

JORNADAS DE JÓVENES INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN

12 a 15 de setembro de 2012, FLACSO, Argentina – AR

Mesa 8: Estado, política y gobierno de la educación

**EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – ESTUDO COMPARADO DE DUAS  
POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL:  
DO TEXTO À PRÁTICA**

Bruna Cruz de Anhaia<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Mestranda em Sociologia e graduanda em Políticas Públicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É integrante do Grupo de Estudos sobre Universidade (GEU Sociologia/UFRGS) e bolsista do Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Obeduc/CAPES). E-mail para contato: [bruna.anhaia@ufrgs.br](mailto:bruna.anhaia@ufrgs.br)

## EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO – ESTUDO COMPARADO DE DUAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: DO TEXTO À PRÁTICA<sup>2</sup>

### Introdução

A Declaração Universal de Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1948, estabeleceu que os direitos humanos são os direitos fundamentais de todos os indivíduos. Desta maneira, todas as pessoas deveriam ter respeitados: o direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à dignidade, à educação. Ainda hoje, entretanto, 64 anos após a criação da Declaração, verifica-se a existência de grandes desigualdades sociais por cor e renda entre população brasileira.

De acordo com os dados fornecidos pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2009, os rendimentos dos negros e pardos brasileiros eram, em média, 40% menores que os dos brancos. A informalidade do trabalho, da mesma forma, atingia aos negros em maior número. No que diz respeito aos índices de analfabetismo, observou-se que chegava a 13,4% entre a população negra e a 5,9% entre a população branca. As desigualdades de acesso à educação, por conseguinte, estendem-se aos mais elevados níveis de escolaridade para as populações não-brancas. No ano de 2009, 62,6% dos jovens brancos de 18 a 24 anos de idade cursavam o ensino superior, o percentual entre os jovens negros era de 28,2% e correspondia a 31,8% da população parda jovem.

Quanto ao rendimento familiar dos estudantes com idade entre 18 a 24 anos, verifica-se que mais da metade dos matriculados no ensino público e privado eram provenientes de famílias com os rendimentos mais altos - o 5º quinto de renda (50,9% e 53,3%, respectivamente). Os estudantes provenientes de famílias com os rendimentos mais baixos, 1º quinto, correspondiam a 3,4% dos estudantes no ensino público e 1,5% no ensino privado (IBGE/PNAD, 2009).

Agravando o quadro da educação superior brasileira, soma-se a baixa representatividade da população jovem neste nível de ensino. Em 2009, apenas 30,3% dos jovens entre 18 e 24 anos estavam frequentando algum nível educacional. Importante ressaltar que, apesar de ser esta a faixa etária recomendada para a realização de estudos no ensino superior, pouco menos da metade do percentual mencionado – ou seja, 14,7% destes jovens - estavam frequentando este nível de ensino. Outros 11,9% destes estudantes cursavam o ensino médio e 3,7% encontravam-se frequentando o ensino fundamental (IBGE/PNAD, 2009).

Resulta daí, que apesar da expressividade do sistema nacional de ensino superior – que cobre mais da quarta parte de matrícula da América Latina – em 2006, a taxa bruta de matriculados<sup>3</sup> mantinha-se como uma das menores no continente latino-americano. No país, a

---

<sup>2</sup> Esta pesquisa dará origem a uma dissertação de mestrado e integra o projeto intitulado: “Educação Superior no Brasil: desafios contemporâneos”, coordenado pela Profª Clarissa Eckert Baeta Neves e financiado pelo Obeduc/CAPES.

<sup>3</sup> Para seu cálculo, considera-se o total de estudantes, independente da idade. A taxa líquida, ao contrário, considera apenas os estudantes que possuem entre 18 e 24 anos.

porcentagem era de 23,8%, enquanto a média da América Latina era de 31,7% (IBGE/PNAD, 2007; SEDLAC, 2006).

Verifica-se, deste modo, que o Brasil conseguiu se transformar num país moderno e de economia emergente mantendo, entretanto, altos níveis de desigualdade social. O desempenho extremamente precário do sistema educacional brasileiro, por sua vez, evidencia a existência de uma pirâmide educacional profundamente perversa e que só permite que uma fração muito pequena de estudantes tenha acesso à educação superior (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009). E porque isto agora se mostra como o maior empecilho às perspectivas futuras de desenvolvimento do país, o governo federal apresentou diferentes propostas para o combate desta situação, dentre as quais, destacam-se: em 2001, as cotas sociais e raciais no setor público; e, em 2004, o Programa Universidade para Todos (ProUni) no setor privado.

Ambas as iniciativas, guiadas no sentido de promover o aumento do número de alunos no ensino superior e a diversificação do seu quadro de estudantes – seja através da reserva de vagas para dados grupos, seja através do financiamento estudantil –, resultam em importantes condições para a democratização do acesso aos diplomas deste nível de ensino. A validade de tais políticas equitativas, entretanto, ainda provoca acirradas discussões e suscita no interior das instituições de ensino superior (IES) dinâmicas de cooperação e de resistência ao novo quadro de estudantes (ANHAIA, 2010). Neste sentido, uma análise mais aprofundada destas políticas apresenta-se como um importante desafio.

A presente pesquisa, ainda em curso, tem por objetivo analisar estas políticas afirmativas voltadas ao ensino superior brasileiro - as cotas e o ProUni - a partir do seu contexto de criação e da experiência de implementação em duas IES. Desta maneira, cabe responder às seguintes questões: quais os eventos e acordos decisivos para o início do debate e criação de ambas as políticas? Como e em que medida estas políticas estão criando uma oportunidade de acesso ao ensino superior a estes estudantes? Na perspectiva destes estudantes, como se dão as interações entre os diferentes agentes – cotistas ou bolsistas, ingressantes pelas vagas universais ou alunos pagantes, e professores – no interior das IES? Os novos estudantes, beneficiados pelas medidas nos dois setores, enfrentam algum tipo de estigmatização? Verificando-se a existência de um estigma, ele será de mesma natureza para cotistas e bolsistas ProUni? O ingresso neste nível de ensino incide num efetivo ganho de capital – cultural, social, etc. – e num processo de empoderamento destes indivíduos? E, ocorrendo esses processos, dar-se-ão da mesma maneira nos setores público e privado?

Neste sentido, o referencial teórico a ser utilizado auxilia na compreensão dos eventos e acordos decisivos para a criação destas políticas, na análise das interações que se estabelecem a partir da inserção de novos agentes nas instituições de ensino e no entendimento de quais são as forças que atuam no campo educacional.

Para a realização desta pesquisa, serão realizadas: a leitura de acordos voltados ao setor da educação dos quais o Brasil é signatário e traçado um panorama do ensino superior do país,

tendo por base bancos de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); a análise de conteúdo (AC) de documentos como os manifestos favoráveis e contrários às cotas e ao ProUni; e, entrevistas semi-estruturadas com beneficiários das políticas em ambos os setores, matriculados em duas instituições localizadas na cidade de Porto Alegre – o material resultante destas entrevistas também será submetido à AC.

### **A Educação como problema sociológico e objeto das políticas públicas**

Nesta pesquisa, entende-se que a educação é um importante elemento da cidadania – cidadania que, segundo Marshall (1967), compõe-se por três elementos: o civil, o político e o social. O primeiro, o civil, é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, à propriedade, contratos, justiça, etc. O segundo, o político, diz respeito ao direito de participar do exercício do poder político – como eleitor ou como membro de um organismo. O terceiro, o social, refere-se desde o direito a um mínimo de bem-estar e levar a vida de um ser civilizado de acordo com a sociedade em que se encontra – o sistema educacional e os serviços sociais estão diretamente ligados a ele.

A educação, no quadro do exercício da cidadania, é um serviço de tipo único. O direito social à educação, quando garantido pelo Estado, deveria ser encarado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. Os direitos civis e sociais, desta forma, convergem uma vez que: “os direitos civis se destinam a ser utilizados por pessoas inteligentes e de bom senso que aprenderam a ler e escrever. A educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil” (MARSHALL, 1967. p. 73). Segundo o autor, “o dever de auto-aperfeiçoamento e de autocivilização é, portanto, um dever social e não somente individual porque o bom funcionamento de uma sociedade depende da educação de seus membros” (MARSHALL, 1967. p. 74). Neste sentido, entende-se que o acesso à educação é fator essencial para o desenvolvimento.

De acordo com Sen (2000), o desenvolvimento pode ser visto como um processo de expansão de liberdades reais que as pessoas desfrutam. O enfoque por ele proposto, nas liberdades humanas, diferencia-se das abordagens que identificam desenvolvimento com crescimento econômico do Produto Nacional Bruto (PNB). A elevação do PNB, desta maneira, deve ser vista como um *meio* de expandir as liberdades desfrutadas pelos membros da sociedade. As liberdades, por outro lado, relacionam-se com outros determinantes, como as disposições sociais e econômicas (por exemplo, os serviços de educação e saúde) e os direitos civis (por exemplo, a liberdade de participar em discussões e averiguações públicas).

Nesta abordagem, portanto:

A expansão da liberdade é considerada: (1) o *fim primordial* e (2) o *principal meio* do desenvolvimento. Podemos chamá-los, respectivamente, o “papel constitutivo” e o “papel instrumental” da liberdade no desenvolvimento. O papel constitutivo relaciona-se à importância da liberdade substantiva no enriquecimento da vida humana. As liberdades substantivas incluem capacidades elementares como por exemplo ter condições de evitar privações como a fome, a subnutrição a morbidez

evitável e a morte prematura, bem como as liberdades associadas a saber ler e fazer cálculos aritméticos, ter participação política e liberdade de expressão etc. (SEN, 2000, p. 52).

Quanto à liberdade como o *principal meio* do desenvolvimento, Sen (2000) distingue cinco diferentes tipos de liberdades instrumentais, são elas: (1) liberdades políticas – abarcam oportunidades de diálogo político, dissensão e crítica, bem como direito de voto e seleção participativa de legisladores e executivos; (2) facilidades econômicas – tratam-se das oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca; (3) oportunidades sociais – referem-se ao direito de usufruto de serviços de educação e saúde; (4) garantias de transparência – dizem respeito à sinceridade que as pessoas podem esperar umas das outras, essas garantias têm um claro papel instrumental como inibidoras de corrupção, de irresponsabilidade financeira e de transações ilícitas; e, (5) segurança protetora – trata-se de uma rede de segurança social, criada para proteger as pessoas da miséria, incluindo dispositivos como o subsídio desemprego ou bancos alimentares.<sup>4</sup> O autor sugere que a análise do desenvolvimento deve se concentrar particularmente nos papéis e inter-relações entre elas.

No que diz respeito às oportunidades sociais, em específico ao usufruto de serviços de educação, pode-se afirmar que essas facilidades são importantes não só para a condução da vida privada, mas também para uma participação efetiva em atividades econômicas e políticas (SEN, 2000). Tal concepção permite certa aproximação com a perspectiva de Marshall (1967) - que alertava para a convergência dos direitos civis e sociais - uma vez que, de acordo com Sen: “a participação política pode ser tolhida pela incapacidade de ler jornais ou de comunicar-se por escrito com outros indivíduos envolvidos em atividades políticas” (p. 56).

É neste sentido que, segundo o autor,

o desenvolvimento requer que se removam as principais fontes de privação de liberdade: pobreza e tirania, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos e intolerância ou interferência excessiva de Estados repressivos. A despeito de aumentos sem precedentes na opulência global, o mundo atual nega liberdades elementares a um grande número de pessoas – talvez mesmo à maioria (SEN, 2000. p. 18).

Deste modo, pode-se afirmar que as camadas populacionais que não desfrutam de tais direitos – civis, políticos ou sociais – e que convivem com diferentes entraves à liberdade se encontram em situação de pobreza.

Segundo Fernandes (1991), a pobreza deve ser definida em função da cidadania – isto é, dos direitos que os indivíduos são capazes de se apropriar –, o que nos permite afirmar que o indivíduo é considerado pobre quando está privado de riqueza, de auto-estima social e de poder. Neste sentido, entenderemos que as populações alvo das políticas de cotas e do ProUni - quais

---

<sup>4</sup> Conforme Sen (2000), esta “não é, de modo algum, uma lista completa [das liberdades], mas pode ajudar a salientar algumas questões políticas específicas que requerem uma atenção especial nesta ocasião” (p. 54-55).

sejam: afrodescentes, indígenas, indivíduos com baixa renda e, em alguns casos, pessoas portadoras de deficiências – encontram-se nesta situação.

A redução das condições de pobreza e, por conseguinte, a promoção de desenvolvimento pode se dar através do *empowerment* (empoderamento) destes grupos - ou seja, através do aumento de suas competências e poder (PINTO, 1988).

Deste modo, deve-se compreender que o poder provém de várias fontes – sociais, econômicas, políticas e culturais – e pode ser gerado e disseminado através das interações sociais. Neste sentido, ele é uma forma de interação com dois sujeitos – um dominador e outro dominado –, cuja configuração, entretanto, pode ser alterada através de uma redistribuição de poder. Da mesma forma, o poder é entendido como: “a capacidade e autoridade para influenciar o pensamento dos outros (poder sobre); ter acesso a recursos e bens (poder para); tomar decisões e fazer escolhas (poder para); e, resistir ao poder dos outros se necessário (poder de)” (PINTO, 1988, p. 215; Apud FAZENDA, 2010, p. 2).

Em suma, tendo em vista que a negação do acesso à educação escolar, ao conhecimento e a um grau de instrução básico, implica na privação de um elemento essencial ao exercício da cidadania e do desenvolvimento de um país, as ações voltadas à redução das condições de pobreza – e, por conseguinte, promoção de liberdades – merecem destaque.

De acordo com Sen (2010), a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos. Desta maneira, o desenvolvimento atrela-se também à existência de processos e oportunidades adequados. Entende-se, deste modo, por processos inadequados: a violação de direitos civis, políticos ou sociais; e por oportunidades inadequadas: a ausência de oportunidades elementares como a capacidade de escapar da morte prematura, morbidez evitável ou fome involuntária.

Na presente pesquisa, entende-se que a população alvo de ambas as políticas (cotas e ProUni) vivenciam situações de processos inadequados – violação de direitos sociais, ou seja, acesso à educação – e de oportunidades inadequadas – por vezes, vivenciam a condição de inviabilidade financeira de manutenção dos estudos, por exemplo. É neste sentido que importa compreender as iniciativas que podem ser adotadas pelo Estado a fim de garantir processos e oportunidades adequadas, nomeadamente, as políticas públicas e sociais.

De acordo com Frey (2000), as políticas públicas são iniciativas governamentais que criam medidas administrativas ou jurídicas de atuação em um campo específico, voltadas a assegurar um determinado fim. Tais iniciativas, podem se desenrolar no setor público ou privado. Nesta pesquisa, as políticas públicas serão entendidas como medidas atuantes no campo educacional e que têm por objetivo a promoção da equidade de acesso e permanência no ensino superior.

As políticas sociais, por outro lado, referem-se ao:

conjunto de medidas e intervenções sociais que são impulsionadas a partir do Estado e que têm por objetivo melhorar e conquistar crescentes níveis de integração econômica e social, especialmente de grupos socialmente excluídos, nas diversas dimensões pelas quais se expressa a sua exclusão (econômica, política, territorial, social e/ou cultural). [...] Em termos de objetivos, as políticas

sociais [...] devem gerar segurança, entendida como uma necessidade vital do ser humano que concerne não somente às condições materiais de vida, mas também à dimensão subjetiva: reconhecimento de dignidade humana, singularidade individual e identidade social (VILLALOBOS, 2000 Apud MADEIRA, 2008, p. 41).

Desta forma, as cotas e o ProUni são políticas públicas e sociais atuantes no setor público e privado, respectivamente. Tais iniciativas, como ações voltadas à inclusão de camadas populacionais no sistema educacional, buscam garantir a equidade – ou seja, garantir que todos tenham oportunidades adequadas, guiadas no sentido de uma diminuição ou abrandamento das desigualdades socioeconômicas e raciais que determinam e diferenciam as oportunidades de acesso à educação superior (RAWLS, 1997; MCCOWAN, 2007).

Da mesma forma, como ambas as políticas têm por finalidade proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado – seja em virtude de sua cor, seja em virtude de sua condição financeira – tratam-se de ações afirmativas. Segundo Oliven (2007),

a ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (p. 30).

O foco da análise destas políticas, por fim:

deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou seqüencial e não são etapas lineares. Cada um desses processos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (BOWE ET. AL., 1992 Apud MAINARDES, 2006, p. 50).

Desta forma, Ball e Bowe (1992) sugerem que o ciclo de elaboração e de implementação de políticas é constituído por 5 contextos: (1) contexto de influência; (2) contexto da produção do texto; (3) contexto da prática; (4) contexto dos resultados (efeitos); e (5) contexto da estratégia da política. O primeiro, o contexto de influência, é onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Também é nele que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. O segundo, o contexto da produção do texto, é onde os textos políticos tomam forma – seja como textos legais oficiais, seja como comentários formais e etc. –, eles são resultados de disputas e acordos. O terceiro, o contexto da prática, é onde a política está sujeita à interpretação e recriação. O quarto, o contexto dos resultados (efeitos), é caracterizado pelo impacto da política e por suas interações com desigualdades existentes. O quinto, o contexto da estratégia da política, é marcado pelo conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada (MAINARDES, 2006).

Tendo em vista que o foco desta pesquisa é compreender a política, desde o contexto de sua criação até os seus resultados, serão abordados apenas os primeiros quatro contextos. No presente artigo, entretanto, discorre-se sobre os primeiros dados obtidos e análises realizadas, correspondentes ao contexto de influência da política. Deste modo, a seguir, apresenta-se apenas brevemente o arcabouço teórico que orientará as análises dos demais contextos para, posteriormente, discorrer-se sobre os primeiros resultados.

### ***Retóricas, interações e o campo educacional***

Segundo Marshall (1967), cada tentativa de mudança em uma sociedade contará com uma espécie de retórica: a retórica da intransigência. De acordo com Hirschman (1992), essa retórica se desdobra em três teses: (1) a tese da perversidade ou tese do efeito perverso, que sustenta que ações para melhorar a ordem econômica, social ou política só servem para exacerbar a situação que se deseja remediar; (2) a tese da futilidade, que defende que as mudanças são sempre ilusórias, já que as estruturas profundas da sociedade permanecem intactas; e, (3) a tese da ameaça, que argumenta que o custo da determinada reforma é muito alto, porque coloca em perigo outra realização anterior.

As dinâmicas de resistência às cotas e ao ProUni serão percebidas na utilização de tais retóricas pelos grupos contrários a estas políticas, entretanto, podem não se encerrar na esfera da discussão e elaboração de seus textos. Tendo em vista que ambas as ações promovem a diversificação do perfil dos estudantes neste nível de ensino, no caso de serem exitosas, o estudo das interações entre os diferentes agentes se faz necessário.

Para realizar-se esta tarefa, a contribuição de Elias e Scotson (2000) – ao proporem as categorias de estabelecidos e *outsiders* – é de suma importância. Quanto à dinâmica das interações, segundo estes autores, os estabelecidos compõem um grupo que se autopercebe e que é reconhecido como uma “boa sociedade” e possuem uma identidade social construída a partir de uma combinação singular de tradição, autoridade e influência. Completando a relação, os *outsiders* – não membros da “boa sociedade” -, integram um conjunto heterogêneo e difuso de pessoas unidas por laços sociais menos intensos do que os do outro grupo.

Nesta pesquisa, denomina-se estabelecidos os alunos não beneficiados pelas cotas e pelo ProUni; e, por *outsiders*, os estudantes que se beneficiam de uma destas políticas. Da mesma forma que definimos por estabelecidos os ingressantes pelo acesso universal (setor público) e os alunos pagantes (setor privado), denominamos-lhes “normais” por não se afastarem negativamente das expectativas em termos de acesso aos diversos níveis de ensino – ou seja, cor, renda e a possibilidade de formação em escolas não-públicas. Os *outsiders* serão indivíduos estigmatizados por não possuírem tais atributos (ELIAS; SCOTSON, 2000; GOFFMAN, 1978).

Segundo Elias e Scotson (2000), deve-se ainda dar atenção para o que parece ser uma constante universal em qualquer configuração de estabelecidos-*outsiders*: o grupo estabelecido atribui a seus membros características humanas superiores; exclui todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros; e o tabu em torno desses

contatos é mantido através de meios de controle social como a fofoca elogiosa [*praise gossip*] e a ameaça de fofocas depreciativas [*blame gossip*]. Para Goffman,

a estigmatização [...] pode, nitidamente, funcionar como um meio de controle social formal; a estigmatização de membros de certos grupos raciais, religiosos ou étnicos tem funcionado, aparentemente, como um meio de afastar essas minorias de diversas vias de competição (1978, p. 117-118).

Um grupo, entretanto, só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social (ELIAS; SCOTSON, 2000).

É relevante salientar também que, de acordo com Bourdieu, cada indivíduo é detentor de uma bagagem social, que inclui componentes objetivos e subjetivos. Entre os primeiros, externos aos indivíduos, citam-se: o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso; o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes; e, o capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. O capital cultural, por sua vez, também possui caráter subjetivo quando assume sua forma “incorporada” pelo indivíduo: a chamada “cultura geral” transmitida pela família – ou seja, os gostos em matéria de arte, culinária, decoração, vestuário, esportes e etc.; o domínio maior ou menor da língua culta; e as informações sobre o mundo escolar (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

O volume de capital cultural de um indivíduo, por exemplo, influencia na relação que ele estabelecerá com a educação – através da maior facilidade ou dificuldade de aprendizagem, de seu bom ou mau desempenho nos processos de avaliação, etc. Neste sentido, a educação deve ser compreendida como um campo – ou seja, como um espaço onde é determinada a posição social dos agentes e onde se revelam as figuras de “autoridade” (notadamente, aqueles detentores de maior volume de capital) (BOURDIEU, 1974).

Por conseguinte, segundo Bourdieu e Champagne (1997), pode-se afirmar que a democratização do acesso ao sistema de ensino assegura mais possibilidades de ingresso a populações de distintas faixas de renda, entretanto, também provoca uma reação em sentido contrário: o processo de eliminação foi adiado e diluído no tempo. Por outro lado, deve-se ressaltar que a inserção destes estudantes no ensino superior pode acarretar outras conseqüências a nível pessoal: propiciar mudanças no estilo de vida, nos julgamentos políticos, morais e estéticos, ou seja, no *habitus* destes indivíduos. *Habitus* que também deve ser entendido como um meio de ação que permite criar ou desenvolver estratégias individuais ou coletivas (BOURDIEU, 2003).

Cabe destacar, ainda, que a promoção de ações afirmativas que tenham por objetivo assegurar a presença de populações em setores em que se encontram sub-representadas – tais como: a política afirmativa racial na educação superior e a política afirmativa de gênero na política – intensifica disputas nos diferentes campos, as quais também se valem de um tipo de capital: o capital simbólico. Esse capital é formado pelo conjunto de signos e símbolos que permitem ao

agente se situar no espaço social e permite aos dominantes imporem seu arbitrário cultural aos dominados, fazendo com que estes o percebam como legítimo (LOYOLA, 2002, p. 66).

A dominação simbólica é o resultado dos conflitos simbólicos que, ao impor significações e as estabelecer como legítimas, dissimula as relações de força. Assim, as relações sociais devem ser apreendidas como relações de concorrência, senão de disputa, entre arbítrios culturais. A imposição de uma certa cultura como legítima é produto, portanto, de uma violência simbólica (BOURDIEU, 2000). É neste sentido que as diferentes retóricas da intransigência bem como as variadas teorias de estigma formuladas ao longo da história devem ser acompanhadas com um olhar atento. Nesta pesquisa, elas encontram sua expressão nos manifestos contrários às duas políticas e nas percepções de resistência à aceitação do novo quadro de estudantes no interior das IES estudadas.

Cabe destacar, ainda, a trajetória dos estudantes beneficiários de ambas as políticas a serem estudadas – ou seja, o deslocamento social do indivíduo no espaço social. Tal deslocamento, que se relaciona também à estrutura e à distribuição de seus capitais, é o resultado dos diferentes estados sucessivos da estrutura da distribuição das diferentes espécies de capital que estão em jogo no campo considerado (BOURDIEU, 2003). Nesta pesquisa, entende-se por trajetória o deslocamento social do indivíduo até o momento do ingresso no ensino superior. Da mesma forma, entende-se que os dois grupos de estudantes (cotistas e bolsistas) tiveram trajetórias *outsiders*, marcadas por distintos volumes de capitais.

Entretanto, uma vez assegurado o ingresso no ensino superior através das políticas afirmativas, a condição de “excluídos do interior” – utilizando-se da expressão de Bourdieu e Champagne (1997) – só pode ser alterada com o oferecimento de oportunidades adequadas que visem à redução das condições de pobreza e o ganho de capitais (SEN, 2000; FERNANDES, 1991; BOURDIEU, 1974). Nesta ótica, espera-se que sejam realizados ataques (simbólicos ou não) às iniciativas que possam representar ameaça à reprodução do campo – as retóricas da intransigência e as teorias de estigma, por vezes, emergiriam com esta finalidade.

### **Primeiras análises: o contexto de influência**

Desde 1945, a promoção da discussão sobre os direitos fundamentais dos indivíduos, dentre os quais se encontra o direito à educação, contou com um importante impulsionador e órgão de pressão dos governos nacionais: a ONU. No que diz respeito ao debate sobre a democratização de acesso à educação, destaca-se a atuação de sua agência especializada na temática: a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Sob a coordenação de ambas, realizou-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos no ano de 1990, em Jomtien (Tailândia), considerada um grande marco no debate e que deu início ao movimento Educação Para Todos (EPT).

Nesta conferência, aprovou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e ressaltou-se que, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação a todos, ainda persistiam grandes desafios a serem superados. Neste sentido,

a Declaração tem por objetivo destacar a importância e incentivar iniciativas que auxiliem a: (1) satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos; (2) respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual daqueles indivíduos; (3) propiciar o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns; e, por fim, ressalta que (4) a educação básica é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes correspondendo à base sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.

Na segunda edição daquele evento, realizada no ano de 2000, em Dacar (Senegal) e nomeada de Fórum Mundial da Educação, reafirmou-se o empenho da EPT e determinou-se que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade. Desta forma,

percebendo-se a educação como condição indispensável para se alcançar o desenvolvimento das nações, acordado internacionalmente nos Objetivos do Milênio<sup>5</sup>, reforçou-se o compromisso dos governos, das ONGs [Organização Não-Governamentais], sociedade civil, agências de cooperação bilaterais e multilaterais e da mídia de lutar pelo oferecimento da educação básica para todas as crianças, jovens e adultos (ANHAIA, 2012, p. 29).

Verifica-se, deste modo, a problematização das desigualdades de acesso a variados bens e serviços, bem como o esforço da difusão do discurso do acesso à educação como um direito de todos os indivíduos, realizada por parte da Organização. O argumento de que a educação é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes evidencia a concepção da educação como promotora de liberdades (substantivas e instrumentais) (SEN, 2000). Já o destaque dado aos diversos atores (governos, ONGs, etc.) na luta pelo oferecimento da educação básica demonstra, ainda, que este direito deve ser encarado como um dever social e não somente individual, uma vez que o bom funcionamento da sociedade e o seu desenvolvimento dependeriam da educação de seus membros (MARSHALL, 1967).

Na continuidade deste processo que buscou assegurar a todos o ingresso, a participação e a aprendizagem nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, elaborou-se em Paris, em 1998, a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação (DMES).<sup>6</sup> Neste documento, expuseram-se as ideias de missões e funções da educação superior e traçou-se como um dos objetivos centrais o abrandamento das desigualdades por meio de ações e de políticas que visassem à equidade (ANHAIA, 2010).

De acordo com a Declaração, a preocupação com este nível de ensino justifica-se, entre outras coisas, pela sua capacidade de transformar e induzir mudanças e progressos na

<sup>5</sup> Estabelecidos no ano de 2000, pela ONU, ao analisar os maiores problemas mundiais. Os 8 Objetivos do Milênio (ODM), no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo.

<sup>6</sup> “Em preparação para esta Conferência, a UNESCO publicou, em 1995, seu Documento de Política para Mudança e Desenvolvimento em Educação Superior. Cinco consultas regionais foram realizadas subseqüentemente (Havana, novembro de 1996; Dacar, abril de 1997; Tóquio, julho de 1997; Palermo, setembro de 1997; e Beirute, março de 1998). As Declarações e os Planos de Ação nelas adotados, cada qual preservando suas especificidades, assim como o próprio processo de reflexão desenvolvido em preparação para esta Conferência Mundial, são levados em conta diligentemente na presente Declaração e a ela são anexados” (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, 1998, s.p.).

sociedade. E porque ela tende paulatinamente a transformar-se em uma sociedade do conhecimento, a educação superior e a pesquisa atuam como componentes essenciais para o desenvolvimento cultural e socioeconômico de indivíduos, comunidades e nações. Desta forma, assume-se que a educação é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, 1998). Tal afirmação demonstra, mais uma vez, aproximação com o entendimento que os direitos sociais e civis convergem e, por conseguinte, a educação atua como pré-requisito necessário para a liberdade civil (MARSHALL, 1967).

Entre as missões e funções da educação superior, dispostas na DMES, salienta-se: a educação para a cidadania e participação plena da sociedade com abertura ao mundo: e, sua contribuição para a compreensão, interpretação, preservação, reforço, fomento e difusão das culturas nacionais e regionais, internacionais e históricas, em um contexto de pluralismo e diversidade cultural. Quanto à igualdade de acesso, refere-se à Declaração Universal de Direitos Humanos e sustenta que a admissão à educação superior deve ser baseada no mérito, capacidade, esforços, perseverança e determinação mostradas por aqueles que buscam acessá-la, considerando devidamente as competências adquiridas anteriormente. Por conseguinte, não é possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas.

Ressalta, deste modo, que se deve:

facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos, como os povos indígenas, os membros de minorias culturais e lingüísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências, pois estes grupos podem possuir experiências e talentos, tanto individualmente como coletivamente, que são de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. Uma assistência material especial e soluções educacionais podem contribuir para superar os obstáculos com os quais estes grupos se defrontam, tanto para o acesso como para a continuidade dos estudos na educação superior (Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação, 1998, s.p.).

A igualdade de oportunidades, segundo a DMES, deve ser garantida através da diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento. Tais aspectos possibilitariam responder à tendência internacional de massificação da demanda, dar acesso a distintos modos de ensino e ampliá-lo para grupos cada vez mais diversificados – dando atenção à possibilidade de se ingressar e sair facilmente dos sistemas de educação. Estes sistemas mais diversificados, por sua vez, seriam caracterizados por novos tipos de instituições de ensino terciário (públicas, privadas e instituições sem fins lucrativos, entre outras). Estas instituições deveriam ter a possibilidade de ofertar uma ampla variedade nas oportunidades de educação e formação, representadas em: habilitações tradicionais, cursos breves, estudo de meio período, horários flexíveis, cursos em módulos, ensino a distância com apoio, etc.

Cabe lembrar que, para Sen (2000), a condição de agente de cada um é inescapavelmente restrita e limitada pelas oportunidades sociais, políticas e econômicas de que dispomos. Neste sentido, o oferecimento de processos adequados – através do reconhecimento da educação como um direito social e, portanto, buscando combater a sua violação – pode e deve ser alicerçado em oportunidades adequadas – garantidas através da diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento.

Na Declaração, afirma-se, ainda, a importância da criação e fortalecimento de novos tipos de vínculos e parcerias com a comunidade e com os mais amplos setores da sociedade. As IES, da mesma forma, têm que educar estudantes que sejam cidadãos e cidadãs bem informados e motivados, pensadores críticos e capazes de analisar os problemas da sociedade, de buscar soluções para os problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais. Por fim, defende-se que deve haver autonomia para que as instituições de educação superior administrem suas questões internas, porém, esta autonomia também deve corresponder à responsabilidade transparente perante o governo, parlamentos, estudantes e a sociedade em geral.

Paralelamente a este movimento internacional que buscava ampliar o acesso das populações aos serviços públicos a que têm direito, no Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988, a pressão social impulsionou a estruturação de políticas públicas para alcançar este fim (CDES, 2011). É desta forma que, respaldados por este movimento, acontecimentos de ordem política nacional brasileira propiciaram o debate sobre a promoção de políticas públicas e sociais que têm por finalidade proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado: as ações afirmativas. Tais aspectos serão abordados a seguir.

### ***As ações afirmativas***

No Brasil, a discussão em torno das políticas de ação afirmativa em geral e a ação afirmativa no ensino superior em específico, segundo Paiva (2010), é o resultado da reorganização da esfera pública a partir de sua redemocratização.<sup>7</sup> Neste contexto, a elaboração da Constituição de 1988 e a consolidação da democracia pelas sucessivas eleições ocorridas desde então criaram condições para o levantamento e apresentação de demandas organizadas pelos movimentos sociais em torno de questões específicas. A partir daí, intensifica-se o debate em torno das demandas reprimidas ao longo do período de fechamento político e a agenda política passa por mudanças ao tentar englobá-las.

De acordo com Paiva (2010), verificou-se que as políticas universalistas do Estado brasileiro não acabaram com os efeitos da marginalização e subordinação de grupos específicos, tais como: mulheres, povos indígenas e negros. Tal constatação permite-nos inferir que:

as diferenças são compatíveis com as democracias, aparecendo mesmo como uma das condições de existência. As desigualdades, a contrário, são sinal de que a democracia formal não é acompanhada da democracia real (FERNANDES, 1991, p. 49).

---

<sup>7</sup> Processo que se iniciou no ano de 1985, quando chegou ao fim a ditadura militar. O regime ditatorial iniciou em 1964.

Esta situação teria auxiliado a despertar, desde os anos 1990, discussões em torno das políticas de ação afirmativa para mulheres nos partidos políticos, para negros e mulheres no mercado de trabalho, e de populações indígenas e de negros no ensino superior (PAIVA, 2010). Já a entrada destas políticas na agenda política do país deve-se, entre outros, a três aspectos: (a) à iniciativa presidencial no ano 2000, reconhecendo o Brasil como um país racista; (b) à atuação de movimentos sociais; e, (c) aos eventos internacionais como a Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, realizada em Durban no ano de 2001, organizada pela ONU (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009; PAIVA, 2010).

No que se refere ao primeiro aspecto, a iniciativa presidencial, destaca-se sua importância por ter aberto uma via legal para a realização de ações acertadas no combate ao racismo no país. Os movimentos sociais, por outro lado, também desempenharam papéis fundamentais. Dentre os movimentos, destacam-se: o Movimento Negro – que, desde o final da década de 1970, denuncia de forma sistemática o racismo existente na sociedade brasileira – e os cursos pré-vestibulares comunitários – que surgem no início dos anos 1990, sem os quais alunos oriundos de escolas públicas e de comunidades carentes teriam menos condições de competir por uma vaga no ensino superior.<sup>8</sup> Por fim, a Conferência de Durban foi fundamental ao organizar uma agenda de demandas e recomendações que deveriam ser traduzidas em programas específicos, alertando, ainda para o racismo como uma realidade em todas as sociedades, constituindo grave ameaça para a segurança e a estabilidade dos países. O compromisso da criação e implementação destes programas foi assumido pelo Estado brasileiro (PAIVA, 2010).

É influenciada por este contexto que a produção do texto da política de cotas e do ProUni tem início. O desenrolar deste processo, bem como o da prática e dos resultados destas políticas, serão abordados nas etapas seguintes desta pesquisa.

### **Considerações finais**

Nesta etapa de análise, verificou-se a relevância da ONU e da UNESCO como impulsionadoras da discussão sobre os direitos fundamentais dos indivíduos e como órgãos de pressão dos governos nacionais. Entre os eventos promovidos para o debate sobre a democratização de acesso à educação básica, destacam-se: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada no ano de 1990; e, o Fórum Mundial da Educação, realizado no ano de 2000. Resultante daquele primeiro evento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos soma-se à Declaração Mundial sobre Educação Superior – elaborada em Paris, no ano de 1998 – e constituem-se importantes documentos norteadores das ações de diversos atores atuantes na luta pela democratização de acesso à educação nos mais variados níveis.

Constatou-se a aproximação dos discursos destas Organizações com os argumentos de Sen (2000) e Marshall (1967) no que se refere à concepção da educação como promotora de

---

<sup>8</sup> No Brasil, o ingresso no ensino superior está condicionado à aprovação do candidato em um concurso denominado “vestibular”. Devido ao número reduzido de vagas ofertadas neste nível de ensino, sobretudo no setor público, e ao caráter eliminatório do concurso, amplia-se a concorrência por uma vaga e reduz-se as chances de ingresso dos candidatos cuja trajetória educacional é considerada deficitária.

liberdades (substantivas e instrumentais) e no entendimento de que o bom funcionamento da sociedade e o seu desenvolvimento dependeriam da educação de seus membros. O mesmo se dá quando, na DMES, alerta-se para a convergência dos direitos sociais e civis – o que permite afirmar que a educação atuaria como pré-requisito necessário para a liberdade civil (MARSHALL, 1967). E, novamente, quando se ressalta que o oferecimento de processos adequados (reconhecimento da educação como um direito social e combate à sua violação) pode e deve ser alicerçado em oportunidades adequadas (diversificação de modelos de educação superior e dos métodos e critérios de recrutamento) (SEN, 2000).

Verificou-se, ainda, que paralelamente a este movimento internacional, no Brasil, a pressão social impulsionou a estruturação de políticas públicas para ampliar o acesso das populações aos serviços públicos a que têm direito. Respaldados por este movimento e, uma vez constatado que as políticas universalistas do Estado brasileiro não acabaram com os efeitos da marginalização e subordinação de grupos específicos, acontecimentos de ordem política nacional brasileira propiciaram o debate sobre as ações afirmativas. Por fim, a entrada destas políticas em vigor na agenda política do país deve-se, entre outros, a três aspectos: (a) a iniciativa presidencial no ano 2000; (b) à atuação de movimentos sociais; e, (c) aos eventos internacionais como a Conferência de Durban no ano de 2001 (NEVES; MORCHE; ANHAIA, 2009; PAIVA, 2010).

## Referências

ANHAIA, Bruna Cruz de. O Programa Universidade para Todos: análise da política, do impacto e das vivências dos bolsistas. Trabalho de conclusão de curso em Ciências Sociais. – UFRGS, 2010.

BALL, S.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1974.

\_\_\_\_\_. O poder simbólico. Pierre Bourdieu; tradução Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

\_\_\_\_\_. Esboço para uma Teoria da Prática. In: A sociologia de Pierre Bourdieu. ORTIZ, R. (org.). São Paulo: Olho d'água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: *A miséria do mundo*. Pierre Bourdieu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 481-486.

CDES. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 4. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2ª Edição, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FAZENDA, Isabel. *Empowerment* e participação, uma estratégia de mudança. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf> (2010) Acessado em: 5 de junho de 2010.

FERNANDES, A.T. Formas e mecanismos de exclusão social. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo3031.pdf> (1991). Acessado em: 12 de maio de 2010.

FREY, Klaus Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, 2000. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/89/158> Acessado em: 25 abril de 2010.

GOFFMAN, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

HIRSCHMAN, Albert O. A retórica da intransigência: perversidade, futilidade, ameaça. São Paulo: Companhia das letras, 1992.

IBGE/PNAD. Síntese de indicadores 2007. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2007. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acessado em: 20 de novembro de 2010.

\_\_\_\_\_. Síntese de indicadores 2009. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2009. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/> Acessado em: 20 de novembro de 2010.

INEP. Site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/> Acessado em: 11 de fevereiro de 2012.

LOYOLA, Maria Andréa. Pierre Bourdieu entrevistado por Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

MADEIRA, L. M. Trajetórias de homens infames: políticas públicas penais e programas de apoio a egressos do sistema penitenciário no Brasil. Tese de Doutorado em Sociologia – UFRGS, 2008.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acessado em: 23 de agosto de 2011.

MARSHALL, Thomas Humphrey. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MCCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. Higher education (2007) 53: 579-598.

MEC. Site oficial do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php> Acessado em: 07 de dezembro de 2011.

NEVES, C. E. B. MORCHE, B. ANHAIA, B. C. Educação Superior no Brasil: acesso e equidade através das Políticas de Inclusão Social. In: XIV Congresso Brasileiro de Sociologia/GT 06, 2009. Disponível em: <http://www.sbs2009.sbsociologia.com.br/>

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. Revista Educação e Sociedade, Campinas, ano XXIII, nº 78, Abril/2002, p. 15-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a03v2378.pdf> Acessado em: 17 de novembro de 2011.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539> Acessado em: 05 de dezembro de 2011.

PAIVA, Angela Randolpho. Apresentação. In.: *Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras*. Angela Randolpho Paiva (org.). Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas Ed., 2010.

PINTO, Carla. *Empowerment*, uma Prática de Serviço Social. In: *Política Social*. BARATA, O (coord). Lisboa: ISCSP, 1988.

RAWLS, J. Uma teoria da justiça. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SEDLAC. Stats 2006. Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean. Disponível em: <http://sedlac.econo.unlp.edu.ar/eng/statistics.php> Acessado em: 27 de novembro de 2010.

SEN, Amartya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html> Acessado em: 12 de dezembro de 2011.

VILLALOBOS, Verônica da Silva. O Estado de Bem-Estar Social na América Latina: necessidade de redefinição. In: *Cadernos Adenauer*, 2000, n. 1, p. 49-71.