



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

O ESTADO NEOLIBERAL, A UNIVERSIDADE BRASILEIRA E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Maria Cristina Elyote Marques Santos*
(UESB)

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal discutir, ainda que brevemente, as cotas para o ensino superior brasileiro como políticas de ação afirmativa no contexto do Estado neoliberal, a partir de autores tais como, Antonio Sérgio Alfredo Guimarães, Boaventura de Souza Santos, Delcele Mascarenhas Queiroz, Luiz Carlos Bresser-Pereira, Maria do Carmo de Lacerda Peixoto, Marilena Chauí, Ronalda Barreto da Silva, Jacques Verger, entre outros que discutem estas temáticas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Estado neoliberal. Políticas afirmativas.

INTRODUÇÃO

Tratar da temática, ora proposta, é pretender refletir sobre uma trajetória de luta em prol de uma parcela da população que sempre esteve alijada do contexto sócio-econômico brasileiro. Para tanto, em alguns momentos se trabalhará no intuito de possibilitar ao leitor um contato com termos de pouca simplicidade que o universo da ciência econômica utiliza, mas com a mera intenção de refletir sobre o cenário do neoliberalismo brasileiro como pano de fundo para uma série de contextos subjacentes, correlacionados e de alguma forma imbricados das políticas de acesso ao ensino

* Maria Cristina Elyote Marques Santos Mestranda do programa de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Assistente do Departamento de Ciências Exatas e da Terra – UNEB, Campus I.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

superior brasileiro, em especial às cotas para afrodescendentes às Universidades públicas brasileiras.

2 O ESTADO NEOLIBERAL BRASILEIRO: BREVE REFLEXÃO

Quando se pensa em neoliberalismo é preciso pensar que ele decorre do liberalismo e do Estado Liberal além de se fazer a distinção entre as duas modalidades consideradas, cujas raízes remontam ao século XIX na chamada escola austríaca. Inicialmente significou a doutrina proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos que deveria servir a promover uma adaptação dos princípios do liberalismo clássico, o qual segundo Gohn (2007) promovia o Estado a um organismo ativo na organização da economia, da política e da vida dos cidadãos, cuja função era intervir, organizar, planejar e participar na esfera da produção econômica, às exigências de um Estado regulador e assistencialista. Foi a partir da década de 1970 que o neoliberalismo passou a significar a doutrina econômica que defende a absoluta liberdade de mercado e uma restrição à intervenção estatal sobre a economia, só devendo esta ocorrer em setores imprescindíveis e ainda assim num grau mínimo. É nesse segundo sentido que o termo é mais usado hoje em dia.

A proposta do neoliberalismo segundo Silva (2001: 158) “se apresenta como única solução possível para o enfrentamento das questões que se colocam na atualidade, com a crise do Estado de Bem-Estar ou crise fiscal e os problemas daí decorrentes.” Segundo Silva (2001) essa nova fase do liberalismo é tratada inicialmente por Hayek, em sua obra *O Caminho da Servidão*, escrita no ano de 1944, “com o objetivo de atacar as restrições que o Estado intervencionista impunha à economia, as quais, em sua opinião, seriam o caminho da servidão” (SILVA, 2001: 160).

O que também se verifica na fala de Chauí (2001, p. 17-18) quando nos adverte que



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

O chamado neoliberalismo corresponde ao momento em que entra em crise o Estado de Bem-Estar, de estilo keynesiano e social-democrata, no qual a gestão dos fundos públicos era feita pelo Estado como parceiro e regulador econômico, que operava a partir da idéia e da prática de planejamento econômico e da redistribuição da renda por meio de benefícios sociais conquistados pelas lutas sindicais e populares dos anos 1930-1940. Sua certidão de nascimento foi a crise capitalista do início dos anos 70, quando o capitalismo conheceu, pela primeira vez, um tipo de situação imprevisível, isto é, baixas taxas de crescimento econômico e altas taxas de inflação: a famosa estagflação. Na perspectiva do que viria a ser designado como neoliberalismo, a crise fora causada pelo poder excessivo dos sindicatos e dos movimentos operários, que haviam pressionado por aumentos salariais e exigido o aumento dos encargos sociais do Estado, e teriam, dessa maneira, destruído os níveis de lucro requeridos pelas empresas, desencadeando os processos inflacionários incontrolláveis.

Essas transformações e imposições são também notadas por Bresser-Pereira (1999) e segundo esse autor na década de setenta surge uma figura, um ente que apresenta uma forma não privada nem estatal de executar os serviços sociais garantidos pelo Estado: as organizações de serviço público não-estatais, operando na área de oferta de serviços de educação, saúde e cultura com o financiamento do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1999: 16).

Segundo o autor a expressão 'público não-estatal' [é o] que define com maior precisão do que se trata: são organizações ou formas de controle 'públicas' porque estão voltadas ao interesse geral; são 'não estatais' porque não fazem parte do aparato do Estado, seja porque não utilizam servidores públicos ou porque não coincidem com os agentes políticos tradicionais. A expressão 'terceiro setor' pode considerar-se também adequada na medida em que sugere uma terceira forma de propriedade entre a privada



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

e a estatal, mas se limita ao não-estatal enquanto produção, não incluindo o não-estatal enquanto controle (id, 17).

É, com certeza, um contexto controverso, de difícil assimilação para a pessoa comum e de alta complexidade, de forma que até o momento se encontra em processo de (re)construção, de desfazimento e de identificação numa nova conjuntura, de globalização e reestruturação mundial. Assim, é pouco provável que a Universidade, sendo uma instituição social, conforme pensa e preconiza Chauí, ficasse de fora deste contexto envolvente e globalizante do neoliberalismo, ainda que seja uma instituição voltada para a educação e o ensino.

Chauí entende a Universidade como “uma instituição social. Isso significa que ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada” (2001: 35).

3 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Segundo Verger e Charle (1996), desde sua criação, na história da humanidade, a Universidade tem passado por diversos modelos. A partir do momento em que deixou de ser uma escola da alta idade média e veio a ser intitulada e formalizada como Universidade, tem vivenciado vários momentos e modelos que com certeza refletem o cenário vigente.

Para Peixoto (2005: 1),

A educação superior brasileira passou por grandes mudanças ao longo da década de 1990. Algumas características de um novo modelo de funcionamento foram sendo construídas paulatinamente a partir de meados dos anos de 1970. A intenção, inscrita na lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária, de que a expansão do sistema de educação superior, até então predominantemente público, se fizesse pela via da Universidade



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

humboldtiana associando ensino e pesquisa, não chegou a se concretizar. O que de fato ocorreu foi a expansão de um sistema privado de ensino não universitário, que assumiu expressiva dimensão já ao final da década de 1970. O Estado – no caso, a União – não chegou a reduzir o apoio às instituições federais – foi de proporções nunca vistas o volume de recursos orçamentários postos, de maneira indireta, à sua disposição para o desenvolvimento de ciência e tecnologia e a formação de pesquisadores –, mas também não cumpriu o papel que dele se esperava diante da forte expansão de demanda por ensino superior existente na sociedade brasileira.

Para a autora, nos anos de 1990, se apresenta um tipo de reforma para a educação superior brasileira, como reflexo das conseqüências das políticas de caráter neoliberal empreendidas para enfrentar as crises fiscal, do fordismo, do Estado de Bem-Estar Social e do enfrentamento da inserção no mundo globalizado [...]. Estímulo à diversificação de fontes de financiamento para as instituições de ensino superior públicas, diferenciação institucional, intensificação da expansão da rede privada, alteraram as dimensões vigentes no sistema até os anos de 1960 (PEIXOTO, 2005: 1).

E como reflexo do turbilhão que viviam internamente, que lhes causavam grandes mudanças, as Universidades públicas passaram a ser chamadas de: operacional, empresarial/ competitiva, heterônoma. Essas denominações são um reflexo ao que em cada momento essa instituição se prestou.

A passagem da Universidade da condição de instituição à de organização insere-se nessa mudança geral da sociedade, sob os efeitos da nova forma capital, e ocorreu em duas fases sucessivas, também acompanhando as sucessivas mudanças do capital. Numa primeira fase, tornou-se Universidade funcional; na segunda, Universidade operacional. A Universidade funcional estava voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho (CHAUÍ, 1999: 3).



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Chauí (2001: 46) tratando da Universidade brasileira e seu “perfil” pós-reforma feita à sombra (e não à luz) do Ato Institucional nº. 5 e do Decreto nº. 477, argumenta que a Universidade tem hoje um papel que alguns não querem desempenhar, mas que é determinante para a existência da própria Universidade: criar incompetentes sociais e políticos, realizar com a cultura o que a empresa realiza com o trabalho, isto é, parcelar, fragmentar, limitar o conhecimento e impedir o pensamento, de modo a bloquear toda tentativa concreta de decisão, controle e participação, tanto no plano da produção material quanto no da produção intelectual. Se a Universidade brasileira está em crise é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade – em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua “crise”. (CHAUÍ 2001: 46).

Segundo Chauí, a Universidade foi reformada “para erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa”. Isso reforça a idéia de que a concepção de Universidade brasileira, bem como a organização e o seu funcionamento têm sido pautados numa educação promovida em meio a uma ideologia liberal, na qual se identifica e se forma uma aristocracia dominante; em que se reforça a idéia de que existem alguns “escolhidos” pertencentes a uma classe de supremacia intelectual e humana; a oportunidade de participar das discussões e experiências num ambiente “especial”.

Germano (1994) nos indica que a implantação da Reforma Universitária introduziu a estrutura departamental e extinguiu a cátedra; adotou o sistema de crédito por disciplina e periodicidade semestral; dividiu o curso de graduação em duas partes, um ciclo básico e um ciclo profissional; modificou o regime de trabalho dos professores com a introdução da dedicação exclusiva; estabeleceu que as instituições de ensino superior deveriam se organizar preferencialmente sob a forma de Universidade; definiu



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

as funções de ensino e pesquisa como indissolúveis no ensino superior (GERMANO, 1994: 145).

Além disso, o mesmo autor identifica dois aspectos: no que diz respeito à Reforma Universitária, se por um lado há que se considerar o seu caráter renovador, ao instituir mudanças que modernizaram a educação superior no país, por outro lado, tem-se o aspecto restaurador de tais políticas, apesar de todas as transformações acarretadas, e talvez o mais corrosivo à sociedade brasileira que até hoje amarga o fato de não ter proporcionado o acesso ao ensino superior público e gratuito às camadas menos favorecidas da população brasileira, mantendo a dualidade no ensino, o que se traduz em uma dicotomia.

Das idéias de Germano (1994), abordadas acima, é de se pensar que enquanto na Universidade pública, gratuita e de boa qualidade estão os filhos dos ricos, na Universidade privada e dissociada da pesquisa e da realidade do mercado de trabalho estão estudando os filhos dos pobres; os quais nem sempre conseguem chegar à conclusão do ensino médio e ingressar em tais instituições. E como se percebe na fala de Chauí (1999: 2) quando trata de questões inerentes à Universidade Pública e defender um maior investimento público no ensino superior, nos alerta que de fato os filhos da classe média e da classe dominante estudam em caros colégios particulares, recebem uma formação aprimorada, fazem os cursinhos pré-vestibular (em geral, caríssimos) e tomam praticamente todas as vagas nas universidades públicas, delas excluindo os filhos da baixa classe média e da classe trabalhadora (que permanecem fora do ensino superior ou cursam universidades privadas dispendiosas e muitas vezes de baixo nível) (CHAUÍ, 1999:2).

No mesmo texto, a autora nos adverte que a devastação a que foi submetida a escola pública de primeiro e segundo graus quando a ditadura - que tinha no Conselho Federal de Educação os proprietários das escolas privadas- desviou recursos públicos para as escolas particulares, introduziu a licenciatura curta para formação de



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

professores do ensino fundamental e médio, arrochou os salários e preparou o caminho da exclusão universitária para a baixa classe média e a classe trabalhadora, oferecendo-lhes como consolação o funesto e fracassado profissionalizante (CHAUÍ, 1999: 2).

4 AS COTAS PARA INGRESSO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: algumas considerações

Tendo em vista a opinião de Chauí (2003) de que a Universidade é uma instituição social e, portanto reflete a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade o que gera em seu interior pensamentos conflitantes conforme a própria sociedade se apresenta, razão pela qual se ilustra a característica de instituição social que a Universidade pública sempre teve como promotora de uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (CHAUÍ, 2003: 1).

É nesse contexto de inter-relação sociedade e Universidade traçado por Chauí que Guimarães (2003) considera que o fato mais marcante no Brasil pós 1964 é a “estagnação da rede de ensino público universitário, conjuntamente com a expansão do ensino privado em todos os níveis de educação”. Este fato é considerado pelo autor como algo primordial que vai explicar, ainda que parcialmente, o baixo percentual da população negra nas Universidades em 1998. Esse autor considera que no citado período houve uma acentuada baixa qualidade no ensino superior privado, ainda que estivesse em expansão, além de se perceber nitidamente, que “a rede pública e gratuita de ensino médio e elementar expandiu-se com baixa ‘qualidade’ ou mesmo, no mais das vezes, com certa precariedade” (GUIMARÃES, 2003: 251). O que faria com que a população negra estivesse fortemente relegada a uma educação de segunda classe.



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

Sobre esse fato, Henriques (2001) pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em seu Relatório acerca da Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90, no item intitulado Educação: herança e horizontes da discriminação educacional, organiza em uma tabela aqui reproduzida, nove indicadores das condições de escolaridade dos jovens brancos e negros entre 7 e 25 anos de idade. Esses indicadores se prestam a retratar parte da realidade escolar dos jovens brasileiros e servem como sensor indireto para a política educacional implementada nos últimos anos (HENRIQUES, 2001: 27).

O autor assevera que a partir da tabela citada, observa-se que houve [...] ao longo do período 1992 e 1999, uma melhoria contínua de todos os indicadores para os jovens negros e brancos. Para a média do Brasil, destaca-se, sobretudo, a melhoria no acesso à escola expressa na redução do número de jovens de 7 a 13 anos e, ainda, dos de 14 a 17, que não freqüentam a escola. Também é relevante a queda na quantidade de jovens de 8 a 14 anos que não completaram a primeira série do ensino fundamental. Esses indicadores traduzem parcialmente o êxito das políticas de acesso universal e progressão continuada desenvolvidas nos últimos anos. Observe-se que em sete anos a proporção de jovens entre 7 e 13 anos de idade que não freqüentam a escola caiu para menos da metade do patamar inicial observado em 1992. Quando analisamos em separado o desempenho dos jovens brancos e dos jovens negros, ao longo de todo o período, observamos que o desempenho não é homogêneo entre as raças.²³ A melhoria relativa entre os negros é mais intensa justamente nos grupos em que ocorre o melhor desempenho para a média do Brasil, isto é, nos grupos de 7 a 13 anos que não freqüentam a escola, e de 8 a 14 anos que ainda não completaram a primeira série do ensino fundamental. Os jovens brancos obtiveram uma melhoria relativa mais intensa do que os negros entre os grupos de 11 a 17 anos que não completaram a quarta série do ensino fundamental, de 15 a 21 anos que não completaram a oitava série do ensino fundamental, e de 18 a 23 anos que não completaram o ensino secundário (Idem: 28).

O que se pode comprovar, na tabela a seguir:

Características Educacionais da População Jovem segundo Cor do Indivíduo

	Ano							Variação Relativa
	1992	1993	1995	1996	1997	1998	1999	
Brasil								
Pessoas de 15 a 25 anos analfabetas	8,8	8,3	7,3	6,6	6,5	5,5	5,0	-42,8
Pessoas de 7 a 13 anos que não freqüentam a escola	12,0	10,1	8,7	7,7	6,1	4,6	3,6	-69,8
Pessoas de 14 a 17 anos que não freqüentam a escola	35,8	33,3	29,3	26,5	23,2	20,1	18,3	-48,9
Pessoas de 18 a 25 anos que não freqüentam a escola	79,1	77,0	75,0	73,6	72,7	70,1	68,4	-13,5
Pessoas de 8 a 14 anos que ainda não completaram a 1ª série do ensino fundamental	22,4	21,3	19,1	17,7	16,4	13,8	11,2	-50,0
Pessoas de 11 a 17 anos que ainda não completaram a 4ª série do ensino fundamental	41,9	40,9	37,1	34,7	33,1	31,0	27,4	-34,5
Pessoas de 15 a 21 anos que ainda não completaram a 8ª série do ensino fundamental	70,2	68,9	66,2	63,0	61,6	57,3	53,4	-23,9
Pessoas de 18 a 23 anos que ainda não completaram o ensino secundário	83,6	83,0	81,1	79,5	78,0	75,7	73,2	-12,5
Pessoas de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior	95,0	94,8	94,1	94,1	93,8	93,2	92,9	-2,2
Brancos								
Pessoas de 15 a 25 anos analfabetas	4,5	4,1	3,7	3,3	3,1	2,7	2,6	-42,4
Pessoas de 7 a 13 anos que não freqüentam a escola	7,6	6,5	5,4	4,8	3,8	2,9	2,4	-68,0
Pessoas de 14 a 17 anos que não freqüentam a escola	31,0	29,2	25,3	22,6	19,0	17,1	15,6	-49,7
Pessoas de 18 a 25 anos que não freqüentam a escola	76,6	75,0	72,9	71,1	70,5	67,7	66,7	-12,9
Pessoas de 8 a 14 anos que ainda não completaram a 1ª série do ensino fundamental	13,1	12,5	11,0	10,8	9,3	8,4	7,2	-45,5
Pessoas de 11 a 17 anos que ainda não completaram a 4ª série do ensino fundamental	29,3	27,8	24,8	23,0	20,8	19,9	17,1	-41,6
Pessoas de 15 a 21 anos que ainda não completaram a 8ª série do ensino fundamental	59,9	58,4	55,0	51,7	49,3	45,3	40,9	-31,7
Pessoas de 18 a 23 anos que ainda não completaram o ensino secundário	77,2	76,1	73,5	71,6	69,2	66,6	63,1	-18,2
Pessoas de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior	92,0	91,7	90,8	90,6	90,1	89,2	88,8	-3,5
Negros*								
Pessoas de 15 a 25 anos analfabetas	13,4	12,8	11,3	10,3	10,1	8,6	7,6	-43,3
Pessoas de 7 a 13 anos que não freqüentam a escola	16,4	13,7	11,8	10,7	8,3	6,2	4,8	-70,8
Pessoas de 14 a 17 anos que não freqüentam a escola	40,6	37,5	33,4	30,7	27,3	23,3	21,0	-48,2
Pessoas de 18 a 25 anos que não freqüentam a escola	81,9	79,4	77,6	76,6	75,3	72,9	70,4	-14,0
Pessoas de 8 a 14 anos que ainda não completaram a 1ª série do ensino fundamental	31,6	30,0	27,2	24,7	23,3	19,1	15,2	-52,0
Pessoas de 11 a 17 anos que ainda não completaram a 4ª série do ensino fundamental	54,3	53,8	49,5	46,8	45,2	41,9	37,5	-30,9
Pessoas de 15 a 21 anos que ainda não completaram a 8ª série do ensino fundamental	81,2	80,0	78,1	75,6	74,5	70,1	66,5	-18,1
Pessoas de 18 a 23 anos que ainda não completaram o ensino secundário	90,9	90,8	89,8	88,6	87,7	86,2	84,4	-7,2
Pessoas de 18 a 25 anos que ainda não ingressaram no ensino superior	98,5	98,5	98,1	98,2	98,1	98,0	97,7	-0,7

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 1992, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998 e 1999.

Nota: *A população negra é composta por pardos e pretos.

Fonte: IPEA, 2001: 29.

Nesse contexto de diferenças relevantes entre negros e brancos no cenário da educação brasileira, conforme nos alerta o IPEA, para discutir sobre a pequena absorção de jovens negros nas Universidades, é, muitas vezes, inevitável “passar” por um universo de constatações e revelações por diversas vezes simplista e por tantas outras desconcertantes. Guimarães (2003) traz à tona a questão de que as Universidades não faziam censos raciais não havendo em nenhuma Universidade pública brasileira registro sobre a identidade racial ou de cor de seus alunos. Além disso, nos faz conhecer fatos intrigantes que comprovam o equívoco de análise de alguns que consideram o estudante negro (pardo e preto) de capacidade inferior aos demais grupos raciais.

Segundo Queiroz (2004),



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

as Universidades federais são um espaço de predomínio de estudantes brancos. Nas realidades investigadas, os brancos representavam sempre mais da metade dos estudantes presentes. A única exceção foi a Universidade Federal do Maranhão. Mas, mesmo aí, os brancos tinham a maior participação (pp. 143-144).

Essa conjuntura dá cenário aos setores contrários a estes programas que numa tentativa de resguardar sua posição social de prestígio e a baixa qualidade do ensino superior, com o ingresso destes cotistas, além de se afirmar que a implantação de um tal sistema iria acender problemas entre brancos e negros.

Finalmente, uma terceira maneira de desqualificar as políticas públicas que beneficiam membros de grupos privilegiados negativamente tem sido alegar o prejuízo que tais medidas podem causar a membros de outros grupos. Afinal nossos direitos são definidos e garantidos a indivíduos e não a grupo. É perfeitamente possível que o estabelecimento de uma cota que beneficie os 'negros', por exemplo, acabe por limitar o acesso de 'amarelos' à Universidade (GUIMARÃES, 2003: 265-266).

Procurando questionar de maneira crítica sobre a temática, Santos (2007: 4) nos remete a um refletir sobre o tema a partir das idéias de Jaspers citado por Boaventura de Souza Santos (2003), como vemos na citação a seguir, pois para aquele autor os objetivos da Universidade (a investigação, transmissão do conhecimento e a formação integral do seu corpo discente da Universidade) [...] entram em contradição e conflito gerando tensões dentro da Universidade e desencadeando três tipos de crise: de hegemonia (qual o conhecimento produzido?), da legitimidade (para quem o conhecimento é produzido?) e a institucional (a qual põe em cheque a autonomia e a especificidade organizacional da instituição) é que surgem as políticas afirmativas para a educação superior. Mas o que são políticas afirmativas? Como surgiram? O que se pretende? (SANTOS, 2007: 4)

Apesar das muitas vozes contrárias, as políticas afirmativas para ingresso às instituições públicas de ensino superior no Brasil vêm sendo implantadas desde o ano de 2003. Assim, o atual "mapa" das cotas para ingresso à educação superior brasileira começou



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

no Estado do Rio de Janeiro, tendo como protagonistas a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Essas medidas foram seguidas quase em paralelo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), no mesmo ano de 2003. Nos anos que se sucederam, verificou-se quase uma miríade de programas que visavam em sua maioria categorias raciais, de gênero, de condição social os mais diversos, de maneira que hoje já somam mais de quarenta instituições, segundo o Programa Políticas da Cor (2007) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, as quais abrangem boa parte do Brasil, a exemplo da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Estadual do Amazonas, Universidade Estadual de Montes Claros (UEMC), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e tantas outras.

Em muitos desses programas há critérios socioeconômicos (destinados a pobres, estudantes de escolas públicas), há critérios de gênero (reservados às mulheres), critérios raciais (para negros e pardos ou afrodescendentes, índios) o que marca a multidiversidade do povo brasileiro e de suas necessidades. Assim, a abrangência e a diversificação de ação das ações afirmativas implementadas nas Universidades brasileiras por algum tipo de reserva de vagas ou cotas para ingresso à educação superior é marcante, o que nos indica que é preciso, antes de finalizar essas reflexões, e que se faz necessário questionar a função social da Universidade, seus métodos e concepções de sociedade que deseja formar um novo cidadão, além de aproveitar para sugerir algumas saídas para a questão: a exemplo de criar mais vagas; atrelar ao critério da cor o da carência sócio-econômica; “unir políticas de flexibilização ao acesso às Universidades públicas com políticas de concessão de bolsas de estudo para alunos de Universidades particulares etc” (GUIMARÃES, 2003: 266) com o intuito de



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

melhor viabilizar a permanência do cotista nas instituições de educação superior do Brasil.

CONCLUSÕES

O presente texto teve a intenção, de forma sucinta, de tratar as políticas de ação afirmativa num contexto neoliberal, no Brasil, ainda que o neoliberalismo não se constitua num corpo teórico próprio e original a partir do qual se possa, facilmente, inter-relacionar com as políticas sociais, mas pode-se ao menos ambientá-lo imerso nesse contexto.

Assim pensando, considere-se enfim que: as políticas de cotas na Universidade pública vêm refletir a posição social dessa instituição na tentativa de não fazer da educação uma mera mercadoria oferecida de modo igual a qualquer objeto que se consome, a qual se compra na prateleira de um supermercado. É também preciso dizer que essa política aqui tratada a partir de um contexto neoliberal de educação é resposta à luta de movimentos sociais no Brasil e, ainda que seja combatido por alguns segmentos da sociedade, tem dado resposta aos anseios dos que se sentem fora de qualquer contexto neoliberal de poder.

REFERÊNCIAS

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos e GRAU, Nuria Cunill. Entre O Estado e o Mercado: O Público não-Estatal. In: Bresser-Pereira, L.C. e Nuria Cunill Grau (Orgs). O público não-estatal na reforma do Estado. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999: 15-48.

CHAUÍ, Marilena. A UNIVERSIDADE OPERACIONAL. Folha de São Paulo, 09 de maio de 1999. Caderno Mais!. Disponível em



ISSN: 2175-5493

VII COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

14 a 16 de novembro de 2007

http://www.enecos.org.br/docs/Universidadeoperacional_mchaui.doc. Acessado em 19/set/2007.

_____. Universidade em liquidação. Folha de São Paulo, 11 de julho de 1999. Disponível em <http://www.cefetsp.br/edu/eso/uniliquida.html>. Acessado em 02 de maio de 2006.

_____. A Universidade pública sob nova perspectiva. Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Conferência na sessão de abertura da 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, em 5 de outubro de 2003. In: Revista Brasileira de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24. p. 5-15.

GONH, Maria da Glória. POLÍTICAS PÚBLICAS E PROCESSOS DE EMANCIPAÇÃO: impactos da globalização econômica na realidade brasileira. In: CADERNO CRH, Salvador, v. 19, n. 48, p. 537-549, Set./Dez. 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às Universidades públicas. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade. Salvador, v. 12, nº. 19, p. 191 – 204, jan/jun., 2003.

HENRIQUES, Ricardo. DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL: evolução das condições de vida na década de 90. TEXTO PARA DISCUSSÃO Nº 807. ISSN 1415-4765. Rio de Janeiro. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Disponível em http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_2001/td0807.pdf. Acessado em 14 de março de 2004.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Universidade: reforma e/ou rendição ao mercado? In: Revista Brasileira de Educação. Jan./Apr. 2005, nº 28, p.180-182. ISSN 1413-2478.

PROGRAMA POLÍTICAS DA COR. Universidade com cotas. Disponível em http://www.lpp-uerj.net/olped/AcoesAfirmativas/Universidades_com_cotas.asp. Acessado em 18/set/2007.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: Bernardino, Joaze e Galdino Daniela (Orgs.). Rio de Janeiro. DP&A, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. Sao Paulo: Cortez. 2003.

SANTOS, M. C. E. M. e FIALHO, N. H. Modernidade, universidade e políticas afirmativas: um panorama do desempenho cotista no ingresso à Universidade do Estado da Bahia.

SILVA, Ronalda Barreto. As raízes do neoliberalismo. In: Revista da FAEEBA, Salvador, nº. 15, p. 157-168, jan/jun, 2001.

VERGER, Jacques e CHARLE, Christophe. História das universidades. Tradução Élcio Fernandes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. (Universitas).