisado.

Apesar de Bodgan e Biklen (1994) sugerirem não ser recomendável às pessoas envolvidas em um ambiente pesquisarem-no, assumi o desafio, sem esquecer o cuidado a ser tomado na condução da investigação para que o papel de docente não prejudicasse o exercício do papel de investigadora.

5.1. A coleta de dados

A coleta de dados deu-se por meio de três instrumentos: análise de documentos, entrevista semi-estruturada – que se constituiu como estratégia dominante – e diário de campo. Segundo Ludke e André (1986), entre outros autores, esses momentos do processo não ocorrem em uma única vez ou exatamente na ordem em que aparecem aqui listados (sendo, essa ordem, mais um registro do planejamento do que o processo propriamente dito), mas em espiral.

A análise de documentos é instrumento para definir o roteiro das entrevistas, podendo também revelar aspectos importantes para o estudo:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.39).

Iniciei a negociação de acesso ao campo no mês de dezembro de 2007, quando estabeleci contato com alguns dos colaboradores, que, imediatamente, confirmaram sua participação, assinando o termo de consentimento (APENDICE B). Alguns documentos foram disponibilizados pela secretaria da Diretoria de Extensão e Ação Comunitária do UNILESTE-MG, como quadros contendo o número de alunos matriculados em 2007, número de bolsistas do ProUni em cada curso, número de cotistas referentes ao primeiro semestre de 2005, cartazes de divulgação do vestibular e panfletos. De posse desse material, elaborei um quadro (APÊNDICE C) apresentando o número de alunos em cada área/curso e respectivo número de bolsistas do ProUni, bem como o percentual de cotistas em cada área/curso. Tais

números permitiram definir o recorte temporal do estudo, 2005 a 2007, o número de colaboradores e o curso a ser pesquisado.

Mesmo considerando que o curso de Ciências da Educação concentra o menor número de alunos matriculados, a escolha pelo curso de Pedagogia como contexto específico deste estudo deu-se por alguns motivos. Um deles é o artigo 2º, inciso III, da Lei nº11.096/05, referente à destinação das bolsas para:

professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, Normal Superior e Pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei. (BRASIL, 2005, s/p.).

Esse aspecto legal gerou um aumento no número de estudantes matriculados nesses cursos. Somando, então, estudantes matriculados nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, o percentual de bolsistas foi maior que nos demais cursos, totalizando 37,74%. Do universo de estudantes matriculados na graduação, 13, 51% são bolsistas do ProUni. O curso que detém o maior número de bolsas é o de Pedagogia: dos 262 alunos matriculados, 30,34% são bolsistas do programa. Outro motivo para essa escolha é o fato de os dois primeiros professores colaboradores entrevistados nesta pesquisa, escolhidos por coordenarem o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), trabalharem nos cursos da área: Pedagogia e História. Por último, há o fato de a coordenadora do Programa de Assessoria Pedagógica Institucional (Proapi), também colaboradora, já ter trabalhado no curso de Pedagogia.

Ressalto que não foi possível apresentar, no quadro citado, o número total de cotistas, devido ao fato de, no segundo semestre de 2005, ter havido seleção com critérios diferenciados, que não considerou a porcentagem de cotistas do ProUni, conforme descrito no depoimento a seguir:

No segundo semestre de 2005, como o governo percebeu que não estava dando muito certo a entrada de alunos através do ENEM, porque era sempre do último ENEM. Então resolveu abrir e deixar para as instituições fazerem esse processo seletivo e então ficou aberto o site e como o UNILESTE-MG começou a ser filantrópico naquela época o nosso interesse era colocar o máximo de aluno possível, porque precisamos ter 20% de filantropia e foi o que aconteceu. Fizemos a inscrição primeiramente com os calouros e posteriormente preenchemos o restante das vagas com alunos veteranos. Divulgamos quem tinha conseguido a bolsa de 50% ou 100% dependendo daquele resultado. No segundo semestre de 2005, entrou mais

de 1000 alunos. Elas são chamadas de bolsas adicionais porque tivemos que jogar no sistema dizendo que queria mais tantas bolsas. (TATIANA).²⁴

Segundo fonte ouvida durante a pesquisa de campo, não havia documentos, naquele semestre, para que os alunos se declarassem negros ou indígenas.

Não, não tinha nem onde colocar isso. Não houve essa diferenciação. [...] Olha, Edna, sinceramente eu não lembro, mas eu sei que documentação disso não teve, eu tenho certeza, agora se a gente colocou lá no sistema eu não lembro. Eu acredito que não. Que não teve isso. (TATIANA)²⁵.

Causa estranheza também o fato de muitos alunos não se declararem possíveis cotistas durante a inscrição: *“a gente percebe o seguinte, o aluno que vem fazer a entrevista talvez ele é até negro, pardo e índio, mas não se inscreve na cota. Eu não sei se é por desconhecer ou porque não quer mesmo”*(TATIANA)²⁶.

Para uma melhor análise do contexto da pesquisa, foram localizados, analisados e organizados os seguintes documentos referentes ao UNILESTE-MG: Projeto Político Pedagógico Institucional, Projeto Político Pedagógico dos Cursos de Letras, Pedagogia e Administração de Empresas, Projeto de Leitura e Produção de Textos. Os projetos pedagógicos foram lidos e parcialmente digitados, permitindo a busca, no texto, de pontos significativos para a análise dos demais documentos, catalogados para que se pudesse extrair evidências relativas ao problema e ao objeto desta pesquisa.

Em relação às entrevistas semi-estruturadas, a escolha de tal instrumento ocorreu considerando-se alguns aspectos relevantes:

A entrevista semi-estruturada, com um conjunto básico de perguntas que aponta fundamentalmente para a medula que preocupa o investigador, é uma das ferramentas que utiliza a pesquisa qualitativa para alcançar seus objetivos. [...] Desta maneira a entrevista semi-estruturada se transforma num diálogo vivo no qual participam duas pessoas diferentes, mas que podem se tornar convergentes. Ambos, entrevistado e pesquisador, procuram construir um conhecimento relativamente comum para determinada realidade pessoal e coletiva. (TRIVIÑOS, 2001, p.85-86).

A entrevista semi-estruturada permite focar temas e/ou questões do estudo, ao mesmo tempo em que possibilita ao entrevistado abordá-los utilizando histórias e relatos de experiências, sem roteiros fixamente pré-elaborados, servindo os mesmos

²⁴ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em 12/12/2007.

²⁵ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em 12/12/2007.

²⁶ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em 12/12/2007.

apenas como rota de referência aos objetivos da pesquisa, mantendo a flexibilidade da fala.

No decorrer das entrevistas, estabeleci uma relação sincera e ética com os colaboradores, explicitando os objetivos da pesquisa. Foi solicitada autorização para gravá-las e assumi o compromisso de enviar a cada entrevistado a transcrição das mesmas, para que, se julgassem necessário, fizessem observações e restrições ao conteúdo informado, cumprindo assim o processo de validação interna. Inicialmente, três entrevistas foram realizadas, duas das quais validadas imediatamente após a transcrição, pelos entrevistados. Essa experiência, que ocorreu em dezembro de 2007, foi de extrema importância para delinear as possibilidades, os limites e as surpresas que o campo apresentava, além de ter sido oportunidade para fortalecer a estrutura teórica e metodológica da pesquisa.

O grupo de colaboradores foi composto por dois professores coordenadores do NEAB, pela secretária responsável pelo setor de implementação das bolsas de estudo da instituição da Diretoria de Extensão e Ação Comunitária, por uma coordenadora do Programa de Assessoria Pedagógica Institucional, pelo coordenador do curso com maior número de bolsistas do ProUni e por uma professora há mais tempo na instituição, que acompanha e coordena o Projeto de Leitura e Produção de Texto, proposta de aprimoramento de estudantes. Os critérios de representatividade basearam-se nos setores de trabalho dos entrevistados e no tempo na instituição. Para preservar a identidade dos colaboradores, conforme compromisso assumido com os mesmos utilizo nomes fictícios ao referenciá-los.

QUADRO 1.

Identificação dos atores colaboradores

Nome/ Residência	Data	Função	Tempo na instituição	Tempo no setor	Formação	Representatividade
Entrevista 1 Paulo Timóteo	10/12/ 2007	Professor e coordenador do NEAB	5 anos	1 ano e meio	Bacharel, Mestre e Doutor em História- Leciona no Curso de História. Disciplinas: Teoria da História, Historiografia Contemporânea e História do Brasil III - Políticas Educacionais na Pedagogia e optativa sobre História e Cultura Afro-brasileira na Filosofia.	Setor NEAB e disciplinas que ministra.

Entrevista 2 Milena Ipatinga	11/12/ 2007	Professora e coordenadora do NEAB	15 anos	1 ano e meio	Pedagoga e Mestre em Educação Curso de Pedagogia- Disciplinas: Política Educacional II, Currículos e Programas I e Gestão de Processos Educativos com ênfase em Políticas Públicas.	Tempo na instituição e NEAB - Disciplinas que ministra
Entrevista 3 Tatiana Coronel Fabriciano	12/12/ 2007	Secretaria do DEAC	7 anos	7 anos	Graduada em Administração de Empresas e Especialista em Gestão de Negócios	Setor: Fies e ProUni
Entrevista 4 Maria Eduarda Timóteo	14/07/ 2008	Professora e coordenadora de curso	20 anos E S. 9 anos /	5 anos	Graduada em Ciências, Matemática e Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Educação Já atuou nos Cursos de Pedagogia, Normal Superior e Engenharia- Disciplinas: Didática, Prática de Ensino, Humanidades, Estatística, Metodologia da Matemática, Supervisão e Orientação	Coordenadora de curso
Entrevista 5 Alice Coronel Fabriciano	29/07/ 2008	Professora/ Coordenadora do Proapi.	8 anos	4 anos	Pedagoga, Especialista em Psicopedagogia e Recursos Humanos e Mestre em Psicologia. Já lecionou no Curso de Pedagogia com a disciplina Psicologia da Educação	Coordena o PROAPI.
Entrevista 6 Guta Ipatinga	10/09/ 2008	Professora	14 anos E.S. 7	4 anos coordenando o Projeto	Especialista em Leitura e Produção de Textos. Mestre em Leitura e Produção de textos, e Doutoranda em Estudos Lingüísticos Leciona nos Cursos de Pedagogia, Letras e Normal Superior- Disciplinas: Língua Portuguesa	Tempo na instituição e coordena o projeto considerado pelos entrevistados como proposta de "nivelamento"

FONTE: dados da pesquisa de campo.

A descrição do grupo de atores pode ser sintetizada da seguinte forma: a Professora Milena está na instituição há quinze anos e compõe, juntamente com o professor Paulo, o NEAB. A professora Alice está na instituição há oito anos e há quatro coordena as atividades relacionadas à capacitação de professores, além de

acompanhar a elaboração e execução de projetos pedagógicos e institucionais. A secretária Tatiana, há sete anos, coordena e orienta todo o processo de implementação de bolsas do FIES e, desde 2005, orienta também o processo de implementação do ProUni²⁷. A professora Guta, por sua vez, está na instituição há sete anos e, há cinco, orienta e coordena as ações realizadas no projeto de Leitura e Produção de Textos, considerado uma política de permanência para a melhoria do desempenho dos estudantes. A professora Maria Eduarda está na instituição há 20 anos, sendo atualmente a coordenadora do Curso de Pedagogia.

Para a análise das entrevistas, primeiramente fiz exaustiva leitura das mesmas e a reconstrução do roteiro que as estruturou de fato, comparando-o com o roteiro original, para verificar de que forma este foi contemplado (APENDICE D). Esse exercício permitiu conferir em que medida sobraram ou faltaram abordagens previstas no projeto de pesquisa, o que é essencial para checar o foco da abordagem no caminho dos objetivos e do problema de pesquisa que estrutura a dissertação. A execução dessa tarefa imediatamente após a entrevista e antes da execução da próxima objetiva, segundo Alberti (1990), fortalecer o roteiro da entrevista e qualificar as informações coletadas, além de construir “convencimentos” metodológicos para o pesquisador.

O diário de campo, outro instrumento utilizado, foi elaborado durante o contato com o campo e com os colaboradores da pesquisa, posteriormente digitado e ordenado (APÊNDICE E). Para Bodgan & Biklen (1994):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é plano que de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.151).

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais:

o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar a imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo, a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações. (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.151).

Os registros diários foram feitos de forma completa e clara, antes e após cada entrevista ou qualquer outra sessão de investigação, em agenda ou caderno de

²⁷ Além do programa, a instituição possui outras modalidades de bolsas: FIES e Bolsa Social.

notas para, posteriormente, serem transferidos para o computador, de forma mais ordenada.

5.2. O processo analítico

Selecionar os principais aspectos a partir de um grande número de informações coletadas com as entrevistas, o diário de campo e os documentos não foi tarefa fácil. O tratamento de dados exige do pesquisador atenção e cuidado, de forma a transformar o trabalho em minuciosa organização das evidências obtidas durante a fase da coleta. Mesmo sendo considerado a principal etapa do desenvolvimento do estudo, o processo analítico ocorre muito cedo, praticamente ao mesmo tempo em que se inicia a coleta das informações. Posteriormente, portanto, é necessário organizar ou ordenar o conjunto de dados coletados.

Com base nas recomendações de Ludke e André (1986), Triviños (2001), Bogdan e Biklen (1994) e outros autores, considerei prudente organizar uma matriz do conjunto das informações (APÊNDICE F), agrupadas, pelo exercício interpretativo, em categorias de análise. Sobretudo com as entrevistas, segui atentamente o que Alberti (1990) chama de segundo nível de análise, que consiste em proceder a leitura atenta de cada uma das entrevistas e identificar “unidades de significados relevantes” (USR). Nesta pesquisa, foram identificadas dezessete USRs, que deram origem a cinco categorias de análise (QUADRO 2).

QUADRO 2.
USRs e categorias de análise

Número	Nome das USRs	Categorias
1-	Interferência de outras instituições	1 - Compreensão do ProUni
2-	UNILESTE-MG no contexto das Políticas Públicas	
3-	Sobre os Professores	
4-	Sobre o ProUni no	
5-	UNILESTE-MG Opção de curso	

6- 7- 8-	Opinião sobre Políticas afirmativas Sobre a comunidade local	2- Políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior
9- 10- 11- 12-	Mercado de trabalho ENEM Aluno bolsista Processo de reestruturação	3- Concepção de qualidade
13- 14- 15-	Questão Racial Lei nº 10.639/03 Perfil dos alunos	4- O trato da questão racial
16- 17-	Práticas institucionais Ambiente Virtual	5- Práticas institucionais

FONTE: dados da pesquisa de campo.

Esse exercício permitiu realizar a síntese das interpretações sobre os desafios e as implicações do ProUni nas práticas da instituição, de acordo com a compreensão de professores e gestores do UNILESTE-MG, ilustrando-a com fragmentos das entrevistas, bem como dos textos dos documentos analisados. O diário de campo foi várias vezes consultado, servindo de apoio para a superação de dúvidas interpretativas.

As informações categorizadas por meio do processo analítico ao qual os dados coletados foram submetidos, cuidadoso exercício interpretativo, permitiu, sobretudo pelo material das entrevistas, identificar cinco categorias de análise, que ficaram assim definidas: compreensão do ProUni; concepção de qualidade; políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior; trato da questão racial; práticas institucionais.

5.2.1. Compreensão do ProUni

Para Sposito (2005),

A instituição escolar, ao se expandir, surge também como espaço de intensificação e abertura das interações com o outro e, portanto, caminho privilegiado para a ampliação da experiência de vida dos jovens que culminaria com a sua inserção no mundo do trabalho. (SPOSITO, 2005, p. 90).

A proposta do ProUni, de garantir acesso à universidade para mais pessoas, incita algumas reflexões: o que muda no mundo acadêmico a partir da inserção de estudantes de baixa renda, negros, indígenas e oriundos de escola pública?

Encontrarão dificuldades em sua trajetória acadêmica? Qual é o olhar dos professores e gestores sobre esses estudantes? Nesse sentido, a instituição possui o grande desafio de ser protagonista na construção de nova perspectiva educacional, que leve em conta as expectativas desse grupo, em prol de sua permanência e sucesso. Nos depoimentos de gestores e professores do UNILESTE-MG, percebi que estes reconhecem o ProUni como excelente oportunidade de acesso.

Colaborou demais. Tem aluno que chega aqui a chorar mesmo, dizendo que se não fosse o ProUni não estaria estudando e mostra como luta para conseguir isso e como que luta para ter um lugar para morar aqui, porque muitas vezes os pais são de uma cidadezinha pequena e eles vêm para cá para ficar em república e dão a alma por isso aqui. Porque não tem como trabalhar, porque nem todo curso proporciona o trabalho. É muito importante e espero que continue ainda e que as faculdades continuem também a aderir ao ProUni, é muito importante. (TATIANA)²⁸.

A mesma coisa a abertura para o ProUni também significa isso, não mercadológica dar bolsa para obter aluno, mas é criar ou ter na instituição programas que favoreçam a entrada de alunos que não teriam essas condições de estudar se não fosse por essas ações. Então eu acho que é fundamental e que compõe também a história de um compromisso social para o qual a instituição nasceu eu acho que é isso. (ALICE)²⁹.

No entanto, nos projetos pedagógicos analisados não há ênfase para o ProUni entre as bolsas. Apenas o Projeto Pedagógico do curso de Letras faz breve citação ao programa.

Filantropia – Oportunidade ao maior número de pessoas a ingressarem no curso superior por meio de bolsas e, ao mesmo tempo, desenvolver ações de extensão e comunitárias de benefício para a comunidade regional (UNILESTE-MG - PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL)³⁰.

O UNILESTE-MG oferece, através da Diretoria de Extensão, a modalidade de Bolsa Social. A Instituição participa, ainda, do programa PROUNI (Programa Universidade para todos). (UNILESTE-MG - PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LETRAS)³¹.

Nos demais documentos que têm como objetivo a divulgação da instituição, por sua vez, a adesão ao ProUni aparece como diferencial, ferramenta de *marketing*, assim como ambiente virtual, laboratórios ou qualidade dos cursos.

²⁸ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

²⁹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

³⁰ Pesquisa documental. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

³¹ Pesquisa documental. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

Quanto ao perfil dos estudantes bolsistas, os depoimentos dos professores mostram que não se evidencia o quesito cor/raça, bem como não é possível identificar quem são esses estudantes, a não ser em situações em que o próprio bolsista se manifesta:

Não. Quer dizer, na verdade a gente nem sabe quem é aluno do ProUni ou não. Eu vou te falar duas situações pelas quais eu fico sabendo quem é aluno do ProUni. Uma que é quando o aluno vem implorar pelo amor de Deus para gente aumentar a nota dele porque ele precisa de certa média, 75%. Curiosamente ele parece ter a compreensão de que, como ele é aluno do ProUni, nós somos obrigados a dar os 75% e não ele tem estudar mais para tirar os 75%, aparentemente existe essa leitura. E uma outra situação, inclusive muito desagradável, numa turma nossa de História a cota do ProUni foi preenchida por um aluno que tinha várias necessidades especiais e aí houve uma certa... da parte de 2 alunos, houve uma hostilidade porque consideraram o fato dele ter necessidades especiais garantiu a bolsa a ele e eles se julgavam melhores que ele e consideraram injusto deles serem obrigados a pagar, só porque eles, só entre aspas enfim isso no discurso deles, porque eles não tinham nenhuma necessidade especial. E aí nesse caso eu fiquei sabendo, mas frequentemente a gente não sabe. (PAULO)³².

Mas assim na sala de aula só tomamos conhecimento do aluno que é do PROUNI quando ele menciona, comigo aconteceu isso, alguns alunos, principalmente quando estava chegando no final do semestre, alguns estavam quase na eminência de serem reprovados ou de ter que entrar em uma prova final. [...] então alguns alunos chegavam perto de mim e falavam assim “professora eu não posso ser reprovado, se não eu vou perder a bolsa do PROUNI” e tal, fazia tipo uma apelação, tipo assim “eu tenho bolsa do PROUNI”, mas assim em linhas gerais na medida em que estamos conversando alguns alunos costumam apontar “fulano tem bolsa, fulano tem bolsa... fulano não tem bolsa”. Imediatamente não sabemos identificar, só a partir do momento que os alunos mencionam é que sabemos, pelo menos foi o que aconteceu comigo. (MILENA)³³.

Os impactos da entrada no ensino superior de um perfil diferenciado, permitida pelo ProUni, também não são percebidos por todos.

Isso! Só que isso não teve impacto na entrada de alunos, porque a grande maioria dessas bolsas foram para alunos que já estavam, ou seja, não interferiu na entrada, interferiu na parte de alunos que já estavam e que pararam de pagar. E aí na medida em que foram chegando turmas novas, diminuiu muito no montante de bolsas. Então é difícil que com esse número... A maioria das turmas que eu vejo tem um aluno. É difícil que isso tenha um impacto significativo. Aqui na área da Educação não. Não percebi essa diferença não. Sinceramente. Não. Até o momento não. O perfil dos alunos tem se mantido bem parecido, até porque nessas turmas mais novas a cota é muito pequena, as primeiras turmas tinham muitas, mas eram alunos que já estavam aqui. Nunca. Isso não foi mencionado, a gente sabe que existem dados, mas esses dados nunca chegam até nós. (PAULO)³⁴.

³² Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

³³ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

³⁴ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

Olha, eu não sei assim especificamente, se a diferença se refere mais a este aluno que está vindo pelo PROUNI, no caso da educação, ou se é do perfil de aluno para o curso é que está mudando mesmo. Então eu percebo que tem um grupo de alunos que em virtude da bolsa fazem de tudo, de tudo eu quero dizer se dedicam ao máximo que podem para não perder essa bolsa, se dedicam mesmo. Eu acho assim, que permanece um grupo um pouco com as características antes do PROUNI, ou seja, alunos que entram com diferentes interesses, a questão da idade, nós temos alunos com mais de 40 anos no curso. São negras. E têm se dedicado muito, têm feito assim o que podem para acompanhar da melhor forma possível, e quando a gente discute essas questões de políticas afirmativas, o PROUNI está no meio delas, eu sinto assim que elas se sentem mais respeitadas, mais consideradas e principalmente porque eu como professora negra. Então eu percebo que esses alunos têm feito o melhor que podem, com muitas dificuldades, percebemos não só dos alunos negros, mas de uma forma geral os alunos que a gente tem lidado grande parte do ProUni outros não. (MILENA) ³⁵.

Então eu tinha alunos que já estava na instituição e que conseguiu a bolsa, alunos que já estava lá no quarto período e conseguiu, naquele momento o ProUni não trouxe aquela demanda diferente de alunos porque quem recebeu a bolsa eram alunos que estavam na instituição, possibilitou a permanência, porque eu penso que [...] alguns parariam por não ter condição, se não tivesse conseguido o ProUni e o mais interessante eu me lembro nitidamente de alunos do primeiro período e segundo período porque o ProUni já estava ventilado por aí, eles entraram para a instituição dizendo o seguinte: “eu só vou permanecer se eu conseguir o ProUni, por que senão eu não tenho condições.” E foi nesse período que eu tive um número muito grande de alunos com condição financeira muito pequena, muito baixa, alunos oriundos de casa de família, domésticas, pessoas que trabalhavam no comércio que recebiam menos que um salário mínimo. Eu tive essa demanda que entrou e pagou com muito sacrifício a matrícula aguardando o retorno do ProUni e aí quando saiu em 2005 nós tivemos um número grande de contemplados. (MARIA EDUARDA) ³⁶

Eu observava quais as influências, o grupo que estudava na turma com o ProUni eram pessoas de diferentes faixas etárias, diferentes realidades profissionais então eu não tenho como avaliar essa mudança no perfil em relação a essas características. Eu lembro que elas tinham uma atenção um cuidado e até uma preocupação muito grande em relação desempenho escolar, a nota porque não podiam perder o ProUni era realmente para o grupo uma condição essencial para manutenção delas no curso. (ALICE) ³⁷.

A formação de professores de ensino básico da rede pública também consta como prioridade do ProUni. A intenção é a melhoria da qualificação do magistério, com possíveis impactos positivos na qualidade da aprendizagem dos alunos da educação básica. Alguns dos entrevistados percebem essa mudança, destacando a possibilidade de atender uma demanda reprimida, que busca no programa o acesso ao ensino superior.

³⁵ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

³⁶ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

³⁷ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

O UNILESTE-MG nesse período teve um número muito grande de bolsas para os cursos da área da Educação, até em sintonia com o Ministério da Educação que também estava favorecendo e dando prioridade aos cursos da área da Educação. (MARIA EDUARDA) ³⁸.

Além das dificuldades que normalmente os estudantes enfrentam ao ingressar no ensino superior pelo mecanismo tradicional de seleção que é o vestibular, os estudantes do ProUni enfrentam mais uma barreira de seleção. A nota e o perfil sócio-econômico do ENEM, usado como critério para selecionar estudantes beneficiários do ProUni, foram assim interpretados pelos colaboradores que o mencionaram:

Sim. Pode, você pode fazer. Tem muita gente nessa situação, não estuda há muito tempo faz o ENEM e consegue a bolsa é só mesmo uma questão de sorte. Senão a pessoa fala assim: “Ah não, tem muito tempo que eu não estudo, eu não vou conseguir”. E tem muita gente que tenta e consegue. A nota do ENEM para quem entra no ProUni tem que ser alta e está aumentado com os anos, então nós começamos com uma média de sessenta pontos, hoje para o estudante entrar precisa de setenta a oitenta pontos, vai variar dependendo do curso. (TATIANA) ³⁹.

E em 2005 o primeiro ProUni abriu mão do ENEM, então eu tive um número muito grande de bolsistas do ProUni que não tinham feito o ENEM e que entraram. Eu acho que eu tive até um número maior de alunos por causa do ProUni, todo mundo tentando o ProUni. (MARIA EDUARDA) ⁴⁰.

E hoje o ProUni atrelado ao ENEM recebo só gente jovem. O ENEM direcionou um pouco a clientela do ProUni que é uma clientela mais jovem, eu recebo hoje em 2006 e 2007 alunos que acabaram de sair do Ensino Médio, fizeram o ENEM. E assim não dá para perceber. É no cotidiano mesmo é que vamos detectando essas dificuldades, só que o ENEM por si já barra, nós tivemos esse problema, aluno não conseguiu se manter porque não tinha feito o ENEM, a base dele era muito baixa, muito baixa, ele tinha uma base muito deficitária entrou e não deu conta de se manter no curso. Penso que é positivo atrelar ao ENEM, porque temos que garantir é uma Educação Básica de qualidade. (MARIA EDUARDA) ⁴¹.

É positivo atrelar ao ENEM, porque temos que garantir uma Educação Básica de qualidade, essas pessoas que saíram e que entraram no ensino superior e que tinham mais dificuldades dos que o que hoje estão ou que estavam é porque passaram por uma Educação Básica e nessa Educação Básica não foram contemplados com tudo que se esperava que fosse para terem sucesso na Educação Superior (MARIA EDUARDA) ⁴².

³⁸ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

³⁹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁴⁰ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁴¹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁴² Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

5.2.2. Concepção de qualidade

É possível evidenciar, na fala dos entrevistados, que a concepção de qualidade é multidimensional. Há concepções de qualidade de ensino com uma base saudosista, utilizando parâmetros do passado. Outra visão é a que se apóia em uma perspectiva mais liberal (CASTANHO, 1989), ou neoliberal, em que o ensino teria como objetivo preparar pessoas qualificadas para o mercado de trabalho, devendo ser voltado para esse fim.

O que agente pode esperar assim, dentro daquelas idéias de outrora da Educação Superior? É um pouco difícil. É um outro grupo, que exige outras ações, outro estudo. (MILENA)⁴³.

Acredito que sim. Inclusive o MEC considerou o projeto como uma forma de inserção social pelo fato de que o aluno que escreve melhor, ele se sente parte do “corpo” acadêmico, ele vai se sentindo inserido no meio e vai melhorando a auto-estima, o que contribui para a permanência na escola, evita-se a evasão. (GUTA)⁴⁴.

Curiosamente ele parece ter a compreensão de que, como ele é aluno do ProUni, nós somos obrigados a dar os 75% e não ele tem que estudar mais para tirar os 75%, aparentemente existe essa leitura. (PAULO)⁴⁵.

Você tem que ter uma formação que potencialize com qualidade a inserção desse profissional no mercado de trabalho. (ALICE)⁴⁶.

Por exemplo, não podemos exigir muito na avaliação, Quando se pede para analisar, argumentar sobre um tema, muitas vezes os alunos não sabem atender a esses comandos no texto escrito. (GUTA)⁴⁷.

Também foi possível verificar que as respostas ora apresentam combinações equilibradas entre concepções que se aproximam em seus pressupostos, ora mostram combinações díspares. A concepção multidimensional não exclui a possibilidade de ênfases, de maior identificação a alguma das concepções, evidentes pela maior frequência de referências a certos critérios, ainda que combinados a outros.

O ProUni não pode ser apenas uma política de ação afirmativa, algo que a instituição assumiu do ponto de vista administrativo, existe algo mais atrás disso, esse algo mais quer dizer, o desempenho do aluno, a permanência

⁴³ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁴⁴ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em setembro de 2008.

⁴⁵ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁴⁶ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁴⁷ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em setembro de 2008.

dele aqui e com qualidade. Mais do que um acesso a permitir é algo a ser preocupação constante do corpo docente e da gestão das instituições em termos de qualidade! Qualidade de ensino! E eu acho que isso não é a preocupação das instituições, em linhas gerais não, às vezes, por exemplo, o aluno perde a bolsa e fica por isso mesmo, ele está perdendo, mas porque que ele está perdendo? Eu acho que precisávamos conversar um pouco mais sobre isso, não é “facilitar” a vida do aluno. (MILENA)⁴⁸.

Porque o estudo é sério, tem que estudar, tem que saber, ele exige, você não está brincando de fazer Pedagogia, você está fazendo um Curso de Pedagogia para ser uma boa profissional para você não reproduzir o que está acontecendo hoje, tem que fazer a diferença, tem ser boa. (MARIA EDUARDA)⁴⁹.

É possível evidenciar também o conceito de qualidade de ensino como um conceito crítico-dialético. A chave dessa perspectiva é a idéia de que o aluno poderia desenvolver, por meio do ensino e da pesquisa, competência formal técnica, aliada a competência política. Nessa concepção, a escola é vista como espaço de lutas políticas, contradições sociais, relações de poder e conflito (FERNANDES, 2002).

Então percebemos, o UNILESTE-MG atuando em diferentes áreas da comunidade numa perspectiva da extensão e tudo vai se articulando nessas duas perspectivas de uma formação técnico e científico e um comprometimento que é ético social e político. [...] que esse é um desafio que a gente tem vivido, mas temos implementado ações e conseguido alcançar isso, ou seja, uma formação técnica científica que garanta, ou melhor, que busca garantir, não tem como dizer garantir, mas que busca favorecer a inserção desses alunos no mercado de trabalho e ao mesmo que eles estando aqui, participam de todas essas outras ações que eu já citei que vão promovendo o desenvolvimento desse compromisso ético e social. (ALICE)⁵⁰.

Nos documentos, essa concepção de qualidade em uma perspectiva multidimensional é ainda mais evidente.

Esse ciclo de atividades deve permitir que o discente vivencie experiências nas diversas áreas de intervenção profissional, contempladas na matriz curricular em observância às necessidades do mercado de trabalho. Cabe aos cursos e/ou às áreas a responsabilidade de regulamentar tais práticas profissionais. Por essa razão, a Educação Superior deve ser um espaço, por excelência, de reflexão crítica, de descoberta e de construção de novos conhecimentos, comprometendo-se com a consolidação de uma sociedade democrática. O UNILESTE-MG acredita que a existência da academia deve justificar-se a partir de sua inserção na sociedade. No caso do UNILESTE-MG, trata-se de uma instituição pautada em princípios cristãos, éticos e morais, cujas atividades de pesquisa devem surgir das demandas da

⁴⁸ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁴⁹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁵⁰ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

sociedade em que se insere. (UNILESTE-MG – PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL)⁵¹.

Tem, como desafio, a construção de uma sociedade aberta a mudanças e que possibilite condições reais para o exercício da cidadania, respeito ao pluralismo cultural e edificação da equidade social. Formar o profissional para a compreensão do fenômeno educativo na sua diversidade sócio-histórico-cultural, contextualizando-o e promovendo as intervenções necessárias à realidade em que o mesmo ocorre. Disponibilizar conteúdos de aprofundamento em educação especial, educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação hospitalar, pedagogia empresarial e outras áreas emergentes do campo educacional, com vistas a possibilitar aos seus profissionais atuação nesses espaços, conforme as demandas do mercado de trabalho nos dias atuais. (UNILESTE-MG – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA)⁵².

5.2.3. Políticas afirmativas para o acesso ao ensino superior

As políticas afirmativas passaram a compor a agenda governamental a partir de 2001, por ocasião da III Conferência de Durban. Conforme já descrito no segundo capítulo desta dissertação, o Movimento Negro, aliado a outros movimentos sociais, protagonizaram a luta pela inserção do negro na sociedade brasileira, o que levou ao amadurecimento e à mudança de rumo desses movimentos no terceiro milênio, lançando foco em uma intervenção política, que, segundo Gomes, caminha em duas direções:

a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial reivindicando-lhe a adoção de políticas afirmativas e a inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista do governo federal. (GOMES, 2007, p. 99).

Embora as políticas afirmativas na modalidade de cotas já tenham sido implementadas por muitas instituições de educação públicas (como Universidade da Bahia e Universidade do Estado do Rio de Janeiro) e por iniciativas de outros setores, ainda não há concordância com relação a sua adoção. No UNILESTE-MG, as opiniões dos colaboradores também divergem.

Eu particularmente já não concordo com isso. Porque para mim isso já é uma discriminação. Porque que o negro e o índio tem que ser diferente dos demais. A mesma capacidade que eu tenho, o branco também tem. Não é verdade! Eu posso provar que eu tenho. (TATIANA)⁵³.

⁵¹ Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho 2008.

⁵² Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho 2008.

⁵³ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

Olha Edna é uma questão muito polêmica, muito polêmica. Porque você pensa o seguinte: se não existissem essas políticas teríamos esses alunos na Educação Superior? Ou esses alunos mais contemplados por essas políticas? Então! Talvez num caráter mais imediato elas estejam sendo positivas, mas eu não acho que elas tenham que ser permanentes, eu acho que elas têm que ser incorporadas por todas as políticas, isso tem que ser parte de uma política pública maior. É uma mudança de visão, é uma mudança de cultura. Porque hoje quem são os oprimidos? Hoje quem são as pessoas que precisam de políticas afirmativas? Cada vez mais outros precisam. As pessoas do campo, os grupos indígenas, os sem terra, os sem teto, os negros. Cada vez um percentual mais marginalizado. Mas nesse momento eu acho que ela é positiva porque ela está trazendo essas pessoas até então marginalizadas para um processo de inclusão, não acho que tem que ser permanente, mas incorporadas numa política maior. Eu acho que todo mundo tem o direito a todos os bens culturais, o que seria o ideal, mas nesse primeiro momento eu acho que é positiva, valeu e está valendo apesar de ter muita coisa ainda para ser feita (MARIA EDUARDA)⁵⁴.

Eu acredito que seja positivo, há problemas é no processo. Eu concordo com as cotas, não só por essa questão dessa dívida do passado eu acho que essa discussão já não procede mais. Mas por pouco tempo eu espero que essas políticas sejam por pouco tempo. (MILENA)⁵⁵.

Um ganho importante na implementação dessas políticas pode ser entendido como a possibilidade do debate e do reconhecimento do Movimento Negro como nova personagem na cena brasileira, passando a exigir do Estado e das escolas públicas e particulares práticas que visam o reconhecimento da diversidade racial, embora nem sempre esse ponto tenha sido devidamente considerado.

*O que eu acho lamentável nisso tudo na verdade, acho que há muitas posições sobre isso tudo, todas elas são defensáveis, eu mesmo não consigo fechar a questão na maioria delas, mas o grande problema pra mim é que essas ações não têm sido debatidas. O que me preocupa muito é que a sociedade não ta nem um pouco disposta a pensar nisso, as ações de políticas afirmativas partiu do governo que o Fernando Henrique começou e o Lula deixou continuar, partiu do governo praticamente com **o apoio de alguns movimentos sociais muito fracos**. (Paulo)⁵⁶.*

*Quer dizer essa questão da ação afirmativa é uma reivindicação do Movimento Negro desde que eu me conheço por gente. Desde que eu me conheço por gente, ou seja, estamos falando do início dos anos 80, essa é uma reivindicação. O Estado é que fez o debate começar, era um debate que não existia. O cálculo que eu faço é esse, até o Estado assumir essa discussão ter se preocupado com esse assunto além do Movimento Negro, eu não conheço ninguém, era uma questão liquidada para todo mundo e é a partir daí que eu formo essa minha opinião, **para você aceitar isso como se fosse uma pressão do movimento negro, o movimento teria que ter uma força maior do que a do MST, maior do que o sindicato etc e etc.***

⁵⁴ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁵⁵ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁵⁶ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro 2007. Grifo nosso.

Muitos funcionários públicos que perderam muito. Isso é difícil. Eu não consigo ver a coisa assim. (Paulo)⁵⁷.

Para Gomes (2007), não há como negar o protagonismo do Movimento Negro brasileiro nesse processo, embora seja essencial reconhecer a ação e a cumplicidade de vários aliados políticos e intelectuais não-negros na luta anti-racista no Brasil. Segundo a autora, a trajetória histórica e política do Movimento Negro desenvolve-se e evidencia-se nas várias mudanças da sociedade brasileira ao longo dos últimos anos, promovendo discussões e debates sobre o trato da questão racial.

5.2.4. O trato da questão racial

No contexto de reconhecimento de racismo na sociedade brasileira, a efervescência dos debates em vários setores é marcada pela ambigüidade. Segundo Pereira (1996, p. 75), *“a ambigüidade é o dado de uma realidade desafiadora e movediça, plena de meios - tons, e como dado deve ser tratada.”*

Para Arroyo (2007), os avanços, ainda que tensos, no reconhecimento da diversidade étnico racial, e o que se observa sobre o pensamento educacional e as políticas institucionais, expressos nos projetos dos cursos e pelos gestores e docentes, talvez sejam alguns dos elementos mais instigantes para repensar o fazer educativo no sistema escolar. É preciso refletir, sob o olhar dos envolvidos na dinâmica da instituição, como o trato da questão racial se expressa na teoria e na prática. Na fala de alguns dos colaboradores desta pesquisa:

Por exemplo, nós temos alunos engajados no nosso projeto de pesquisa, mas efetivamente isso é algo que nós temos vontade de fazer, mas não tivemos a oportunidade de pensar como nem implantar nada que é pensar nos membros negros da comunidade do UNILESTE-MG, quer dizer, é um assunto muito complicado muito tabu a gente sente muita resistência em relação a isso. Curiosamente os negros mesmo têm dificuldade de lidar com isso eles preferem não tocar no assunto, mas isso é só uma impressão, a gente tem vontade de tocar nisso, mas não conseguimos achar um gancho ainda. É muito complicado, sentimos muita resistência. (PAULO)⁵⁸.

A questão intema, infelizmente, não conseguiu efetivar muitas discussões, estivemos mais presentes nos cursos relacionados com a área de educação que é onde atuamos e nesses cursos, por exemplo, o Curso de Pedagogia e o Curso de História. [...] No momento, é a questão da educação intercultural, história da cultura africana e afro-brasileira no currículo dos cursos de Pedagogia, na História tem a História da África, então a nossa

⁵⁷ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007. Grifo nosso.

⁵⁸ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

discussão interna ficou mais restrita aos cursos da área de educação. [...]Internamente dialogamos com alunos de Jornalismo, com alunos da Psicologia, o diálogo lá foi intenso nesse sentido de colocar questões da diversidade cultural, mais que isso não conseguimos. (MILENA)⁵⁹.

A implantação da Lei nº10. 639/03 (BRASIL, 2003) foi um grande avanço, ao cobrar mudanças na prática e no currículo. Em relação às iniciativas no campo da formação de professores para a diversidade étnico-racial, essa discussão era tratada de forma isolada antes da referida lei, como se pode perceber na fala a seguir:

Antes da reformulação do Currículo nós tínhamos a disciplina como optativa, História e Cultura Afro Brasileira. Depois que reformulamos o currículo achamos que era um dever de todo mundo tornar essa disciplina obrigatória. E foi uma polêmica na época. (MARIA EDUARDA)⁶⁰.

Posteriormente a ela, houve maior sensibilização com o trato da questão racial, o que provocou sua inclusão como disciplina no currículo do curso da área de formação de professores, mesmo que de forma polêmica.

Mesmo com a Lei foi uma polêmica. Porque existem aqueles profissionais e teóricos que defendem e não estão errados, que História e Cultura Afro-brasileira devem fazer parte do Currículo do curso, discutir e estudar em todas as disciplinas, em todos os módulos, perpassar pelo curso, você não tem que ter uma disciplina que discuta História e Cultura Afro-brasileira. Mas eu acho que tudo que está iniciando precisa pelo menos ter a certeza de que em algum momento esse aluno vai ver de uma forma organizada a História e Cultura Afro-brasileira, falamos da questão multicultural, da diversidade. É realmente uma prática que queremos que todos os professores incorporem independente da disciplina, mas quisemos ter a certeza de que esse aluno assim como ele vê Língua Brasileira de Sinais, Gestão de Processos Pedagógicos, Didática da Alfabetização, as Metodologias, que ele veja também História e Cultura Afro-brasileira, foi uma opção do grupo manter, mas isso não nos tira o compromisso de trabalhar nas demais disciplinas, porque no currículo foi feito com muito cuidado, na concepção, nos objetivos, no perfil do egresso, o tempo todo, trabalhar com a questão da diversidade, da alteridade, do multiculturalismo. Então tem razão? Tem, porque mesmo tendo em todas as disciplinas preferimos garantir. “Como seguro morreu de velho”. (MARIA EDUARDA)⁶¹.

A questão racial no ambiente acadêmico não é tratada de forma específica, diluindo-se em palavras e expressões como “respeito às diversidades”, “pluralidade cultural”, “diferenças sociais”. Como exemplo, temos alguns trechos extraídos dos projetos institucional e pedagógico do curso de Pedagogia do UNILESTE-MG.

⁵⁹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁶⁰ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁶¹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

*Princípios de extensão: Pluralidade – Respeito às diversidades. (UNILESTE-MG – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL)*⁶².

*A diversidade cultural e o clamor por uma sociedade inclusiva, também, têm sido pontos de debate na atual reforma universitária, que está a exigir a emergência do conhecimento pluriversitário, que consiste no confronto do conhecimento científico, de modo especial, produzido nas instituições universitárias, com outros conhecimentos construídos nos diferentes espaços da vida social. (UNILESTE-MG – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL)*⁶³.

*A diversidade possibilita ao/à licenciado/a enfrentar o desafio contemporâneo de pensar e pesquisar o espaço educativo como locus de preservação, de construção e de socialização de marcas culturais e de respeito às diferenças individuais e sociais. (UNILESTE-MG – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA)*⁶⁴.

*Respeitar diferenças sociais, culturais e pessoais, atuando como articulador na construção de novas formas de ver e conviver com a diversidade cultural e com as diferenças, contribuindo para a redução da exclusão e da desigualdade social. (UNILESTE-MG – PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA)*⁶⁵.

É possível perceber, também nos depoimentos, essa diluição que os documentos expressam:

*Eu acho que traçada especificamente, quando se pensa diversidade a gente pensa ou pode pensar na diversidade racial, na diversidade cultural, gênero, não é isso? A gente pode pensar a questão das necessidades especiais. Especificamente detalhando cada uma delas não, temos algumas que apresentam mais especificamente como, por exemplo, a atendimento aos alunos com necessidades especiais, mas o que eu observo que aparece nesses documentos com muita clareza são as convicções e os valores institucionais e dentre essas concepções e esses valores tem a questão, do respeito à vida em todas as suas formas, tem a questão do respeito à diversidade, mas aí diversidade num âmbito mais amplo mesmo, sem privilegiar uma ou outra. (ALICE)*⁶⁶.

Os depoimentos dos professores Paulo e Milena evidenciam as dificuldades que essa diluição provoca nas práticas cotidianas:

Então é muito difícil tocar nesse assunto, me dá muito desânimo de tocar nesse assunto. Você sabe muito bem que todo mundo vai concordar com tudo que você está falando até o ponto que você sugerir que ela também tem esse tipo de pensamento, aí ela vai dizer, no fundo o que todo mundo

⁶² Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho de 2008.

⁶³ Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho de 2008.

⁶⁴ Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho de 2008.

⁶⁵ Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho de 2008.

⁶⁶ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

acha, mesmo que não seja conscientemente, o que todo mundo acha: “é todo mundo é racista menos eu”, no fundo é isso, é difícil. (PAULO)⁶⁷.

Alguns professores se mostram assim arredios, a meu ver não sabemos até que ponto pode ser algo que está relacionado com sua trajetória de vida do campo pessoal e até que ponto que é uma questão que não lhe interessa. [...] Eu estava conversando uma vez com uma professora e ela disse: “eu gosto das questões macro, essas questões mais específicas eu não me interessou”. (MILENA)⁶⁸.

Tudo isso possibilita afirmar que o trato da questão racial enfatizado a partir dos debates sobre as políticas afirmativas em prol do acesso ao ensino superior desencadeou mobilização para práticas institucionais diferenciadas. No entanto, como enfatiza Queiroz (2002), a ausência de informações sobre as condições raciais dos alunos que freqüentam os cursos tem dificultado a análise da situação dos segmentos raciais nesse espaço de ensino.

A partir desta compreensão, podemos verificar mais de perto que desafios são colocados para as práticas da instituição.

5.2.5. Práticas institucionais

O UNILESTE-MG apresentou-se como cenário adequado para a realização da presente pesquisa. Embora outras escolas da RMVA também participem do ProUni, o contato com os colaboradores da instituição mostrou que o processo de discussão das práticas desenvolvidas desde a implantação do Programa foi singular, possibilitando a inserção de um perfil diferenciado de estudantes, embora alguns professores afirmem não perceber essa inserção.

Eu acho assim, que permanece um grupo um pouco com as características antes do PROUNI, ou seja, alunos que entram com diferentes interesses, a questão da idade, nós temos alunos com mais de 40 anos no curso. (MILENA)⁶⁹.

É independente do ProUni, então eu não tenho certeza se foi o ProUni que trouxe essas dificuldades maiores, mas na época de 2005 eu tive um número muito grande de alunos ingressantes com muita dificuldade principalmente na leitura e na escrita. Naquele período entrou todo mundo que tinha uma renda baixa, e tive um grande número de alunos que entraram com muita dificuldade. Onde nós detectamos mais na leitura e na

⁶⁷ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁶⁸ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁶⁹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

escrita pela configuração do curso. Passaram no vestibular com nota mínima. (MARIA EDUARDA)⁷⁰.

O ProUni produziu ações isoladas nas práticas docentes dos professores, negros ou não, sensibilizados com o trato da questão racial.

E muitos naquela época estavam afastados da escola há 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) anos, então tinham muita dificuldade para escrever, o que gerava muitas avaliações de segunda oportunidade, às vezes, até reprovação, em decorrência da defasagem em escrita. O Projeto nasceu especificamente para atender a esse grupo. Na ocasião, consegui 5 (cinco) monitores que voluntariamente se dispuseram a atender a esses alunos durante o semestre, sob meu acompanhamento. E no semestre seguinte atendemos também exclusivamente ao Normal Superior e logo em seguida o projeto se ampliou para a Pedagogia, para Letras e para todos os cursos da Área da Educação, [...] mas o texto dissertativo argumentativo que geralmente é exigido em questões abertas nos trabalhos eles não davam conta. O curso propôs, então, um trabalho com o texto de natureza acadêmico-científica, procurando dar aos alunos um suporte a produção escrita, certo trato com o texto acadêmico. (GUTA)⁷¹.

Temos um grupo que acaba chegando e a gente precisa trabalhar com esse grupo e acaba movimentando e (...) posso dizer que 2005 foi um período que a gente teve que arregaçar as mangas para trabalhar com as interferências com as dificuldades durante todo processo. E até pelo abandono do aluno que não dava conta e isso incomoda muito porque é aquele aluno que está buscando, que está querendo, que está procurando, que quer melhorar a sua condição de vida, ele quer ter um outro projeto de vida. Aquela doméstica que quer ser professora, que quer mudar a vida dela, aquela menina que trabalha no comércio e que não quer mais ficar o dia inteiro no balcão, aquela menina que trabalha numa lanchonete e sonha com uma outra perspectiva de vida e quando que esta lutando ali o tempo todo, uma doméstica, uma dona de casa separada do marido às vezes com dificuldade para criar os filhos, está ali buscando melhoria tem uma bolsa e não dá conta, isso mexe com a gente. (MARIA EDUARDA)⁷².

Práticas institucionais diferenciadas parecem mais freqüentes no curso de formação de professores como, por exemplo, no curso de Pedagogia, o que pode gerar a construção de novas posturas e práticas pedagógicas e sociais:

E o que foi feito. Como não existe uma determinação legal de uma disciplina que trata disso, existe uma determinação que se tenha no currículo, alguns cursos optaram dentro do currículo, ou fazer de conta que tem no currículo. Então é uma opção. E no UNILESTE-MG no curso de Pedagogia principalmente os profissionais do Curso optaram em trazer a disciplina que era optativa para uma disciplina obrigatória. E agora ela compõe o currículo e acontece no 6º Período do Curso. (MARIA EDUARDA)⁷³.

⁷⁰ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁷¹ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em setembro de 2008.

⁷² Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁷³ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

Temos percebido que é uma preocupação que não é só minha é uma preocupação do corpo docente e da instituição de buscar formas de fazer com que esses/as alunos/as com essas dificuldades possam ser minimizados, então não é específico desse alunos, dos/as alunos/as negros/as, mas é uma característica do grupo na área de educação no Curso de Pedagogia especificamente. (MILENA)⁷⁴

Em âmbito institucional no caso da área da educação, há algumas oficinas. Não são oficinas, são encontros esporádicos, são aulas com alunos monitores principalmente do Curso de Letras, sob a coordenação da Professora Guta. Então são temas variados mais relacionados com a produção de textos e questões ortogramaticais, No contexto das aulas, no caso de nós professores e eu falo por mim, vamos tentando no trabalho que o aluno desenvolve ao devolvê-lo fazemos algumas considerações coletivas na turma (...) Então esses são os retornos mais isolados. Alguns professores fazem isso. E isso tem feito parte da minha prática. (MILENA)⁷⁵

Mesmo que o Movimento Negro tenha denunciado a democracia racial como mito, ela permanece no imaginário coletivo. A tendência tem sido diluir a raça em questões sociais mais genéricas, pensando a exclusão em um contexto de diversidade, multiculturalismo, pluralidade, homogeneizando ações, o que amortece iniciativas e práticas pensadas especificamente para determinado segmento.

Essa questão da diversidade quando a gente cita o núcleo de Educação Inclusiva isso também acontece. É uma experiência que a gente fez uma primeira aproximação e acho que foi um bom diálogo aí já falando do Proapi foi um diálogo com o NEAB, isso foi interessante, nós fizemos esse primeiro diálogo com o NEAB em 2006, segundo semestre de 2006, não foi em 2007, para pensarmos justamente isso, como que o NEAB e o PROAPI poderiam incluir nos processos de formação docente, temáticas que colocasse o docente para refletir sobre a questão da diversidade no contexto universitário, foi uma experiência interessante. (ALICE)⁷⁶.

Acontecem criam-se ações e aí é para todos os alunos que tenham essa demanda independente de ser bolsista ou não. (ALICE)⁷⁷.

O Projeto Político Pedagógico Institucional do UNILESTE-MG, em sua última versão, datada de maio de 2008, expressa de forma nítida essa concepção das diferenças sociais em um contexto mais genérico:

*Valorização das **diferenças culturais** como processo de aprimoramento do ensino, da pesquisa e do serviço ao outro; Promover a participação continua em ações que visem à valorização do **multiculturalismo** em prol da soberania humana; Formação de profissionais capazes de compreender o seu entorno social, e de agir de forma crítica, com consciência cristã, comprometendo-se com o respeito à dignidade **humana e às diversidades culturais** tendo em vista a promoção do bem comum, bem como a busca*

⁷⁴ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁷⁵ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em dezembro de 2007.

⁷⁶ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

⁷⁷ Dados de entrevista. Pesquisa de campo realizada em julho de 2008.

de uma sociedade mais igualitária, justa e fraterna. (UNILESTE-MG – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL)⁷⁸.

O que é possível depreender dessas análises é que mudanças ocasionadas pela implantação de um programa como o ProUni no contexto do UNILESTE-MG dependem de concepções pedagógicas, além da intencionalidade política dos professores e gestores. A forma como os mesmos se organizam ao produzir diferentes experiências e responder, de forma favorável ou não, às inovações políticas como o caso do ProUni depende, sobretudo, da multiplicidade de leituras possíveis de serem realizadas por esses atores.

⁷⁸ Pesquisa documental. Coleta de dados realizada em julho de 2008. Grifo nosso.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa que objetivou compreender os desafios e as implicações da implementação do ProUni no contexto das práticas institucionais do UNILESTE-MG, em prol da permanência, com qualidade, dos estudantes negros da Região Metropolitana do Vale do Aço, surge outro grande desafio: explicitar as compreensões particulares construídas a respeito do fenômeno estudado.

A leitura dos textos referentes às estratégias teórico-metodológicas, já apresentadas ao longo do trabalho, permitem concluir que toda pesquisa tem a profundidade que o pesquisador é capaz de dar, e que, nesse sentido, há limitação da compreensão pelas condições do pesquisador, pelas condições de produção, pelo contexto e pela estrutura teórico-metodológica construída ao longo do período do estudo.

Não é minha pretensão confrontar posições particulares com a de entrevistados e colaboradores, nem mesmo manifestar críticas sobre o UNILESTE-MG e as mudanças produzidas ou não pelos efeitos da implantação do ProUni. O que pretendo, nessa parte final do texto da dissertação, é registrar o saber construído, no processo da pesquisa, sobre o problema de conhecimento investigado.

Para fins de organização de idéias, optei, aqui, pela discussão dividida em três tópicos: os efeitos do ProUni ou das políticas afirmativas; o Movimento Negro e os desafios frente à constituição da identidade e das desigualdades raciais; as políticas públicas para o acesso ao ensino superior, entre o real e o ideal. Apoio - me em Boaventura de Souza Santos (2008)⁷⁹, que afirma que estamos em um tempo mais de perguntas do que de respostas, para apresentar, em cada tópico, alguns questionamentos. A intenção é que as reflexões inspirem novos caminhos de investigação a serem percorridos por outros pesquisadores, na convicção de que no âmbito do campo e do problema pesquisado muito precisa ainda ser investigado e feito.

⁷⁹ Informação verbal. Palestra proferida no XI Fábrica de Idéias, em agosto de 2008, em Salvador/BA.

Sobre os efeitos do ProUni ou das políticas afirmativas no UNILESTE-MG, posso afirmar que as mesmas favoreceram o ingresso, na instituição, de estudantes com perfil diferenciado daqueles até então matriculados, favorecendo o atendimento a uma demanda reprimida, o que foi evidenciado nos depoimentos dos colaboradores. No entanto, a tarefa de dimensionar essa contribuição, especialmente para a população negra, nesse momento não foi possível devido à falta de dados e informações sobre a condição racial dos estudantes que freqüentam os cursos. Esse fator tem dificultado gestores e professores, na formulação de práticas diferenciadas em prol da permanência qualificada desses estudantes.

Mesmo diante de dados que mostram que os negros constituem 45% da população e 70% dos pobres e miseráveis do Brasil (HENRIQUES, 2001), as narrativas do mito da democracia racial estão ainda impregnadas no imaginário coletivo, e a crença de que vivemos em uma harmonia racial inviabiliza ações e discussões sobre a exclusão da população negra. Essa invisibilidade do problema faz-se presente nos documentos e depoimentos, em que a questão racial fica reduzida a questões genéricas, como a sócio-econômica. Evidências que me possibilitam perguntar: Como pensar práticas diferenciadas para o invisível?

A invisibilidade de negros tem causa histórica: durante décadas, considerável contingente foi impedido de ingressar no mercado de trabalho, na sociedade produtiva e nos meios de serviços que a elite brasileira estruturou. No momento de reconhecimento dos direitos históricos dos negros na sociedade brasileira, com políticas afirmativas como as de acesso ao ensino superior, é preciso evitar ingenuidade na análise do que significa essa presença, desviando-se, nos dizeres de Gomes (2008)⁸⁰, das novas versões do mito da democracia racial e da armadilha da “inclusão excludente”. Pensar em impactos positivos de políticas de acesso ao ensino superior para negros exige refletir sobre as formas como o conhecimento produzido e acumulado por esse público é considerado e como seus saberes se inserem no domínio de instrumentais acadêmicos.

A democratização do acesso da população negra à universidade tem papel fundamental no exercício do direito à diferença, em um espaço de diálogo e formação de atores sociais até então invisíveis. Essa dimensão permite pensar no segundo tópico de minha reflexão: O Movimento Negro e os desafios frente à

⁸⁰ Informação verbal. Palestra proferida no XI Fábrica de Idéias, em agosto de 2008, em Salvador/BA.

constituição da identidade e das desigualdades raciais. Reconhecendo esse Movimento como protagonista da conquista de direitos reivindicados pela população negra, surgem desafios de várias ordens, segundo Ângela Davis (2008)⁸¹: enquanto a comunidade de luta produz sujeitos coletivos, o discurso neoliberal é atravessado pela cegueira racial, além de enfatizar o indivíduo. Hoje, o que isso implica para o intelectual negro, em termos de responsabilidade com a comunidade? Como pensar o posicionamento político coletivo no século XXI? Como a comunidade de luta pode nutrir o indivíduo como sujeito coletivo, quando o neoliberalismo prega o individualismo? É importante ampliar, portanto, as discussões sobre racismo e neoliberalismo, o que remete ao terceiro tópico desta análise: as políticas públicas para o acesso ao ensino superior, entre o real e o ideal.

Em se tratando de políticas educacionais, os textos, decretos e leis são produtos de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e do processo de formulação da política (MAINARDES, 2006). É legítimo, portanto, questionar que influências e agendas são reconhecidas como legítimas e que vozes são ouvidas num determinado processo. Processo que possibilita compreender ações de um Estado com características neoliberais como é o caso do Brasil, comprometido com organismos internacionais, que propõe, em suas principais políticas, sua desresponsabilização para com as políticas sociais, dentre elas a educação superior, ao implantar programas como o ProUni. Cabe, então, a pergunta: em que medida o Programa atende à demanda em prol da democratização do acesso ao ensino superior público de qualidade?

O enfraquecimento do investimento em universidades públicas, fortalecido pelo processo de privatização acentuado nos anos 90, trouxe conseqüências sérias para grande contingente de jovens economicamente pobres, negros e indígenas, reduzindo suas possibilidades de ingresso na universidade. A educação superior, no entanto, não pode ser tratada como mercadoria, como se o estudante fosse mero consumidor do ensino, controlado pelo capitalismo, tendo como objetivo final um diploma adquirido com menos custos.

O ProUni foi importante na garantia de acesso de milhões de jovens à universidade, e há diversos dados que comprovam essa afirmativa. Na Região Metropolitana do Vale do Aço, a iniciativa trouxe alento à ausência de instituições

⁸¹ Informação verbal. Palestra proferida no XI Fábrica de Idéias, em agosto de 2008, em Salvador/BA.

públicas, mas desmobilizou setores comprometidos com a implementação de universidades públicas na região.

Iniciei essa pesquisa com a intenção de encontrar respostas, mas encerro-a com mais perguntas. Ainda assim, posso afirmar que o mestrado constitui-se numa experiência extremamente significativa para o fortalecimento e para o aprofundamento da compreensão das questões raciais, desde pontos de vista mais amplos e mais complexos. Sem dúvida a experiência de pesquisar também foi significativa para constituir-me pesquisadora, ainda que essa tarefa tenha sido realizada em meio a conflitos relacionados à consciência de classe, raça e gênero, na “ambigüidade do racismo a brasileira” (SILVA, 1985), mas também na percepção da inclusão em um “nós”, coletivo (no caso da pesquisadora: negra, mulher).

Essas dimensões implicarão fortemente na minha ação pedagógica profissional e no compromisso de sair da “solidão étnica”, como nomeia Silva (1999), buscando a troca de experiências e saberes com parceiros, reconhecendo a importância do pertencimento racial e da partilha de lutas e conquistas. Princípios e posicionamentos que possibilitam construir laços de solidariedade entre homens e mulheres, negros e não-negros.

Reconhecendo que a presente pesquisa é, em si, fruto de uma política afirmativa, posso, então, imaginar o impacto de investimentos desse tipo na melhoria da vida da população negra no conjunto da sociedade brasileira. Dessa forma, entendo a necessidade urgente de uma política nacional de combate ao racismo e às desigualdades raciais, privilegiando a experiência de negros e dando eco à trajetória de luta de movimentos sociais que trabalham em torno desse tema, na certeza de que esse (re)conhecimento pode conferir nova identidade, com autonomia a um imenso universo de jovens brasileiros que há muito tem adquirido visibilidade unicamente quando evidenciados como problema social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **História oral**: a experiência do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Cpdoc. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BERNARDINO, Joaze. **Ações afirmativas**: respostas às questões mais frequentes. O público e o privado. São Paulo, n. 3, jan/jun. 2004. Disponível em <<http://www.politicasuece.com.mapps>>. Acesso em julho 2007.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Grupo de Trabalho Interministerial**: bases para o enfrentamento da crise emergencial das universidades brasileiras e roteiro para a reforma da universidade brasileira. Brasília, D F: Senado, 2003.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes de Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro - Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº. 10.172/2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 17 nov. 2006.

BRASIL. Lei nº. 11.096, de 13 jan. 2005. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, altera a Lei nº 10.981, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005. Disponível em: <www.in.gov.br>. Acesso em 07 jul. 2007.

BRASIL. Medida Provisória nº 213, de 10 de setembro de 2004. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. **Diário Oficial da**

União, Brasília, 13 out. 2004. Disponível em: <www.presidencia.gov.br/civil_Ato2004/mpv/213.htm>. Acesso em 07 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. 2004. Disponível em: <200.9.149.99/dippg/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=103&Itemid=23&lang=br>. Acesso em 23 jan. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 301 de 30 janeiro de 2006. Dispõe sobre a Comissão Nacional de Acompanhamento e Controle do Programa Universidade para Todos – PROUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2006. Disponível em: <http://prouniinscricao.mec.gov.br/prouni/pdf/Portaria_nr_301_2006.pdf> Acesso em: 10 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Projeto de Lei nº 3.582, de 28 de março de 2004. Dispõe sobre a instituição do Programa Universidade para Todos – PROUNI, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de março de 2004. Disponível em: <www.camara.gov.br/sileg/integras/219649.htm>. Acesso em 3 jul. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Editora UFSCAR, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em maio 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Senado Federal/Unesco, 2001.

BRASIL. Senado Federal. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Uma escola do tamanho do Brasil**. São Paulo, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1522.pdf>>. Acesso em novembro 2007.

CARVALHO, Cristina H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao ensino superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96, p. 979-1000, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em jul. 2007.

CARVALHO, Cristina H. A. de. Política de ensino superior e renúncia fiscal: da reforma universitária de 1968 ao PROUNI. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2005. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/anped11>>. Acesso em jul. 2007.

CARVALHO, Cristina H. Almeida de; LOPREATO, Francisco L. C. Finanças públicas, renúncia fiscal e o Prouni no governo Lula. **Revista Impulso**. Piracicaba, v. 16, n. 40, p. 93-104, maio-ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em jul. 2007.

CARVALHO, José J. de. Inclusão étnica e racial no ensino superior: um desafio para as universidades brasileiras. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas**: diálogos e intercursos. Nova Hamburgo: Feevale, 2005.

CASTANHO, Maria Eugênia. **Universidade à noite**: fim ou começo de jornada? Campinas: Papyrus, 1989.

CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; GIGLIOLI, Renato de Souza Porto. Democratização do acesso às Instituições de ensino superior? **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 125-140, 2006.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO LESTE DE MINAS GERAIS. Breve Histórico. **UNILESTE-MG**. Coronel Fabriciano, [s.n.], [s.p.], 2005.

CONSTANTINO, Luciana. MEC reforça auxílio a bolsistas carentes. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 jan. 2005, Cotidiano, p. C5.

CONSTANTINO, Luciana. Universidades particulares pedem alteração em reserva de vagas. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 12 ago. 2004, Educação. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u15930.shtml> Acesso em 16 jul. 2007.

COSTA, Fabiana. **Políticas pública de educação superior – Programa Universidade para Todos**: um olhar dos alunos beneficiários da PUC-SP. 2008. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008.

DEPARTAMENTO SINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Anuário dos trabalhadores**: 2000-2001. São Paulo: Dieese, 2001.

DIOGO JUSTINO, David Manuel. **Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil**: o Movimento Negro na luta pela democratização das universidades. 2002. Disponível em <<http://Bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/diogo.pdf>>. Acesso em 15 jul. 2007.

EDUCAFRO. **Site oficial**. 2008. Disponível em: <http://www.educafro.org.br/ind._001_sms.asp>. Acesso em 02 mar. 2008.

ESCOTT, Clarice Monteiro. Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil. In: NUNES, Margarete Fagundes (Org.). **Diversidade e políticas afirmativas**: diálogos e intercursos. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

FACEIRA, Lobelia da Silva. **Programa Universidade para Todos**: política de inclusão acadêmica e social? 2006. Disponível em <www.castelobranco.br/pesquisa/vol7/pdf/2006.pdf>. Acesso em 15 jul. 2008.

FERNANDES, Maria Cristina S. Galan. **Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno**. 2002. 244p. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho, Araraquara.

GISI, Maria Lourdes. A educação superior no Brasil e o caráter de desigualdade do acesso e da permanência. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.17, p. 97-112, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO>>. Acesso em 03 mar. 2008.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. IN: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Uene José. Anexos. In: SILVA, Marilena da; GOMES, Uene José. **África, afrodescendência e educação**. Goiânia: Editora da UGC, 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Apresentação. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (Org.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e anti-racismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo/ Editora 34, 1999.

GUIOT, André Pereira. **Um “Moderno Príncipe” para a burguesia brasileira: O PSDB (1988-2002)**. 2006. Disponível em <<http://www.rj.anpud.org/anais/2006/conferencias/andre%20pereira%20guiot.pdf>>. Acesso em 23 jan. 2009.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas, 2001. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0807.pdf>. Acesso em 02 mar. 2008.

HERINGER, Rosana. **Análise das principais políticas de inclusão de estudantes negros no ensino superior no Brasil no período 2003-2006**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007. Disponível em: <<http://www.sbsociologia.com.br/com>>. Acesso em 01 abr. 2008.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001 – 2004. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas. **Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: Editora UNB, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2000: características da população e dos domicílios, resultados do universo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2003**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais 2004**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2005.

JESUS, Ilma Fátima de. O Pensamento do MNU - Movimento Negro Unificado. In: GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção

(Orgs.). **O pensamento negro em educação no Brasil**: expressões do Movimento Negro. São Carlos: Editora da UFSCar, 1997.

JÚNIOR, Fernando Benedito. **Diário do Aço. Vale do Aço 2000**: um século de História. Diário do Aço. Ipatinga, [s.n.], [s.p.], 2000.

JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69. jan/abr. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 mar. 2008.

MANCEBO, Deise **Reforma da educação superior no Brasil**: análises sobre a transnacionalização e privatização. Curitiba, v. 7, n. 21, p.103-123, mai./ago. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO>> Acesso em 03 mar. 2008.

MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 88, p. 845-866, Out. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 01 jul. 2007.

MARCHA ZUMBI CONTRA O RACISMO, PELA CIDADANIA E A VIDA. Por uma política nacional de combate ao racismo e a desigualdade racial. Brasília: Cultura Gráfica e Editora Ltda, 1996. Disponível em: <<http://www.eliagonzalez.org.br>>. Acesso em 03 mar. 2008.

MARINHO, Luiz. Opinião. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 fev. 2005, Opinião, p.3.

MEKSENAS, Paulo. A sociedade civil e o setor privado. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. especial, p. 121-135, jul/dez. 2002. Disponível em <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em 12 jul. 2008.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Desenvolvimento Regional e Política Urbana. **Site Oficial**. 2008. Disponível em: <www.urbano.mg.gov.br/lc90.pdf>. Acesso em 23 jan. 2009.

MINTO, Lalo Watanabe. **As reformas do ensino superior no Brasil**: o público e o privado em questão. Campinas: Autores associados, 2006.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: NETO, Vicente Molina; TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Etnicidade, violência e direitos humanos em África**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Abdias do; NASCIMENTO, Elisa Larkin. Reflexões sobre o Movimento Negro no Brasil. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn. (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

NASCIMENTO, Alexandre do. Racismo e antiracismo e políticas de ação afirmativa no Brasil. **Revista Lugar Comum**. Rio de Janeiro, n. 19-20, 2007. Disponível em <<http://conferencias.iscte.pt/viewabstract.php?id=219ecf=3>>. Acesso em jun. 2008.

OLIVEIRA, Eliane de. **Mulher negra professora universitária: trajetória, conflitos e identidade**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negro e educação - Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ação educativa, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração final. In: **Conferência Mundial contra o Racismo Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata**. 2001, Durban.

OTRANTO, Célia Regina. A reforma da educação superior do governo Lula da Silva: da inspiração à implantação. In: Reunião Anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2006. CD-ROM.

OTRANTO, Célia Regina. Concepção e organização da educação superior: novas propostas, velhas idéias. In: Congresso Nacional de Educação, 5, Recife, 2004. **Anais...** Recife: CONED, 2004.

PARTICULARES REAGEM COM MUDANÇAS NO PROUNI. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 13 mai. 2004, Educando. Disponível em: <www.estadao.com.br/educando/noticias/2004/mai/27/103.htm> Acesso em 01 jul. 2007.

PEREIRA, Amauri Mendes. **“Quem não pode atalhar arroteia!”**: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei 10.639/03. In: Reunião Anual da ANPED, 29, Caxambu, 2006. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, 2006. CD-ROM.

PEREIRA, João Batista Borges. Racismo à brasileira. In: MUNANGA, Kabengele. **Estratégias e política de combate à discriminação racial**. São Paulo: EDUSP, 1996.

PETRUCELLI, José Luis, 2004. **Mapa do ensino superior brasileiro**. Rio de Janeiro: Políticas da Cor/ LPP/UERJ e SEPPIR, 2004. Disponível em: <www.politicasdacor.net>. Acesso em 12 abr. 2008.

POLITICA NACIONAL DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL. Brasília: Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas (Org.). **O negro na universidade**. Salvador: Coleção Novos Toques, 2002.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **O negro e a universidade brasileira**. Revista Historia Actual Online. [s.l.], n. 3, jan. 2004.

RODRIGUES, João Jorge Santos. **Direito e ação afirmativa**: políticas de ação afirmativa para afro-brasileiros. 2005. 255f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília.

ROSEMBERG, Fúlvia. Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para Reflexão. **Programa de ação afirmativa em debate**, Set. 2006. Disponível em: <www.acoesafirmativas.ufscar.br> Acesso em 01 jul. 2007.

SANTOS, Frei David Raimundo dos. Como a Igreja Católica tratou negros e negras nestes 507 anos? **Revista Tempo e Presença Digital**. Ano 2, n. 5 Nov. 2007. Disponível em: <<http://koinonia.org.br>> Acesso em 16 de out. 2008.

SANTOS, Renato Emerson dos. Agendas e agências: a construção do Movimento PVNC. In: OLIVEIRA, Iolanda de; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Negro e Educação**: identidade negra - Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ação educativa, 2004.

SARMENTO, Daniel Antônio de Moraes. O negro e a igualdade no direito constitucional Brasileiro: discriminação de facto, teoria do impacto desproporcional e ações afirmativas. In: JÚNIOR, João Feres; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro universidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

SAVIANI, Demerval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do Mec. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p.1231- 1255. out. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma Universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 1021-1056, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 12 jul. 2007.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, José dos Reis. A nova lei da educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização do público? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, p. 5-27, mai-ago. 2005.

SILVA, Marilda da. **As experiências vividas em formação e a constituição do habitus professoral**: implicações para o estudo da didática. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

SILVA, Martiniano José da. **Racismo à brasileira**: raízes históricas. [s.l.]: [s.e.], 1985.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVA, Sonaly Torres. **Capoeira: movimento e malícia em jogos de poder e resistência**. 2007. 140f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVEIRA, Ronald Acioli da. Apresentação. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; SILVERIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOUZA, Josias de. Medida Provisória do ProUni cria “promamata”. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 26 set. 2004, Brasil, p. A14.

SPOSITO, Marília Pontes. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre a juventude e a escola no Brasil. In: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira**: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo. **Bases teórico-metodológicas preliminares da pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Porto Alegre: UniRitter, 2001.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenções? **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 97- 108, set. 2002.

WIKIPÉDIA: a enciclopédia livre. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org>> Acesso em 21 jan. 2009. .

APÊNDICES

APÊNDICE A. Publicações revisadas

Capítulos de livros sobre políticas afirmativas no ensino superior – universidades públicas (Textos publicados entre 2003/2007)

Livro	Capítulo	Autor	Instituição
Levando a Raça a sério: ação afirmativa e Universidade BERNADINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.) 2004	Inclusão social e igualdade racial no ensino superior baiano: uma experiência de ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia. p.180-216	Wilson Roberto de Matos	Universidade do Estado da Bahia - Uneb
Levando a Raça a sério: ação afirmativa e Universidade BERNADINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.) 2004	Experiências de ação afirmativa: interlocução com o ponto de vista de juventude negra. p.173-187	Alecsandro J.P. Ratts; Adriane A. Damascena	Universidade Federal de Goiás - UFG
Levando a Raça a sério: ação afirmativa e Universidade BERNADINO, J.; GALDINO, D. (Orgs.) 2004	O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. p.137-156	Dalcele Mascarenhas Queiroz	Universidade Federal da Bahia - Ufba
História da Educação do Negro e outras Histórias ROMÃO, J. (Org.). 2005 Edições MEC/Unesco (Coleção Educação Para todos)	A política de cotas para negros na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. p.157-168	Maria Alice Rezende	Universidade do Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica GONÇALVES, P.B; SILVÉRIO, V.R. (Orgs.). 2003	Ação afirmativa na Universidade do Estado da Bahia: razões e desafios de uma experiência pioneira. p.131-151	Wilson Roberto de Mattos	Universidade do Estado da Bahia
Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. GONÇALVES, P.B; SILVÉRIO, V.R. (Orgs.). 2003	Ações afirmativas: dois projetos voltados para a juventude negra. p. 217-243	Nilma Lino Gomes	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

<p>Acesso e Permanência da População Negra no ensino superior. Lopes, M. A; BRAGA, M. L. de S. (Orgs) 2007 Edições MEC/Unesco (Coleção Educação Para todos)</p>	<p>Artigos sobre experiências e estratégias, formais e informais, dirigidas a estudantes de diferentes contingentes raciais, matriculados em universidades públicas de quatro regiões do Brasil.</p>	<p>Dyane Brito Reis Taynar de Cássia Santos Pereira José Raimundo J. Santos Vera Lúcia Benedito Waldemir Rosa Marcus Vinícius Fonseca Alessandro de Oliveira Santos Rosângela Malachias José Geraldo da Rocha Maria Clareth Gonçalves Reis Marcilene Lena Garcia de Souza Georgina Helena Lima Nunes</p>	<p>Universidade Federal da Bahia-UFBA Universidade Estadual da Bahia-Uneb Universidade Federal de Alagoas-Ufal Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul Universidade Estadual de Goiás Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG Universidade Estadual de Campinas Universidade de São Paulo-USP Universidade Federal Fluminense Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ Universidade Federal do Paraná Universidade Estadual de Londrina</p>
<p>Negro e Educação: Identidade Negra - Pesquisas sobre o Negro e Educação no Brasil. OLIVEIRA, I.; GONÇALVES E SILVA, P.B. (Orgs.). 2005</p>	<p>O Vestibular e as desigualdades raciais. p.7-15</p>	<p>Dalcele Mascarenhas Queiroz</p>	<p>Universidade Federal da Bahia-UFBA</p>
<p>Negro e Educação: Identidade Negra Pesquisas sobre o Negro e Educação no Brasil. OLIVEIRA, I.; GONÇALVES E SILVA, P.B. (Orgs.). 2004</p>	<p>ação afirmativa e Mérito individual P.17-36</p>	<p>Sales Augusto dos Santos</p>	<p>Universidade de Brasília-UNB</p>
<p>Ação afirmativa e Universidade: Experiências Nacionais Comparadas. JÚNIOR, F.J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.) 2006</p>	<p>Política de Cotas Raciais nas Universidades Brasileiras: O caso da UERJ</p>	<p>Renato Emerson dos Santos p.136-166</p>	<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ</p>
<p>Ação afirmativa e Universidade: Experiências Nacionais Comparadas. JÚNIOR, F.J.; ZONINSEIN, J. (Orgs.) 2006</p>	<p>ação afirmativa, fronteiras raciais e identidades acadêmicas: Uma etnografia das cotas para negros na UERJ</p>	<p>Paulo Gabriel Hilu da Rocha Pinto</p>	<p>Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ</p>
<p>Teses e dissertações sobre desigualdades educacionais e ação afirmativa Serie Ensaio & Pesquisas - 2006 BRANDÃO, André Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira</p>	<p>Trabalhos sobre ações afirmativas e cotas nos vestibulares das universidades públicas. Bibliografia produzida em pós-graduações no país entre 1999 e 2005. (40p.)</p>	<p>54 trabalhos (teses e dissertações) Disponível em: <www.politicasdacor.net></p>	<p>Várias universidades públicas do país.</p>

APÊNDICE B. Termo de consentimento livre e esclarecido

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS-
CIENCIAS HUMANAS**

Mestrado em Educação

Atividade Acadêmica – Pesquisa de Campo

Mestranda- Edna Imaculada Inácio de Oliveira

Semestre 2007/2

TERMO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) a contribuir com um estudo que faz parte de uma dissertação de mestrado em andamento, sobre os impactos da implantação do ProUni Programa Universidade para Todos no UNILESTE-MG_ Centro Universitário do Leste de Minas Gerais.

Nesse sentido, peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com sua assinatura, sua contribuição.

Objetivo do estudo

- a) Analisar os impactos do ProUni nas práticas da instituição.
- b) Futuramente organizar e encaminhar resultados elaborando a dissertação e após a defesa, apresentá-la em eventos relacionados com a área da educação.

Procedimentos

Autorizar a Professora/mestranda da Atividade Acadêmica a ficar com a sua entrevista após sua validação.

Riscos e benefícios do estudo

- a) Seu consentimento com a contribuição não oferece nenhum risco e não o(a) submeterá a situações constrangedoras;
- b) Este estudo poderá contribuir no entendimento científico de questões relacionadas com a prática pedagógica da instituição e a formação específica nas Licenciaturas.

Confidencialidade

Todas as informações contidas nas entrevistas e ou documentos, confiadas à guarda da Professora/Mestranda, preservarão a identidade dos (as) entrevistados colaboradores(as) e ficarão protegidas de utilização não autorizada.

Voluntariedade

A recusa em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de análise das informações, a qualquer momento, se assim você desejar.

Declaração de consentimento

Tendo lido as informações acima e tendo sido esclarecido (a), concordo em contribuir livremente com o estudo.

Nome:

Assinatura: Data:

Curso ou setor em que atua:

Telefone: E-mail:

Contatos com a professora/mestranda

eimaculada@gmail.com

Tel: MG: (031)38422989 – Cel: (031)86671209

RS: (051) 30371613 – Cel: (051) 81230816

APÊNDICE C. Número de alunos matriculados e de bolsistas por área⁸²

Ano: 2007 - 1º semestre.

Área: Ciências Exatas	Número de alunos matriculados em cada curso	Número de alunos Bolsistas em cada curso	Percentual %	Cotistas	Percentual de Cotistas %
Engenharia de Materiais	132	17	12,8	-	
Engenharia de Produção	291	56	19,24	2	
Computação e Sistemas de Informação	327	43	13,14	1	
Engenharia Elétrica	320	41		-	
Engenharia Sanitária e Ambiental	257	44		1	
Engenharia Mecânica	308	20		-	
Total	1635	221	13,51	4	1,8

Área: Ciências Sociais Aplicadas	Número de alunos matriculados em cada curso	Número de alunos Bolsistas em cada curso	Percentual %	Cotistas	Percentual de Cotistas %
Ciências Contábeis	219	46		-	
Comunicação Social - Jornalismo	104	26		-	
Comunicação Social - Publicidade/Propaganda	90	10		-	
Direito	542	99	18,26	5	
Turismo	72	10		-	
Administração	666	93		2	
Arquitetura e Urbanismo	174	14		-	
Total	1867	298	15,96	7	2,3

Área: Ciências da Saúde	Número de alunos matriculados em cada curso	Número de alunos Bolsistas em cada curso	Percentual %	Cotistas	Percentual de Cotistas %
Enfermagem	860	185	21,51	5	
Farmácia	324	74		3	
Fisioterapia	180	28		-	
Nutrição	192	35		1	
Psicologia	336	57		1	
Educação Física	321	38		3	
Ciências Biológicas	244	58		1	
Total	2457	475	19,33	14	2,9

Área: Ciências da Educação	Número de alunos matriculados em cada curso	Número de alunos Bolsistas em cada curso	Percentual %	Cotistas	Percentual de Cotistas %
Geografia	85	26	30,58	1	
História	132	28	21,21	-	
Letras	89	20	22,47	-	
Filosofia	28	6	21,42	-	
Pedagogia	262	90	30,34	1	
Normal superior	40	24	60	-	
Total	636 - 0,31	194	30,50	2	1,03

⁸² Dados extraídos dos documentos disponibilizados pela secretaria geral do UNILESTE-MG e da secretaria do DEAC

Total Geral				
Alunos matriculados	Total de Bolsistas	% bolsistas	Total de Cotistas	% cotistas
6597	1178	17,85	28	2,3

APÊNDICE D. Roteiro de entrevista reconstruído

Entrevistado: Secretária do DEAC – Diretoria de Extensão e Ação Comunitária – Setor responsável pelo PROUNI

I- Identificação

Nome

Formação

Tempo na instituição

Tempo na função

II- O DEAC –

Comentar

O que faz

Como está localizado na estrutura do UNILESTE-MG

Com que e como se relaciona:

- Decisões /problemas legais e administrativos
- Decisões /problemas políticos internos e externos
- Relação com os estudantes em geral
- Relação com os professores
- Relação com os estudantes bolsistas

III- Com relação ao ProUni

Comentar/ descrever/ Identificar:

Documentos que orienta a definição de critérios de seleção a cada ano.

O vestibular. A prova de seleção para a bolsa e os critérios que define o ENEM como avaliação em substituição ao vestibular.

Orientações e procedimentos de inscrição dos estudantes

O retorno do processo para os candidatos.

O processo de inscrição como cotista no programa.

Critérios para definir o número de cotistas.

Documentos que comprovam a autodeclaração de cor/raça

Definição do percentual e da distribuição desse percentual entre os candidatos negros e indígenas

Critérios que definem a permanência dos bolsistas. O processo de renovações.

Formas de participação dos coordenadores e professores dos cursos nesses processos.

Descreva a dinâmica do UNILESTE-MG antes e depois do ProUni.

APÊNDICE E. Fragmentos do diário de campo

Dezembro de 2007

3 de dezembro de 2007

No dia 3 de dezembro fui até a instituição fui recebida pela Professora Marita⁸³, (coordenadora da Diretoria de Extensão e Ação Comunitária DEAC) por contato feito anteriormente ela se dispôs a ser a supervisora da minha pesquisa, ou seja, alguém que no caso seria a referencia para os contatos com os demais funcionários. Na conversa realizada neste dia ela me apresentou às secretarias responsáveis pela organização do processo de bolsas do ProUni, que imediatamente se dispuseram a me receber. Na ocasião conversei com Gê Assistente Social que me repassou informações mais gerais sobre o processo de bolsas.

5 de dezembro

No dia 5 de dezembro as 15h40 min estive novamente na diretoria fiz contato com a secretária Tatiana. Ela estava envolvida com outras questões da extensão e propôs remarcar nosso encontro para entrevista no dia 11 de dezembro às 16horas.

6 de dezembro

No dia 6 de dezembro liguei para o Prof. Paulo Coordenador do NEAB e agendamos a entrevista para segunda-feira dia 10 às 19 horas no Campus II em Timóteo.

Liguei também para a prof, Milena também coordenadora do NEAB e agendamos a entrevista para terça-feira dia 11 às 10 horas da manhã no Campus I em Coronel Fabriciano.

A tarde fui pessoalmente a casa da Prof Aldelina que também já havia se disponibilizado em ser colaboradora da pesquisa, é uma professora que trabalha na instituição desde a década de 70 e agendamos nossa entrevista para quarta feira dia 12 de dezembro.

Dia 10 de dezembro de 2007

No dia 10 de dezembro liguei novamente para Prof Aldelina para confirmar nossa entrevista, quando atendeu ela me disse que havia sido demitida na sexta-feira à noite, que estava disposta porém estava com problema de saúde na família e que agendaria para outra oportunidade e afirmou: “caso você ainda queira me entrevistar”. Disse que sim e senti na voz dela um certo mal-estar e decepção.

A secretária do DEAC Tatiana me ligou solicitando mudança na data da entrevista para o dia 12 de dezembro às 16horas.

⁸³ Os nomes mencionados no diário de campo são fictícios, objetivando preservar as identidades dos colaboradores.

APÊNDICE F. Modelo de matriz do conjunto de informações das entrevistas

Questão Racial

	Questão racial na Instituição
Paulo 1	<p>Paulo – (...) A instituição até agora sempre deu todo crédito, sempre deu toda abertura, no entanto nós fomos surpreendidos com uma carta do Prof. { }, no dia 29 de novembro cancelando as atividades do núcleo por conta desse processo de reestruturação, mas nós vamos refundar [...].p2</p> <p>Paulo – Então! Nós gostaríamos muito de tentar intervir, na questão do ensino da História e Cultura Afro brasileira aqui dentro, porque a gente percebe que é fraco. O curso de História que é o meu curso principal, ainda é um curso que tem mais abertura para esse tipo tema [...] .O problema é que é muito difícil aumentar agora com essa reestruturação que nós estamos passando, a idéia era de nós oferecermos essa disciplina como optativa para toda área e durante todo semestre, mas agora as optativas foram cortadas.Eu já lecionei no curso de pedagogia para abrir, no currículo novo [...] já tínhamos contato com as disciplinas no próximo semestre que iria ficar comigo ou com a { } ou com outras pessoas também que podem. [...] Na Filosofia que eu também já lecionei[...] A gente tem feito mesas redondas, debates acadêmicos sobre o tema e principalmente nós temos um projeto de pesquisa, originalmente composto por mim a { }, a { }, { }, { } e { } para estudar essa questão da implantação da lei 10639. É um projeto de extensão, mas também um projeto de pesquisa para tentar entender em termos científicos e acadêmico através do estabelecimento de amostras e observações cotidianas[...]. p2-3</p> <p>Paulo – [...] Por exemplo, três alunos de jornalismo, procuraram a mim e a Marlene para fazer um trabalho sobre os alunos negros da instituição, e ai nós percebemos que tinham pessoas ligadas ao POP, que também estavam nessa reunião e ai eu perguntei que havia mencionado sobre o perfil do aluno que evadia e o elemento cor não estava lá, se a evasão de negros é maior ou menor que de brancos, não havia esse dado. [...]p6-7</p> <p>Paulo – Por exemplo Nós temos alunos engajados no nosso projeto de pesquisa mas efetivamente isso é algo que nos temos vontade de fazer, mas não tivemos a oportunidade de pensar como nem implantar nada que é pensar nos membros negros da comunidade do UNILESTE-MG, quer dizer, é um assunto muito complicado muito tabu a gente sente muita resistência em relação a isso Curiosamente os negros mesmos tem dificuldade de lidar com isso eles preferem não tocar no assunto mas isso é só uma impressão, a gente tem vontade de tocar nisso mas não conseguimos achar um gancho ainda. É muito complicado, a gente sente muita resistência. p5-6</p> <p>Paulo – [...]”Eu vi por exemplo um caso aqui de um professor que foi insultado em termos raciais por um aluno, o professor acionou o aluno na justiça, a instituição não se opôs, o processo desenvolveu independente de qualquer intervenção da instituição[...]. Eu tenho certeza que há uma pressuposição que pessoas de curso superior jamais teriam esse tipo de comportamento, como se eu já não tivesse me cansado de ouvir colegas meus fazendo referências altamente racistas a pessoas que trabalham e estudam aqui, mas mesmo as pessoas que fazem isso dizem que isso não é racismo, tipo “ Nossa fulano, além de chata é preta”, isso não é racismo, a pessoa que emitiu esse comentário, professores com mestrado, pedagogos, dizem que isso não é racismo, que ela jamais seria racista, uma pessoa com anos de atuação em educação. Jamais! [...] então é muito difícil tocar nesse assunto, me dá muito desânimo de tocar nesse assunto. Você sabe muito bem que todo mundo vai concordar com tudo que você está falando até o ponto que você sugerir que ela também tem esse tipo de pensamento, ai ela vai dizer, no fundo o que todo mundo acha, mesmo que não seja conscientemente, o que todo mundo acha: “é todo mundo é racista menos eu”, no fundo é isso, é difícil. Todo mundo... Mas a gente já pensou isso, eu estou te dizendo isso porque nesse evento com os alunos de jornalismo, havia uma aluna negra, e ela é que tinha mais dificuldade de assumir a possibilidade da existência disso, mas eu posso compreender, pra muitos negros aceitar que isso existe é aceitar que tem uma barreira enorme ao redor dela, que pra ela tudo vai ser muito mais difícil que para os outros. Eu entendo. É difícil mesmo, a pessoa que escolhe fazer um curso superior, ela acha que está a salvo disso, pra conseguir lidar com isso ela prefere não problematizar essa questão e achar que aqui na universidade nunca vai acontecer uma coisa dessa, que ela estará a salvo disso, é uma estratégia mesmo, é triste! Mas é assim.p6-7</p>
Milena 2	<p>Milena- [...]a questão interna, infelizmente, não conseguiu efetivar muitas discussões, estivemos mais presentes nos cursos relacionados com a área de educação que é onde atuamos e nesses cursos, por exemplo, o Curso de Pedagogia e o Curso de História[...].No momento, é a questão da educação intercultural, história da cultura africana e afro-brasileira no currículo dos cursos de Pedagogia, na História tem a História da África, então a nossa discussão interna ficou mais restrita aos cursos da área de educação[...].Internamente dialogamos com alunos de Jornalismo, com alunos da Psicologia, o diálogo lá foi intenso nesse sentido de colocar questões da diversidade cultural, mais que isso não conseguimos.p2-3</p>

	<p>Milena – Alguns professores se mostram assim arredios, a meu ver não sabemos até que ponto pode ser algo que está relacionado com sua trajetória de vida do campo pessoal e até que ponto que é uma questão que não lhe interessa [...]Eu estava conversando uma vez com uma professora e ela disse: “eu gosto das questões macro, essas questões mais específicas eu não me interesso”[...] p3</p> <p>Milena- [...] e quando a gente discute essas questões de políticas afirmativas, o PROUNI está no meio delas, eu sinto assim que elas se sentem mais respeitadas, mais consideradas e principalmente porque eu como professora negra, discutindo essas questões. Eu faço parte do NEAB e faz parte das minhas discussões, que não foram muito intensas no Mestrado, mas vão ser agora no Doutorado, uma vez que é uma questão que mexe comigo no ponto de vista pessoal e que mexe comigo também academicamente, profissionalmente, pelos alunos que eu tenho, pelas histórias diferentes de vida. p-4</p> <p>Milena- [...] quando tem alguma questão polêmica e eu estou discutindo a questão do currículo, em termos de conteúdos, o processo de seleção e organização do conhecimento, aí vem a questão da organização do conhecimento segundo gênero, segundo as questões étnico-raciais, aí entra as questões das cotas. [...] p7</p>
Tatiana 3	<p>Tatiana - Eu particularmente já não concordo com isso. Porque para mim isso já é uma discriminação. É uma posição minha que nem pode ficar falando muito não, mas é verdade, isso acaba sendo uma discriminação, porque que o negro e o índio tem que ser diferente dos demais. A mesma capacidade que eu tenho, o branco também ele tem. Não é verdade! Eu posso provar que eu tenho! p7</p> <p>Tatiana - Sim de próprio punho. O aluno mesmo faz se auto-declarando, porque é muito difícil comprovar. Como é que se comprova? Porque é complicado, agora, tem muitos alunos que a gente não pode falar muita coisa, né Edna!."Cá pra nós né! Você não é , não tem nada haver. Porque às vezes a gente recebe a declaração e quando você vê não é, né". Mas se ele está falando que é não podemos falar nada. p6</p> <p>P - Quando houve essa abertura maior de alunos em 2005, você recebeu muitas declarações de alunos cotistas? Houve algum documento que eles preencheram? Não teve essa declaração?</p> <p>Tatiana - Não, não tinha nem onde colocar isso. Não houve essa diferenciação.</p> <p>P - Com a entrada desses alunos eles já se cadastravam na hora da inscrição?</p> <p>Tatiana - Olha Edna, sinceramente eu não lembro, mas eu sei que documentação disso não teve eu tenho certeza, agora se a gente colocou lá no sistema eu não lembro.Eu acredito que não. Que não teve isso.</p> <p>P- No primeiro semestre teve? E foram muitos que vieram e se inscreveram como cotistas?</p> <p>Tatiana – A gente percebe o seguinte, o aluno que vem fazer a entrevista talvez ele é até negro, pardo e índio, mas não se inscreve na cota. Eu não sei se é por desconhecer ou porque não quer mesmo. p10</p>
Maria Eduarda 4	<p>Mª E – Antes da reformulação do Currículo nós tínhamos a disciplina como optativa, História e Cultura Afro Brasileira. Depois que reformulamos o currículo achamos que era um dever de todo mundo tornar essa disciplina obrigatória. E foi uma polêmica na época. p. 8.</p> <p>Mª E – Mesmo com a Lei foi uma polêmica. Porque existem aqueles profissionais e teóricos que defendem e não estão errados que História e Cultura Afro-brasileira deve fazer parte do Currículo do curso, discutir e estudar em todas as disciplinas, em todos os módulos, perpassar pelo curso, você não tem que ter uma disciplina que discuta História e Cultura Afro-brasileira. Mas (...) eu acho que tudo que está iniciando precisa pelo menos ter a certeza de que em algum momento esse aluno vai ver de uma forma organizada a História e Cultura Afro-brasileira. Se você pegar o nosso currículo ele (...) tem uma série em muitos itens dele a gente fala da questão multicultural, a gente fala da diversidade. É realmente uma prática que a gente quer que todos os professores incorporem independente da disciplina, mas a gente quis ter a certeza de que esse aluno assim como ele vê Língua Brasileira de Sinais, Gestão de Processos Pedagógicos, Didática da Alfabetização, as Metodologias que ele veja também História e Cultura Afro-brasileira, foi uma opção do grupo manter, mas isso não nos tira o compromisso de trabalhar nas demais disciplinas, porque no currículo foi com muito cuidado que a gente fez, na concepção, nos objetivos, no perfil do egresso, o tempo todo, trabalhar com a questão da diversidade, da auteridade, do multiculturalismo. Então tem razão? Tem, porque mesmo tendo em todas as disciplinas a gente quis garantir. “Como seguro morreu de velho”. A gente quis garantir. p. 8-9</p> <p>Mª E – E o que foi feito. Como não existe uma determinação legal de uma disciplina que trata disso, existe uma determinação que se tenha no currículo, alguns cursos optaram dentro do currículo, ou fazer de conta que tem no currículo. Então é uma opção. E no UNILESTE-MG no curso de Pedagogia principalmente os profissionais do Curso optaram em trazer a disciplina que era optativa para uma disciplina obrigatória. E agora ela compõe o currículo e acontece no 6º Período do Curso. p. 9</p>
Alice 5	<p>Alice - Eu acho que traçada especificamente, quando se pensa diversidade a gente pensa ou pode pensar na diversidade racial, na diversidade cultural, gênero, não é isso? A gente pode pensar a questão das necessidades especiais. Especificamente detalhando cada uma delas não, temos algumas que apresentam mais especificamente como, por exemplo, a atendimento aos alunos com necessidades especiais, mas o que eu observo que aparece nesses documentos com muita clareza são as convicções e os valores institucionais e dentre essas concepções e esses valores tem a questão, do respeito à vida em todas as suas formas, tem a questão do respeito à diversidade, mas aí diversidade num âmbito mais amplo mesmo, sem privilegiar uma ou outra. [...] essa questão da diversidade quando a gente cita o núcleo de Educação Inclusiva isso também acontece. E uma experiência que a gente fez uma primeira aproximação e acho que foi um bom dialogo ai já falando do Proapi foi um diálogo com o NEAB, isso foi interessante, nós fizemos esse primeiro dialogo com o NEAB em 2006, segundo semestre de 2006, não</p>

	<p>foi em 2007, para pensarmos justamente isso, como que o NEAB e o PROAPI poderiam incluir nos processos de formação docente, temáticas que colocasse o docente para refletir sobre a questão da diversidade no contexto universitário, foi uma experiência interessante porque a gente espera [???]. p. 5-6</p> <p>Alice - Não, chegamos a fazer a primeira aproximação mesmo para dialogar e pensar no que poderíamos oferecer com esses programas de desenvolvimento profissional docente, oferecemos diferentes cursos onde o professor pudesse escolher aquele que ele quer fazer, uma das temáticas é em relação à diversidade, no contexto universitário e esperamos já lançar em breve oficinas com essa temática. p. 6.</p>
Guta 6	Item não mencionado