

Os 20 Anos do Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina – o precursor das Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior do Brasil

André Dias
Stela Maria Meneghel

Resumo


Nos últimos anos grande parte do debate acerca da democratização da Educação Superior no Brasil tem se pautado na lógica redistributiva da Lei de Cotas, que busca apoiar os segmentos mais vulneráveis da sociedade em seu acesso à formação acadêmica, a fim de reduzir a desigualdade social. Nessa perspectiva, cabe ao Estado a responsabilidade de ir além do acesso, apoiando também a permanência. Este artigo aborda o histórico daquele que foi o precursor, no Brasil, dos programas governamentais com o objetivo de promover a manutenção dos estudantes na educação superior - o programa de bolsas do Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina. Criado em 1989, ele recém completou 20 anos se consolidando como uma importante iniciativa, tal como outras políticas de ação afirmativa do país, para dirimir a desigualdade na sociedade brasileira no que tange ao acesso e permanência na ES. O artigo também considera o programa de bolsas do Artigo 171 da Constituição estadual, implementado em 2008, atento a estudantes em situação de vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Política de Ação Afirmativa; Educação Superior em Santa Catarina; Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina.

André Dias

Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB


E-mail: and10.dias@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2871-5211>

Stela Maria Meneghel

Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB

E-mail: stmeneg@terra.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-7615-5784>

Recebido em: 14/08/2019

Aprovado em: 22/07/2020



<http://www.perspectiva.ufsc.br>

 <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e67059>

Abstract

The 20 years of Article 170 of Santa Catarina's State's Constitution – the precursor to Affirmative Action Policies in Brazilian Higher Education

Keywords:

Affirmative Action Policy; Santa Catarina's Higher Education; Article 170 of the Constitution of the State of Santa Catarina.

In recent years, much of the debate about the democratization of higher education in Brazil has been based on the redistributive logic of the Quota System, which seeks to support the most vulnerable segments of society in their access to academic education, in order to reduce social inequality. From this perspective, the State is responsible for going beyond access, also supporting permanence. This article discusses the history of the one who was the precursor of Brazilian government programs to help to stay in higher education institutions - the Article 170 scholarship program of the Constitution of the State of Santa Catarina. Created in 1989, it has just celebrated its 20th anniversary as an important initiative, like other affirmative action policies in the country, to address inequality in Brazilian society regarding access and permanence in higher education. The article also considers the State's Constitution's Article 171 Scholarship Program, implemented in 2008, attentive to students in socially vulnerable situations.

Resumen

Los 20 años del Artículo 170 de la Constitución del Estado de Santa Catarina – el precursor de las políticas de acción afirmativa en la Educación Superior en Brasil

Palabras clave:

Política de Acción Afirmativa; Educación Superior en Santa Catarina; Artículo 170 de la Constitución del Estado de Santa Catarina.

En los últimos años, gran parte del debate sobre la democratización de la educación superior en Brasil se ha basado en la lógica redistributiva de la Ley de Cuotas, que busca apoyar a los segmentos más vulnerables de la sociedad en su acceso a la educación académica, para reducir la desigualdad social. Desde esta perspectiva, el Estado es responsable de ir más allá del acceso, también apoyando la permanencia. Este artículo científico analiza la historia de quien fue el precursor de los programas del gobierno brasileño con el propósito de ayudar los estudiantes a permanecer en instituciones de educación superior: el programa de becas del Artículo 170 de la Constitución del Estado de Santa Catarina. Creado en 1989, acaba de celebrar su vigésimo aniversario como una iniciativa importante, como otras políticas de acción afirmativa en el país, para abordar la desigualdad en la sociedad brasileña con respecto al acceso y la permanencia en la educación superior. El texto también considera el programa de becas del Artículo 171 de la Constitución del estado, implementado en 2008, con mira a los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad social.

Introdução

A educação superior na contemporaneidade, no âmbito de uma sociedade permeada pela lógica neoliberal, pode ser considerada um produto peculiar, uma vez que gera qualificação profissional que possibilita ascensão social. Nesse sentido, tornou-se um aspecto determinante para a implantação de políticas de redução de desigualdades sociais, em especial nos países da América Latina (MARTÍN, 2015). Ao mesmo tempo, mantém-se fundamental para produzir mão de obra qualificada e em quantidade suficiente para suprir as demandas do mercado de trabalho, cada vez mais flexível e especializado, em decorrência do uso das novas tecnologias mecânicas e organizacionais que atingiram seu ápice nas últimas décadas (ALVES, 2011).

Estes dois processos vêm gerando a necessidade de instalação de políticas públicas voltadas à educação das massas populares, fenômeno claramente observado no Brasil. Assim, de um lado, a educação é dever do Estado e direito do cidadão, como preconiza a Constituição Federal (BRASIL, 1988); e, de outro, uma alavanca para o desenvolvimento econômico e social (PEIXOTO, 2015). Diante desse cenário de ampliação da demanda por formação em nível superior e a fim de promover treinamento em larga escala de trabalhadores, o país tem observado significativa expansão da criação de diversas novas instituições de educação superior (IES) com fins lucrativos. Este fato, apoiado na legislação por meio da Lei de Diretrizes e Bases no. 9394 de 1996, fez com que o setor privado-mercantil se tornasse a base da formação de jovens no país, guardando em si uma contradição: possibilita o acesso a um maior número de estudantes, mas somente daqueles que podem pagar por seus estudos (SGUISSARDI, 2018).

Com isso o Estado também passou a atuar no sentido de criar mecanismos para ingressos das camadas populares na ES. Uma das estratégias utilizadas para tanto foram as Políticas de Ação Afirmativa (doravante PAA) que, voltadas para grupos específicos, permitem o acesso de segmentos da população antes excluídos deste nível de ensino (MOEHLECKE, 2019; SILVÉRIO, 2002). Embora recentes no tempo, já existem vários estudos sobre o tema buscando analisar o impacto destas políticas, em especial no que tange à possibilidade de acesso e à qualidade da experiência educacional (PEIXOTO, 2010).

O estado de Santa Catarina, no sul do Brasil, não passou ao largo dos fenômenos descritos. No final da década de 1980, o estado contava com um dos menores índices de vagas em IES públicas do país, quase todas na capital, obrigando a população a frequentar escolas privadas – muitas delas de caráter comunitário e função pública, porém pagas. Nesse contexto, houve pressão para a intervenção estatal no sentido de minimizar a dificuldade de acesso da população a instituições públicas por meio da criação de um programa de bolsas de estudos para as IES que cobravam mensalidades. Como resultado, a Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989 estabeleceu, no Art. 170, regras para a concessão de bolsas a estudantes de nível superior – conhecidas no estado como “bolsas do Artigo 170”.

Este artigo, fruto de pesquisa financiada pelo CNPq¹, aborda o histórico deste que foi o precursor dos programas governamentais brasileiros com o objetivo de auxílio à permanência na educação superior: o programa de bolsas do Artigo 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina. Ele recém completou 20 anos tendo se consolidado como uma iniciativa fundamental, tal como outras PAA do país, para dirimir a desigualdade na sociedade brasileira no que tange ao acesso e permanência na ES. Apesar do tempo de existência, tem sido realizado poucos estudos sobre o programa; dentre estes citamos Reis; Ruggiero; Pinheiro (2012), Policarpo (2016), Pizzi (2016), Brocco; Zago (2016).

O estudo foi embasado em pesquisa bibliográfica sobre as PAA no Brasil, conforme procedimentos descritos por Lima e Miotto (2007), adequados para casos em que há poucas investigações sobre um determinado objeto de estudo. Essa metodologia visa gerar amplo alcance de informações e reunir dados de publicações variadas, de modo a construir e definir o quadro conceitual das análises a serem realizadas (GIL, 1994).

O que são Políticas de Ação Afirmativa?

Segundo Feres Júnior (2007), o termo ação afirmativa começou a ser utilizado na Índia, por movimentos populares que lutavam pelo direito de acesso ao trabalho, sendo legitimado em 1947 pela constituição do país. No início da década de 1960, ele passou a ser empregado pelo movimento negro nos Estados Unidos para designar ações antidiscriminatórias étnicas e raciais. Naquele momento, pesquisas realizadas pela Universidade de Chicago demonstravam a discrepância entre o número de vagas ocupadas por estudantes negros em relação à sua representação populacional (ZEN et al., 2009). Esse dado, aliado a manifestações por igualdade racial que se tornavam cada vez mais violentas, influenciou o meio acadêmico e político para a implantação de um conjunto de ações objetivando ampliar o acesso da população negra ao sistema educacional e ao mercado de trabalho (LEONARD, 1990). O ocorrido gerou, pela primeira vez, a percepção das ações afirmativas como política, fazendo do país o pioneiro da sua implementação (FERES JÚNIOR, 2007a).

Inicialmente, as PAA eram voltadas à questão racial; posteriormente, foram ampliadas para incluir mulheres, pessoas com deficiência, indígenas e outros grupos minoritários (GOMES, 2001). Como visam o estabelecimento de condições sociais mais equitativas, são planejadas enquanto intervenções temporárias, ou seja, estratégias visando garantir a inclusão de grupos excluídos em face de configurações sociais de uma dada realidade (HAAS; LINHARES, 2012).

¹ Projeto de iniciação científica vinculado à pesquisa “Inclusão, políticas da diferença e a questão do outro”, desenvolvido junto ao Grupo de Estudos Diversidades e Inclusão em Espaços Educacionais (GEDIEE) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau/FURB.

Diante do exposto, compreendemos as Políticas de Ação Afirmativa como formas de intervenção do Estado no sentido de reduzir as desigualdades entre diferentes grupos sociais. Elas partem do princípio de que todos os cidadãos devem ter as mesmas oportunidades de ascensão social ou, ao menos, que devem existir dispositivos para mitigar as desigualdades existentes. Para tanto, o Estado não se restringe a ações genéricas e massificadas, voltadas ao conjunto da população, mas também promove políticas públicas com foco específico, a fim de atingir de modo mais eficiente as distintas realidades sociais. Disso derivam ações voltadas a diversas categorias (como gênero, cor, renda), perpassadas pelo propósito de conferir a todas as pessoas as mesmas possibilidades de acesso aos serviços oferecidos pelo poder público (GOMES, 2001).

Ainda não há consenso no campo acadêmico acerca da conceituação teórica do termo PAA devido às muitas de formas de organização do Estado e da gama de problemáticas enfrentadas na implementação dessas políticas. Apesar disso, consideramos adequada a definição de Oliven (2007, p. 30):

O termo Ação Afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. 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.

As PAA podem ser compreendidas como políticas redistributivas porque, ao identificarem distinções entre os cidadãos, atuam no sentido de criar ações que promovam equidade. Em consequência, acabam sendo um “jogo de soma zero”, como define Mota Junior (2016), pois para beneficiar grupos historicamente excluídos pelo Estado, com vistas à igualdade de oportunidades, acaba sendo necessário restringir o acesso dos demais a parte dos investimentos públicos. Como consequência, é comum ocorrerem disputas entre os diversos segmentos sociais com relação ao emprego das PAA.

Razões para as PAA na Educação Superior brasileira

A educação é considerada elemento chave para garantia da dignidade humana e acesso pleno ao convívio social e mercado de trabalho. E, segundo a UNESCO, especialmente a educação superior é alternativa para a saída da pobreza, cabendo à instituição universitária papel de vanguarda na luta por uma sociedade igualitária e integradora (ABREU; LIMA, 2018). Por essas razões, ela deve ser prioridade quando se pensa em PAA com vistas à inclusão e à equidade.

No Brasil a elaboração de PAA para os espaços educacionais é um fenômeno relativamente recente, da década de 1990. Tal como nos Estados Unidos, o termo político de ação afirmativa começou a ser utilizado por grupos articulados contra a discriminação racial, tendo sido fundamental a participação do movimento negro (GOMES, 2011). O Artigo 211 da Constituição Federal de 1988, no parágrafo 1º, já previa a responsabilidade da União em termos de promoção da equidade, indicando que essa “exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades

educacionais e padrão mínimo de qualidade. ” (BRASIL, 1988). E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, por sua vez, reconheceu a necessidade de os currículos escolares contemplarem a diversidade cultural brasileira, fazendo com que o debate sobre as ações afirmativas na educação tomasse maior impulso (BRASIL, 1996).

Conforme aponta Siss² (2012), o recorte étnico-racial das ações afirmativas da década de 1990 foi, com o tempo, deslocado para uma dimensão social mais ampla de inclusão, tirando o foco do preconceito racial³ e propiciando um novo olhar para outros segmentos da população ausentes das instituições de ensino - indígenas, pessoas com deficiência, população com baixa renda. E se tornaram realidade na educação superior (ES) quando aprovada a Lei n. 12.711/2012, chamada Lei das Cotas, que regularizou a criação de cotas sociais e raciais para ingresso em instituições federais de ES (SANTOS JUNIOR; REAL, 2017).

Importante destacar que, antes da Lei de Cotas, ainda na década de 1990 houve algumas experiências de ações afirmativas em instituições públicas de ES protagonizadas por universidades estaduais. Algumas instituições começaram a implantar, autonomamente, sistemas de ingresso em que havia reserva de vagas (cotas) para grupos específicos – negros, egressos de escolas públicas. (DAFLON *et al*, 2013). No início da década de 2000 esse sistema passou a ocorrer, de forma isolada, em algumas universidades federais. Quanto às instituições privadas, destacam-se duas iniciativas – ainda em vigor – voltadas a estudantes que comprovam baixa renda e que, por fazerem uso de recursos públicos, também podem ser consideradas PAA: o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), de 1999, que fornece crédito educativo; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), de 2005, que concede bolsas de estudo e manutenção⁴. (SILVA; SANTOS, 2017).

Embora o debate sobre as PAA não seja tão recente, ainda são poucos os estudos que avaliam sua efetividade da perspectiva dos grupos atendidos, ou seja, da lógica da integração das diferenças à sociedade, analisando não apenas o acesso à ES, mas também a adaptação do seu público-alvo às instituições de ensino. Do mesmo modo, ainda que a produção acadêmica sobre o tema tenha ganhado destaque nos últimos anos, seu tempo de implantação exige reservas quanto a análises de impactos, ainda que esses já se façam visíveis e presentes. Nessa perspectiva, como tentativa de realização de um balanço sobre as PAA na ES brasileira, podemos citar o trabalho de Wittkowski e Meneghel (2019).

Em função da forma e do momento político em que começaram a ser implantadas, há diversos argumentos em favor e contra as PAA na ES. Em defesa, estão os que consideram as relações entre renda

² Importante ressaltar que esta abertura foi motivo de críticas entre os defensores de cotas raciais, pois, segundo o autor, a ampliação de benefícios para outros grupos como que encobre as demandas de inclusão do movimento negro.

³ Importante ressaltar que esta abertura foi motivo de críticas entre os defensores de cotas raciais, pois, segundo defende o autor, a ampliação de benefícios para outros grupos ofusca as demandas de inclusão do negro.

⁴ O subsídio desses programas pode ser total ou parcial, de acordo com a renda do estudante. O processo seletivo é realizado por meio da nota do candidato no Exame Nacional do Ensino Médio, prova realizada em nível nacional que cobre o conteúdo relativo ao nível médio. Caso o estudante receba bolsa parcial do PROUNI, ele também pode utilizar o FIES para financiar o valor restante das mensalidades.

e formação profissional de qualidade. Eles apontam que jovens financeiramente carentes sem acesso à ES têm poucas chances de superar problemas socioeconômicos (ROTHEN 2010; BITTAR; ALMEIDA; VELOSO, 2008; SGUISSARDI, 2000). Vale lembrar que muitos estudantes de baixa renda advêm de um contexto familiar em que os pais não acessaram o nível superior de ensino e, via de regra, não valorizam a dedicação aos estudos. Esse fato termina por gerar empecilhos cognitivos e culturais que limitam os jovens ao extremo, impedindo-os inclusive de se perceberem possíveis candidatos a uma vaga na ES – quanto mais estudantes (ZAGO, 2006; OLIVEIRA; BOCK, 2016).

Outro argumento favorável é o de que programas como o PROUNI não apenas facilitam a inserção, mas a manutenção de estudantes carentes na ES uma vez que fornecem recursos para quem frequenta cursos de graduação em que a carga de estudos é maior que seis horas diárias, considerando que esse público tem menores possibilidades de conciliar trabalho e estudo. Outro dado favorável às PAA em instituições privadas reside nos índices de evasão: estudantes inseridos em programas de bolsas têm evasão menor quando comparados aos índices dos não-bolsistas (SILVA; SANTOS, 2017).

Por outro lado, existe o debate de que a discriminação positiva, executada por meio da intervenção do Estado para o benefício de um grupo determinado, por meio das PAA, também é uma forma de exclusão, com resultados negativos para a sociedade mais ampla. Essa linha de raciocínio entende que a intervenção estatal opera de modo a gerar, ela própria, discriminação de alguma natureza. Geralmente, esses posicionamentos contrários ao modelo das PAA se concentram nas cotas raciais e defendem que a diferenciação racial por parte do Estado também pode ser considerada uma atitude racista. Segundo essa lógica, qualquer política pública que diferencie os cidadãos para facilitar seu acesso à ES ou ao mercado de trabalho, independente do critério utilizado, fere o conceito de isonomia e prejudica o funcionamento de um sistema meritocrático (AZEVEDO, 2004).

O modelo de Cotas para a ES adotado no Brasil advém de uma determinada compreensão de políticas sociais inspiradas no modelo estadunidense, de caráter temporário, visando uma ação redistributiva pautada em um ideal de igualdade (HAAS; LINHARES, 2012, p. 845). Alguns teóricos, porém, não a consideram compensatória e redistributiva uma vez que, além da raça, adota outros critérios para permitir o acesso à ES, tais como renda familiar e instituição de conclusão do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2002). Para outros autores, no entanto, o fato das PAA não serem racialmente específicas – apenas para negros, por exemplo – amplia o conceito de igualdade jurídica para além das questões étnicas, suscitando um diálogo mais aberto sobre a desigualdade na sociedade brasileira (SILVÉRIO, 2002).

O Programa de bolsas do Art. 170 da Constituição do Estado de Santa Catarina

3.1 – Histórico

A Educação Superior em Santa Catarina se desenvolveu com características que tornaram o estado peculiar frente aos demais entes da federação (SCHEIBE; DURLI, 2005). Em face da desresponsabilização do Governo Federal com relação a esse nível de ensino, o governo estadual apoiou, nas décadas de 1960 e 1970, a criação de várias fundações educacionais que, atendendo às demandas de lideranças municipais, educacionais e comunitárias, criaram pequenas instituições de ES em todas as regiões do estado. Fundadas com financiamento privado, geralmente vinculadas aos municípios e reunidas em torno da Associação Catarinense de Fundações Educacionais (ACAFE)⁵, elas viabilizaram o início da ES no interior de Santa Catarina. (AGUIAR, 2014; BASTIANE, TREVISOL, PEGORARO, 2018).

Nesse contexto, o modelo de ES do estado foi constituído por um conjunto de instituições públicas não estatais, consideradas comunitárias, em que as vagas públicas não correspondiam à isenção de pagamento de mensalidades por parte dos matriculados (BITTAR, 2001). Em face dessa peculiaridade, no final da década de 1990 o número de vagas públicas em Santa Catarina estava muito abaixo da média nacional. No ano 2000, a região Sul contava com 161 mil matrículas em instituições públicas. Dessas, somente 34 mil estavam em Santa Catarina – conforme o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira⁶ (INEP/2001).

Ao mesmo tempo, como já descrito, às portas do século XXI, o contexto de globalização e neoliberalismo demandavam um novo tipo de profissional, mais qualificado, exigindo a expansão de instituições, cursos e modalidades de formação em nível superior. Em Santa Catarina, o cenário do início do século era absolutamente favorável à criação de uma política pública para a concessão de bolsas de estudo, prestando assistência a estudantes que comprovassem não ter condições de pagar por formação na ES. Assim, a Constituição Estadual de 1989, em seu Artigo 170, passou a prever o repasse de recursos estaduais para custear bolsas de estudo e pesquisa (BROCCO; ZAGO, 2016).

De acordo com o texto original do Artigo 170, os repasses para a manutenção do programa de bolsas “não serão inferiores a cinco por cento do mínimo constitucional que o Estado tem o dever de aplicar na manutenção e no desenvolvimento do Ensino.” (SANTA CATARINA, 1989). A regulamentação e efetiva implantação do artigo constitucional, porém, deu-se dez anos depois, quando a Lei Complementar nº 180/1999 definiu claramente a forma de repasse dos recursos do estado às IES. Segundo a Lei nº 180/1999, podiam concorrer às bolsas do Artigo 170 estudantes catarinenses⁷ sem condições financeiras de custear seu curso de nível superior e com vínculo de matrícula ativo em uma IES do estado participante do

⁵ Fundada em 1974, a ACAFE reunia as IES catarinenses fundadas naquele período, todas com forte caráter comunitário, muitas delas geridas por meio de fundações. Ao longo do tempo, porém, elas mudaram seu regime jurídico e características gerando, inclusive, preocupação quanto à sua continuidade enquanto instituições públicas (SGUISSARDI, 2018). Cabe destacar, ainda, que a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), única IES estadual, também faz parte da ACAFE.

⁶ Para efeito de comparação, havia 43 mil matrículas em IES públicas no Rio Grande do Sul; 125 mil em São Paulo; 80 mil no Rio de Janeiro; 85 mil em Minas Gerais e 49 mil na Bahia (INEP, 2001).

⁷ Além dos nascidos no estado, podem requerer bolsa os jovens que residirem em Santa Catarina desde, no mínimo, dois anos antes da solicitação do benefício.

programa. Em contrapartida, os beneficiados ficam condicionados “à prestação de serviço voluntário”, conforme Art.3, inciso IV, da referida lei.

Ao longo do tempo a distribuição dos recursos às IES passou por algumas alterações. Inicialmente, participavam do programa somente as instituições vinculadas ao sistema ACAFE - Fundações Educacionais instituídas por lei municipal e, por princípio, consideradas públicas (170/1989). Mas o rápido e intenso processo de ampliação da ES privado-mercantil⁸ no Brasil pós-LDB/1996 encontrou em Santa Catarina um campo fértil para expansão, dada a escassez de instituições públicas e gratuitas (CHAVES, 2010). Assim, houve aumento significativo do setor privado no estado em processo que, iniciado na primeira gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, seguiu sem interrupção até o final da segunda década do século XXI (GIANEZINI et al., 2018; MANCEBO; SILVA JUNIOR; SCHUGURENSKY, 2016).

Esse contexto levou à pressão para que os recursos das bolsas do Art.170 considerassem as demais instituições atuantes no estado. Como resultado, em 20 de janeiro de 2005 foi publicada a Lei Complementar nº 281, que estabeleceu no Artigo 1º que, dentre os recursos destinados à ES, 10% seriam destinados a instituições “não mantidas com recursos públicos”, sendo que a maior parte dos recursos, 90%, continuaria seguindo para as “Fundações Educacionais de Ensino Superior instituídas por lei municipal” – as da ACAFE. Em ambos os casos, porém, 60% dos recursos deveriam ser destinados à concessão de “bolsas de estudo para alunos economicamente carentes” – conforme inciso I, a) e inciso II, parágrafo 1º.

Interessante observar que somente na publicação da Lei Complementar nº 281/2005 foi acrescida a necessidade dos beneficiários do Art. 170 manterem um nível mínimo semestral de rendimento/aprovação para a manutenção da bolsa. A definição dos estudantes que poderiam usufruir deste benefício (pois a situação de carência deveria ser comprovada), a fiscalização da veracidade dos documentos, bem como a determinação dos critérios de acompanhamento de desempenho ficavam sob a responsabilidade de equipe técnica de cada instituição conforme descrito nos artigos 3º e 4º da Lei Complementar (SANTA CATARINA, 2005).

O aumento da pressão do setor privado-mercantil por mais recursos fez com que, em 25 de janeiro de 2008, por meio da Lei Complementar nº 407, fosse regulamentado também o Art. 171 da Constituição Estadual, segundo o qual: “A lei disciplinará as formas de apoio a (*sic*) manutenção e ao desenvolvimento do ensino superior que as empresas privadas deverão prestar, sempre que se beneficiarem: I - de programas estaduais de incentivos financeiros e fiscais [...]” (SANTA CATARINA, 1989). Essa Lei regulamentou outra política pública para a ES: a implantação de bolsas de estudo por meio do Fundo de Apoio à

⁸ Denominamos IES privado-mercantis aquelas que, conforme Chaves (2010), adequam a ES às demandas do capital financeiro, transformando a IES em uma empresa que se produz enquanto um mercado educacional. Como resultado, os estudantes são tratados como clientes-consumidores que buscam um determinado produto e, conseqüentemente, afastados das possibilidades de emancipação fornecidas por uma educação crítica.

Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina - FUMDES (BROCCO; ZAGO, 2016).

De modo similar ao benefício do Art. 170, a Lei Complementar nº 407 de 25 de janeiro de 2008 que regulamenta o Art. 171 da Constituição do Estado, estabelece em seu Art. 5º que as bolsas de pesquisa e extensão devem ser destinadas para jovens “que cursaram todo o Ensino Médio em Unidade Escolar da Rede Pública ou em Instituição Privada com bolsa integral e que residam há dois anos no Estado.” (SANTA CATARINA, 2008). De acordo com o inciso IV do Art. 6º, que trata da distribuição das bolsas: “30% (trinta por cento) para concessão de bolsas de estudo a alunos economicamente carentes, considerando-se para tal o limite da renda familiar per capita [...]” (SANTA CATARINA, 2008).

Em ambos os casos, recebem o auxílio estudantes que não possuam outra graduação (exceto licenciatura curta) e não disponham de qualquer outro tipo de auxílio para pagar mensalidades, sejam outras modalidades de bolsa ou auxílio. Os valores dos recursos concedidos variam conforme a condição socioeconômica do grupo familiar do acadêmico. Há bolsas de 30% ou 50% da mensalidade e podem receber 100% somente pessoas que comprovarem algum tipo de deficiência.

3.2 - Pioneirismo no âmbito das Políticas de Ação Afirmativa na ES brasileira

Como visto, as ações afirmativas são políticas voltadas para a inserção de grupos minoritários ou historicamente excluídos do acesso aos bens públicos. Portanto, atuam como medidas compensatórias, visando promover condições que permitam igualdade material entre os cidadãos (GOMES, 2001). O seu caráter redistributivo pode ser caracterizado como a concessão de oportunidades para uma população, com características específicas, alcançar um determinado ideal de justiça social (FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013).

Diante do exposto, podemos considerar o Artigo 170 uma PAA com lógica redistributiva, uma vez que destina recursos estaduais para assistência financeira, via bolsas de estudo, pesquisa e extensão para o subsídio das mensalidades de alunos economicamente carentes na ES. Mais especificamente, atende aos que comprovam essa condição por meio de critérios objetivos estabelecidos pelas instituições, os quais devem ser avaliados por uma comissão composta por representantes da instituição, dos estudantes e do Ministério Público. Do mesmo modo, as bolsas do Art.171, que financiam a mensalidade de estudantes que comprovam sua situação de vulnerabilidade, denotam a organização e implantação de uma política pública voltada a um público que, em função da baixa renda, precisa de apoio do Poder Público para remover suas barreiras de permanência na ES.

Conforme observado por Policarpo (2016), a forma de implantação das bolsas é feita à semelhança de outros modelos de PAA existentes no Brasil, como o FIES e o PROUNI: os candidatos são avaliados por uma comissão que verifica a condição de carência socioeconômica e demanda suporte do Estado. Este,

por sua vez, repassa os recursos diretamente às IES para a manutenção das bolsas ativas. A contrapartida da obtenção do benefício está vinculada a um desempenho mínimo e, no caso das bolsas catarinenses, deve haver ainda uma comissão que fiscaliza o cumprimento dos critérios estabelecidos.

O estabelecimento do programa de bolsas dos Artigos 170 e 171 da Constituição de Santa Catarina, 30 anos atrás, advém da especificidade do contexto da ES do estado: ausência de recursos federais, forte presença de fundações municipais intimamente vinculadas às comunidades locais, além de demanda de mão-de-obra especializada para o setor produtivo regional. Esses fatores indicavam a importância da criação de uma PAA para todos os segmentos sociais – estudantes, famílias, empresas, sociedade – e, na quase ausência de instituições do setor privado-mercantil, é compreensível porque a maior parte dos recursos foi direcionada às instituições do sistema ACADEMIA.

Interessante observar, porém, que à época da criação da Lei, em 1989, bem como quando de sua regulamentação, dez anos depois, foi utilizado o termo assistência estudantil no texto legislativo. Naquele momento ainda não era tão claro, em Santa Catarina e no Brasil, o importante papel das PAA na garantia de um direito, ou seja, de uma política pública que “promove a inserção do cidadão excluído do Ensino Superior, permite a concretização de objetivos [...] contribui para o desenvolvimento nas suas diferentes esferas e estimula o desenvolvimento de uma sociedade mais justa.” (POLICARPO, 2016, p.12).

É provável que o olhar para a assistência não permitisse perceber que as bolsas dos Artigos 170 e 171 se configuram como uma política de redistribuição de renda. Nessa perspectiva, sua implantação em 1999 fez de Santa Catarina o estado precursor dessas políticas no país, antecedendo quaisquer outros incentivos à permanência na ES, seja no nível estadual ou federal - como PROUNI e FIES.

Como diferencial dos Artigos 170 e 171 em relação às demais PAA em nível nacional, há o fato de que a política catarinense oferece bolsas somente para cursos presenciais. O PROUNI é concedido para cursos na modalidade EAD, mas apenas para aqueles que contam com um conceito mínimo de qualidade – condição para que a instituição se cadastre no programa. Com relação ao FIES, estima-se que 50% dos contratos sejam com estudantes matriculados em cursos abertos recentemente e, portanto, não avaliados (com o Conceito Preliminar de Curso, ou CPC⁹, igual a zero) e 27% dos contratos são de matriculados em cursos com a nota mínima de funcionamento (com o CPC igual a três) (SILVA; SANTOS, 2017).

Em todos os casos, porém, em se tratando de recursos públicos, seria fundamental que seus gestores analisassem, após alguns anos de funcionamento, a possibilidade de instalar mecanismos de avaliação não apenas da qualidade dos cursos e instituições que acessam os benefícios, mas também do impacto social dos programas. Tal envolveria realizar ações em nível macro - reunindo, analisando, apresentando e

⁹ O Conceito Preliminar de Curso (CPC) é um dos índices de qualidade de cursos de graduação no Brasil, conferido pelo INEP/MEC, utilizado como referência para políticas regulatórias e de financiamento no país. <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/conceito-preliminar-de-curso-cpc->. Acesso em: 20 jul. 2020.

debatendo com a sociedade dados de forma coesa e transparente, bem como estimulando estudos e, no nível micro, acompanhando mais proximamente os processos institucionais e estudantes beneficiados.

No que refere especificamente às bolsas do Art. 170, em funcionamento há algumas décadas, parece não existirem critérios para identificar se as instituições estão de fato aptas a receber o recurso do estado. Apenas como exemplo, poderiam ser utilizadas as notas dos cursos cadastrados nas avaliações de larga escala do país. Embora a maioria deles seja de instituições da ACADEMIA, ou seja, predominantemente em Universidades e Centros Universitários (que, em geral, oferecem melhor estrutura e corpo docente mais qualificado que as faculdades), seria importante considerar esse aspecto. Na mesma lógica, destacamos que o Artigo 171 concede bolsas apenas para licenciaturas na modalidade presencial, buscando assim investir na qualificação dos profissionais a serem formados (PIZZI, 2016).

Vale ressaltar que o pioneirismo catarinense permitiu desenvolver algumas experiências bastante positivas na gestão destas bolsas, como ocorreu na Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Tendo sido uma das primeiras instituições conveniadas, a instituição criou um modelo próprio de seleção e acompanhamento das bolsas que se tornou referência para outras do estado¹⁰. Em maio de 2019, o governador de Santa Catarina anunciou um repasse de recursos extras para o Programa de Bolsas do Art. 170 e 171, mas apenas para o ano corrente¹¹. A medida foi aplaudida, pois reconheceu a demanda dos estudantes e da sociedade. No entanto, a ausência de maior acompanhamento da gestão estadual quanto à execução dos recursos continua a ser um fator preocupante.

Considerações Finais

Ao completar 30 anos de criação e 20 de implantação, encontramos o Art. 170 como uma jovem e bem-sucedida política de ação afirmativa, que visa à permanência de estudantes nas Instituições de ES de Santa Catarina. Ressaltamos seu caráter pioneiro no país, tanto no que refere à promoção da permanência, quando o tema ainda não era debatido em âmbito nacional, quanto na distribuição de recursos para realizar a ES – embora, naquele momento, isso fosse visto como assistência e não enquanto direito.

Mas, apesar da ausência de uma avaliação formal de ambos os programas de bolsas para a ES da Constituição Estadual de Santa Catarina, consideramos que eles possuem um saldo positivo se considerados

¹⁰ Conhecido como Cadastro Socioeconômico, tratava-se de um sistema que contemplava diversas dimensões das condições socioeconômicas dos estudantes, caracterizando e discriminando seu grau de vulnerabilidade. Por exemplo: estudantes cujas famílias possuíam a mesma renda e número de membros, tinham a mesma pontuação na obtenção da bolsa. Mas caso verificassem que uma das famílias contava, dentre seus membros, com uma pessoa com deficiência, ou observassem que a renda era composta primordialmente por aposentadorias, a pontuação era alterada. Essa percepção mais acurada da realidade dos estudantes geralmente não é captada pelas instituições (de Santa Catarina e do país) quando da concessão de bolsas. Vale dizer, porém, que a partir de 2020 essa forma de seleção foi simplificada, conforme pode ser observado em <<http://www.furb.br/web/1628/servicos/portal-academico/apoio-ao-estudante/cadastro-uniedu>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

¹¹ <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2019/05/27/programa-de-bolsa-universitaria-em-sc-deve-ter-investimento-de-r-204-milhoes-em-2019.ghtml>>.

três elementos: abrangência da política, qualidade das instituições participantes e regularidade dos recursos aplicados. No que refere à abrangência, eles se encontram ativos em instituições de todas as regiões do estado, atendendo grande quantidade de estudantes no interior, não apenas na capital. Dessa forma, contribuem para a interiorização e democratização da ES em todos os recantos do estado.

Em relação à qualidade, embora não haja estudos com este objetivo, destacamos o fato dos benefícios serem aplicados exclusivamente para cursos na modalidade presencial (não há concessão para cursos da modalidade a distância fora das instituições criadas pelo poder público, embora essa medida esteja sendo revista) e, massivamente, nas instituições da ACADEMIA (90% do total), que abriga somente Universidades e Centros Universitários. Os cursos presenciais destes tipos de instituições têm obtido os melhores resultados nas avaliações realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Exame Nacional de Cursos (Enade). E, quanto à regularidade, é notável que, embora tenha havido oscilações no valor dos recursos disponibilizados ao longo dos anos, eles foram concedidos ininterruptamente – algo raro em termos de políticas públicas, indicando que Santa Catarina considera esses programas uma política de Estado, não de governo.

Mas, a despeito deste relativo sucesso, há desafios significativos para os programas aqui analisados com vistas à sua legitimidade e visibilidade de política pública. Dentre eles, ressaltamos a importância de:

1. Inserir, em sites e fontes oficiais do governo catarinense, séries históricas completas e precisas sobre o total de recursos investidos, bolsas concedidas, diplomados e respectivas áreas de formação, bem como outros dados relevantes que permitam à população, de modo simples e transparente, conhecer os avanços da política;
2. Promover um acompanhamento mais próximo das instituições, e do próprio governo estadual, quanto às bolsas concedidas. Para promover o aperfeiçoamento do programa faz-se essencial resposta a perguntas como: quantos bolsistas desistem? Por qual razão? Onde estão os egressos?;
3. Rever os critérios para concessão do benefício aos estudantes. O cadastro socioeconômico atual permite estabelecer um processo de seleção de estudantes homogêneo entre as IES, o que é um avanço. No entanto, sua efetividade pode ser potencializada caso sejam acrescentados aspectos relativos à vulnerabilidade social;
4. Estabelecer critérios para definir a adesão dos cursos ao programa, como o resultado de avaliações nacionais;
5. Estimular as instituições a divulgarem, mais antecipada e amplamente, os critérios empregados na seleção de beneficiados, pois a descentralização deste processo, feito pelas instituições de forma autônoma, pode dar margem a problemas de transparência.

Em que pesem as críticas, as bolsas dos Art. 170 e 171 da Constituição Estadual de Santa Catarina têm permitido aproximar instituições e estudantes que necessitam auxílio para realizar seus estudos. Sem PAA como essas, que muitas vezes determinam a permanência da população de baixa renda na ES, será impossível a diminuição de distâncias socioeconômicas e culturais da população. Que o esforço dos

próximos 20 anos seja no sentido de fortalecer essa política, aprimorando suas instâncias para adequada seleção da população demandante, bem como aferição de transparência e qualidade.

Referências

ABREU, E. N. N.; LIMA, P. G. Políticas de Ações Afirmativas: Itinerário histórico e pontuações quanto à realidade brasileira. **Laplage em Revista**, v. 4, n. 2, p. 179-196, 2018. Disponível em: <<http://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/481/727>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade: O espírito do Toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

AZEVEDO, C. M. M. Cota Racial e Estado: Abolição do racismo ou direitos de raça? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 213-239, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n121/a10n121.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

BITTAR, M. O Ensino Superior Privado no Brasil e a Formação do Segmento das Universidades Comunitárias. **Avaliação**, v. 6, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/1146>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

BITTAR, M.; ALMEIDA, C. E. M.; VELOSO, T. C. M. A. Políticas de Educação Superior: Ensino noturno como estratégia de acesso para o estudante-trabalhador. **Educação em Questão**, v. 33, n. 19, p. 279-304, 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufm.br/educacaoemquestao/article/view/3937/3204>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BROCCO, A. K.; ZAGO, N. Estudantes Bolsistas e Programas de Ampliação de Acesso ao Ensino Superior: Estudo de caso em uma instituição comunitária regional catarinense. **NUPEM**, v. 8, n. 14, p. 261-281, 2016. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/694/709>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

CHAVES, V. L. J. Expansão da Privatização/Mercantilização do Ensino Superior Brasileiro: A formação dos oligopólios. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior Brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015)

15742013000100015>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERES JUNIOR, J. **Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: EUA e Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro – IUPERJ, 2007.

Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/30/joao_feres_30.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

_____. O combate à discriminação racial nos EUA: estudo histórico comparado da atuação dos três poderes. **Sociedade em Estudos**, v. 2, p. 53-61, 2007. Disponível em: <<http://www.sociedadeemestudos.ufpr.br/actual/arquivos/junior%20pag%2053.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FERES JUNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Liberalismo Igualitário e Ação Afirmativa: Da teoria moral à política pública. **Revista de Sociologia e Política**, v. 21, n. 48, p. 85-99, 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/38764/23650>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

GIANEZINI, K. et al. A Educação Superior em Santa Catarina: Expansão, interiorização e políticas públicas. **Dialogus**, v. 7, n. 2, p. 5-27, 2018. Disponível em: <<http://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/Revista/article/view/6931>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, J. B. B. **Revista Direitos Difusos**, v. 2, n. 9, p. 1133-1163, out. 2001. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/705/r151-08.pdf?sequence=4&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 dez. 2020.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil. **Política e Sociedade**, n. 10, v. 18, p. 133-154, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2175-7984.2011v10n18p133/17537>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

HAAS, C. M.; LINHARES, M. Políticas Públicas de Ações Afirmativas para Ingresso na Educação Superior se Justificam no Brasil? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 235, p. 836-863, 2012. Disponível em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/418/406>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior**. Brasília: INEP, 2001.

LEONARD, J. S. The Impact of Affirmative Action Regulation and Equal Employment Law on Black Employment. **Journal of Economic Perspectives**, v. 4, n. 4, p. 47-63, 1990. Disponível em: <<https://pubs.aeaweb.org/doi/pdfplus/10.1257/jep.4.4.47>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pidS1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MANCIBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. R.; SCHUGURENSKY, D. A Educação Superior no Brasil Diante da Mundialização do Capital. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 205-225, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00205.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

MARTÍN, N. J. I. La Educación, un Derecho que Cuesta: Dimensión fiscal y su relación con la política educativa en América Latina. **Educ. Humanismo**, v. 17, n. 28, p. 29-37, 2015.

MOEHLECKE, S. Ação Afirmativa: História e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

MOTA JÚNIOR, A. M. **Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil**. Em: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA CIGU, 16., 2016, Arequipa, Peru. Anais... Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/172614/OK%20-%20102_00367%20-%20OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 01 maio 2019.

OLIVEIRA, A. S.; BOCK, A. M. B. Escolha do Curso por Prounistas: Estudando a dimensão subjetiva da desigualdade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 303-312, 2016.

OLIVEN, A. C. Ações Afirmativas, Relações Raciais e Políticas de Cotas nas Universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, p. 29-51, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/539/375>>. Acesso em: 31 jul. 2019.

PAULA, M. F. C. Políticas de Democratização da Educação Superior Brasileira: Limites e desafios para a próxima década. *Avaliação*, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772017000200301&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 03 jan. 2019.

PEIXOTO, M. C. L. Inclusão Social na Educação Superior. *Série-Estudos*, n. 30, p.237-266, 2010.

_____. Políticas de Avaliação e Regulação na Educação Superior Brasileira: A difícil relação entre expansão, melhoria da qualidade e controle de resultados. *Proposta Educativa*, v. 24, p. 32-45, 2015.

PIZZI, L. **O Programa de Apoio ao Ensino Superior no Estado de Santa Catarina, Brasil como Política para o Acesso à Universidade e a Inclusão Social**. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) Pós Graduação em Ciência Política e Políticas Públicas, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2016.

POLICARPO, T. A. **Governo e Políticas Públicas: A propagação da Educação Superior por meio do PROUNI, FIES e Artigo 170**. Seminário Internacional Demandas Sociais e Políticas Públicas Na Sociedade Contemporânea, 13., 2016, Santa Cruz do Sul. Anais... Disponível em: <<https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/view/15773/3672>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

REIS, E. A.; RUGGIERO, S.; PINHEIRO, L. **A Instituição de Ensino Superior e a Inclusão Social: Um olhar sobre a bolsa do Artigo 170**. Colóquio Internacional De Gestión Universitaria, 12., 2012, Veracruz, México. Anais... Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/97845/A%20Institui%C3%A7%C3%A3o%20De%20Ensino%20Superior%20E%20A%20Inclus%C3%A3o%20Social%20Um%20Olhar%20Sobre%20A%20Bolsa%20Do%20Artigo%20170.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 03 jan. 2019.

ROTHEN, J. C. A Universidade de Elite ou Para Todos? *HISTEDBR Online*, v. 10, n. 37, p. 109-122, mar. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639668/7236>>. Acesso em: 04 abr. 2019.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina** (1989). Florianópolis: SC, 2009. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/legislacao/leis-e-decretos-legislacao/96-constituicao-estadual-de-santa-catarina-de-1989/file>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 281**, de 20 de janeiro de 2005. Regulamenta o artigo 170, os artigos 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar n. 407**, de 25 de janeiro de 2008. Regulamenta o artigo 171 da Constituição do Estado e institui o Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior no Estado de Santa Catarina.

SANTOS JUNIOR, J. S.; REAL, G. C. M. A Evasão na Educação Superior: O estado da arte das pesquisas no Brasil a partir de 1990. *Avaliação*, v. 22, n. 2, p. 385-402, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n2/1982-5765-aval-22-02-00385.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

SGUISSARDI, V. O Desafio da Educação Superior no Brasil: Quais são as perspectivas? *Avaliação*, v. 5, n. 2, p. 7-24, 2000.

_____. O Que Será das Instituições de Educação Superior Comunitárias e Confessionais? *Comunicações*, v. 25, n. 3, p. 27-42, 2018.

SILVA, A. M.; SANTOS, B. C. S. Eficácia de Políticas de Acesso ao Ensino Superior Privado na Contenção da Evasão. *Avaliação*, v. 22, n. 3, p. 741-757, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v22n3/1982-5765-aval-22-03-00741.pdf>>. Acesso em: 31 dez. 2018.

SILVÉRIO, V. R. Ação Afirmativa e o Combate ao Racismo Institucional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 219-246, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15560.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SISS, A. Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. *In*: COSTA, H.; PINHEL, A. M.; SILVEIRA, M. S. (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

WITTKOWSKI, J. R. T.; MENEGHEL, S. M. Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior brasileira: entre conquistas e negações. **Polyphônia**, v. 3, n. 3, 2019. Disponível em: <<http://www.revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/162>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ZAGO, N. Do Acesso à Permanência no Ensino Superior: Percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a03v11n32.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

ZEN, D. B., et al. Racismo e Ações afirmativas no Brasil: O debate sobre política de cotas para negros nas universidades públicas. **Raízes Jurídicas**, v. 5, n. 2, 2009.