



riaipe₃

REPORT

2011

21.12.2010 to 20.12.2013
EuropeAid/ 129877/C/ ACT/ Multi

RELATÓRIO

UNINOVE UNISUL UFBA
NACIONAL BRASIL



Rede RIAIPE 3

La construcción del Programa Marco Interuniversitario de Política para la Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior, financiado por el Alfa de la Unión Europea, en el período 2011-2013, es un gran desafío para la Red Riaipe3, a partir de un trabajo que se está siendo desarrollado, desde el año 2006, por un equipo de investigadores de universidades de Europa y Latino América.

El punto de partida del trabajo de la Red Riaipe3 es la necesidad de construir una alternativa a las políticas de educación en la agenda de la globalización neoliberal, donde el conocimiento es considerado un bien comerciable, con un impacto muy fuerte tanto en América Latina y Europa. En contra de este punto de vista, contraponemos un proyecto emancipador de la educación para todos los que logran la cohesión y la justicia social. Y como no puede haber justicia social sin justicia cognitiva, la educación (superior) tiene un lugar privilegiado en este proceso histórico de construcción de una sociedad *más redonda* e con *menos aristas*, en las palabras de Paulo Freire. Vivimos en una época de bifurcación, donde la intervención ciudadana en los diferentes campos, desde la ciencia a la política, se presenta como particularmente decisiva. Este es nuestro campo: *la construcción de una educación (superior) para ser capaz de generar la emancipación social*.

2

António Teodoro

Coordenador geral da Rede RIAIPE3



PROGRAMA ALFA DA UNIÃO EUROPEIA PARA A AMÉRICA LATINA

*PROGRAMA MARCO INTERUNIVERSITÁRIO
PARA A EQUIDADE E COESÃO SOCIAL
NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR*

RELATÓRIO NACIONAL

3

Equipa de investigação

UNINOVE
UNISUL
UFBA

ÍNDICE

1. Apresentação.....	6
2. Breve Retrato das Desigualdades no Brasil.....	7
3. Legislação e Políticas Públicas para a Equidade na Educação Superior Brasileira	10
3.1. A Legislação.....	10
3.2. As Políticas Públicas.....	15
3.2.1. Programa Universidade para Todos (ProUni)	15
3.2.2. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES).....	18
3.2.3. Universidade Aberta do Brasil	18
3.2.4. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).....	22
3.2.5. Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).....	24
3.2.6. Programa de Consolidação da Docência (PRODOCÊNCIA).....	24
3.2.7. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial.....	24
3.2.8. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO).....	25
3.2.9. Programa de Educação Indígena (PROLIND)	25
3.2.10. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)	25
4. Diversidade Étnico-Racial na Educação Superior.....	29
4.1. Ingresso do Alunado Afrodescendente no Ensino Superior.....	31
4.2. Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior	31
4.2.1. Núcleos de Acessibilidade.....	31
4.2.1.1. Acesso à Informação e à Comunicação	32
4.2.1.2. Acesso ao Ensino.....	32
4.2.1.3. MECDAISY.....	32
4.2.1.4. Programa Incluir.....	33
5. A Pós-Graduação Brasileira.....	34
5.1. Antecedentes	34
5.2. Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs).....	35
5.3. O Plano Nacional de Educação 2011-2020.....	36
6. Programas Governamentais de Estímulo à Pesquisa.....	37
6.1. Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD).....	37
6.2. Programa Escola de Altos Estudos	37
6.3. Bolsas de Estudos no Exterior.....	37
7. Seleção e Formação Docente e Discente na Universidade Segundo Raça, Etnia e Gênero.....	39
7.1. Formas de Ingresso no Ensino Superior Brasileiro.....	39
7.1.1. Ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas.....	40
7.1.2. Ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas	41
7.1.3. Perfil do Alunado, Segundo a Representação das Minorias	43
8. Representação e Políticas de Incentivo a Professores e Pesquisadores em Relação ao Gênero...	46

8.1. Gênero na Educação Superior.....	47
8.2. Gênero no Mercado de Trabalho no Brasil (2005-2010).....	55
9. Conisderações Finais.....	57
Bibliografia.....	58
Equipes Brasileiras do RIAIPE III.....	63

1. Apresentação

Este Relatório Nacional condensa as contribuições das três universidades brasileiras – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Nove de Julho (UNINOVE) e Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – que se inscreveram como sócias no Programa Marco Interuniversitário para a Equidade e a Coesão Social nas Instituições de Ensino Superior (RIAIPE III), apoiado pelo Programa Alfa III da União Europeia.

Seguindo o Guia para a Análise dos Informes Nacionais, a equipe da UNINOVE coordenou a elaboração do Relatório, propondo, às demais instituições, a distribuição dos itens que cada uma delas deveria elaborar. Nesta distribuição, levou-se em conta, além da dimensão das respectivas equipes, a maior experiência ou a *expertise* da respectiva universidade na temática em tela. Assim, por exemplo, a ativa atuação da UFBA nas políticas de cotas levou, naturalmente, à atribuição da elaboração do item referente à inclusão universitária a seus pesquisadores.

Este Relatório Nacional não pretende ser completo, uma vez que, além das limitações de seus elaboradores, que cobrem minúscula parte do continental território nacional, a complexidade dos sistemas educacionais brasileiros e do subsistema de Educação Superior¹ exigiria levantamentos e estudos mais exaustivos e de maior cobertura territorial.

Assim, este é um documento aberto, seja no sentido de aceitar contribuições complementares de quem se disponha a contribuir para o melhor conhecimento sobre a realidade da Educação Superior no Brasil, seja no de permitir emendas e correções dos próprios pesquisadores das equipes das instituições sócias, ao longo do tempo de desenvolvimento do projeto.

A Coordenação de elaboração do Relatório Nacional

¹ Os sistemas, subsistemas, parassistemas e graus de ensino serão grafados com maiúsculas, por se tratar de denominações específicas usadas no Brasil e nem sempre corresponderem aos significados de denominações homônimas usadas em outros países.

2. Breve Retrato das Desigualdades no Brasil

Segundo os indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há inegáveis evidências da enorme desigualdade social no Brasil, especialmente no que se refere aos negros e a seus descendentes.

Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2009) e do *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil 2009-2010* mostram a persistência e o agravamento da desigualdade entre pretos e pardos, de um lado, e brancos, de outro.

O trabalho do Laboratório de Análises Econômicas, Histórias, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), apresenta dados que revelam as desigualdades em diversas áreas:

a) Mortalidade

As taxas são maiores para os jovens pretos e pardos do sexo masculino (respectivamente, de 206,9 e 190,6), se comparadas com a taxa dos jovens brancos do mesmo sexo (138,2) mortos por causas externas para cada grupo de 100 mil habitantes, segundo dados do Sistema de Informação sobre Mortalidade/Sistema Único de Saúde (SIM/SUS).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, no período 2004-2006, para cada jovem branco morto por homicídio, morrem, em média, dois jovens negros.

b) Educação

O número de jovens negros analfabetos, na faixa etária de 15 a 29 anos, é quase duas vezes maior que o de jovens brancos. Em 2008, quase metade das crianças afrodescendentes de 6 a 10 anos estava fora da série escolar adequada, contra 40,4% das brancas. Na faixa de 11 a 14 anos, o percentual de pretos e pardos, com defasagem na taxa de frequência líquida (adequação idade – série), sobe para 62,3%.

c) Habitação

Cerca de dois milhões de jovens entre 15 e 29 anos vivem em favelas, sendo a maior parte desta população negra (66,9%), enquanto 30,2% vivem em famílias com renda domiciliar *per capita* de até meio salário mínimo.

d) Saúde

Em 2008, o SUS atendeu mais a pretos e pardos (66,9%) do que a brancos (47,7%); a taxa de não-cobertura ou a proporção dos afrodescendentes que não conseguiram atendimento foi de 27% contra 14% dos brancos. Subiu a proporção de afrodescendentes mortas por causa da gravidez ou de suas consequências. Conjuntamente, 40,9% das mulheres pretas e pardas nunca haviam feito o exame de mamografia, contra 22,9% das mulheres brancas; 18,1% das mulheres pretas e pardas nunca haviam realizado o Exame de Papanicolau, enquanto a porcentagem nas mulheres brancas foi de 13,2%.

e) Ocupação, Emprego e Renda

Em 2008, segundo o IBGE, a taxa de desemprego foi de 9,5% entre mulheres pretas e pardas, contra 6,4% entre todos brasileiros.

Menos de 1,0% dos jovens trabalhavam como aprendiz ou estagiário, mas os jovens brancos conseguiram mais oportunidades.

Quanto à ocupação dos beneficiários do Programa Brasil Alfabetizado (PBF), 40% tinham trabalho remunerado e as ocupações sem remuneração correspondiam à situação de 34% dos titulares. Os que nunca tinham trabalhado correspondiam a 16,9% do total, sendo que entre os brancos este indicador foi de 19,0% e, entre os pretos e pardos, de 15,8%.

Quanto ao tipo de trabalho realizado, a proporção de brancos que trabalhavam no setor privado (17,2%) foi maior do que a porcentagem entre pretos e pardos (13,7%); estes trabalhavam na categoria de empregado doméstico em uma proporção 28,3% maior que os brancos.

No ano de 2006, o peso do trabalho informal era de 54,1% entre as mulheres brancas e de 75,0% entre as pretas e pardas. Entre os homens, os brancos recebiam aposentadoria 109,1% maior do que os homens pretos e pardos, em 1988.

Ao se observar o mercado de trabalho brasileiro e as condições de remuneração, verifica-se que a diferença salarial entre homens e mulheres amplia-se quando ao sexo se soma a raça, ou cor. Em 2009, o rendimento médio dos trabalhadores negros era 55,0% menor que o de não negros – relação muito próxima à verificada entre as trabalhadoras negras, cujo salário médio era 56,0% menor que o das não negras.

Embora o nível de desigualdade de remuneração diminua ao tomar-se o sexo como principal variável, ela persiste. A mulher negra recebia, em média, em igual período, 67,0% do que recebia o trabalhador negro, enquanto o salário nominal da mulher branca era 65% daquilo que recebia o homem não negro (Tabela 1).

f) Portadores de Necessidades Especiais

O Censo da Educação Superior de 2004 indica 5.077 pessoas com necessidades especiais matriculadas em cursos de graduação no Brasil, ou 0,12% das 4.163.733 matrículas no ensino superior brasileiro. Do total de portadores de necessidades especiais, 1.220 frequentavam instituições públicas e 3.857 estavam em instituições privadas. O Estado do Rio de Janeiro lidera no número de matriculados nessa condição, 1.006, enquanto o Acre é o que registra o menor número de matrículas de pessoas com necessidades especiais (*id.*, *ib.*).

g) Educação Superior

Segundo Bittar (2008, p. 154), ao se considerar a diferença rural/urbano, as desigualdades são sinalizadas nas taxas de frequência líquida na educação superior: em 2005, as áreas metropolitanas apresentavam uma diferença de 13 pontos percentuais sobre as rurais (15,2% sobre 2,1%, respectivamente).

Para as mulheres, o período 1996-2005 apresentou índices de escolarização líquida na educação superior maiores que os dos homens: uma diferença superior de três pontos percentuais sobre os homens, 12,7% contra 9,7%. No entanto, a situação de desigualdade das mulheres negras nas Instituições de Ensino Superior brasileiras permanece em patamares muito próximos aos dos homens negros. Embora seu índice de frequência líquida na educação superior seja pouco mais de 11 pontos percentuais inferior ao das

mulheres brancas (14,6%), a presença das mulheres negras no superior, quando comparada ao ensino médio, apresenta um crescimento negativo (-84,57%); quando comparada ao índice de frequência líquida no ensino fundamental, chega a -93,58% (*id.*, *ib.*, p. 156).

Quanto à situação dos estudantes indígenas, pelos dados do questionário socioeconômico do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) de 2004, seu percentual de presença na educação superior varia entre 0,2 e 5,2%, nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas dos estados, com destaque para o Estado do Amapá que apresentou o percentual mais elevado nas IES públicas, atingindo 5,2%, e, nas IES privadas, igualando-se ao Estado do Amazonas, com um percentual de 4,6%. O Estado do Rio Grande do Sul registrou o menor índice de representatividade nas IES públicas (0,3%) e o de Alagoas registrou o menor índice nas IES privadas (0,2%).

Com respeito às condições educacionais brasileiras, os dados da PNAD/IBGE de 2009 revelam as desigualdades nesse setor. De acordo com os dados da Tabela II, o Brasil possuía cerca de mais de 23 milhões de jovens entre 18 e 24 anos. Isso correspondia a 12% de uma população de 191,796 mi. Desse total de jovens, 37,9% (8,7 milhões) tinham apenas onze anos estudo e, aproximadamente, 2/5 sequer concluíra o Ensino Médio. Se o estudante iniciou sua trajetória escolar no primeiro ano do Ensino Fundamental com 07 anos de idade e não passou por reprovação, abandono ou evasão, essa faixa etária deveria representar o momento de ingresso e de conclusão de cursos de graduação de cinco anos.

O número de mulheres com 11 anos de estudo é superior ao dos homens – 40,6% contra 35,2% - e o percentual de pessoas brancas nessa escolaridade também é maior do que o observado entre pardos e negros.

Entre os jovens entre 18 e 24 anos que faziam parte da População Economicamente Ativa (PEA), apenas 15,2% possuía mais de 11 anos de estudo – situação mais grave em regiões como Norte e Nordeste, com 11,2% e 9,0%, respectivamente (Tabela 3).

O percentual de pessoas com mais de 11 anos de estudo se eleva entre a população com 25 a 34 anos (21,1%) e na faixa de 35 a 39 anos (18,2%).

De modo geral, observa-se que é elevado o número de brasileiros que ainda não ingressou no ensino superior. Deve-se destacar que a meta 12 do Plano Nacional de Educação 2010-2020 estabelece a elevação a 50% da taxa de matrícula bruta no Ensino Superior e a 30% a taxa líquida de matrícula (entre os jovens de 18 a 24 anos).

De acordo com Amaral (2010, p. 27), no ano de 2008, apenas 13,9% dos jovens nesta faixa de idade estavam matriculados na educação superior e apenas 26,7%, nas instituições públicas, impondo dois grandes desafios à expansão das matrículas na educação superior brasileira: “1) que 30% da população de jovens com idade entre 18 e 24 anos tenham tido oportunidade de ingressar e de permanecer nesse nível de ensino; 2) que 40% das matrículas estejam nas instituições de educação superior públicas”.

Os dados apresentados evidenciam a exclusão social de mulheres, negros, índios, trabalhadores rurais, a despeito da expansão quantitativa a partir da década de 1990,

basicamente com a ampliação de vagas no ensino particular. Dessa forma, a reprodução das desigualdades socioeconômicas tem se perpetuado no sistema educacional brasileiro. O avanço brasileiro na educação, que quase universalizou o acesso ao Ensino Fundamental, parece distante de obter o mesmo resultado no ensino superior e, sobretudo, apresenta desigualdades educacionais entre os grupos sociais mencionados. As dificuldades de acesso e permanência desses grupos na educação perpetuam o ciclo de reprodução das desigualdades sociais – eles estudam menos tempo, possuem menor índice de escolaridade, ganham menos, têm menos acesso aos serviços básicos de qualidade.

A disparidade nas trajetórias escolares dos grupos sociais historicamente excluídos justifica a necessidade de adotar medidas que minimizem a desigualdade de acesso ao Ensino Superior a esses grupos e apoiem sua permanência, além de medidas que promovam a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho. Por isso, políticas públicas de ações afirmativas com enfoque abrangente e sistêmico que permitam superar tais desvantagens se fazem necessárias, não como mero assistencialismo, mas como compensação pelas desigualdades sociais.

Dentre estas medidas, destacam-se o sistema de cotas, que reserva um percentual do número total de vagas oferecidas pelas instituições de ensino seguindo critérios como cor, raça, etnia ou renda. Tais critérios variam de acordo com cada instituição de ensino, haja vista que, nas IES públicas, a adesão é voluntária, pois elas desfrutam de autonomia.

3. Legislação e Políticas Públicas para a Equidade na Educação Superior Brasileira

3.1. A Legislação

As políticas públicas de ação afirmativa vêm ao encontro da democratização proposta para a educação na Constituição Federal de 1988, art. 205, que estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ao se conceber a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, pode-se pensar que as ações afirmativas estatais têm suporte legal, na medida em que os grupos sociais historicamente excluídos fazem parte desse *todos* - a omissão de sua inclusão social é a omissão do Estado em seu *dever*. Em verdade, a situação de desigualdade que afeta os grupos sociais historicamente excluídos tem se perpetuado.

O que seria a igualdade em uma sociedade notadamente desigual? As ações afirmativas entendem a diversidade como a “igualdade na diferença”. As políticas públicas

afirmativas vêm ressaltar o conceito de equidade, que difere substancialmente do de igualdade, pois se preocupa em tratar de forma diferente os grupos diferentes, com vistas a uma forma de inclusão que diminua as desigualdades sociais existentes, evitando partir do falso pressuposto de que todos possuem as mesmas oportunidades.

Segundo Seiffert e Hage (2008, p. 142):

para todos terem assegurado o seu direito à igualdade é necessário considerar as diferenças de cada grupo. Assim, para que a população tenha acesso ao ensino, por exemplo, é essencial admitir as particularidades e as necessidades específicas da população indígena, o histórico da escravidão dos afrodescendentes e os papéis sociais assumidos por homens e mulheres, do campo e das periferias urbanas. O reconhecimento da diferença é entendido, portanto, como instrumento fundamental para o alcance da igualdade e para a consequente aproximação dos indicadores sociais dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Logo, o desenvolvimento humano e a concretização das metas de uma sociedade democrática têm na educação um caminho essencial, devendo ser orientada pelo respeito às bases multiculturais constituintes da nação.

11

Além da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Lei n.º 9394/96) é o documento legal que orienta as especificidades da área. Em seu artigo 1.º, define-se a abrangência da Educação:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Já nos incisos de I a VII do artigo 43, a LDB de 1996 explicita as finalidades da Educação Superior:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996)

12

Há que se considerar os avanços conquistados em termos de garantias legais. No entanto, constrangidas por manobras regimentais, adiamentos e interesses opostos, as propostas de participação da sociedade civil não foram contempladas nos textos legais em vigor:

A trajetória detalhada do projeto democrático da LDB foi, em resumo, a seguinte: (i) apresentação do Projeto de Lei nº 1.158-A/88, pelo deputado Octávio Elísio Alves de Brito; (ii) enriquecido pelas contribuições da comunidade educacional brasileira (audiências públicas), por outros projetos completos apresentados por parlamentares e pelas emendas na Câmara dos Deputados, transformou-se, em junho de 1990, no Substitutivo Jorge Hage, aprovado nesse caso em maio de 1993; (iii) encaminhado ao Senado, o projeto tramitou até fevereiro de 1995, quando se transformou no Substitutivo Cid Sabóia; (iv) por meio do que denominaram à época uma manobra regimental, foi substituído pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, que tramitava

paralelamente, desde 1992, no Senado, e que não fora discutido democraticamente com a sociedade brasileira, (v) com algumas incorporações do Substitutivo Cid Sabóia, para atenuar resistências à manobra, o projeto foi finalmente aprovado em 20 de dezembro de 1996, exatamente 39 anos depois da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (ROMÃO, 2008, p. 178).

Em seu artigo segundo, a LDB reforça as concepções da Educação como direito universal, para todos, e como dever atribuído ao Estado e à família, nos mesmos termos da carta constitucional, aqui transcritos. Nessa perspectiva, as diretrizes estabelecidas para o sistema educacional brasileiro apontam para a democratização das oportunidades educacionais, portanto, para políticas públicas afirmativas para mais da metade da população que se alista entre os grupos sociais excluídos: negros e pardos representam 50,7% da população e indígenas, 0,4% (IBGE, 2010), o que não justifica classificá-los como minorias, que é uma forma de negar sua real presença e contribuição sociais. Todavia, as ações afirmativas representam apenas uma das maneiras de diminuir os problemas, mas não são suficientes para resolvê-los, pois suas origens estão no contexto geral da sociedade. Por isso, em lugar de medidas pontuais e provisórias, é preciso que se organizem ações sistêmicas, que visem alterar a estrutura social em que as desigualdades são geradas e reproduzidas.

De acordo com Teixeira (2008, p. 8), o termo ação afirmativa popularizou-se nos Estados Unidos, em 1961, por meio de um decreto do governo federal que pretendia assegurar que os candidatos fossem empregados, como também tratados durante o emprego sem consideração de sua raça, credo, cor ou nacionalidade. Posteriormente, a expressão ganhou força com os conflitos raciais que eclodiram nas metrópoles norte-americanas após o assassinato de Martin Luther King. O conceito é polissêmico e controverso quanto à sua legitimidade, mas pode ser definido como:

(...) uma ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado. A ênfase em um ou mais desses aspectos dependerá do grupo visado e do contexto histórico e social (MOEHLECKE, 2002, p. 7).

Ações afirmativas podem ser entendidas como um conjunto de políticas públicas que buscam a afirmação da identidade; a luta constante por relações sociais, políticas, econômicas e culturais igualitárias faz com que este conceito incorpore, “além da idéia de medidas governamentais, o papel da sociedade civil sobre a questão da democracia, das

identidades e das relações de poder entre os diferentes grupos sociais” (TEIXEIRA, 2008, p. 9).

A seguir, apresentamos a cronologia das políticas públicas de ação afirmativa brasileiras.

1930 - Lei dos Dois Terços - Implantada para garantir a participação de trabalhadores brasileiros nas empresas sediadas no Brasil.

1988 - Criada a Fundação Cultural Palmares, vinculada ao Ministério da Cultura, com o objetivo de apoiar a ascensão social da população negra.

1996 - Realiza-se em Brasília o Seminário: Multiculturalismo e Racismo, no qual se discutiu o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos e a questão do negro na sociedade brasileira.

- Criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI), com a função de discutir, elaborar e implementar projetos que valorizem os afro-brasileiros.

1998 - Criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), cujo objetivo é o de promover ações educativas nas áreas da reforma agrária.

- Portaria MEC n.º 679/99 - Dispõe sobre os requisitos de acessibilidade a pessoas portadoras de deficiências, para instruir processo de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.

2002 - Instituição do Programa Nacional de Ações Afirmativas, que institucionaliza, no âmbito da administração pública federal, metas percentuais para negros, mulheres, portadores de necessidades especiais no preenchimento de cargos, além da adoção de um critério de classificação para os fornecedores que comprovarem a adoção de medidas compatíveis com os objetivos do Programa.

2002 – Governo Federal institui o Programa Diversidade na Universidade, que visa ampliar a inclusão sócio-racial, oferecendo apoio e financiamento a instituições que promovem a inclusão de negros e indígenas.

2003 - Governo Federal cria a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), com *status* de Ministério, objetivando coordenar e elaborar políticas públicas para combater as formas de discriminação racial no Brasil e, assim promover o debate sobre as Políticas de Ações Afirmativas direcionadas às minorias raciais e étnicas e promover a implantação de ações dessa natureza.

- Lei n.º 10.639 altera a Lei nº 9.394/96 nos seus artigos 26 e 79, tornando obrigatória a inclusão no currículo oficial de ensino da temática História e Cultura Afro-brasileira, além de estabelecer que o calendário escolar incluísse o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra.

2004 - Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo MEC, para implantar e desenvolver políticas de inclusão educacional para os grupos sociais como os de negros, índios e mulheres.

2005 - Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Educação Superior (UNIAFRO), criado pelo acordo entre a Secretaria de Educação

Superior (SESu) e a SECAD. Tem o objetivo de “apoiar e incentivar o fortalecimento e a institucionalização das atividades dos Núcleos de Estudos Afro- Brasileiros/Neabs ou grupos correlatos nas instituições públicas de educação superior, contribuindo para a implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para a população negra”.

- Programa Incluir, que fomenta projetos desenvolvidos por instituições federais de ensino superior (IFES) que garantam o acesso e permanência em igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades especiais. Busca a superação de situações discriminatórias contra estudantes com necessidades especiais tais como: acesso à comunicação desses alunos em todas as atividades acadêmicas; aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos; adaptação de mobiliário; reforma nas edificações para a acessibilidade física; formação profissional de docentes e funcionários para atuar com os alunos com deficiência; e contratação de pessoal para os serviços de atendimento educacional especializado.

2006 - Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), implementado para apoiar projetos, desenvolvidos pelas instituições de educação superior públicas em conjunto com as comunidades indígenas, que visem a formação superior de docentes indígenas para o Ensino Fundamental (5.ª a 8.ª séries) e Médio e, permanência dos estudantes indígenas em cursos de graduação.

3.2. As Políticas Públicas

Vejamos, agora, como as políticas, planos, programas e projetos foram implantados e implementados, ou não, cada um dos programas públicos criados formal e legalmente.

3.2.1. Programa Universidade para Todos (ProUni)

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004 e institucionalizado pelo Governo Federal pela Lei n.º 11.096, de 13 de janeiro de 2005, tem por finalidade conceder bolsas a estudantes carentes para matrícula em instituições de Ensino Superior da rede privada, que passam a usufruir de isenções fiscais. O ProUni contempla estudantes de família com renda *per capita* de até 3 (três) salários mínimos, egressos do Ensino Médio de escolas públicas ou particulares. Os estudantes são selecionados a partir das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

De sua criação até o segundo semestre de 2011, o ProUni atendeu a 863.771.000 estudantes (v. Gráfico I).

De um lado, o Programa tem sofrido críticas por parte da comunidade educacional brasileira, que se centra no argumento de que os recursos perdidos com o incentivo fiscal poderiam ser arrecadados e aplicados na expansão da rede pública. De outro lado, os defensores do ProUni afirmam que a capacidade ociosa instalada na rede privada torna mais barato o investimento e que, assim, os recursos eventualmente arrecadados com a extinção da isenção fiscal permitiriam a criação de um número muito inferior de

vagas. Argumentam ainda que a compara das vagas não é feita pelo preço do “mercado universitário”, mas a partir de um valor unitário estabelecido pelo próprio Programa. No fundo, a polêmica é uma continuação de uma velha discussão travada nos meios educacionais brasileiros entre o público e o privado. De qualquer forma, o Programa já beneficiou a quase um milhão de estudantes, como se pode ver na Tabela I.

TABELA I
BOLSISTAS DO PROUNI - 2005 a 2011

UF e Grandes Regiões	Absoluto	Participação (%)
Norte	44.452	5,1
Pará	14.008	31,5
Aazonas	12.662	28,5
Rondônia	7.584	17,1
Tocantins	3.215	7,2
Acre	2.603	5,9
Roraima	2.389	5,4
Amapá	1.991	4,5
Nordeste	125.557	14,5
Bahia	50.274	40,0
Pernambuco	15.180	12,1
Rio Grande do Norte	13.579	10,8
Maranhão	11.701	9,3
Ceará	10.739	8,6
Sergipe	7.248	5,8
Piauí	6.892	5,5
Paraíba	6.686	5,3
Alagoas	3.258	2,6
Sudeste	449.181	52,0
São Paulo	273.751	60,9
Minas Gerais	106.517	23,7
Rio de Janeiro	55.350	12,3
Espírito Santo	13.563	3,0
Sul	166.220	19,2
Paraná	76.879	46,3
Rio Grande do Sul	65.758	39,6
Santa Catarina	23.583	14,2
Centro Oeste	78.361	9,1
Goiás	24.579	31,4
Distrito Federal	22.782	29,1
Mato Grosso	15.727	20,1
Mato Grosso do Sul	15.273	19,5
Brasil	863.771	100,0

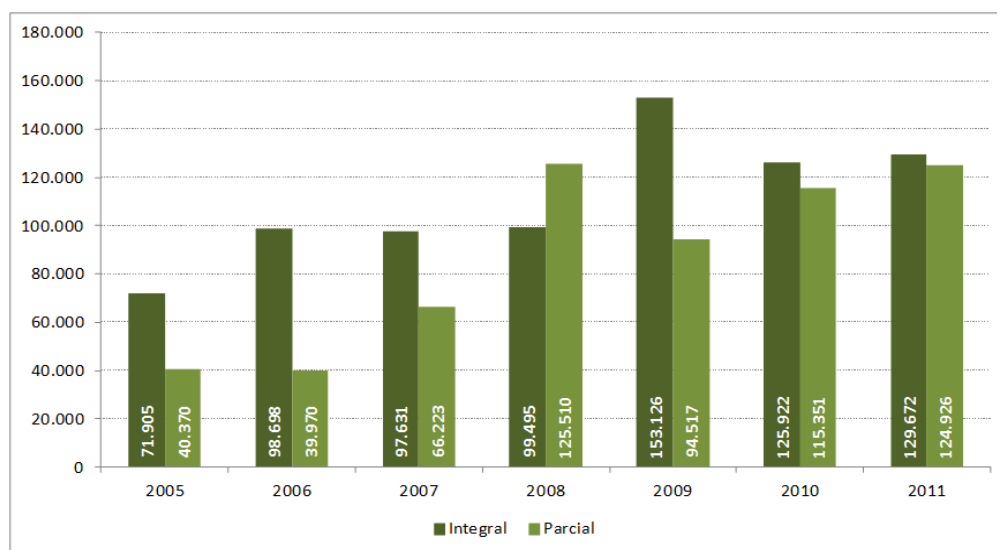
Fonte: MEC/SESU

Outro dado importante diz respeito ao tipo de bolsa concedido. No início do Programa, as bolsas parciais eram 36,0% do total (40.370); caíram para 29,0% no ano seguinte; chegaram a 40% em 2007 e a mais da metade (56,0%) em 2008 – pela primeira e única vez acima das bolsas integrais.

É possível que a elevação do número de concessões de bolsas parciais tenha relação com a melhora da renda da população observada em anos recentes. No ano da crise financeira internacional, o número de bolsas integrais voltou a ser a maior parte, interrompendo o movimento de ascensão das bolsas parciais. Em 2010 e 2011 a relação voltou a se equilibrar, tendo as bolsas parciais participado do total com 48,0% e 49,0%, respectivamente.

Os dados do Gráfico I dão uma ideia mais clara a respeito da relação bolsas integrais/bolsas parciais, da criação do Programa até os dias de hoje.

GRÁFICO I BOLSAS PROUNI 2005-2011



Fonte: Sisprouni de 17/06/2011 Bolsas Prouni 2005 - 2º/2011

Não há diferenças de acesso a bolsas segundo sexo dos beneficiários. No período em análise, as mulheres foram 50,5% do total de bolsistas. Segundo raça ou cor do bolsista, verifica-se que pouco menos da metade se declarava branca (47,9%) e apenas 12,5% se dizia negra.

Além disso, a maioria desses bolsistas estava em cursos diversos da área de Educação, sendo que 8.504 eram bolsistas professores.

As condições para que as IES particulares participem do PROUNI são:

- oferecer bolsa de estudos na proporção dos alunos pagantes por curso e turno;
- oferecer apenas a bolsa integral e a parcial;
- estudantes beneficiários terem sido selecionados pelo ENEM, com renda *per capita* familiar de até um salário mínimo e meio (bolsa de 100%) e de até três salários mínimos (bolsa de 50%);
- os cursos das IES precisam manter avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC; os que apresentarem duas avaliações negativas consecutivas no SINAES são desvinculados.

Para que o estudante permaneça no Programa é necessário obter aprovação de, no mínimo, 75% do total de das disciplinas cursadas em cada período.

Os estudantes que possuem bolsa integral, matriculados em cursos presenciais, com no mínimo seis semestres de duração e carga horária igual ou superior a 6 horas diárias de aula, podem solicitar junto ao Ministério da Educação a Bolsa Permanência, cujo valor é de R\$ 300,00 mensais. O MEC realiza semestralmente (em janeiro e julho) o processo de análise das solicitações, e a disponibilidade de recursos dependerá de provisão

orçamentária. Os estudantes beneficiados pela Bolsa Permanência devem renovar o Termo de Concessão a cada semestre e, para obterem o benefício, precisam atualizar mensalmente as informações na coordenação do ProUni de cada instituição, por meio do sistema informatizado do Programa.

Cada instituição deve constituir Comissões Locais de Acompanhamento e Controle Social do ProUni. No caso das que possuem vários *campi*, deve-se instalar uma comissão em cada local. No caso dos cursos a distância, a comissão deverá ser instalada em cada local de administração dos pólos de apoio presencial.

3.2.2. Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)

O FIES é um programa do Ministério da Educação (MEC) e se destina a financiar o pagamento de mensalidades ou anuidades de estudantes matriculados em IES não-gratuitas. Este financiamento é ressarcido, atualmente, à taxa de juros anual de 3,4% ao ano e a agência operadora é o Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE). A demanda pode ser feita em fluxo contínuo (qualquer época do ano).

Durante o curso, o estudante financiado pagará, a cada 3 (três) meses, o valor máximo de R\$ 50,00 (cinquenta reais) correspondente ao pagamento de juros que incidem sobre o financiamento. Ao final do curso, depois de um prazo de carência de 18 (dezoito) meses, o financiamento poderá ser amortizado em até 13 (treze) anos.

Conforme informações disponíveis no site da Caixa Econômica Federal, agente financiadora do FIES, os números registrados em 2011 são os seguintes:

- a) 560 mil estudantes beneficiados;
- b) 1.459 instituições de Educação Superior credenciadas, sendo 2.080 *campi* cadastrados;
- c) R\$ 6,0 bilhões de recursos investidos.

3.2.3. Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Criada pelo n.º 5.800, de 8 de junho de 2006, a Universidade Aberta do Brasil é, na verdade, um verdadeiro sistema, integrado por universidades públicas, que oferece, nos moldes de suas congêneres estrangeiras, vagas para estudantes que têm dificuldade de acesso ao Ensino Superior, principalmente por meio da educação a distância (EAD).

Têm prioridade no atendimento da UAB professores e demais profissionais da educação que atuam na Educação Básica.

Segundo o IBGE, “entre 1998-2008, a proporção dos jovens cursando o ensino superior dobrou de 6,9% para 13,9%”, dos quais aproximadamente 10% estão matriculados nas instituições públicas e 90% nas particulares. Além de ter um baixo número de alunos em idade universitária cursando a educação superior, o Brasil conta com professores do ensino fundamental sem formação superior ou atuando fora de sua área. Dados do INEP mostram 381.214 professores da educação básica matriculados na educação superior,

dos quais 206.610 fazem cursos presenciais e 174.604, a distância. O curso de Pedagogia conta com mais de 50% dos educadores (192.965), o de Letras 44.754, o de Matemática 19.361 e o de História 14.4781. Conforme o Censo Escolar do MEC, o número de professores que atuam no ensino básico sem diploma superior cresceu entre 2007 e 2009: são 636 mil nos ensinos infantil, fundamental e médio (32% do total). Em 2007, eram 594 mil.

Para responder à Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o Governo Federal instituiu a Década da Educação, que se iniciou um ano depois de publicada a LDB de 1996. Entre as metas, estava a de oferecer educação para todos e, especialmente, “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Até o fim da Década da Educação somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço: “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior (art. 62) e/ou formação específica na área em que atua”. No mesmo artigo, a LDB pontua: “A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”.

Ainda segundo a LDB, em seu artigo 80, “O poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”, além de permitir a organização de cursos de ensino experimentais (art. 81).

Um novo Plano Nacional de Educação (PNE) foi enviado, pelo governo federal, ao Congresso, em dezembro de 2010, para vigorar de 2011 a 2020. Este Plano se compromete, em sua Meta 12, a “elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta”. Pela Estratégia 12.2², busca “ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil”.

A organização do Plano considera fatores como a densidade populacional e as características regionais das micro e mesorregiões, conforme definidas pelo IBGE, para orientar a oferta de vagas públicas para a população na idade de referência, na tentativa de uniformizar a expansão – inclusive, interiorizando-a –, no território nacional. Justifica-se, assim, a criação, mediante decreto, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação e com foco nas políticas e na gestão da Educação Superior, numa parceria que envolve a ANDIFES e as instituições estatais. Este sistema também funciona de acordo com a Lei nº 11.273/2006, que dispõe sobre a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores/tutores, bem como com o Decreto nº 5.622/2005, que discorre sobre a qualidade da Educação a Distância. Como o nome o indica, não é uma universidade, mas um sistema que articula as instituições públicas que oferecem cursos na modalidade a distância, com a finalidade de atingir a

² O PNE se organiza em metas e a cada uma delas corresponde uma série de estratégias.

população distante dos principais centros, onde está a maior parte das universidades públicas do país. A UAB vem atuando também no exterior – atualmente em países africanos.

O Sistema Universidade Aberta do Brasil prioriza a formação de professores para a Educação Básica e de gestores da administração pública. Com a finalidade de atingir esse objetivo, a UAB articula instituições de educação superior, estados e municípios brasileiros, e por meio da modalidade de educação a distância promove o acesso ao ensino superior para a população brasileira de baixa renda.

O Sistema UAB funciona como articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior. Essa articulação estabelece qual instituição de ensino deve ser responsável por ministrar determinado curso em certo município ou certa microrregião por meio dos pólos de apoio presencial. Feita a articulação entre as instituições públicas de ensino e os pólos de apoio presencial, o Sistema UAB assegura o fomento de determinadas ações de modo a assegurar o bom funcionamento dos cursos (SITE DA UAB, consultado em dez. 2011).

Os dados sistematizados do Quadro I dão uma melhor ideia do atual sistema da UAB.

20

QUADRO I
SISTEMA DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

REGIÃO	POLOS	CURSOS	VAGAS			
			2007	2008	2009	SUBTOTAL
NORTE	85	375	1.063	2.876	8.859	16.621
NORDESTE	175	1.028	6.550	17.950	39.903	64.433
SUL	37	283	610	2.945	10.702	14.257
SUDESTE	151	897	7.242	8.139	31.938	62.059
CENTRO-OESTE	46	280	1030	2055	11569	14654
SUBTOTAL	394	2.863	16.495	33.965	102.971	172.024

Fonte: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=10&Itemid=23

Fazendo-se um balanço das atividades da UAB, pode-se dizer que ela se caracteriza por ser um sistema de educação aberta dual, descentralizada em pólos presenciais que se articulam com governos locais e IES públicas das 27 unidades da Federação que aceitaram o desafio de expansão e interiorização da educação superior. Segundo dados levantados até 2010 no portal oficial, foram incluídas, no processo, 92 instituições, articuladas a 774 pólos presenciais, sendo oferecidos 923 cursos (consideradas as variações chegam a

2863) e efetuadas 220 mil matrículas. A meta é de atingir 500.000 alunos em 2012. Estima-se que 10.000 alunos já foram formados, no Brasil, por meio da UAB. Contudo, dado o fato de que uma parte importante dos cursos ofertados serem de graduação e com duração de quatro anos e considerando terem iniciado, efetivamente, em 2007, ainda não há alunos formados.

Os primeiros a serem incluídos na formação da UAB foram os professores e os gestores públicos que não tinham formação superior. A finalidade global é atingir os 600.000 professores sem formação superior ou com formação fora da área de atuação, para melhorar a qualidade da Educação Básica. Desse modo, a UAB torna-se um programa politicamente privilegiado para a expansão da educação superior, bem como para a formação dos professores da Educação Básica.

A intenção da UAB foi a de promover programas de pós-graduação *stricto sensu* a distância, a partir de 2011, sem falar nos dois cursos de Mestrado Profissional sobre Educação Infantil e Docência em Matemática, para professores da Escola Básica.

A ação do Estado, nas políticas de formação docente, vem se caracterizando pela fragmentação. Aos estudantes das licenciaturas, oriundos da escola pública, são concedidas bolsas do ProUni para instituições particulares, em cursos de qualidade nem sempre desejável; ou programas de formação nos pólos municipais da UAB, intensificando o reforço às IES privadas, em detrimento do acolhimento massivo da juventude nas instituições públicas. Nestas, a Bolsa Docência/Capes espera pelos estudantes que logram vencer seus processos seletivos, visando inseri-los nas áreas de educação básica com maior carência de "professores e em escolas públicas onde os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEBs) estão abaixo da média nacional, 3.8" (BRASIL, 2007).

É evidente que, com este modelo de formação a distância, ainda se assiste basicamente à reprodução dos cursos tradicionais ofertados na *internet*, com uso destacado de artigos digitais e apostilas, em vez de livros, multimídias ou videoconferências. A Rede UAB de Educação para a Diversidade é significativa, pois amplia as oportunidades de formação de educadores e gestores da Educação Básica, visando à qualificação desses profissionais para a inserção das temáticas da diversidade no cotidiano escolar. Mas, se nos remetemos a quando se começou a promover a equidade por meio de políticas educativas compensatórias, tendo como exemplo o sistema de cotas, e de políticas educativas distributivas, caso do ProUni, supunha-se que a educação sozinha poderia alcançar a igualdade social e educacional. Cada dia mais se constata que a equidade tem alcance limitado para resolver as desigualdades instauradas pelo sistema educativo relacionado ao modo de produção capitalista, que exclui, para logo criar sistemas para incluir.

Segundo Heleno Araújo, da CNTE, os investimentos em educação são pequenos e duplicá-los seria o primeiro passo para melhorar a formação. Há que se verificar como o governo deseja informatizar as escolas, pois muitas delas sofrem com falta de energia ou a rede

elétrica não comporta ligar computadores, além de, às vezes haver, roubo de equipamento.

O preconceito pela modalidade a distância ainda está presente na comunidade acadêmica brasileira. Há que se considerar que, assim como milhares de pólos foram abertos, outros tantos, depois de avaliação, foram fechados.

3.2.4. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Iniciado em 2003 e previsto para ser concluído em 2012, o REUNI foi instituído somente em 24 de abril de 2007, pelo Decreto n.º 6.096. É uma iniciativa do Governo Federal que visa a recuperar o atraso da rede federal de universidades e institutos federais de Educação Superior na expansão quantitativa e qualitativa.

Aliás, foi a omissão do Governo Federal, ao longo de décadas, que provocou a verdadeira “expansão branca” do Ensino Superior mantido pela iniciativa privada no país.

Das 54 universidades federais existentes no país em 2007, 53 aderiram ao REUNI. A única que não aderiu – Universidade Federal do ABC (UFABC), criada em 2005, “não participou do programa por já adotar as inovações pedagógicas preconizadas pelo REUNI”, segundo o *Reuni 2008 - Relatório do Primeiro Ano* (p. 4).

22

Como já relatado, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE-2010-2020) é a elevação das taxas de matrícula bruta e líquida no ensino superior.

O REUNI se tornou uma política pública federal destinada a ampliar o número de matrículas e a permanência dos estudantes do ensino superior público, com o objetivo de:

(...) criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, MEC, 2007, art. 1.º).

Dentre as metas do REUNI, merecem destaque: (i) elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; (ii) elevação gradual da relação aluno/professor para 18 alunos para 1 professor; (iii) aumento mínimo de 20% nas matrículas de graduação e o prazo de cinco anos, a partir de 2007.

Os cursos presenciais de graduação da IFES têm prazo de cinco anos, a contar do início da aprovação do MEC à adesão institucional, para alcance dos objetivos e metas apresentados.

No artigo 2.º do Decreto 6.096/2007, são definidas as seguintes diretrizes para o REUNI:

I - redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II - ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III - revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV - diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada.

No *Reuni – 2008 – Relatório de Primeiro Ano*, de 2009, são apresentadas informações quantitativas sobre os objetivos e metas, como se pode ver no Quadro II.

QUADRO II
ADESÃO DAS IFES AO REUNI

Região	1.ª Chamada (29/10/2007)	2.ª Chamada (17/12/2007)
Norte	08	-
Nordeste	10	04
Centro Oeste	05	-
Sudeste	13	05
Sul	06	02
Total	42	11

Fonte: Relatório Reuni – 2008 – Relatório de Primeiro Ano, SESu/MEC, 2009

Em 2010, o *Relatório de Acompanhamento do Reuni*, elaborado pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e apresentado na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), informa que das 53 universidades federais que aderiram ao Reuni, 45, ou 85% delas, estão realizando inovações acadêmicas. Tais inovações alteram a estrutura e o funcionamento acadêmico de forma a combater a evasão dos estudantes.

3.2.5. Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O Objetivo do PIBID é o de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciaturas plenas³ das IES públicas e comunitárias, pela iniciação à docência. Visa, ainda, elevar a qualidade das ações acadêmicas de formação inicial de professores nas licenciaturas e inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, promovendo a integração entre educação superior e básica. A iniciação à docência visa proporcionar, aos futuros professores, a participação em experiências metodológicas e procedimentais docentes, dando ênfase às de caráter inovador e interdisciplinar.

Os motores dessas preocupações são os problemas de ensino-aprendizagem revelados nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais, como a Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e ENEM.

O Programa busca incentivar as escolas públicas de Educação Básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores como auxiliares dos futuros professores e, finalmente, visa a valorizar o magistério por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

3.2.6. Programa de Consolidação da Docência (Prodocência)

O Prodocência é um programa que se aplica apenas às IES públicas (federais, estaduais e municipais) que oferecem cursos de licenciatura. Tem por objetivos melhorar a qualidade da formação inicial de professores das escolas básicas, por meio de fomento a projetos institucionais, como forma de superar problemas identificados nas avaliações das licenciaturas. Visa ainda fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, também voltados para o aprimoramento da formação dos professores da Educação Básica, estimulando projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e interssetoriais que busquem a elevação da qualidade da formação dos futuros docentes. É evidente que este programa tem como pressuposto a integração entre Educação Superior e Básica.

3.2.7. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial

Por meio da Secretaria de Educação Especial, em parceria com a UAB, na modalidade de Educação a Distância, este Programa oferece cursos de aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, por meio de IES públicas. Portanto visa a formar professores das redes públicas de ensino básico que atuam no atendimento educacional

³ “Licenciatura”, no Brasil, refere-se apenas aos cursos de graduação voltados para a formação de professores da Educação Básica. A adjetivação “plena” refere-se às licenciaturas de mais longa duração, porque, durante um determinado período dos governos militares, existiram, no país, a licenciaturas de curta duração e que se destinavam à formação inicial de docentes apenas para as primeiras seis séries do Ensino Fundamental.

especializado, em salas de recursos multifuncionais, e professores do ensino regular para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

3.2.8. Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)

O PROCAMPO foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) com o espírito de política compensatória às populações rurais do Brasil. Mais especificamente, o programa se volta para a formação, na rede pública de IES, de professores para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio de docentes a serem incorporados nos corpos docentes das escolas rurais.

Uma das especificidades do Programa é a base na Pedagogia da Alternância, criada, no início do século XX pelo abade Granereau, na zona rural francesa. No entanto, o movimento só ganhou expressão em 1935, quando um grupo de agricultores franceses passou a exigir que a educação voltada para o meio rural atendesse às especificidades psicossociais e profissionais (agrícolas) dos jovens camponeses. O nome deriva da alternância de tempos na escola e tempos na comunidade (propriedade familiar). Em suma, a Pedagogia da Alternância privilegia a articulação entre as atividades escolares e as sócioprofissionais dos educandos.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância foi implantada por volta de 1969, por meio do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo, que organizou as primeiras Escolas Famílias Rurais. Posteriormente, as unidades escolares foram ganhando outras denominações, acabando por consolidarem-se em duas tendências: (i) a das Escolas Família Agrícola (EFAs) e a das Casas Familiares Rurais (CFRs).

Os pesquisadores têm usado a denominação genérica de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) para designar as unidades que aplicam essa Pedagogia.

3.2.9. Programa de Educação Indígena (PROLIND)

O PROLIND é um programa de apoio à formação de professores, em nível superior, que atuam nas escolas indígenas de Educação Básica. Essa formação ocorre em cursos específicos – as licenciaturas interculturais –, de acordo com a realidade sociocultural, sociolinguística e os projetos societários do(s) povo(s) envolvido(s). Utiliza-se, aqui também, a Pedagogia da Alternância.

3.2.10. Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES)

O Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído 2007, permitiu que as universidades oferecessem maiores condições de permanência aos estudantes em situação socioeconômica desfavorecida, conforme determinam os artigos 2.º, 3.º e 4.º e respectivos parágrafos de portaria ministerial:

Art. 2.º - O PNAES se efetiva por meio de ações de assistência estudantil vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, e destina-se aos estudantes matriculados em cursos de graduação presencial das Instituições Federais de Ensino Superior.

Parágrafo único. Compreendem-se como ações de assistência estudantil iniciativas desenvolvidas nas seguintes áreas:

I - moradia estudantil;

II - alimentação;

III - transporte;

IV - assistência à saúde;

V - inclusão digital;

VI - cultura;

VII - esporte;

VIII - creche e

IX - apoio pedagógico.

Art. 3.º - As ações de assistência estudantil serão executadas pelas IFES considerando suas especificidades, as áreas estratégicas e as modalidades que atendam às necessidades identificadas junto ao seu corpo discente.

§ 1.º - As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

§ 2.º - Os recursos para o PNAES serão repassados às instituições de educação superior, que deverão implementar as ações de assistência estudantil, na forma do caput.

Art. 4.º - As ações do PNAES atenderão a estudantes matriculados em cursos presenciais de graduação, prioritariamente, selecionados por critérios sócio-econômicos, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições de educação superior em ato próprio (BRASIL, SESu/MEC, 2007).

O Relatório organiza o texto em cinco itens: moradia estudantil; alimentação; transporte; assistência à saúde; inclusão digital. E ainda registra 49,0% de aumento na oferta de vagas oferecidas pelas IFES, em 2010, quando comparado com 2007. Em números absolutos, foram 65.306 novas vagas.

Uma das metas estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011 a 2020 é o aumento progressivo do investimento público em educação até atingir o patamar mínimo de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) nacional. Em 2009, essa relação chegou a 5%, tendo saído de um patamar de 3,9%, em 2000. A constatação é a de que o financiamento público, num período de nove anos, tem-se mantido maior na Educação Básica (de 3,2%, em 2000, para 4,2%, em 2009) quando comparado com os níveis de

Ensino Médio (de 0,5%, em 2000, para 0,7, em 2009) e Educação Superior (mantendo-se 0,7% entre 2000 a 2009, com exceção de 2002, com 0,8%). O percentual do Ensino Médio variou ao longo dos nove anos entre 0,4%, 0,5% e 0,6%, sendo que a partir do ano de 2008, alcançou 0,7%.

Os dados da Tabela II dão uma melhor visão de conjunto do investimento brasileiro nos diversos graus de ensino.

TABELA II

ESTIMATIVA DO INVESTIMENTO PÚBLICO DIRETO EM EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO AO PRODUTO INTERNO BRUTO (PIB)

BRASIL - 2000 A 2009

Ano	Percentual do Investimento Público Direto em relação ao PIB						
	Total	Níveis de Ensino					
		Educação Básica	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio	Educação Superior
				De 1ª a 4ª Séries ou Anos Iniciais	De 5ª a 8ª Séries ou Anos Finais		
2000	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2001	4	3,3	0,3	1,3	1,1	0,6	0,7
2002	4,1	3,3	0,3	1,5	1,1	0,4	0,8
2003	3,9	3,2	0,3	1,3	1	0,5	0,7
2004	3,9	3,2	0,3	1,3	1,1	0,5	0,7
2005	3,9	3,2	0,3	1,4	1,1	0,4	0,7
2006	4,3	3,6	0,3	1,4	1,3	0,6	0,7
2007	4,5	3,8	0,4	1,5	1,4	0,6	0,7
2008	4,7	4	0,4	1,5	1,5	0,7	0,7
2009	5	4,2	0,4	1,6	1,6	0,7	0,7

Fonte: INEP/MEC

Notas:

1. Utilizaram-se os seguintes grupos de Natureza de Despesa: Pessoal Ativo e Encargos Sociais; outras Despesas Correntes; Investimentos e Inversões Financeiras.
2. Não se incluem nestas informações as despesas com Aposentadorias e Pensões, Investimentos com Bolsas de Estudo, Financiamento Estudantil, Transferências ao Setor Privado e despesas com Juros e Encargos da Dívida e Amortizações da dívida da área educacional.
3. Os investimentos em Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Indígena foram distribuídos na Educação Infantil, no Ensino Fundamental séries iniciais e séries finais e no Ensino Médio, dependendo do nível de ensino ao qual fazem referência. No Ensino Médio estão computados os valores da Educação Profissional (concomitante, subsequente e integrado).
4. A Educação Superior corresponde aos cursos superiores em Tecnologia, demais cursos de Graduação (exceto cursos sequenciais) e cursos de pós-

graduação *Stricto Sensu* - Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado (excetuando-se as especializações *Lato Sensu*).

5. Estes dados referem-se aos investimentos em educação consolidados do Governo Federal, dos Estados e do Distrito Federal e dos Municípios.

6. Para os anos de 2000 a 2003, estão computados na área educacional os valores despendidos pelo Governo Federal para o Programa Bolsa-Escola.

7. Para o cálculo dos valores de Investimentos Públicos em Educação, utilizaram-se as seguintes fontes primárias de dados: - Secretaria do Tesouro Nacional (STN); - Sistema de Informações sobre Orçamento Público em Educação - Siope/FNDE; - Balanço Geral dos Estados e do Distrito Federal; - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea); - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); - Caixa Econômica Federal (CEF); - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Certamente esta realidade do investimento tem impactos imediatos na oferta de vagas nas IES públicas, cujo comportamento pode ser melhor aquilatado no Quadro III.

QUADRO III

EVOLUÇÃO DA OFERTA DE VAGAS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL DAS IFES

28

ANO	2006	2007	2008	2009	2010	2010-2006 (%)
Geral	122.003	133.976	144.725	184.926	199.282	63
Noturna	30.691	34.549	37.793	55.553	61.692	101
Licenciaturas	36.942	42.356	44.806	55.283	56.810	54

Fonte Relatório de Acompanhamento REUNI/Andifes/2010

Na comparação com de 2010 com 2007, observa-se que o crescimento dos cursos noturnos, nas IFES, foi de 79%, e o das Licenciaturas foi de, aproximadamente, 34%.

O Relatório da Andifes (2010) aponta ainda a oferta de 810 novos cursos de graduação.

Somados os resultados do Programa de Expansão de 2006 com o REUNI, o aumento na oferta de vagas chega a 63%, até 2010. A maior oferta se concentra nos cursos de Engenharia, com 32.502 oportunidades; 19.348 vagas estão no curso de Letras, seguido pelo de Matemática com 11.000. Na área da saúde, o curso de Medicina é o que mais oferece oportunidades, com 4.345 vagas; e, nas Agrárias, a Agronomia oferta 4.120. Os cursos de Ciências da Computação (4.935), Tecnólogo (3.236), Serviço Social (3.072) e Nutrição (2.772) dobraram o número de vagas entre 2006 a 2010.

O Quadro IV dá uma melhor ideia da expansão:

QUADRO IV

EVOLUÇÃO DE VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Curso	2006	2010	2010/2006 (%)
Engenharia	16.340	32.502	98,91
Letras	12.184	19.348	58,80
Medicina	3.649	4.345	19,07
Agronomia	3.414	4.120	20,68
Ciências da Computação	2.388	4.935	106,66
Tecnólogo	378	3.236	756,08
Serviço Social	1.421	3.072	116,19
Nutrição	1.370	2.772	102,34

Fonte Relatório de Acompanhamento REUNI/Andifes/2010

4. Diversidade Étnico-Racial na Educação Superior

A legislação sobre políticas públicas destinadas ao acesso e manutenção do alunado afrodescendente na universidade brasileira resulta, basicamente, do reconhecimento e do combate ao racismo e à discriminação no Brasil. O inciso IV do art. 3º da Constituição Federal, de 1988, constitui um de seus marcos fundadores: “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.”

Esta legislação desdobrou-se em diversos projetos de lei, assinaturas de acordos internacionais, leis federais e estaduais, criação de secretarias e adoção de programas destinados ao combate ao preconceito, à discriminação racial, além de, finalmente, propor medidas de reparação e/ou compensação, ao afrodescendente, na universidade.

Uma das leis federais mais importantes, promulgada um ano após a constituição de 1988, foi a chamada *Lei Caó* (n.º 7.716/1989), que previa a punição do crime de racismo e regulamentava o princípio constitucional para seu combate. Ela foi, posteriormente, alterada para especificar melhor alguns de seus dispositivos, acrescentando, inclusive, crimes resultantes de injúria racial.

Entre os órgãos estabelecidos para promover a igualdade racial e incentivar políticas públicas, tem-se a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR-PR), criada em 21 de março de 2003 (Dia Internacional da Eliminação da Discriminação Racial).

Órgão de assessoramento imediato à Presidência da República, a SEPPIR-PR tem por finalidades:

- a) promoção da igualdade e dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos afetados pela discriminação e pela intolerância, com ênfase na população negra;
- b) coordenação e acompanhamento das políticas de igualdade racial nos diversos ministérios e demais órgãos públicos;

c) articulação, promoção e acompanhamento de programas de cooperação entre órgãos públicos e privados, nacionais e estrangeiros, com vistas à igualdade racial;

d) promoção e acompanhamento dos acordos e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário, que dizem respeito ao combate à discriminação e à promoção da igualdade racial;

e) assessoramento ao Ministério das Relações Exteriores no que diz respeito à aproximação do Brasil das nações africanas.

Cabe destacar, na estrutura da Secretaria o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (FIPIR).

No que se refere à assinatura de acordos internacionais, não se pode deixar de citar a célebre *Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Correlatas de Intolerância*, realizada em Durban (África do Sul), em 2001, por meio da qual a Organização das Nações Unidas (ONU) reconhece o racismo e a discriminação e propõe ações para eliminá-los. O Brasil é um dos países signatários do documento final que prevê, entre outras coisas, o:

combate do flagelo do racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, plena e efetivamente, como questão prioritária, tirando lições das manifestações e das experiências passadas de racismo em todas as partes do mundo visando evitar sua recorrência.

30

Dos fatos e das ações expostas resultaram não apenas políticas públicas destinadas ao acesso e manutenção do afrodescendente na universidade brasileira, mas, também, uma legislação específica de sustentação legal. Trata-se do que se convencionou chamar, genericamente, de “ações afirmativas”, que incluem uma série de medidas governamentais, que vão da concessão de bolsas e preparação pré-vestibular ao financiamento e implementação de estratégias e metodologia de ensino, passando pela instituição de cotas raciais. Essas ações surgem como tentativa de corrigir a situação de contraste entre composição étnico-racial da sociedade brasileira e taxa de escolarização da população afrodescendente.

Em 2002, foi sancionado o Decreto Presidencial n.º 4228/2002 que instituiu o Programa Nacional de Ações Afirmativas, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, tendo como objetivo, entre outros, a:

observância, pelos órgãos da Administração Pública Federal, de requisito que garanta a realização de metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores//DAS; [...] e inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, bem como

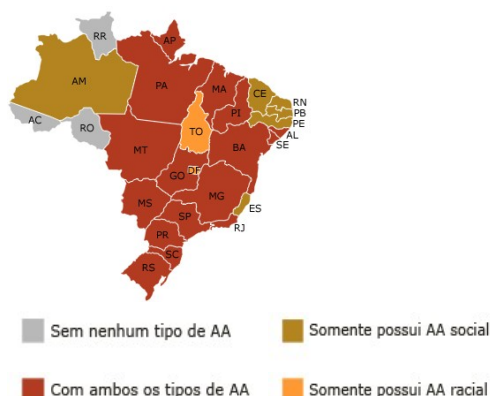
de técnicos e consultores no âmbito de projetos desenvolvidos em parceria com organismos internacionais, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

4.1. Ingresso do Alunado Afrodescendente no Ensino Superior

Criado pela lei federal 10.558, de novembro de 2002, no âmbito do MEC, o programa Diversidade na Universidade, que ficou mais conhecida pelo codinome de “lei de cotas”, tinha como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.

Tendo iniciado com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e com a Universidade de Brasília (UnB), o sistema de cotas raciais nas universidades públicas espalhou-se por todo o país, conforme mostra o mapa da Figura I.

FIGURA I
MAPA BRASILEIRO DAS COTAS NO ENSINO SUPERIOR



Fonte: Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa (GEMAA)/ESP-UERJ

4.2. Estudantes com Necessidades Especiais no Ensino Superior

Para o estudante do ensino superior portador de deficiência a tônica da legislação é a da acessibilidade, que se efetiva em três frentes:

4.2.1. Núcleos de Acessibilidade

a) Portaria n.º 3.284, de 7 de novembro de 2003 - Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições;

b) Decreto n.º 5.773, de 9 de maio de 2006 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;

c) Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.

4.2.1.1. Acesso à Informação e à Comunicação

a) Decreto n.º 5.296, de 2 de dezembro de 2004 - Regulamenta as Leis n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências;

b) Decreto n.º 5.696, de 22 de dezembro de 2005 - Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

4.2.1.2. Acesso ao Ensino

a) Lei n.º 11.096, de 13 de dezembro de 2005 - Institui o Programa Universidade para Todos PROUNI regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei n.º 10.981, de 9 de julho de 2004 e dá outras providências.

4.2.1.3. MECDAISY

Das ações desenvolvidas pelo MEC visando o acesso de alunos portadores de deficiência visual ao conhecimento, pode-se citar:

a) distribuição de livros em Braille nos programas de distribuição de livros MEC/FNDE;

b) disponibilização de laptops para alunos de escolas públicas;

c) implantação de salas de recursos multifuncionais com materiais didático-pedagógicos e equipamentos específicos para o atendimento aos alunos com deficiência visual;

d) investimentos em projetos de modernização de centros e núcleos de apoio pedagógico e produção Braille, CAP e NAPPB. No ano de 2009 o investimento foi de R\$ 10.340.000,00;

e) oferta de vagas em cursos de formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado em nível de extensão e pós-graduação em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em 2009, 13.000 vagas,

f) implementação do programa de adequação arquitetônica das escolas, com recursos para acessibilidade espacial, como sinalização tátil.

Estas ações fazem parte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e incidem mais diretamente sobre os estudantes da educação básica. Segundo documento do Grupo de Trabalho responsável, observa-se um crescimento significativo no número de matrículas em classes comuns no ensino regular básico: em 1998, havia 43.923 alunos; em 2006, 325.316, aumento de 640%.

No ensino superior, o número de alunos passou de 5.007, em 2003, para 11.999 em 2005, com um incremento de 136%; em 2009, eram 20.019 alunos, totalizando 0,34% das matrículas totais, tendo como tipos predominantes de deficiência a baixa visão (30%), a deficiência auditiva (22%) e a física (21%).

Nota-se uma porcentagem maior dos estudantes portadores de deficiência visual no Ensino Superior.

O Programa MECDAISY beneficia estudantes também de educação básica, mas como tem como uma de suas principais características conferir autonomia àquele que o utiliza, adapta-se perfeitamente a um dos objetivos e exigência do Ensino Superior: a autonomia intelectual.

Em 24 de junho de 2009, o Ministério da Educação, por meio de sua Diretoria de Políticas de Educação Especial, lançou uma versão da tecnologia *Digital Accessible Information System (DAISY)*, desenvolvida no Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, com investimentos de R\$ 680 mil, valor que integra a verba de R\$ 1,5 milhão investida, em 2009, nos projetos de criação e difusão de recursos tecnológicos para pessoas com deficiência. Entre as possibilidades do MECDAISY estão a de transformar arquivos de texto em áudio e livro digital acessível, converter texto digital em áudio e produzir livros em formato digital acessível, além da leitura digital, com sintetizador de voz e instruções em português, todos também disponíveis em versão Linux e Windows.

O MECDAISY não pretende substituir a alfabetização, a leitura e a produção de livros em Braille; seu objetivo é oferecer uma ferramenta complementar para a inclusão de deficientes visuais. Além disso, amplia e aprimora ações de acessibilidade nas escolas visando assegurar, aos deficientes visuais, o pleno acesso e participação em condições de igualdade. É possível também acessar obras não disponíveis em Braille, dado o acervo digital da Biblioteca da Universidade de Brasília.

As parcerias que podem ser feitas com as editoras públicas e privadas para a produção de livros em formato DAISY, especialmente das obras publicadas em formato digital e/ou impresso no país. Além disso, os núcleos de acessibilidade nas IES podem utilizá-lo como uma importante ferramenta para a inclusão dos estudantes portadores de deficiência.

4.2.1.4. Programa Incluir

O Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Programa Incluir) foi criado em 2005 e é executado em parceria pela Secretaria de Ensino Superior (SESU) do MEC e pela

Diretoria de Políticas de Educação Especial. Atende quatro objetivos: (i) promover ações que garantam o acesso e a permanência de pessoas com deficiência; (ii) apoiar a criação, reestruturação e consolidação de núcleos de acessibilidade; (iii) implementar a política de acessibilidade plena de pessoas com deficiência e (iv) promover a eliminação de barreiras pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas e de comunicação e a efetivação da política de acessibilidade universal.

Seu principal objetivo é fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas IFEs que, por sua vez, devem organizar as ações institucionais de integração dos estudantes com deficiência à vida acadêmica.

Foram publicados, até agora, seis editais que, após processo seletivo, contemplaram 191 projetos, para aplicação de R\$ 17.400.000,00 previstos em orçamento.

Apenas no ano de 2009 o edital foi aberto às universidades públicas estaduais.

As instituições têm respondido com ações, dentre as quais se destacam: adequações arquitetônicas para acessibilidade física; aquisição de recursos de tecnologia assistiva; aquisição e desenvolvimento de material didático e pedagógico acessível; aquisição e adequação de mobiliário para acessibilidade; formação de profissionais para uso dos recursos tecnológicos de Libras. A maioria dos projetos concentra-se na eliminação de barreiras arquitetônicas.

5. A Pós-Graduação Brasileira

34

5.1. Antecedentes

A Pós-Graduação é muito recente no Brasil: ela foi criada a partir da década de 1960 do século XX.

Os acontecimentos sobre o tema anteriores à segunda metade desse decênio podem ser considerados como meros antecedentes. De fato, quando em 1930, o primeiro Ministro da Educação do país, Francisco Campos, propôs o Estatuto das Universidades Brasileiras, foram dados os primeiros passos no sentido da implantação da pós-graduação no Brasil, à moda europeia. Experiências pioneiras, que merecem menção por seu valor histórico, foram implantadas na Universidade do Rio de Janeiro (Direito), na Faculdade Nacional de Filosofia e na Universidade de São Paulo. No entanto, somente na década seguinte a expressão “pós-graduação” seria usada em documento legal brasileiro (art. 71 do Estatuto da Universidade do Brasil). Mais dez anos se passaram para que o Brasil desse tímidos passos na direção do intercâmbio de professores e pesquisadores com os Estados Unidos. Contudo, somente na década de 1960 é que surgiram as iniciativas mais concretas, no sentido da implantação e consolidação da verdadeira pós-graduação no país, por meio da criação de curso na área de Ciências Físicas e Biológicas e da criação da Comissão Coordenadora dos Programas de Pós-Graduação em Engenharia (COPPE). A partir daí, os cursos de pós-graduação espalharam-se pelas universidades do país, com uma clara predominância das ciências naturais e numa evidente oscilação referencial

entre o modelo europeu (Universidade de São Paulo) e o norte-americano (Universidade do Rio de Janeiro, Universidade Federal de Viçosa e Instituto Tecnológico da Aeronáutica).

Em 3 de dezembro de 1965, com o parecer n.º 977, da autoria de Newton Sucupira, a pós-graduação foi criada formalmente no Brasil. Por este legal inaugural, ela já nasceu estrutura em pós-graduação *lato sensu* (especialização) e em pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Nasceu sob inspiração do modelo norte-americano, já que os militares que haviam tomado o poder pelo golpe de Estado do ano anterior tinham feito, claramente, a opção pela “Cortina de Dólar”. Isso ficou mais claro com a reforma da Educação Superior (Lei n.º 5.540, de 28 de novembro de 1968), quando as universidades nacionais foram modeladas de acordo com a experiência dos Estados Unidos.

Pode-se afirmar, com segurança, que o modelo europeu, mormente o francês, que predominava na organização das universidades brasileiras, sofreu, a partir daí, um ponto de inflexão, cedendo lugar ao modelo norte-americano.

Com a “deseuropeização” e a consequente “americanização” das IES brasileiras, na pós-graduação, o personalismo da tutoria, da orientação da *dissertatio* (dissertação ou tese), cede lugar à centralidade dos programas, cursos e departamentos.

A inspiração norte-americana, no entanto, não é cópia, já que há marcantes diferenças entre a pós-graduação ianque e a brasileira (v. VERHINE, Rober E. Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: Uma análise comparativa, *in Educação*, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008).

De 1968, ou mais praticamente, da década de 70 do século passado aos dias de hoje, ou seja, em menos de meio século, a pós-graduação cresceu muito no Brasil, seja sob o aspecto quantitativo, seja sob o qualitativo.

5.2. Planos Nacionais de Pós-Graduação (PNPGs)

Até 1975, quando foi estabelecido o Primeiro Plano Nacional de Pós-Graduação (I PNPG – 1975-1979), a pós-graduação cresceu espontaneamente, atendendo a pressões e demandas conjunturais. A partir desse momento ela passa a obedecer ao planejamento público federal, consituindo um subsistema do sistema universitário, com a finalidade precípua da formação de recursos humanos para a docência. O II PNPG (1982-1985) continua com a mesma configuração e finalidades, enfatizando-se, porém, a partir daí, a avaliação. Com o III PNPG (1986-1989), a ênfase começou a recair na pesquisa, já que o Plano fora elaborado simultaneamente à formulação do Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República⁴, que enfatizava a necessidade de preparação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento científico e tecnológico do país. A pós-graduação brasileira iniciava sua longa marcha de indissociabilidade com o sistema nacional de ciência e tecnologia. “Aquele que seria o IV Plano, devido a problemas de várias ordens,, não chegou a ser implantado como Plano efetivo, mas suas

⁴ Denominação dada à República iniciada com a redemocratização do país em 1985.

diretrizes e instrumentos pautaram as ações da CAPES de 1996 a 2004” (Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) - 2011-2020, v. I, p 13). Ora, cabem aqui algumas indagações: Se o III PNPG abrangeu o período de 1986 a 1989, o IV PNPG não seria o do período 1990-1995? Se o IV PNPG, existiu, embora não implantado, “por problemas de várias ordens”, e a CAPES seguiu “duas diretrizes e instrumentos” de 1996 a 2004, de 1990 a 1995 houve um vácuo? Na verdade, durante uma década, o país não teve Plano Nacional de Pós-Graduação, pois somente em 1996, “a Diretoria-Executiva da CAPES, ciente da necessidade de se construir um novo Plano Nacional de Pós-Graduação, formulou uma pauta de trabalho com vistas à sua realização” (IV PNPG, p. 16).

O indevidamente denominado VI PNPG (2011-2020), elaborado simultaneamente à formulação do Plano Nacional de Educação, é o último, merecendo, portanto uma análise mais detalhada.

No período anterior à elaboração do atual Plano Nacional de Pós-Graduação, a evolução deste subsistema pode ser melhor percebido nos dados do Quadro V.

No período anterior à elaboração do atual Plano Nacional de Pós-Graduação, a evolução deste subsistema pode ser melhor percebido nos dados do Quadro V.

QUADRO V
EVOLUÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

ANO	2006	2007	2008	2009	2010	2010-2006 (%)
Total	1.738	1.925	2.092	2.233	2.347	35,0
Mestrado	1.099	1.232	1.331	1.415	1.485	35,0
Doutorado	639	393	761	818	862	35,0

Fonte: Relatório de Acompanhamento REUNI/Andifes/2010

36

5.3. O Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020

O “VI” PNPG foi elaborado na atmosfera da perspectiva de o país tornar-se a 5.ª potência econômica do Planeta, com evidentes reflexos na geopolítica mundial e no papel que a ciência e a tecnologia brasileiras passam a ter no conceito das comunidades científicas internacionais. Os desafios do sistema produtivo e da competitividade internacional já estão exercendo notável pressão sobre a massa crítica que se debruça sobre os avanços científicos e tecnológicos do país. Ao mesmo tempo, com os avanços da democracia brasileira, o Sistema Nacional de Pós-Graduação não poderá descuidar, ao lado da integração com o setor empresarial, a interação e integração com a sociedade, no sentido de sua transformação profunda em uma sociedade mais justa. Se os avanços do sistema produtivo são importantes e, portanto, a Educação Superior deve formar profissionais

para a geração do lucro, mais importantes ainda serão os avanços no sentido da formação de intelectuais que se voltem para a igualdade social.

6. Programas Governamentais de Estímulo à Pesquisa

Dentre os diversos programas governamentais de estímulo à docência e à pesquisa, podem ser destacados:

6.1. Programa Nacional de Pós-Doutorado (PNPD)

O PNPD, que busca financiar a fixação de jovens doutores em áreas estratégicas de pesquisa, relacionadas à política industrial, tecnológica e de comércio exterior, resultou de parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP).

Grupos de pesquisa de todo o país e empresas das áreas tecnológicas podem encaminhar projetos de pesquisa que visem à absorção dos doutores.

O PNPD dá preferência a propostas que se voltam para a inovação, o desenvolvimento científico e tecnológico do país, em nível local, regional e nacional, enfatizando a competitividade internacional da pesquisa brasileira, o adensamento tecnológico e a dinamização das cadeias produtivas.

37

6.2. Programa Escola de Altos Estudos

Criado pelo Decreto n.º 5.801, de 8 de junho de 2006, o Programa Escola de Altos Estudos objetiva promover a cooperação acadêmica e o intercâmbio internacional. Desenvolve suas atividades por meio do convite a professores e pesquisadores estrangeiros, de elevado conceito internacional, para o ministério de cursos monográficos em IES brasileiras que oferecem os programas de pós-graduação *stricto sensu* com nota igual ou superior a 5 (cinco).

6.3. Bolsas de Estudos no Exterior

Como se pode observar na Tabela II, o maior número de bolsas oferecidas em 2010 concentrou-se no tipo denominado “sanduíche”, com 38,1% no nível de doutorado (duração de 4 a 18 meses) e 29,7% na graduação (duração de 4 a 12 meses).

Para 2011, a estimativa foi a de duplicar o número de doutorados sanduíches, ampliar bolsas de pós-doutorado e do Programa de Licenciaturas no Exterior. No caso das bolsas de doutorado, a projeção é alcançar áreas definidas pelo Governo Federal como prioritárias: engenharias, ciências da computação, biológicas, ciências da saúde e ciências exatas.

É bom lembrar que esta meta foi ultrapassada, e muito, pois no final do ano de 2011, a Presidenta da República lançou o Programa Ciência sem Fronteiras, com 101.000 bolsas de estudos para estudantes brasileiros se formarem no exterior e para cientistas estrangeiros trabalharem no Brasil, na produção de ciência e tecnologia.

TABELA III
BOLSAS DE ESTUDO NO EXTERIOR
2010

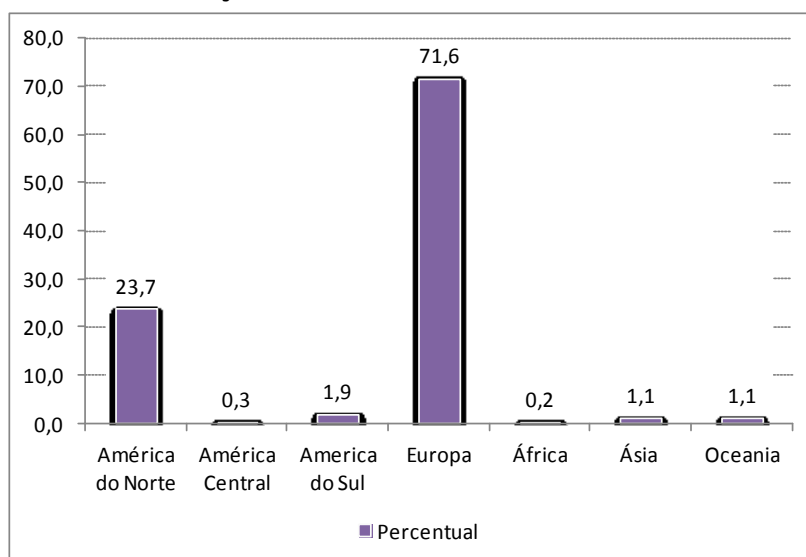
Tipo de bolsa	Duração	Número de bolsas concedidas em 2010	Distribuição
Doutorado pleno	Até 4 anos	578	11,7
Doutorado sanduíche	De 4 a 18 meses	1890	38,1
Pós-doutorado	Até 1 ano	733	14,8
Graduação sanduíche	De 4 a 12 meses	1473	29,7
Estágio Sênior	Até 6 meses	255	5,1
Mestrado	Até 12 meses	29	0,6
Total	-	4958	100,0

Fonte: CAPES

O Gráfico II revela que, das 4.958 concedidas em 2010, foram destinadas 71,6% às IES europeias e 23,7% às da América do Norte. A América do Sul recebeu apenas 1,9%; Ásia e Oceania não ultrapassaram o percentual de 1,1%; América Central e África não atingiram 0,5% das bolsas, para cada uma delas.

38

GRÁFICO II
DISTRIBUIÇÃO DE BOLSISTAS NO EXTERIOR - 2010



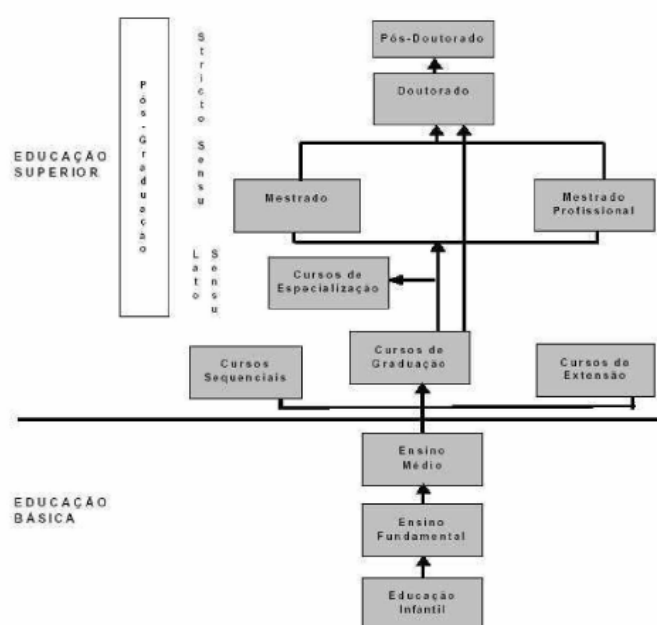
Fonte: CAPES

7. Seleção e Formação Docente e Discente na Universidade Segundo Raça, Etnia e Gênero

Neste item são abordadas as três dimensões específicas do Sistema de Educação Superior Brasileiro: (I) Seleção do corpo discente (II) Alunado e representatividade e (III) formação e promoção do corpo docente e pesquisadores, destacando-se, nessas dimensões, as variáveis raça, etnia e gênero, com destaque para as políticas de ações afirmativas desenvolvidas no âmbito do sistema educacional superior pelo governo brasileiro nos últimos dez anos.

Na Figura II, tem uma ideal do conjunto do Sistema Nacional de Educação⁵

FIGURA II
SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO



Fonte: MEC/Sesu - 2007

7.1. Formas de Ingresso no Ensino Superior Brasileiro

O ingresso no Ensino Superior Brasileiro tem como pré-requisitos: (i) a conclusão da educação básica e (ii) a aprovação em processo seletivo. O ideal seria a universalização do acesso, em que todo concluinte da Educação Básica pudesse ingressar na superior, sem

⁵ Nunca é demais lembrar que o Sistema Educacional Brasileiro é um verdadeiro suprassistema, pois ele é o conjunto dos sistemas educacionais do país: Sistema Federal de Educação, 26 Sistemas Estaduais de Educação e milhares de Sistemas Municipais de Educação.

qualquer barreira ou filtro. No entanto, o acesso ainda é restrito a um segmento economicamente privilegiado, mesmo consideradas as políticas públicas de equidade das duas últimas décadas, que visaram incorporar a população mais “frágil” – mulheres, negros, indígenas, portadores de deficiências e pobres. O processo seletivo, chamado de “vestibular”, consiste em uma avaliação aplicada pelas IES para aferir o conhecimento adquirido pelo aluno ao longo da sua vida escolar, a fim de selecionar indivíduos capazes de dar continuidade à própria formação no nível superior.

Com a LDB de 1996, o vestibular passou a ser mais flexível, permitindo que cada instituição, após análise do cenário em que está inserida, exerça a sua autonomia na escolha dos critérios de seleção.

7.1.1. Ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas

As instituições privadas foram as primeiras a se apropriarem dessa flexibilização legal. Aboliram do vestibular as questões de diversas áreas do conhecimento, ao ponto de algumas delas exigirem apenas uma prova de conhecimentos gerais e uma de redação. Outras passaram a realizar apenas uma prova de redação, ou criaram novos mecanismos de seleção tais como (I) sistema de Avaliação Contínua; (II) Análise do Histórico Escolar; (III) Vestibular Antecipado; (IV) Entrevista e (V) o uso das notas do ENEM, conforme regulamentação do art. 51 da LDB pelo Conselho Nacional de Educação.

O sistema de Avaliação Contínua pode ser feito por intermédio de provas aplicadas durante todo o Ensino Médio, para, ao final do terceiro ano, calcular-se a média ponderada do aluno. O exame é classificatório, sendo reservadas, no máximo, 50% das vagas para aqueles que fizeram a avaliação contínua.

Na Análise do Histórico Escolar, a instituição recebe os históricos dos candidatos e calcula a média geral, levando em conta as notas de todas as séries do Ensino Médio. No caso de alunos que ainda não tenham concluído a 3.^a série do Ensino Médio, o desempenho é calculado com base nas notas da 1.^a e 2.^a séries – são chamados os alunos que obtiverem as maiores médias, até um determinado número de vagas. Os critérios de desempate variam de acordo com as instituições, que podem priorizar os melhores desempenhos em Português e Matemática e levar em conta a idade como critério de desempate.

No caso de Vestibular Antecipado, as IES realizam uma prova para seleção de alunos que ingressarão em futuro próximo, sob a alegação de que eles ficam menos tensos na hora da prova. A vantagem para a instituição é que são selecionados bons estudantes, já que os aprovados dominam o conteúdo antes do término do Ensino Médio. Esse método não substitui o vestibular, pois apenas uma cota das vagas é destinada aos aprovados na prova antecipada.

Na seleção por meio de Entrevistas o aluno apresenta documentos de conclusão do Ensino Médio e é entrevistado para testagem de seus conhecimentos e interesses.

No uso dos resultados do ENEM, a instituição reserva uma cota de suas vagas para candidatos que apresentarem os melhores desempenhos nesse exame nacional. Com a

criação do ENEM, as outras modalidades de seleção foram sendo deixadas de lado por causa do excessivo trabalho acarretado e pela ausência de ônus, visto que o custo do ENEM é rateado entre os alunos que pagam para fazer a prova e porque sua organização cabe ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Nesse cenário, o que se percebe é que, por um lado, há um excedente de vagas na iniciativa privada e, por outro, um déficit nas instituições públicas, o que evidencia uma situação em que uma parte significativa da população habilitada não tem condições de ingressar na educação superior pública, mais concorrida, por não ter recursos financeiros para acessar o sistema privado ou não apresenta a qualificação escolar necessária para concorrer com os egressos da escola particular.

7.1.2. Ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas

As mudanças no âmbito das universidades públicas aconteceram de forma não homogênea. Em todas as regiões do país, políticas afirmativas foram, aos poucos, fazendo parte das rotinas das IES, que podem ser descritas como medidas:

[...] especiais e temporárias, tomadas ou determinadas pelo Estado, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997; SANTOS, 1999; SANTOS, 2002).

41

O Quadro VI ilustra o processo inicial da implantação das cotas nas universidades brasileiras no período de 2003 a 2006.

QUADRO VI
VAGAS NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS POR COTAS DE GÊNERO, RAÇA, ETNIA
(2003 -2006)

ANO	INSTITUIÇÃO	COTAS PARA
2003	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	Negros, Pardos (Afrodescendentes) Egressos Escolas Públicas
	Universidade Estadual do Norte Fluminense	
	Centro Universitário Estadual da Zona Oeste	
	Fundação de Apoio à Escola Técnica do RJ	
	Universidade do estado da Bahia	
	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul	
2004	Universidade Estadual de Londrina	
	Universidade Federal do Paraná	
2005	Universidade de Brasília	

2004	Universidade Federal de Alagoas	Afrodescendentes e Mulheres
2004	Universidade Estadual de Minas Gerais	Afrodescendentes Carentes Egressos de Escolas Públicas Portadores de Deficiência e Indígenas
	Universidade Estadual de Goiás	
	Universidade Estadual de Montes Claros	
2004	Universidade Estadual do Amazonas	Egressos Escolas Públicas e Privadas do Estado
2004	Escola Superior de Ciência e Saúde DF	Egressos Escolas Públicas Locais
2005	Centro Universitário São José	
2005	Universidade Federal de São Paulo	Afrodescendentes, Indígenas Egressos de Ensino Médio Público
	Universidade Federal da Bahia	
2006	Universidade Federal do ABC	Egressos de Ensino Médio Público
	Centro Federal de Educação Técnica da Bahia	
2005	Universidade Federal do Paraná	Afrodescendentes e Carentes
2004	Universidade do Estado do Mato Grosso	Negros, Pardos (Egressos de Escolas Públicas e Bolsistas de Escolas Particulares)
2004	Universidade Federal de Juiz de Fora	Negros Egressos de Escolas Públicas
2006	Universidade Estadual de Ponta Grossa	
2004	Universidade Federal do Tocantins	Índigenas
2006	Universidade Estadual de Feira de Santana	Negros, Indígenas, Quilombolas e Egressos de Escolas Públicas
2008	Universidade Estadual de Santa Cruz	
2004	Centro Universitário de Franca	Negros, Afrodescendentes, Postadores de Deficiências e Egressos de Escolas Públicas
2006	Centro Federal de Educação Técnica (Sergipe)	
2008	Universidade Federal de São Carlos	Negros, Indígenas e Egressos de Escolas Públicas
2001	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Carentes e Portadores de Deficiência
2005	Centro Federal de Educação Técnica (RN)	Egressos das Escolas Públicas
	Universidade de Pernambuco	
2004	Universidade de Campinas	Bônus nas Notas dos Estudantes
	Faculdade de Medicina de S. José do Rio Preto	
2005	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
	Faculdade de Tecnologia de São Paulo	
	Universidade de São Paulo	

42

Fonte: SANTOS, Maria C.E.M.S (2008).

Segundo Paulo Santos (2011), o período abrangido pelos dados do Quadro VII tornou-se um marco do movimento pela equidade no Ensino Superior e contou com a participação de instituições de todas as regiões brasileiras. O ingresso passou de processos seletivos com vestibulares tradicionais para três tipos de reservas de cotas: (i) raciais; (ii) sociais e (iii) por bônus. As cotas raciais consistem em reservar parte das vagas da instituição de Ensino Superior para candidatos que sejam afrodescendentes ou índios descendentes; as cotas sociais são reservas de vagas do vestibular para alunos egressos de escolas públicas, pessoas com algum tipo de deficiência, estudantes de baixa renda familiar ou professores da rede pública não diplomados; as cotas por bônus são as que acrescem pontos na nota do vestibular de candidatos em determinadas condições sociais. São 148 IES públicas que

adotam algum tipo de cota em seus processos seletivos. A maioria utiliza cotas sociais, às quais se seguem as raciais e, por fim, as cotas por bônus.

7.1.3. Perfil do Alunado Segundo a Representação das Minorias

Os Quadros VII e VIII cobrem o período que vai de 1988 a 2008, com base na análise das taxas brutas e líquidas de escolaridade. Neste caso específico, as taxas foram calculadas tendo por referência a população na faixa de idade entre 18 e 24 anos. No período considerado, em todo o país, aumentou o número de estudantes que frequentavam o ensino superior. A taxa bruta de escolaridade, nesse nível, passou de 8,6 % para 25,5%, o que significou um incremento de 17 pontos, ou 197,8%.

QUADRO VII

TAXA BRUTA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO SUPERIOR (18 A 24 ANOS)

Gênero	Raça	1988 ⁶	1998 ⁷	2008
Homens	Branços	12,3	15	31,7
	Pretos e Pardos	3,1	3,2	13
	Subtotal	8,2	9,4	21,6
Mulheres	Branças	12,4	18,4	39,9
	Pretas e Pardas	4,1	5	20
	Subtotal	8,9	12,3	29,6
Total ⁸	Branços	12,4	16,8	35,8
	Pretos e Pardos	3,6	4	16,4
	Subtotal	8,6	10,9	25,5

Fonte: IBGE, microdados PNAD.

QUADRO VIII

TAXA LÍQUIDA DE ESCOLARIDADE NO ENSINO SUPERIOR (18 A 24 ANOS)

Gênero	Raça	1988 ⁹	1998 ¹⁰	2008
Homens	Branços	7,2	9,2	18,2
	Pretos e Pardos	1,6	1,7	6,2
	Total	4,8	5,9	11,8
Mulheres	Branças	8,1	12,2	22,7
	Pretas e Pardas	2,0	2,4	9,2
	Total	5,6	7,8	15,7
Total ¹¹	Branços	7,7	10,9	20,5
	Pretos e Pardos	1,8	2,0	7,7
	Total	5,2	6,8	13,7

Fonte: IBGE, microdados PNAD / Tabulações LAESER: Fichário das Desigualdades Raciais

⁶ Não inclui a população residente nas áreas rurais da Região Norte.

⁷ Idem, exceto Tocantins.

⁸ A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

⁹ Não inclui a população residente nas áreas rurais da Região Norte.

¹⁰ Idem, exceto Tocantins.

¹¹ A população total inclui os indivíduos de cor ou raça amarela, indígena e ignorada.

A taxa bruta de escolaridade no Ensino Superior da população residente branca passou de 12,4% em 1988 para 35,8%, em 2008, correspondendo a uma elevação de 23,4 pontos percentuais, ou 189,2%. Já no caso da população preta e parda, a taxa bruta de escolaridade passou de 3,6 em 1988 para 16,4%, dez anos depois, aumentando de 12,7 pontos percentuais, ou 350,4%.

Quando analisadas cor ou raça verifica-se que, no período em foco, a taxa bruta de escolaridade entre grupos de brancos, pretos e pardos cresceu. A vantagem para o primeiro grupo era de 8,8 pontos percentuais, em 1988; de 12,7 pontos percentuais, em 1998, e 19,5 pontos em 2008. Naquele período de 20 anos, a taxa de pretos e pardos avançou de forma mais acelerada que a dos brancos. De qualquer forma, o forte crescimento proporcional da taxa bruta de escolaridade entre pretos e pardos não pode ser dissociado do ponto de partida do indicador, notadamente baixo no final dos anos de 1980. O incremento da taxa bruta de escolaridade no Ensino Superior, que permaneceu praticamente inalterada entre 1988 e 1998 (aumento relativo de 2,3 pontos percentuais na população como um todo; de 4,4 pontos percentuais entre os brancos; e de apenas 0,4 pontos percentuais entre os pretos e pardos), se deu de forma mais intensiva entre 1998 e 2008, com um crescimento de 14,7 pontos percentuais para os estudantes em geral; 19,1 para os estudantes brancos, e 12,3 pontos percentuais entre os estudantes pretos e pardos. O movimento desses indicadores leva a duas constatações: (i) o incremento na proporção de brasileiros que frequentam o nível superior é um fato razoavelmente recente, basicamente concentrado entre 1998 e 2008 e (ii) a despeito desse ritmo mais acelerado de crescimento, a proporção de indivíduos no Ensino Superior em relação ao total da população ainda é pouco significativa.

A decomposição daquele indicador pelos grupos de cor ou raça e sexo evidenciou que também ocorreram significativos aumentos das taxas brutas de escolaridade de ambos os sexos no Ensino Superior. De 1988 e 2008, a taxa bruta de escolaridade passou de 12,3% para 31,7% entre os homens brancos, e de 3,1% para 13,0%, entre os homens pretos e pardos. Na população feminina, os indicadores subiram de 12,4 % para 39,9%, entre as brancas, e de 4,1% para 20%, entre as pretas e pardas. Desse modo, naquele último ano, a diferença na taxa bruta de escolaridade entre os homens brancos, pretos e pardos era de 18,7 pontos percentuais, favoráveis aos primeiros que, em termos proporcionais, chegava a 144,1%. Já na comparação entre as pessoas do sexo feminino, as mulheres brancas vis a vis as mulheres pretas e pardas apresentaram uma taxa bruta de escolaridade 19,9 pontos percentuais a mais. Proporcionalmente, as brancas representavam quase o dobro da taxa verificada entre as pretas e pardas.

Em 2008, na comparação entre mulheres brancas e homens pretos e pardos, a taxa bruta era favorável às primeiras em 26,9 pontos percentuais. No mesmo período, a taxa bruta de escolaridade dos homens brancos, comparativamente às mulheres pretas e pardas, era superior a 11,7 pontos percentuais.

De acordo com os dados do PNAD, a taxa líquida de escolaridade no ensino superior, entre 1988 e 2008, passou de 5,2% para 13,7% para os jovens daquele intervalo etário

como um todo, correspondendo a uma elevação de 8,5 pontos percentuais. Entre a população branca, o indicador evoluiu de 7,7% para 20,5%, representando um incremento de 12,8% pontos. Já entre a população preta e parda, o indicador evoluiu de 1,8% para 7,7% – uma evolução de 5,9 pontos, ou, em termos relativos, de 321,6%. Lidos de forma invertida, aqueles indicadores querem dizer que, no ano de 1988, 92,7% dos jovens brancos em idade para frequentar o ensino superior não o faziam; entre os pretos e pardos, este mesmo indicador chegava perto de 100%. Vinte anos depois, apesar do incremento, o peso de jovens entre 18 e 24 anos que não estavam em alguma IES ainda era de 86,3% da população jovem: 79,5% entre os brancos e de 92,3% entre os pretos e pardos. Sem ironia, tais indicadores reforçam o senso comum existente na sociedade brasileira de que a universidade não é para todos. Tal como verificado quando do estudo da taxa bruta de escolaridade, no período de 1988 a 1998, a taxa líquida de escolaridade no Ensino Superior ficou quase inalterada. Na população como um todo, houve um avanço de 1,6 pontos percentuais; entre os brancos, de 3,2 pontos percentuais e, entre os pretos e pardos, de 0,2 ponto percentual. A despeito das irrisórias taxas líquidas de escolaridade no Ensino Superior, mesmo em um período mais recente, o incremento ocorrido nos últimos vinte anos se deu no lapso entre 1998 e 2008, quando o indicador do conjunto dos jovens brasileiros aumentou 6,9 pontos, sendo de 9,6 pontos, no caso dos brancos, e 5,6 entre pretos e pardos. As desigualdades de cor ou raça apontadas na taxa líquida de escolaridade cresceram progressivamente: 5,9 pontos, em 1988; 8,9, em 2008.

Alternativamente, analisada em termos proporcionais, observa-se que, entre 1988 e 2008, a evolução da taxa líquida de escolaridade dos pretos e pardos (321,6%) se deu em um ritmo mais intenso que a dos brancos (165,9%). Porém, saliente-se que o ponto de partida do indicador era especialmente ínfimo no caso dos pretos e pardos. Talvez, o melhor exemplo nesse sentido seja que, em 2008, a taxa líquida de escolaridade no ensino superior dos pretos e pardos ainda fosse igual à taxa observada entre os jovens brancos de vinte anos antes. Quando esta taxa é desagregada por grupos de cor ou raça e sexo, verifica-se que, em 2008, as jovens brancas foram as que apresentaram as taxas mais elevadas (22,7%), sendo de 18,2% no caso dos jovens brancos e, para pretos e pardos, de 6,2%, no caso do contingente masculino, e de 9,2%, do feminino. Na comparação entre a taxa líquida de escolaridade no ensino superior dos jovens pretos e pardos e a dos jovens brancos, observa-se que, em 2008, proporcionalmente, o indicador dos primeiros era apenas um terço do dos segundos. Na comparação entre jovens brancas e pretas e pardas a diferença foi favorável às primeiras em 13,5 pontos percentuais, ou 146,2%. Em 2008, a probabilidade de um jovem branco entre 18 e 24 anos frequentar uma instituição de ensino superior era de 97,8% vezes superior à de uma jovem branca e de 263,5% vezes à de um jovem preto e pardo do mesmo intervalo de idade.

Como já apontado na primeira edição do *Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil*, o crescimento da presença de estudantes pretos e pardos nas IES ao

longo da segunda metade da década de 1990 e da primeira de 2000 pode ser parcialmente explicado pela progressiva adoção, pelas universidades públicas, das políticas de ação afirmativa de ingresso discente e pelos crescentes incentivos do Governo Federal para promover o acesso dos estudantes ao Ensino Superior, via instituições particulares, por meio do ProUni e do Fies. Por outro lado, considerando-se a adoção dessas políticas, esperava-se um aumento mais acentuado da taxa bruta de escolaridade em 2008, comparativamente às registradas em 2006. Naquele ano, a taxa bruta de escolaridade no ensino superior foi de 30,7% entre os brancos e 12,1% entre os pretos e pardos. Portanto, no intervalo de dois anos, o indicador entre os brancos avançou 5,1 pontos percentuais e entre os pretos e pardos, 4,3. Comparadas as taxas líquidas de escolaridade de brancos e pretos e pardos de 2008 com as de 2006, observa-se um incremento na taxa líquida de escolaridade entre os jovens brancos de 1,0 ponto, e entre os pretos e pardos de 1,4. Mais uma vez, o fato é que, diante das lacunas que vieram se acumulando ao longo das gerações, tal incremento ainda deve ser visto como sumamente insuficiente.

8. Representação e Políticas de Incentivo a Professores e Pesquisadores em Relação ao Gênero

Segundo os dados do MEC, de 2009, nas IES públicas há um professor para cada 12,3 alunos – índice inferior ao verificado nas instituições privadas, cuja média é de 20 graduandos por docente, compondo uma média, para as 2.314 IES do país, de 17,4 estudantes por professor.

A Figura III dá uma melhor ideia da distribuição docente de Ensino Superior no país.

FIGURA III
DISTRIBUIÇÃO DOCENTE DE NÍVEL SUPERIOR NO BRASIL



Fonte: Uspnet 2009

O Censo revela que 307 mil professores compõem o corpo docente do Ensino Superior no país, composto, de acordo com a titulação, por 36% de mestres e 27% de doutores – proporção maior entre as públicas (75%) do que entre as privadas (55%). Nas públicas, quase metade dos professores (48%) é formada por doutores; nas particulares, a maior concentração é de mestres (41%).

Traçando o perfil geral da representação dos professores e pesquisadores no Ensino Superior Brasileiro, identificam-se as seguintes características:

A) Nas IES públicas:

- a) gênero: masculino (56%) e feminino (44%);
- b) faixa etária média: 44 anos;
- c) nacionalidade: a maioria é brasileira;
- d) titulação: doutorado (46,1%), mestrado (27,9%), especialização (13,9%), graduação (12,04%) e sem graduação (0,06%);
- e) regime de trabalho: horista (6,8%), parcial (14,2%) e integral (79%).

B) Nas instituições privadas:

- a) gênero: masculino (54,5%) e feminino (45,5%);
- b) faixa etária média: 34 anos;
- c) nacionalidade: a maioria é brasileira;
- d) titulação: doutorado (14,2%), mestrado (41,2%), especialização (37,8%), graduação (6,7%) e sem graduação (0,1%);
- e) regime de trabalho: horista (53%), parcial (25,4%) e integral (21,6%).

Aqui se aplica, para o período 2005 a 2010, o enfoque do sexo biológico para avaliar a entrada de homens e mulheres na educação superior brasileira.

8.1. Gênero na Educação Superior

O assunto é importante para a definição de uma política educacional no país se consideramos que mais da metade da população potencialmente interessada em ingressar na educação superior é de mulheres (INEP, 2009) e que, segundo o IBGE (2010), a população brasileira é de 190.755.759, sendo 97.342.162 de mulheres e 93.390.532 de homens.

À luz da recente e crescente expansão desse grau de ensino nas duas últimas décadas, cabe indagar até que ponto esse fato contribui para uma maior abertura das oportunidades de acesso para o sexo feminino. Trata-se de discutir a democratização da educação superior no país em termos da equidade de oportunidades para ambos os sexos. Numa perspectiva social mais ampla, essa discussão ganha relevância na medida em que este nível de ensino desempenha importante papel para a ascensão social. Num momento em que os papéis sexuais tradicionais estão sendo questionados e redefinidos em diferentes sociedades, e em que a situação de inferioridade social e econômica da mulher não tem sido pacificamente aceita, seu acesso às oportunidades de formação universitária pode ser considerado como um importante objetivo para atingir maior igualdade entre os sexos no mundo do trabalho e na organização social em geral.

A preocupação com a redução do “hiato de gênero” e a ampliação do acesso das mulheres à educação são objetivos explícitos de diversos encontros internacionais como a Conferência do Meio Ambiente no Rio de Janeiro (1992), Conferência dos Direitos Humanos em Viena (1993), Conferência de População e Desenvolvimento no Cairo

(1994), a Conferência da Mulher em Pequim (1995), IV Conferência da Mulher (1995), Cúpula do Desenvolvimento Social em Copenhague (1995), Fórum Mundial de Educação (2000) e das Metas do Milênio (2000). Todas as Conferências Internacionais promovidas pela ONU na última década partem do princípio de que, para se chegar a um mundo mais justo e próspero, é preciso “eliminar as discriminações contra o sexo feminino em todos os campos de atividade, especialmente na educação, propiciando maior *status* e autonomia, isto é, maior empoderamento das mulheres” (BELTRÃO; ALVES, 2009, p. 126). Entre as oito metas, figuram proeminentemente a expansão das oportunidades educacionais e a igualdade de gênero.

Passados alguns anos, desde a adoção das metas, análises de organismos internacionais, como as do Banco Mundial, começaram a soar o alarme de que as metas não seriam alcançadas se fossem mantidas as tendências históricas. Preocupada com essa possibilidade, a ONU, em 2002, mobilizou a comunidade internacional para que assumisse compromissos de implementação das metas, com a criação do Projeto Milênio. Este projeto consta de grupos de trabalho compostos de especialistas de diversos países, representantes das agências das Nações Unidas e instituições públicas, não governamentais e privadas, e entre as principais metas, estão o acesso universal à educação primária até o ano 2015 e a promoção da igualdade entre os gêneros e o empoderamento das mulheres. No entanto, segundo a UNESCO (2003, p. 1):

a meta relativa ao gênero foi considerada de urgência particular, exigindo que fosse atingida, até 2005, a paridade nas matrículas de meninos e meninas nos níveis primário e secundário, e total igualdade em todos os níveis educacionais até 2015.

48

Naquele momento, a realidade mundial evidenciava que milhões de crianças de todo o mundo ainda não tinham acesso ao ensino e um número ainda maior das que chegam a se matricular abandonam a escola prematuramente, antes mesmo de adquirir suficientes habilidades em linguagem e aritmética. “A maioria dessas crianças são meninas. Como resultado, o flagelo do analfabetismo ainda afeta mais de 850 milhões de adultos, dos quais quase dois terços são mulheres” (*id.*, *ib.*).

Assim, 2005 representa um marco importante, e o Brasil, neste último quinquênio, evoluiu quanto às oportunidades educacionais para homens e mulheres. No âmbito mundial,

[...] as matrículas no ensino superior, em todo o mundo, aumentaram de 69 milhões, em 1990, para 88 milhões, em 1997, com um crescimento de 50% nos países em desenvolvimento. As mulheres continuaram a avançar em direção da paridade com relação aos homens: sua participação nas matrículas do ensino superior subiu de 46% para 46,8% em escala mundial, com os maiores acréscimos, em termos absolutos, ocorrendo nos países

em desenvolvimento. Mesmo assim, as diferenças nessa participação são marcantes: os Índices Brutos de Matrículas (IBMs), no nível terciário, são de cerca de 45% na maioria dos países da OCDE e na Europa transicional, enquanto a grande maioria dos países em desenvolvimento apresenta valores inferiores a 30%. Nenhum país da África Subsaariana (com a exceção da África do Sul) e do Oeste da Ásia possui IBMs acima de 15%. (UNESCO, 2003, p. 11).

Atualmente, a desigualdade de gênero torna-se evidente em diversos setores da sociedade: no mercado de trabalho, na escolha da carreira profissional e remuneração; na política; nas relações sociais, na família; na educação (ANDRADE; FRANCO; PITOMBEIRA, 2003). No que se refere à educação, os dados IBGE (2000) revelam que o nível de escolaridade formal da população brasileira tem se elevado continuamente ao longo dos anos: em 1976, 35% dos homens e igual proporção das mulheres não tinham nenhuma instrução, ou haviam cursado menos de um ano de escola; em 2002, aproximadamente 12%, tanto dos homens quanto das mulheres brasileiras, apresentaram nível de escolaridade incipientes. Já no ano de 2009, a taxa de analfabetismo das pessoas com quinze anos ou mais de idade estava em 9,7%.

A entrada das mulheres nas universidades é um marco das mudanças em curso na sociedade brasileira. Censos do IBGE e do INEP revelam que em trinta anos as mulheres conseguiram reverter o quadro de desigualdade histórica e consolidar uma nova realidade em que já são maioria (60%) dos formados entre os mais jovens. Em 2003, a UNESCO já apontava esse crescimento da participação das mulheres nas matrículas da educação superior, afirmando que: “Em mais da metade dos países onde existe disponibilidade de dados, as mulheres representam a maioria dos alunos do ensino superior (a maioria dos países europeus, América Latina e Caribe e América do Norte)” (UNESCO, 2003, p. 8).

No Relatório de Monitoramento Global Brasileiro (BRASIL, 2008), evidencia-se o aprofundamento da disparidade de gêneros no Brasil em prol das mulheres, com um Índice Geral de Paridade (IGP) de 1,32, ou seja, para cada 100 homens há 132 mulheres nessa etapa educacional.

A comparação entre o contingente de indivíduos com nível universitário em 1970 e 2000 revela expressiva entrada feminina em cursos tradicionalmente masculinos, o que se repete em todos os níveis educacionais, mas de forma mais intensa no grupo com nível superior – extrato em que apenas 25% eram mulheres, em 1970, e que passou, no ano 2000, a ser majoritariamente feminino (53%). O significado deste avanço no sentido de uma maior equidade de gênero representa uma conquista em si, independentemente da forma como a escolaridade se reverteu no processo de inserção laboral feminina.

A expansão da escolaridade no Brasil – assim como o aumento do número de vagas oferecidas nas universidades desde a década de 1970 – foi um fenômeno observado em

maior intensidade no contingente populacional feminino. Nesse curto período, as mulheres conseguiram reverter um quadro de desigualdade histórica e consolidar uma nova realidade, em que são mais escolarizadas que os homens. Segundo o IBGE (2011), ao longo do período 1960-1997, o Brasil apresentou uma melhoria significativa da escolaridade (média de anos de estudos), sendo que ao final dos anos 90 do século passado, a escolaridade média das mulheres era mais alta do que a dos homens. “No passado os homens tinham mais acesso à escola do que as mulheres. A forte presença das mulheres no ensino médio (2.º grau) aparece na década de 80. Nos anos 70, essa presença já havia se mostrado no ensino superior” (IBGE, 2011, p. 1).

As principais mudanças ocorridas relacionam-se à expansão do contingente que chega a completar o ciclo fundamental e o Ensino Médio, o que também é verificado, em menor escala, na proporção de indivíduos que finalizaram o curso universitário. De modo geral, podemos afirmar ter ocorrido na década de 1970 uma mudança na distribuição relativa da população brasileira por estratos de escolaridade, processo que ainda se desenvolve.

Como observam Beltrão e Novellino (2002), a taxa bruta de alfabetização da população acima de cinco anos aumentou substancialmente (chegando a dobrar) desde a década de 1940 até os dias de hoje, em que mais de 80% dos brasileiros são alfabetizados. Essa é uma questão não pode ser ignorada, se considerarmos que a alfabetização é uma das características mais elementares que compõem o conjunto de oportunidades básicas necessárias para assegurar aos indivíduos condições mínimas de cidadania e equidade social. Desse modo, eliminar o analfabetismo é um desafio histórico para qualquer sociedade contemporânea.

A queda dos índices de analfabetismo continua sendo percebida ao longo dos primeiros anos do século XXI, chegando a 11,8% em 2002. No entanto, apesar dessa redução, o país tem um total de 14,6 milhões de pessoas analfabetas. O número médio de anos de estudo continua crescendo na população total, mas as mulheres continuam na frente dos homens: em 2008, o sexo masculino tinha em média 6,2 anos de estudos, e as mulheres, 7,2; em 2009, elas passam a 7,4 anos e os homens a 7 anos de estudos, em média. Portanto, no campo educacional, as mulheres avançaram mais que os homens.

Na educação superior, estudo do INEP e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (2007) sobre a presença feminina na educação superior brasileira mostra que as mulheres representam 51,3% da população e as matrículas femininas participaram em 55,9% do total das 4.453.156 registradas em 2005. Ela também foi maior entre os candidatos inscritos nos processos seletivos para os cursos de graduação (55,5%), bem como no grupo dos que efetivamente conseguiram ingressar (55%). E a presença das mulheres ficou ainda mais expressiva entre os concluintes dos cursos de graduação, 62,2%. Essa publicação revela também que entre os dez maiores cursos de graduação existentes no país, as mulheres são maioria em cinco. Em Pedagogia e Letras elas detêm, respectivamente, 91,3% e 80% do total de matrículas.

Alguns estudos têm chamado a atenção para o acesso diferenciado de homens e mulheres ao Ensino Superior e também para o fato de que as mulheres começam

tardamente a ingressar na universidade. É preciso lembrar que somente a partir do final do século XIX as brasileiras adquirem o direito de ingressar nesse nível de ensino e que o aumento de sua presença nas carreiras tidas como mais “tradicionais” se dá apenas a partir dos anos 40 do século XX. Desde os anos de 1970, observa-se uma grande expansão das matrículas no ensino superior, sendo que grande parte desse crescimento é atribuído ao aumento da participação feminina nesse grau de ensino (BARROSO; MELLO, 1975; ROSEMBERG, 1983 e 1994; PASSOS, 1997). Barroso e Mello consideram que foi marcante o crescimento dessa participação entre os anos de 1956 a 1971: de 26% para 40%. Essa participação não ocorre de modo uniforme: o aumento se dá, sobretudo, naquelas carreiras definidas culturalmente como ‘femininas’. Em 1971, algo em torno de metade das mulheres matriculadas no superior concentrava-se nos cursos de Letras, Ciências Humanas e Filosofia. Rosemberg observa que, em certo sentido, estudos de mulher/gênero foram criaturas e criadoras da área de Humanidades/Letras.

Em 2008, o *Relatório de Monitoramento da Educação para Todos* (BRASIL, 2008) também apontava uma maior participação das mulheres na educação superior em muitos países sulamericanos e na média da América Latina. Entretanto, quando se verificam os cursos em que estão matriculadas, observa-se que estão sub-representadas em algumas áreas como as engenharias, manufatura e construção, Arquitetura e Ciências, e estão especialmente super-representadas nas áreas de Educação e Saúde e Bem-Estar.

Já nos anos 90, Rosemberg sinalizava para uma tendência à “guetização” das mulheres em certas carreiras “tipicamente femininas”. A autora observa que parece não haver dúvida que homens e mulheres seguem carreiras escolares diferentes, constituindo verdadeiros guetos sexuais. Rosemberg e Amado (1992) consideravam que a expansão da educação formal feminina naquelas décadas não seria suficiente para fazer convergir as carreiras escolares e profissionais seguidas por homens e mulheres, sendo frágeis os indícios de que essa tendência venha a diminuir, considerando que as mulheres tendem a seguir, em todos os níveis:

[...] cursos impregnados de conteúdo humanístico e voltados para as Letras, que desembocam imediata ou posteriormente em profissões tradicionalmente desempenhadas por mulheres: magistério, artes, enfermagem, e os rapazes seguem preferentemente cursos técnicos (ROSEMBERG; AMADO, 1992).

Autoras como Passos (1997) e Lewin (*apud* ROSEMBERG *et. al.*, 1990) mostravam-se mais otimistas com relação à inserção das mulheres nas carreiras “masculinas”, por considerarem que, mesmo em proporções reduzidas, essa participação representa um avanço pela possibilidade de ampliação deste espaço aberto no território masculino, até porque elas tendem a apresentar melhor desempenho que os homens no vestibular. Esse cenário evidencia o quanto o enfoque de gênero é fundamental para se entender a educação formal e suas articulações com outras instâncias sociais.

Da perspectiva das relações de gênero, o debate brasileiro sobre ações afirmativas direciona-se prioritariamente aos campos do trabalho e da política – nas discussões e textos sobre as propostas de cotas para ingresso na universidade, praticamente não há menção à perspectiva do gênero. Como recentemente está se iniciando no Brasil uma nova experiência de política educacional com a introdução de estratégias de ação afirmativa, é oportuno trazer a perspectiva de gênero em sua complexidade para este “novo debate no ensino superior brasileiro” (FERES JR; ZONINSEIN, 2006).

A história da presença feminina nas instituições de ensino superior no Brasil tem início basicamente no século XIX. O acesso das mulheres a esta modalidade de educação foi gradativo e diversificado. Somente na segunda metade do século XX é que se observou um aumento considerável da presença feminina nestas instituições. Todavia, a entrada por sexo nos cursos universitários tem sido diferenciada, caracterizada por uma tendência à existência de carreiras masculinas, como nas áreas de ciências exatas e tecnológicas, e de carreiras femininas, como nas ciências humanas e da saúde, por exemplo. Tais diferenças têm conduzido muitos pesquisadores e pesquisadoras a afirmar que existe uma “guetização” sexual das carreiras profissionais no ensino superior brasileiro.

O *Global Gender Gap Index* (GGI) de 2010, *ranking* do Fórum Econômico Mundial que avalia as diferenças entre homens e mulheres em 134 países, aponta o Brasil na primeira posição, juntamente com outros países, no quesito “acesso à educação”. Na *Educational Attainment*, sua posição fica em 63.º lugar, com um índice de 0,9904 na educação em geral, e de 0,86 na educação superior, tendo um índice de 1,29 no *female-to-male ratio*, ocupando também com outros países a primeira posição com relação às matrículas na educação superior.

Os Quadros IX e X explicitam melhor a evolução da participação feminina nas matrículas femininas e nas conclusões, respectivamente, no último lustro:

QUADRO IX
MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR
(RELAÇÃO HOMEM/MULHER)

Ano	Mulher	Homem	Relação Homem/Mulher
2010	39	30	1.29
2009	34	26	1.29
2008	29	22	1.30
2007	-	-	-
2006	20	19	1.02

Fonte: *Global Gender Gap Index*, 2010

QUADRO X
CONCLUINTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR - BRASIL 2005-2010

CONCLUINTES	2005		2006		2007		2008		2009	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
HOMENS	271.350	37,80	273.364	37,10	304.504	40,20	360.143	45,00	332.756	40,24
MULHERES	446.724	62,20	463.465	62,90	452.295	59,80	440.175	55,00	494.172	59,76
SUBTOTAL	717.858	100,00	736.829	100,00	756.799	100,00	800.318	100,00	826.928	100,00

Fonte: INEP, 2005-2010; DIEESE, 2011; IBGE/PNAD, 2005-2010.

Segundo o *Education at a Glance 2010* (OCDE, 2010, p. 2), a distribuição dos concluintes na educação superior brasileira, por área de formação assim fica distribuída: “Saúde e Bem-Estar, 15,6%; Ciências da vida, ciências físicas e agricultura, 4,9%; Matemática e ciências da computação, 2,7%; Humanidades, artes e educação, 29,3%; Ciências sociais, negócios, direito e serviços, 37,1%; Engenharia, indústria e construção, 4,6%; Não sabe ou não especificado, 5,8%”. Veja-se o baixo percentual de formados no Brasil nas áreas de Matemática e Ciências da Computação e Engenharia, Indústria e Construção.

Para Cruz (2002, p. 127), “todas as sociedades humanas têm algum tipo de divisão sexual do trabalho: decidem quais trabalhos os homens realizam e quais se situam dentro da órbita feminina”. Assim se moldaram as relações de gêneros no âmbito das profissões. Para tanto, depreendemos o termo profissão, neste contexto, conforme a definição de Pierre Bourdieu, ao tornar notável que “profissão é uma construção social, produto de todo um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se insinuou docemente no mundo social” (BOURDIEU, 2002, p. 40).

De acordo com estudos de Queiroz (2000), as chamadas “carreiras femininas” foram definidas culturalmente como tipo de profissões mais “apropriadas” à mulher. Por isso, o crescimento da participação feminina na universidade não aconteceu de forma homogênea. O que sinalizou, segundo a autora, uma tendência à chamada “guetização” das mulheres em certas carreiras consideradas “tipicamente femininas”. Assim, a autora corrobora com Rosemberg, ao explicar que “apesar da igualdade de oportunidade no acesso e permanência de homens e mulheres no sistema de ensino brasileiro, [...] o sistema de ensino trata de forma diferenciada homens e mulheres, articulando-se ao princípio da divisão sexual do trabalho (ROSEMBERG, 1994 *apud* QUEIROZ, 2008, p. 4).

Não obstante, Louro (2008) argumenta que as mulheres foram historicamente guiadas, por meio de uma segregação social e política, para um processo de produção de sua invisibilidade como sujeito da ciência. Porém, adverte que os discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico como verdadeiro universo da mulher, estão gradativamente sendo rompidos por algumas mulheres, estudosas

feministas inclusive, que demonstram e denunciam “a ausência feminina nas ciências, nas letras, nas artes” (LOURO, 2008, p. 17).

Dessa forma, nos dias atuais, com a presença feminina nas áreas de ciência e tecnologia, percebemos que, cada vez mais, as mulheres estão ocupando carreiras que até então eram prioritariamente ocupadas por homens (LETA, 2009). No entanto, alerta Hirata, a globalização se trata de uma obra coletiva, cujos atributos masculinos e femininos presentes nos círculos da vida política e social mudaram conjuntamente “[...] as formas de desigualdade entre mulheres e homens” (HIRATA, 2004, p. 14). Para esta autora, as mulheres “[...] têm menos acesso às novas tecnologias de informação e da comunicação, menos acesso à formação profissional e técnica, embora desfrutem mais da educação hoje que no passado” (*id.*, *ib.*).

O termo “carreiras masculinas” esteve, ao longo da história, ligado ao espaço público e aos cargos de chefia, enquanto as carreiras femininas foram associadas às profissões ligadas ao espaço privado e aos cargos secundários (secretária, balconista etc.). Entretanto, os trabalhos desenvolvidos por pesquisadoras de gênero têm demonstrado, a partir de dados empíricos, certas mudanças e empenhos para mudar este contexto. (LOURO, 2008).

Observados os dados do ENADE, as mulheres, bem mais do que os homens, ingressam na educação superior em busca de formação profissional.

O censo da educação superior de 2006 revelou que as mulheres têm se destacado a cada ano nas funções docentes nas universidades brasileiras. A participação feminina, que em 1996 era de 38,7%, passou para 44,5%, em 2006, ou de 57.466 funções docentes para 141.125 – crescimento de 146%, enquanto o crescimento percentual das funções docentes entre pessoas do sexo masculino foi de 94

Apesar do crescimento significativo das mulheres no trabalho docente e de um crescimento anual de cerca de 5% maior em relação ao dos homens, elas ainda são a minoria na docência superior. Segundo Isabel Tavares (2006), as mulheres entraram mais tarde na vida acadêmica e ainda não é comum vê-las nos postos mais elevados da carreira.

No campo da pesquisa, os homens são maioria entre os pesquisadores mais qualificados. Porém, o crescimento da participação feminina nos últimos anos é relativamente superior ao dos homens. Ao consultar o Diretório dos Grupos de Pesquisa (DGP) do CNPq, em 2006, observa-se que, dos 90.320 pesquisadores cadastrados, as mulheres representavam 48%, ou 43.171 pesquisadoras; enquanto os homens representavam 46.756. O crescimento feminino nas atividades de pesquisa tem sido constante: da ordem de 103%, e dos homens, de 71%. À medida que o grupo é mais qualificado, a participação feminina é menor: representa 48% entre todos os pesquisadores, caindo para 43% entre líderes de pesquisa; entre pesquisadores não-líderes, o percentual feminino é de 49% – o mesmo desde 2002, ao passo que há crescimento constante entre os pesquisadores líderes. Este fato parece indicar que, paulatinamente, a mulher avança em participação nos grupos mais qualificados. A maior concentração de pesquisadores no DGP está nas

faixas de 35 a 44 anos, sendo que, entre as mulheres, a concentração é ainda maior. Os pesquisadores do sexo masculino distribuem-se por todas as faixas etárias; as mulheres têm participação mais reduzida nas últimas faixas, provavelmente por terem entrado mais tarde no mercado de trabalho. Nas faixas iniciais, até 34 anos, a concentração feminina é superior à masculina, confirmando a tendência de crescimento das pesquisadoras. Entretanto, há uma queda dessa participação na faixa dos 35-39, quando a distância entre os sexos passa para 7 pontos, voltando a subir entre as pesquisadoras de 40-44. Esse fenômeno ocorre também quando a análise se faz entre líderes e não líderes de grupos de pesquisa.

Aprofundando um pouco mais este estudo, percebe-se que o caminho oferecido às mulheres brancas para a educação foi diferente e menos árduo do que aquele trilhado pelas mulheres negras e índias. Foi um processo lento que, primeiro, atendeu às brancas da elite e, só na segunda metade do século XX, estendeu-se a todas as mulheres brasileiras, independentemente de raça. Foi uma luta desigual, pois se as mulheres de classe média encontraram dificuldades para ter acesso à qualificação profissional, as mulheres pobres, especialmente as filhas de ex-escravos e seus descendentes imediatos, encontraram obstáculos praticamente insuperáveis para elevar seu nível cultural. Obrigadas a trabalhar desde criança, poucas meninas negras conseguiram superar o estigma social do analfabetismo. Relacionar educação à questão de gênero implica trazer à tona o papel das hierarquias sociais e raciais vividos tão fortemente na sociedade brasileira (MARQUES, 2004).

No que diz respeito à profissão acadêmica, seja no período de formação, seja durante a trajetória profissional, a mulher não desfruta de nenhuma política específica que a ajude a conciliar as duas atividades. No caso da formação, as bolsistas de mestrado e doutorado não têm possibilidade de prorrogação se tiverem filhos nos quatro meses que a sociedade reconhece como direito profissional.

8.2. Gênero no Mercado de Trabalho no Brasil (2005-2010)

Nos últimos anos, as discussões sobre as questões de gênero ganharam destaque no cenário nacional e internacional. Desde a IV Conferência Mundial de Beijing, de 1995, diversos países assumiram acordos e compromissos internacionais de combate à discriminação e às desigualdades de gênero. Desde então, os governos têm procurado introduzir a abordagem de gênero na formulação de políticas públicas, de modo a instituir mecanismos mais eficazes para o desenvolvimento humano e social das mulheres.

Nessa perspectiva, no Brasil, em 2003, a Presidência da República criou a Secretaria Especial de Políticas para Mulheres (SPM), órgão governamental de promoção de políticas de igualdade de gênero. Trata-se do reconhecimento da necessidade de políticas específicas que tratam da questão de gênero, não apenas como um tema transversal nas políticas públicas, mas como uma das áreas prioritárias.

A categoria gênero foi usada, pela primeira vez, por feministas inglesas com intuito de rejeitar um determinismo biológico implícito no uso dos termos sexo ou diferença sexual. Elas desejavam realçar, por meio da linguagem o caráter fundamentalmente histórico-social e cultural das distinções baseadas no sexo.

Pode-se dizer que o nível de formação influencia sobremaneira na inserção do sujeito no mercado de trabalho. A ampliação e o acesso a uma maior equidade numa formação de qualidade poderá amenizar o problema da empregabilidade, com os investimentos em educação resultando numa melhor qualificação de pessoas ocupadas com ou sem carteira de trabalho. Esta dimensão torna-se central diante dos novos desafios de manutenção da renda familiar nos últimos anos. Torna-se cada vez mais importante o papel das chefas de família do sexo feminino no mercado, com destaque para a composição dos rendimentos familiares.

No quesito renda, a variável trabalho/salário entre homens e mulheres mostra que ainda há vantagem para o gênero masculino, além de um desnível de salário desfavorável às mulheres que exercem ofícios idênticos.

A considerações a seguir apresentam uma dimensão que, muitas vezes, não é considerada quando avaliamos a inserção no mercado de trabalho, que se diferenciam por gênero e qualificação. Dependendo do sexo, a pessoa tem mais ou menos instrução para a entrada no mercado laboral, mas isso não significa necessariamente uma melhor inserção do ponto de vista de ocupação.

56

Em média, as mulheres trabalhadoras do País tinham 8,7 anos de estudo, enquanto os homens apresentavam, aproximadamente, um ano a menos. Eram 39,5 milhões as mulheres ocupadas, das quais 17,0% eram trabalhadoras domésticas; 16,8% estavam no comércio; e 16,7% na educação, saúde e serviços sociais. [...] Mais da metade (59,5%) das mulheres cumpriam uma jornada de trabalho de 40 horas ou mais por semana; para os homens, esta proporção era superior (81,6%). A pesquisa apontou ainda que, além da jornada no mercado de trabalho, 90,0% das mulheres ocupadas realizavam tarefas referentes aos afazeres domésticos. Entre os homens ocupados, esta proporção era inferior, 49,7%. (IBGE, 2011, p. 68).

Em qualquer estudo, os dados revelam o predomínio do gênero masculino quanto à posição no trabalho, prevalecendo as mulheres no quesito trabalhadores familiares. Predominam os homens no mercado de trabalho nos itens funcionário, empregador e autônomo, levando em conta a maior população feminina.

No Fórum Mundial sobre Educação, no Senegal, em 2000, o Brasil assumiu, com a comunidade internacional, o desafio de até 2015 atingir a igualdade entre gêneros na educação. A paridade é importante, mas não suficiente. Por isso, é fundamental a criação

de políticas e estratégias capazes de colocar todas as sociedades no rumo da igualdade social e da igualdade entre os gêneros na educação.

Na última década o governo brasileiro apresentou diferentes soluções referentes à ampliação do acesso e maior equidade através da diversificação do sistema, com a criação de novos tipos de IES, novos tipos de modalidades de cursos, bem como da proposta de políticas de inclusão social e de ações afirmativas.

9. Considerações Finais

Como foi afirmado inicialmente, este um relatório incompleto, inconcluso e inacabado. Incompleto, porque pode e deve ser enriquecido com mais informações e análises; inconcluso, porque, no momento mesmo de sua elaboração, já se apresentava, certamente, dada a dinâmica da realidade; e inacabado, porque eivado de muitos defeitos. No entanto, ele representou um esforço gigantesco de levantamentos, estudos, pesquisas, análises e articulação de três Universidades – Nove de Julho (UNINOVE), Federal da Bahia (UFBA) e do Sul de Santa Catarina (UNISUL) – cada uma com um estatuto jurídico diferente (o que certamente favorece a uma amostragem das IES brasileiras), mas as três interagindo organicamente para que este documento chegasse a bom termo.

Coordenada pela coordenação da equipe da UNINOVE, o Relatório seguiu, tanto quanto foi possível o esquema do guia sugerido pela Coordenação Geral do RIAIPE III. No entanto, embora possa não ter sido estruturado na mesma sequência do guia, ele procurou cobrir todos os temas que ali estavam consignados.

Como já também afirmado, este Relatório está aberto a todas as contribuições que possam enriquecê-lo, não apenas de informações a serem aditadas, mas também a interpretações que o tornem mais lúcido e mais relevante para intervenções mais qualificadas na realidade educacional brasileira, especialmente na Educação Superior do país.

BIBLIOGRAFIA

1. FONTES PRIMÁRIAS

ANDES. As novas faces da reforma universitária do governo Lula e os impactos do PDE sobre a educação superior. *Cadernos ANDES*. Brasília – DF, n. 25, p. 1-41, ago. 2007. Disponível em

<http://www.anped11.uerj.br/novas%20faces%20reforma%20universitaria.pdf>. Acesso em 23/09/2011.

ANDIFES. *Relatório de Acompanhamento do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)*. Brasília – DF, 2010. Disponível em <http://www.anped11.uerj.br/relatorio.pdf>. Acesso em 23/09/2011.

_____. *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras*. Brasília DF, 2011. Disponível em:

http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&limit=5&limitstart=0&order=name&dir=DESC&Itemid=27. Acesso em 23/09/2011.

_____. Comissão de Educação a Distância da Andifes. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/>, 2011.

58

ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. <http://anfope.spaceblog.com.br/>, 2011.

BRASIL, Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). *Sistema de Indicadores de Percepção Social (SIPS) – Educação*. Brasília – DF, 2011. Disponível em http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/ipea_sips_educacao.pdf. Acesso em 08/09/2011.

BRASIL, MEC/INEP. *Na Medida – Boletim de Estudos Educacionais do INEP*, Brasília – DF, ano 1, n. 3, 2009. Disponível em http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/na_medida_3.pdf. Acesso em 08/09/2011.

_____. *Educação Para Todos: Avaliação da década*. Brasília, 2000.

BRASIL, MEC/SESu. **Revista PROUni**. 1ª Ed. Brasília – DF, 2008. Disponível em http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Revista_ProUni/Revista_ProUni.pdf. Acesso em 08/09/2011.

BRASIL, Secretaria de Educação a Distância – SEED/MEC (2007). Regulamentação da educação a distância no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/>

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php>

BRASIL. Plano Nacional de educação. Brasília, 2010. (Projeto de Lei).

_____. Constituição Federal. Brasília, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. CNTE. CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, <http://www.cnte.org.br/> 2011.

IPAE. Instituto de Pesquisas e Administração da Educação, <http://www.ipae.com.br/portal/>, 2011.

UNDIME. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, <http://www.undime.org.br>, 2011.

2. FONTES SECUNDÁRIAS

BARRETO, Raquel Goulart. As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 919-937, out. 2008.

BIELSCHOWSKY, Carlos E. *Banda Larga nas escolas públicas urbanas brasileiras*. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000014152.pdf>

_____. PRATA, Carmen Lucía. Portal do Profesor do Brasil. *Revista de Educación*, n. 352, 2010.

COSTA, Jose Celso da. Modelos de Educação Superior a Distância e Implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 15, n. 2, maio/ago. 2007.

_____; PIMENTEL, Nara Maria. O sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. ETD. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, p. 71-90, jun. 2009.

COSTA, Danilo de Melo, Francisco Vidal Barbosa, Melissa Midori Martinho Goto. O Novo Fenômeno da Expansão da Educação Superior no Brasil. *REUNA*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2011.

CRUZ, Telma Maria da. *Universidade Aberta do Brasil: implementação e previsões*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, 2007. 155 p.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al]. *Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente. Textos Selecionados do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF. Acesso em 08/09/2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

_____. et al. Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: Dourado, et al. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 17-30.

FERNANDES SAAD, Pedro. *O estudo do papel potencializador da educação a distância na democratização do acesso à educação superior no Brasil*. Dissertação (Mestrado) Programa de Estudos Pós-Graduados em Administração, Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, PUC-SP, 2010.

60

FERNANDES, Antônio Sérgio Araújo; NOVAIS, Sueli Menelau de. A Institucionalização do Ensino a Distância no Brasil: o caso da Graduação em Administração na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). *Revista de Ciências da Administração*, v. 13, n. 29, p. 173-201, jan/abr 2011.

FIORIN, Renato. *Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná: aspectos positivos e negativos*. 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, 2009.

FREITAS, Helena C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GOMEZ, M.V. *A educação em rede, aberta e a distância: estudo da apropriação dos AVAs e dos Objetos de Aprendizagem na educação superior na perspectiva dos Estudos Culturais* (Projeto de Pesquisa) Mimeo.

_____; SÁ, G. *Financeirização da educação: reivindicando as contribuições pedagógicas de Paulo Freire* (Mimeo, no prelo, 2011).

ISAIA, S. M. A. Desafios á docência superior: pressupostos a considerar. In: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. *Docência na educação superior*. Brasília: INEP, 2006. p. 65-86.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes, 2007. Ações afirmativas à brasileira: necessidade ou mito? A implementação para negros como mecanismo concretizador de direitos fundamentais. Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. *Jus Navigandi*, Teresina, ano 12, n. 1455, 26 jun. Disponível em: <<http://jus.uol.com.br/revista/texto/10070>>. Acesso em: set. 2011.

LEHER, R. Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In: In: DOURADO, et al. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã, 2003. p. 81-93.

LIMA, K. R. S. Organismos internacionais: o capital em busca de novos campos de exploração. In: NEVES, L. M. W. (Org.). *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil nos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 41-63.

LITTO, Fredric M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 10, n. 2, 2009.

MELO, Pedro Antônio et al. *A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil*. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/adm/article/view/12190>> Acesso em: 10 set. 2011.

MOROSINI, Marília Costa. Rankings de Desempenho na Avaliação da Educação Superior: tendências da contemporaneidade. In DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas [et al]. *Convergências e Tensões no campo da Formação e do Trabalho Docente. Textos Selecionados do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipe/livros/Livro_3.PDF. Acesso em 08/09/2011.

NEDER, Maria Lúcia Cavall. *A formação do professor a distância: desafios e inovações na direção de uma prática transformadora*. Mato Grosso: UFMT, 2009.

OLIVEIRA, João Ferreira; CATANI, Afrânio Mendes; HEY, Ana Paula; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de. *Democratização do Acesso e Inclusão na Educação Superior no Brasil*. Disponível em: http://www.redecaes.com.br/bibliografia_joao/democratiza%C2%A6%C3%8Ao%20do%2 Acesso.pdf. Acesso em 08/09/2011.

SANTANA, Otacilio Antunes. Perspectivas dos estudantes sobre iniciativas de aprendizagem móvel na Universidade Aberta do Brasil: a questão do telefone móvel [Student perspectives about mobile learning initiatives at Open University of Brazil: the mobile phone issue] *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 32, n. 2, p. 219-223, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/11545/11545> Acesso em: 10 set. 2011.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo et al. Ensino superior, tutoria online e profissão docente. *Reflexão & Ação*, v. 17, n. 2, 2009.

RODRIGUES, Rosângela Schwarz, TAGA, Vitor and VIEIRA, MILANO FALCÃO, Eleonora. Repositórios Educacionais: estudos preliminares para a Universidade Aberta do Brasil. *Perspect. ciênc. inf.*, v.16, n. 3 Set. 2011.

SANTOS, B. de S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do Ensino Superior. *Pro-Posições*, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SILVA, Sandra Siqueira da. Os impactos das políticas de expansão do ensino superior, e os seus reflexos nas relações de trabalho na educação a distância: flexibilização e precarização do trabalho docente. *REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.

TRÓPIA, Patrícia Vieira. *O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula*. Disponível em: <http://www.rieoei.org/2843.htm> Acesso em: 10 set. 2011.

VERHINE, Robert E. O novo alfabeto do SINAES: reflexões sobre IDD, CPC e IGC. In: ZAGO, Nadir. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. In: *Revista Brasileira de Educação*. v. 11, n. 32. maio/ago 2006.

EQUIPES BRASILEIRAS DO RIAPE III

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

(UNINOVE)

Coordenador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Professores-Pesquisadores do Mestrado e do Doutorado em Educação

Prof. Dr. Adriano S. Nogueira e Taveira

Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista

Prof. Dr. Antonio Joaquim Severino

Prof. Dr. Celso do P. F. de Carvalho

Prof. Dr. Eduardo Santos

Prof. Dra. Ivanise Monfredi

Prof. Dr. Jason Mafra

Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Prof. Dr. José J. Queiroz

Profa. Dra. Margarita Victoria Gomez

Profa. Maria da Glória M. Gohn

Prof. Dr. Maurício Silva

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

Prof. Dr. Paolo Nosella

Profa. Dra. Patrícia Bioto Cavalcanti

Profa. Dra. Roberta Stangherlim

Profa. Dra. Rosemary Roggero

63

Professores da Graduação

Profa. Andreza Gessi Trova

Profa. Ms. Luciana Latarini Ginezi

Profa. Ms. Márcia do C. F. Fusaro

Profa. Valéria Carraro

Doutorandos do PPGE-UNINOVE

Andrea R. B. Marinho

Giane Elis de C. Sanino

Marta Lúcia Croce

Nailton dos Santos

Renata L. Ortale

Sergio Lourenço Simões

Mestrandos do PPGE-UNINOVE

Gislaine de M. Baciano
Luciana Silva
Marcia M. Pereira
Márcia Mecca
Maria Elizabeth L. de Souza
Neide Cristina da Silva
Reinaldo da Costa Júnior
Rosana Matsushita

Estudantes de Graduação

Claudio P. do Nascimento
Kelly Victor
Ricardo Batista Costa
Waldir Esteves Barbosa

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

(UNISUL)

Coordenação: Profa. Dra. Maria da Graça Nóbrega Bollmann

64

Professores-Pesquisadores do Mestrado em Educação

Profa. Dra. Letícia Carneiro Aguiar
Profa. Dra. Christina Muleka Muwewa

Mestrandos da Pós-Graduação em Educação

Eddy Ervin Eltermann
Estefânia Tumenas Mello
Ricardo Teixeira Canarin

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

(UFBA)

Coordenação: Profa. Dra. Rosilda Arruda Ferreira

Professores-Pesquisadores do Mestrado e Doutorado em Educação

Profa. Dra. Dora Leal Rosa
Prof. Dr. Robinson Moreira Tenório

Doutorandos da Pós-Graduação em Educação

Ana Cristina Muniz Décia

Alexssandro Campanha Rocha

Bianca Daeb's Seixa Almeida

Paulo César Marques de Andrade Santos

Mestrandos da Pós-Graduação em Educação

Jaqueline Correia

Bolsistas de Iniciação Científica

Emellin Britto da Silva (UFBA – CNPQ)

Gleyka Teles de Almeida (UFBA-FAPESB)

Salete dos Santos Amaral (UFBA-FAPESB)

Tainara Cristina Andrade Pereira (UFBA-CNPQ)