

REVISTA



SOLUÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO PAÍS

Atendimento:
sodebras@sodebras.com.br
Acesso:
<http://www.sodebras.com.br>

EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E POLÍTICA DE COTAS: UMA ANÁLISE DO CASO DA UFG EM CATALÃO

JONAS MODESTO DE ABREU¹; DIONE ALVARES DE MOURA E SILVA BARICHELLO²

1 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG; 2 – UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG
abreujm9@yahoo.com.br; dionealvares@hotmail.com

Resumo - Este artigo se notabiliza por ser um estudo que insere as ações afirmativas relacionadas às cotas sociais e raciais na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás no contexto da democratização do ensino superior brasileiro. No Brasil, os cenários do neoliberalismo e da globalização que exigiam uma ampliação do ensino superior, especificamente privado, para atender as necessidades do mercado nos anos 90, adquire novo sentido depois da Conferência de Durban, instante em que as cotas raciais adquiriram conotação de política de Estado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. No campo educacional, esse processo que demarca a passagem da democracia liberal para a democracia social, ganha dinamismo no governo Lula, momento em que ocorre um grande investimento na educação superior pública, provocando o surgimento de novas instituições federais de ensino ou a ampliação das universidades existentes. A Regional Catalão se desenvolve neste contexto, ampliando seus espaços físicos, cursos e número de alunos, parte deles, beneficiários de cotas sociais e raciais, cuja permanência versus desistência, é o foco de análise deste artigo que visa entender, através do estudo de caso, a eficácia da política nacional de cotas nas universidades brasileiras.

Palavras-chave: Democracia Social. Ações Afirmativas. Cotas Sociais e Raciais.

I. INTRODUÇÃO

Inserido numa sociedade de capitalismo tardio, o Brasil somente pôde sentir as demandas por agentes profissionais especializados a partir do momento que se instaurou uma sociedade economicamente moderna em alguns polos geográficos de seu território. Foi nesse contexto que surgiu a necessidade de se implantar escolas de ensino superior nas partes mais urbanizadas e industrializadas do país. De forma mais acentuada, as décadas de 50, 60 e 70 do século passado, demarcam a primeira fase de expansão das universidades federais brasileiras, além de retratar também o surgimento em maior escala de universidades estaduais, municipais e particulares (CERQUEIRA e SANTOS, 2009).

Com o advento da globalização e do neoliberalismo, os anos 90 demarcam o segundo momento de expansão do ensino universitário no Brasil, especificamente, das universidades particulares. A partir deste momento, o ensino superior brasileiro passou a sofrer profundas mudanças. Esse processo que massificou o ensino superior privado em nosso país decorre das demandas de políticas governamentais neoliberais que, até o início da década passada, buscavam satisfazer às demandas decorrentes das transformações que as sociedades vinham experimentando em razão da mundialização do capital e do processo de globalização social, cultural e tecnológica. As mudanças no

modo de produção impulsionaram um modelo de sociedade altamente competitiva. É no contexto dessa transição que se fez necessária a reestruturação da educação, principalmente, da educação superior (OLIVEIRA e CATANI, 2011).

Na visão de Sobrinho (2008), o maior desafio dessa reestruturação foi tornar as universidades brasileiras mais eficazes no desempenho de suas missões, lembrando que essas mudanças decorreram do diagnóstico governamental que indicava a necessidade de aumentar a competitividade da economia, promover a ampliação das oportunidades de acesso à educação superior e fortalecer os valores que se relacionam com a formação do indivíduo enquanto cidadão.

A terceira fase da expansão do ensino superior no Brasil ocorre a partir de 2003, momento em que políticas governamentais associadas à estrutura universitária começam a ser implantadas, é caso do Programa Universidade para Todos (PROUNI), que buscava inserir alunos de baixa renda em universidades privadas, trocando vagas por isenção de imposto, e do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que massificou a educação pública universitária criando novas instituições de ensino superior federal ou levando para as regiões interioranas extensões de universidades já existentes.

Presentes desde o segundo momento do processo de expansão do ensino universitário brasileiro, as cotas espelham o contexto das políticas públicas que visavam democratizar o acesso ao ensino superior em universidades públicas e, por isso, elas passaram a ser direcionadas para contribuir com a ampliação e a diversificação da educação superior, contemplando um contingente maior e mais diversificado de estudantes. Esse processo de reestruturação vem se consolidando e, ao mesmo tempo, expandindo o acesso democrático às universidades públicas brasileiras, no caso da Universidade Federal de Goiás, através do programa UFGInclui.

Desde o vestibular de 2009, a Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás vem tomando uma série de medidas destinadas a garantir a entrada e a permanência de estudantes cotistas nos seus cursos de graduação. Dentre as diversas ações, inclui-se a adoção de cotas para afrodescendentes, indígenas e integrantes de comunidades quilombolas advindos da rede pública de ensino. A partir de 2014, com o Sistema de Seleção Unificada (SISU), a Regional Catalão também passou a incorporar através do sistema de cotas alunos oriundos da escola pública, independentemente, de suas origens étnicas ou históricas.

Essas iniciativas nos remetem ao debate que envolve a passagem da democracia liberal para a democracia social,

convertendo a democracia em sinônimo de equidade e, nesta perspectiva, as ações afirmativas assumem função central no processo de atenuação das desigualdades historicamente constituídas.

II. DEMOCRACIA E EQUIDADE

O processo de expansão e de democratização da educação superior no Brasil se insere no contexto da transição da democracia liberal para a democracia social. Para Weffort (1994), esse tipo de processo se insere no contexto das novas democracias que vem surgindo desde os anos 70. O principal argumento é que as novas democracias são aquelas cuja construção ocorre em meio às condições políticas de uma transição na qual não ocorreu a completa eliminação do passado autoritário.

Tratando deste processo transitório, Bobbio (1994) alude que o liberalismo e a democracia repousam sobre uma concepção individualista de sociedade, considerando apenas os direitos da pessoa, consagrados, na democracia moderna, como direitos invioláveis do indivíduo. Todavia, o aperfeiçoamento da democracia política concedeu à sociedade eleitora o poder de exercer pressão sobre o Estado, ampliando o seu acesso aos serviços públicos. Os avanços na dimensão política da democracia produziram condições favoráveis ao desenvolvimento de uma democracia social, resultado de “uma resposta a uma demanda vinda de baixo, a uma demanda democrática no sentido pleno da palavra” (BOBBIO, 1986, p. 35).

Segundo Rawls (2008), assim como ocorre no campo político, no qual há uma defesa do predomínio da democracia social sobre a democracia liberal, o mesmo deve ocorrer no campo da justiça. Tratar da relação que envolve democracia e equidade impõe o desafio de se entender que numa sociedade marcada por desigualdades de caráter histórico é necessário o esforço de repensarmos o conceito de justiça. O predomínio da justiça social sobre a justiça liberal nos remete ao entendimento da necessidade de se reduzir as grandes disparidades de oportunidades que geram as diferenças constatadas em nossa sociedade. Construir uma sociedade socialmente mais equilibrada, cobra dos agentes que detém o poder decisório, a sensibilidade social de se compreender e se tratar desigualmente os desiguais.

Sobre este enfoque, Arruda Jr. (2001) argumenta que no curso da globalização e do neoliberalismo, a teoria de Rawls traz elementos progressistas importantes, pois a sua idealização da justiça como equidade, abre caminhos para uma justiça distributiva na qual o Direito aparece como elemento fundamental para a realização de um projeto democrático de sociedade.

O princípio da diferença desenvolvido por Rawl defende a locação de recursos financeiros para determinada área da sociedade visando elevar as expectativas dos menos favorecidos. No campo das ações afirmativas educacionais, os investimentos na política nacional de cotas não objetivariam auferir à educação um meio para o indivíduo desfrutar de posição econômica privilegiada, mas objetiva que através do saber, ele possa se tornar um indivíduo com acesso à cultura, fato que lhe assegura participar ativamente do seu grupo social e se tornar um agente cômico do seu papel social (FERNANDES, 2010).

III. A CONSTRUÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Apesar das ações afirmativas representarem a essência da política de cotas, elas não se restringem às cotas. A reserva de vagas é apenas uma das formas de uso das ações afirmativas. Na verdade, existe um leque maior de possibilidades para implantá-las, como o método do estabelecimento de preferências, o sistema de bônus e os incentivos fiscais no setor privado.

As ações afirmativas consistem em políticas públicas ou privadas voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Sugeridas pelo Estado, pelos seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, as ações afirmativas visam combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural e estrutural que estão enraizadas na sociedade (GOMES, 2011).

Segundo Brandão (2005), a concepção de ação afirmativa surgiu nos Estados Unidos da América, nos anos 1940, no instante em que o presidente Franklin Roosevelt proibiu a discriminação racial contra negros nos processos de seleção de pessoal para ocupação de cargos no governo. A terminologia ação afirmativa foi utilizada pela primeira vez pelo presidente John Kennedy em 1961, no momento em que se instituiu a Comissão por Oportunidades Iguais de Emprego. Em 1964, Lyndon Johnson, através da Lei dos Direitos Civis, pôs fim à discriminação racial contra negros na iniciativa privada. Em 1972, Richard Nixon incorporou os ideais de ação afirmativa na Lei dos Direitos Civis de 1964, estabelecendo a obrigatoriedade de inserir minorias e mulheres no mercado de trabalho.

Embora o caso dos Estados Unidos seja o mais expressivo na história de ações afirmativas, na Constituição da Índia, de 1948, havia medidas especiais de promoção de *dalits*, ou intocáveis, assegurando-lhes reservas de assentos no parlamento, no ensino superior e no funcionalismo público. Na Malásia, ações afirmativas já tinham sido utilizadas para promover a participação da etnia majoritária, os *bumiputra*, na economia dominada por chineses e indianos. Na União Soviética, foram utilizadas para os habitantes da Sibéria, favorecidos por uma cota de 4% de vagas na universidade de Moscou. Em Israel foram utilizadas para beneficiar árabes e *falashas*, judeus de origem etíope. Na Alemanha, na Colômbia e na Nigéria, as ações afirmativas beneficiaram mulheres, indígenas e outras minorias sociais (SANTOS e MEDEIROS, 2001).

De acordo com Rosa (2013), no Brasil, as concepções de ação afirmativa se apresentam desde 1943, com a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), na qual o artigo 354 determinou a obrigatoriedade de contratação de empregados brasileiros em relação aos funcionários estrangeiros que atuam no país. Determina a obrigatoriedade de 2/3 de empregados brasileiros, podendo ser fixada proporcionalidade inferior, em atenção às circunstâncias especiais de cada atividade. O artigo 373-A da CLT também se enquadra no contexto das ações afirmativas ao se inserir no rol das disposições legais destinadas a corrigir distorções que afetam o acesso da mulher ao mercado de trabalho e certas especificidades estabelecidas nos acordos trabalhistas.

Segundo as referências da mesma autora, em 1968, técnicos do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho propuseram a aprovação de uma lei que

obrigava as empresas de caráter privado a contratar um percentual mínimo de empregados negros, objetivando minimizar a discriminação racial no mercado nacional de trabalho. A partir da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB) de 1988, as ações afirmativas aparecem com maior vigor. O artigo 37, inciso VII, reserva percentual de cargos e empregos públicos para pessoas portadores de deficiência e define os critérios de sua admissão.

Conforme relata Brandão (2005), a Lei dos Servidores Públicos Federais, Lei 8.112/90, no artigo 5º, §2, estabelece que à pessoa portadora de deficiência, é assegurado o direito de inscrição em concurso público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a sua deficiência, reservando-lhes 20% das vagas oferecidas no concurso. A Lei de Contratação de Deficientes em Empresas, Lei 8.213/91, determina em seu artigo 93 que a empresa com 100 ou mais funcionários fica obrigada a preencher seus cargos com um percentual entre 2 e 5% de beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência.

A Lei 9.100/96, que instituiu as normas para as eleições municipais de 3 outubro de 1996, reservou um percentual mínimo de 20% das candidaturas às mulheres e 5% para portadores de deficiências físicas ou mentais para trabalharem, sem vínculo empregatício, no processo eleitoral. Em 2002 o Instituto Rio Branco criou bolsas de estudos destinadas ao preparo de estudantes negros. No mesmo ano, também foi instituído o Programa Nacional de Ações Afirmativas, destinado à inclusão de afrodescendentes, mulheres e portadores de deficiência em programas do governo. Em 2010 foi instituído o Estatuto de Igualdade Racial, Lei 12.288/2010, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRANDÃO, 2005).

Em termos legislativos, a primeira proposta de ação afirmativa na área educacional surgiu com o Projeto de Lei 1.332/83, do deputado federal Abdias do Nascimento, objetivando estabelecer cotas para negros nas universidades brasileiras. Durante o processo constituinte, em 1987, o deputado federal Florestan Fernandes propôs a inclusão de um conjunto de ações afirmativas para negros e outros grupos marginalizados na Constituição que seria promulgada no ano seguinte. Em 1996, no Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), o tema das ações afirmativas ganhou consistência e, dentre as propostas contidas no item Proteção do Direito a Tratamento Igualitário Perante a Lei, indicou-se, como medida de médio prazo, desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta. Essas ações, apesar de projetadas, não foram consolidadas no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (ROSA, 2013).

Para Maggie e Fry (2002), outro marco para o desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil, em especial, para as cotas destinadas aos negros nas universidades, foi a inserção de nosso país na III Conferência Mundial Contra o Racismo, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

Santos (2006) salienta que a Conferência de Durban foi decisiva para a transformação do quadro de segregação racial na sociedade brasileira, uma vez que o governo brasileiro teve de se posicionar diante da pressão internacional contra as desigualdades raciais, fato que

possibilitou, por parte dos movimentos negros, tanto a denúncia das condições de racismo e discriminação racial, quanto as suas proposições de políticas de ação afirmativa. Fruto dessa lógica, a Lei 10.558/2002 instituiu o Programa Diversidade na Universidade, que ganhou destaque por ser um programa de inserção de afrodescendentes e indígenas na educação superior brasileira.

Em 21 de março de 2003, através da medida provisória nº 111, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva criou a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). Neste mesmo mês, a medida provisória se transformou na Lei 10.678/2003, que em seu artigo 2º dispõe que a secretaria seria responsável pela formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos dos indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra (ROSA, 2013).

Conforme descreve Rosa (2013), em 2008, por iniciativa da parlamentar Nice Leão, foi apresentado à Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 180/2008 que dispunha sobre o estabelecimento de um percentual de 50% de vagas nas universidades federais, estaduais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, para os estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas. Este projeto também estabelecia que 50% dessas vagas deveriam ser destinadas aos estudantes com renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salários mínimos. Esclarecia ainda, que as vagas deveriam ser preenchidas por negros, pardos e indígenas, obedecendo à proporção desses grupos étnicos em cada unidade federativa, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No caso de vagas remanescentes, elas deveriam ser ocupadas por estudantes que tivessem cursado o ensino médio integralmente em escola pública.

No dia 6 de junho de 2012 o Projeto de Lei 180/2008 foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara Federal e, em 28 de junho, pela Comissão dos Direitos Humanos e Legislação Participativa. Em 7 de agosto foi aprovado pelo Senado Federal e, 22 dias depois, seria sancionado pela presidente Dilma Rousseff, transformando-se na Lei 12.711/2012. Com a sua publicação no Diário Oficial da União, as universidades federais e os institutos federais de educação superior, passaram a ter prazo de quatro anos para colocar em prática a política nacional de cotas com implemento progressivo de percentual (ROSA, 2013).

IV. A EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR PÚBLICO NO BRASIL

Conforme demonstram os dados do Ministério da Educação e Cultura, a partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva houve uma forte expansão da educação superior pública, inclusive com a criação de novas instituições federais de ensino, sobretudo, no interior do país. Um dos objetivos da expansão, segundo o governo, era potencializar a função social das universidades, possibilitando uma política de redução das injustiças sociais no território brasileiro.

Uma investigação do percentual de investimento público em educação, tendo como parâmetro o Produto Interno Bruto (PIB) nacional, mostra que do início do governo Lula em 2003 até o final do seu segundo mandato

em 2010, o investimento em educação passou de 4,6% para 5,8%. A estimativa de investimento na educação superior aponta que o percentual de investimento permaneceu constante ao longo dos anos, em torno de 0,8% e 0,9%. Na verificação do percentual de investimento público direto em educação superior, em relação ao PIB, a mesma tendência foi observada. Na educação, de forma geral, o índice passou de 3,9% em 2003, para 5,1% em 2010. Na educação superior, o percentual permaneceu inalterado nos primeiros sete anos da gestão Lula e, apenas em 2010, último ano de seu mandato, sofreu um aumento, passando de 0,7% para 0,8%.

No início da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, havia 1.859 instituições de educação superior no Brasil, sendo 207 públicas e 1.789 privadas. No final do seu mandato, em 2010, o número de instituições evoluiu para 2.378, o que corresponde a um aumento de 27,91%. Na esfera pública, foram criadas 71 instituições, um acréscimo percentual de 34,29% e, no âmbito privado, surgiram 448 novas instituições, um crescimento de 27,11%. Com essa expansão, as instituições públicas passaram a compor 11,69% e, as instituições privadas, 88,31% do total de instituições de educação superior no Brasil (ROSA, 2013).

Segundo fontes do e-MEC, há uma grande concentração de universidades na região Sudeste, 1.285, 49,90% do total geral. Na esfera pública, o Sudeste comporta 50,71% das instituições e, na esfera privada, o índice é de 49,71%. Vale salientar que em apenas uma das cinco regiões do país se concentra aproximadamente metade das universidades brasileiras, o que demonstra que há grande concentração de instituições de ensino superior em alguns estados, deixando outros em defasagem, principalmente a região Norte. Ainda é preciso considerar que dentro das regiões e dos próprios estados há assimetrias em relação à distribuição das instituições. Nas regiões Norte e Centro-Oeste a concentração de instituições e de matrículas em educação superior é baixa. Buscando um maior equilíbrio regional, o governo decidiu interiorizar a educação superior pública.

Moehlecke e Catani (2006) salientam que a política de interiorização da educação superior é benéfica, uma vez que propicia a redução indireta de custos em relação à manutenção dos alunos e das instalações e serviços. Entretanto, os autores apontam para a necessidade de se analisar as reais necessidades e demandas de cada região, fazendo com que a interiorização seja eficaz no processo de democratização do acesso.

Segundo Camargo (2015), em 2004 surgiu um conjunto de programas do governo federal visando promover a interiorização, a reestruturação e a diversificação da oferta de vagas nas universidades federais brasileiras. O primeiro programa recebeu a denominação de "Expansão Fase I", seu objetivo era aumentar a oferta de educação universitária no interior do país. Dez anos depois, tinham sido criadas 18 novas universidades federais, o número de campus e unidades passou de 148 para 321, a quantidade de municípios com campus de universidades federais evoluiu de 114 para 275. Para se ter uma ideia, o número total de matrículas em 2013 foi de 1.252.952, o que representava um aumento de 96,2% em relação a 2003.

Este crescimento se deu, sobretudo, em função do desenvolvimento do Registro Único Nacional Escolar (REUNI) que, planejado em 2007, começou a ser executado no ano seguinte e se estendeu até 2012. A meta do REUNI

era ofertar 243,5 mil vagas em 2012. O Censo da Educação Superior deste ano indica que a oferta alcançou 239,9 mil vagas em processos seletivos abertos nas universidades federais. Algumas universidades federais não cumpriram as metas estabelecidas (CAMARGO, 2015).

De acordo com Relatório de 2013 da Gestão da Secretaria Executiva do MEC, uma das metas do governo da presidente Dilma Rousseff era ampliar, progressivamente, o investimento público em educação, em termos de percentual do Produto Interno Bruto do país, de forma a alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2011 a 2020. A meta proposta estabelece o investimento de 10% do PIB para o décimo ano, condição que exige um esforço de todos os entes federados para manter a evolução positiva do investimento público em educação. Para isso seria necessário o estabelecimento de novas fontes de financiamento, como a vinculação de parte da receita de exploração do petróleo e do gás natural à educação, aprovada em 2013.

A Lei 12.858/2013, dos *royaltes* do Pré-Sal, reserva 75% para a educação e 25% para a saúde (25%). A lei também determina que 50% dos recursos recebidos pelo Fundo Social da União sejam aplicados na educação até que sejam cumpridas as metas estabelecidas no PNE. Um estudo apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta que no período de 2012/2013, as matrículas nas universidades públicas tiveram um aumento de 3,8% em cursos de graduação.

Embora a expansão da universidade pública brasileira seja um fato inegável, é perceptível que ainda não há uma completa adesão do aluno à universidade pública brasileira. O número crescente de vagas ociosas, em determinados cursos, de certas regiões do país, não pode passar despercebido, sendo necessário identificar as causas e buscar os meios mais eficazes para evitar este problema.

V. EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA E POLÍTICA DE COTAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

As cotas sociais permitem que os estudantes brasileiros das escolas públicas, em regra, de baixa renda familiar, tenham melhores condições de ingressar nas universidades federais, o que lhes garantiria, depois da formação, o acesso ao mercado qualificado de trabalho. Apesar disso, os dados de 2015 da Universidade Federal de Goiás, demonstram que em todas as suas regionais, o percentual preenchido de vagas de ampla concorrência se sobressai em relação às vagas preenchidas por cotistas.

Tabela 1 - Preenchimento por categoria no ano de 2015.

REGIONAL	AMPLA CONCORRÊNCIA	COTAS
Goiânia	2.214 = 59,5%	1.508 = 40,5%
Jataí	490 = 58,8%	344 = 41,25%
Catalão	450 = 61,9%	277 = 38,15%
Goiás	105 = 55,3%	85 = 44,7%

Fonte: SISU/UFG de 2015 (Dados computados até o dia 20 de março de 2015).

Para entender o fenômeno do não preenchimento de vagas que vem ocorrendo nas universidades federais brasileiras, e, em especial, na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, é necessário aprofundar a

discussão sobre a política universitária para promover a universalização das cotas sociais e raciais em seu ambiente.

Sobre este tema, é importante saber que em decorrência da iniciativa dos movimentos sociais em prol da universalização e do acesso democrático ao ensino superior, principalmente, em sintonia com os acordos firmados pela Declaração de Durban, a Universidade Federal de Goiás, em 2008, instituiu um programa de ações afirmativas visando garantir o acesso de grupos historicamente excluídos ao seu ensino superior. Assim, surgiu o programa UFGInclui, aprovado pela Resolução 29/2008 do Conselho Universitário da UFG (CONSUNI). No caso da Universidade Federal de Goiás, a opção foi feita por um sistema que se baseia prioritariamente nas condições sociais e econômicas dos candidatos, uma vez que a reserva de vagas é destinada principalmente aos egressos de escolas públicas. Contudo, o modelo não deixa de considerar os critérios indígenas e quilombolas, sendo o critério racial, complementar.

A justificativa para a opção de cunho social se deu em razão de se entender que havia no país uma discrepância entre a qualidade da educação básica ofertada pelas instituições públicas de ensino e a educação básica privada. O único critério que o programa UFGInclui exige do candidato que pleiteie uma vaga universitária é a apresentação, no ato da matrícula, do documento que comprove que ele tenha cursado os dois últimos anos do ensino fundamental, e todo o ensino médio, em instituições públicas de ensino. No caso do critério racial, os negros oriundos de escola pública, devem, além de confirmar a origem escolar, submeter-se a uma entrevista. A finalidade da entrevista é identificar se a declaração de cor firmada pelo estudante, no ato da inscrição do vestibular, é procedente. Conforme menciona o Edital 021/2012 da UFG, nesta verificação serão considerados os traços fenotípicos que caracterizam o negro.

Durante a implantação do programa UFGInclui em 2008, já estava em desenvolvimento o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, destinado aos povos indígenas que vivem na região do Araguaia/Tocantins, intentando formar professores que pudessem atuar no ensino fundamental e médio das escolas indígenas. Depois, foi criado o curso de Direito para Beneficiários da Reforma Agrária, implantado na Regional Cidade de Goiás, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). No mesmo cenário, surgiu o curso de Licenciatura em Pedagogia para Educadores do Campo, uma parceria da UFG com o PRONERA e com a Via Campesina do Estado de Goiás, organizado em aulas presenciais e não presenciais.

De todo modo, com aprovação da Lei 12.711, em agosto de 2012, que instituiu a reserva de vagas para egressos de escolas públicas nas Instituições Federais de Ensino (IFES), o sistema de seleção sofreu algumas alterações que entraram em vigor no primeiro semestre de 2013. O programa UFGInclui também passou a absorver os indígenas egressos de escola pública, os quilombolas egressos de escola pública e estudantes com deficiência auditiva, inseridos no curso de Letras. Neste cenário, apenas para os candidatos surdos não havia a exigência de serem provenientes da rede pública de ensino. Com a edição do Edital 051/12, o quadro de oferta de vagas do UFGInclui passou a ser da seguinte maneira: uma vaga por curso a ser disputada por candidatos oriundos de comunidades quilombolas, uma vaga por curso a ser disputada por

candidatos indígenas, quando houver demanda, e 15 vagas destinadas aos candidatos surdos, exclusivamente para o curso Letras.

No primeiro semestre de 2014, 50% das vagas passaram a ser destinadas pelo Processo Seletivo 2014/1 e, 50%, pelo SISU, programa do governo federal que seleciona os candidatos exclusivamente através da nota do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Outra mudança foi o aumento para 30% da reserva de vagas destinadas a estudantes de escola pública. Vale destacar que a lei prevê que, até 2016, 50% das vagas sejam destinadas ao Sistema de Reserva de Vagas. No Processo Seletivo 2014/1, foram destinadas 1.978 vagas para Goiânia, 511 vagas para Jataí, 736 vagas para Catalão e 105 vagas para a Cidade de Goiás. O restante das vagas foi oferecido através do SISU.

VI. AÇÃO AFIRMATIVA E EVASÃO NA REGIONAL CATALÃO DA UFG

Após a contextualização do quadro geral da política de oferta de vagas de graduação na Universidade Federal de Goiás, o foco agora será direcionado para os dados que tratam da situação dos alunos cotistas da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás, especificamente, destacando o quadro da evasão.

Tabela 2 - Situação dos alunos cotistas da Regional Catalão por curso em 2013.

CURSO	Cotistas	Excluídos	Trancados	Ativos
Administração (Bacharelado)	16	02	-	14
Ciências Biológicas (Bacharelado)	07	02	-	05
Ciências Biológicas (Licenciatura)	06	02	02	02
Ciências da Computação (Bacharelado)	10	01	03	06
Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura)	03	-	01	02
Educação Física (Licenciatura)	22	02	01	19
Enfermagem (Bacharelado)	12	01	01	10
Engenharia Civil (Bacharelado)	08	01	02	05
Engenharia de Minas (Bacharelado)	09	02	-	07
Engenharia de Produção (Bacharelado)	15	04	-	11
Física (Licenciatura)	05	01	01	03
Geografia (Bacharelado)	09	02	-	07
Geografia (Licenciatura)	03	01	-	02
História (Bacharelado e Licenciatura)	03	-	-	-
Letras - Português (Licenciatura)	10	03	-	07

Matemática (Licenciatura)	01	-	-	-
Matemática Industrial (Bacharelado)	08	04	-	04
Pedagogia (Licenciatura)	11	02	01	08
Psicologia (Bacharelado e Licenciatura)	20	02	-	18
Química (Bacharelado e Licenciatura)	13	04	01	08

Fonte: Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás.

Os dados acima indicam que dos 191 cotistas que ingressaram na Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás em 2013, 138 (72,3%) continuam regularmente em seus cursos, 13 (6,8%) trancaram as suas matrículas e, 40 (20,9%) desistiram da sua opção ou da universidade.

Tabela 3 - Situação dos alunos cotistas da Regional Catalão por curso em 2014.

CURSO	Cotistas	Excluídos	Trancados	Ativos
Administração (Bacharelado)	15	02	-	13
Ciências Biológicas (Bacharelado)	04	02	-	02
Ciências Biológicas (Licenciatura)	02	-	-	02
Ciências da Computação (Bacharelado)	06	01	02	03
Ciências Sociais (Bacharelado e Licenciatura)	03	-	-	03
Educação Física (Licenciatura)	13	02	01	10
Enfermagem (Bacharelado)	06	-	-	06
Engenharia Civil (Bacharelado)	06	01	-	05
Engenharia de Minas (Bacharelado)	08	01	-	07
Engenharia de Produção (Bacharelado)	06	01	-	05
Física (Licenciatura)	-	-	-	-
Geografia (Bacharelado)	06	04	-	02
Geografia (Licenciatura)	03	-	-	03
História (Bacharelado e Licenciatura)	07	-	01	06
Letras Português/Inglês (Licenciatura)	02	-	-	02
Letras - Português (Licenciatura)	03	-	-	03
Matemática (Licenciatura)	04	01	-	03

Matemática Industrial (Bacharelado)	04	02	01	01
Pedagogia (Licenciatura)	10	02	-	08
Psicologia (Bacharelado e Licenciatura)	10	01	-	09
Química (Bacharelado e Licenciatura)	09	03	-	06

Fonte: Centro de Seleção da Universidade Federal de Goiás.

Apesar de ter aumentado o número de vagas para cotistas em 2014, passando de 20% em 2013 para 30% em 2014, houve uma redução de 33,5% das vagas ocupadas por cotistas, caindo de 191 em 2013 para 127 em 2014. Dos 127 cotistas que ingressaram em 2014, 99 (78%), permanecem regulares, 5 (3,9%) trancaram os seus cursos e, 23 (18,1%), abandonaram a sua opção de curso ou a universidade.

De forma comparativa, apesar da redução na procura por vaga na modalidade cotista em 2014, é possível perceber que houve aumento na taxa de permanência nos cursos e diminuição nos índices de desistência e trancamento de cursos. De modo concreto, vários fatores interferem na realização de uma análise precisa sobre estes dados, em primeiro lugar, porque os números de evasão e trancamento estão dentro da margem geral histórica da Regional Catalão da UFG, além disso, não podemos afirmar, com certeza, que os alunos que se evadiram, deixaram o ambiente universitário. Existe a possibilidade de terem deixado o curso por falta de afinidade, motivo que leva uma parcela significativa de alunos a buscar anualmente outro curso, seja na Universidade Federal de Goiás ou em outras instituições de ensino superior.

O mesmo cenário se configura quando observamos a **tabela 4**, na qual aparecem os dados sobre procura por vagas na modalidade racial (preto, pardo e indígena) e escola pública por renda (inferior e superior a 1,5 salários mínimos *per capta*) entre os anos de 2012 e 2014.

Tabela 4 - Desempenho dos cotistas por modalidade de ingresso na RC da UFG.

Ano	PPI/RI	PPI/RS	EP/RI	EP/RS	Matriculados	Excluídos	Trancados	Ativos
2012	-	-	-	-	243	76	10	157
2013	52	30	74	35	191	34	11	146
2014	48	16	34	29	127	24	6	97

Fonte: Centro de Seleção (**PPI/RI**: preto, pardo e indígena com renda inferior a 1,5 salários mínimos; **PPI/RS**: preto, pardo e indígena com renda superior; **EP/RI**: escola pública com renda inferior; **EP/RS**: escola pública com renda superior).

Desde 2012 vem ocorrendo uma redução na procura de vagas para cotistas e, em proporção relativamente paralela a essa queda, também vem diminuindo o número de alunos que se evadem ou trancam os seus cursos. Embora os índices de evasão e trancamento permaneçam nos parâmetros gerais da Regional Catalão da UFG, em função de ser a política de cotas uma ação de Estado direcionada à redução das desigualdades históricas e sociais, é necessária

uma avaliação cuidadosa desta queda no interesse pelas cotas, bem como, detectar os reais motivos que têm provocando o abandono e trancamento das matrículas de curso. Isso abre caminho para novas pesquisas.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados que tratam da situação dos alunos cotistas da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás demonstra que de 2012 a 2015, vem ocorrendo uma progressiva redução na procura por vagas na modalidade cotas sociais e raciais. Paralelamente a este declínio de "interesse" pelas vagas que refletem as cotas, também vem ocorrendo um quadro de estabilidade dos cotistas que se mantém no curso de escolha e de evasões e trancamento de matrículas.

Embora os índices de evasão e trancamento permaneçam nos parâmetros gerais da Regional Catalão da Universidade Federal de Goiás e, a evasão não possa ser colocada no âmbito do abandono da universidade em decorrência da ausência de medidas de assistência ao aluno de baixa renda, a política de cotas, concebida como "política de Estado" direcionada à redução das desigualdades históricas e sociais, cobra, no plano institucional, uma avaliação criteriosa, primeiramente, sobre os motivos que têm provocando a redução na procura pelas vagas reservadas aos cotistas e, no segundo momento, a respeito das reais circunstâncias que vêm provocando o abandono dos cursos e o trancamento das matrículas.

VIII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA JR., E. L. **Direito Marxismo e Liberdade:** ensaios para uma sociologia crítica do direito. Florianópolis: CESUSC, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

_____. **Liberalismo e democracia.** 2. ed. São Paulo. Brasiliense, 1994.

BRANDÃO, C. F. **As cotas na universidade pública brasileira:** será esse o caminho? Campinas. Autores Associados, 2005.

CAMARGO, M. S. Indicadores da educação superior brasileira de 2003 a 2013: dados e resultados das políticas públicas implementadas. **Revista Atos e Pesquisa em Educação.** Blumenau. Vol. 10, janeiro/abril, 2015.

CERQUEIRA, E.; SANTOS, A. P. Ensino Superior: trajetória histórica e políticas recentes. **IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.** Florianópolis, 2009.

FERNANDES, J. C. L. A justiça como equidade segundo John Rawls. **Dissertação de Mestrado em Filosofia.** João Pessoa. UFPB, 2010.

GOMES, A. M. A educação básica e o novo plano nacional de educação. *In:* DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação 2011/2020:** avaliação e perspectivas. Belo Horizonte. Autêntica, 2011.

MAGGIE, Y.; FRY, P. A reserva de vagas para negros na universidade. **Revista Enfoques.** Rio de Janeiro, vol. 1, 2002.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e expansão do acesso ao ensino superior: balanço e proposições. *In:* OLIVEIRA, J. F. **Políticas de acesso e expansão da educação superior:** concepções e desafios. Brasília. INEP, 2006.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. *In:* OLIVEIRA, J. F. (Org.). **O campo universitário no Brasil:** políticas, ações e processos de reconfiguração. Campinas. Mercado das Letras, 2011.

RAWLS, J. **Uma teoria da justiça.** 3. ed. São Paulo. Martins Fontes, 2008.

ROSA, C. M. **A política de cotas na Universidade Federal de Goiás (UFGInclui):** concepção, implantação e desafios. Monografia de Conclusão de Curso de Especialização em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Catalão: Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão, 2013.

SANTOS, I.; MEDEIROS, C. A. **Privilégios ameaçados.** Rio de Janeiro. Globo, 2001.

SANTOS, R. E. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras: o caso da UERJ. *In:* FERES JR., J. (Org.). **Ação afirmativa e universidade:** experiências nacionais comparadas. Brasília: UnB, 2006.

SOBRINHO, J. D. **Democratização, qualidade e crise da educação superior:** faces da exclusão e limites da inclusão. **Revista Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, 2008.

WEFFORT, F. C. **Qual democracia.** São Paulo. Companhia das Letras, 1994.

IX. COPYRIGHT

Direitos autorais: Os autores são os únicos responsáveis pelo material incluído no artigo.