

Ações afirmativas na Educação Superior: o que acadêmicos brasileiros podem aprender da experiência americana*

*Affirmative action in Higher Education:
what Brazilian academics can learn from the American experience*

PATRÍCIA SOMERS**
CATHERINE JONES***



RESUMO – Este artigo discute a história das ações afirmativas na educação dos Estados Unidos, da filosofia das ações afirmativas e do mérito do discurso para a educação, bem como reflete sobre a experiência americana. Refere-se, também, ao acesso à Educação Superior de jovens provenientes de classes minoritárias, brasileira e americana, examinando a importância da conexão da educação e da qualidade de vida. Chama atenção, ainda, para as relações que podem ser feitas pela educação brasileira, considerando a experiência americana.

Descritores – Ações afirmativas; educação superior.

ABSTRACT – This article discusses the history of affirmative action in the U.S. in education, the philosophy of affirmative action, the discourse of merit in education, and ends with a reflection on the American experience. Access to Higher Education in Brazil and USA, for minority youth is important because of the connection education and quality of life. It calls attention also with American experience and Brazilian realities.

Key words – Affirmative action; higher education.

INTRODUÇÃO

No Brasil e nos Estados Unidos, notícias sobre ações afirmativas são tão recentes como o jornal de hoje. No entanto, nos Estados Unidos, ela foi inaugurada na década de 1960, pelo presidente John Kennedy. Quase cinquenta anos depois, ações afirmativas ainda estão em uso e em debate. Este artigo aborda a história das ações afirmativas nos Estados Unidos em Educação, a filosofia das ações afirmativas, o discurso do mérito no domínio da educação e conclui com uma reflexão sobre a experiência americana. O acesso à Educação Superior no Brasil e nos Estados Unidos é importante para jovens pertencentes a grupos minoritários (African American, Native American, Asian American, Alaska Native e Latinos), devido à ligação entre educação e qualidade de vida, pois os efeitos podem ser transmitidos à próxima geração. Nossa discussão das

ações afirmativas se limita a Educação Superior, devido ao espaço previsto para este artigo. Esperamos que as questões abordadas possam contribuir para a discussão desse tema em ambos os países.

O “esforço positivo” e “programa afirmativo” foram utilizados para descrever os esforços para melhorar as oportunidades de emprego para trabalhadores provenientes de grupos minoritários. O Presidente John Kennedy foi o primeiro governo americano que se empenhou em articular as ações afirmativas. Na Ordem Executiva (EO) 10925, que dirigiu Kennedy aos contratados federais afirma que deve “existir a ação afirmativa para garantir os empregados e empregadores que sejam tratados durante o seu emprego, sem ter em conta a sua raça, cor, credo ou origem nacional” (JOST, 1995, p. 375). Esta ordem é aplicada às empresas privadas que receberam contratos federais de produtos ou serviços de qualquer órgão do governo federal.

* Tradução: Rosalir Viebrantz e Vera Lúcia Felicetti, discentes do Curso de Doutorado em Educação da PUCRS.

** Researcher Flubright Coordination Higher Education Administration – Departament of Educational Administration in The University of Texas at Austin. Coordenadora americana do Programa Conjunto de Pesquisa CAPES/PUCRS/UTexas. *E-mail*: pasomers@mail.utexas.edu

*** Doctoral Student – University of Texas at Austin. *E-mail*: catjones29@msn.com

Artigo recebido em: maio/2009. Aprovado em: junho/2009.

O Presidente Lyndon Johnson melhorou a diretiva dada por Kennedy, através da Ordem Executiva (EO) 11 246, exigindo que todas as instituições “que fazem negócios com o governo federal mudem as práticas de recrutamento e contratação, a fim de criar uma população diversificada de trabalhadores para abolir práticas discriminatórias” (WOLLEY e PETERS, ND). Em 1968, a Ordem Executiva (EO) 11 375 acrescentou a discriminação sexual à lista de discriminações proibidas.

As alterações às ordens executivas do Presidente Johnson passaram despercebidas por um longo tempo até que um dia um acadêmico encontrou uma nota de rodapé em um relatório federal. Este acadêmico, o Dr. Bernice Sandler, constatou que as faculdades e universidades, através do recebimento de subvenções federais seus processos educacionais passariam, na verdade, a serem “contratações federais” (SANDLER, 2000). Isto abriu a porta a Sandler, para a coleta de dados em arquivos sobre as acusações, contra todas as faculdades e universidades nos Estados Unidos, em relação à discriminação sexual. Sandler, agindo juntamente com a Liga de Mulheres para Ação e Equidade, mobilizou mulheres e acadêmicos para forçar uma série de audiências sobre as mulheres na academia. Em 1972, duas partes da legislação foram criadas em benefício das mulheres universitárias. Esta conquista deu-se, em grande parte, por causa de Sandler, ativistas e advogados das organizações de direitos civis. Na primeira parte, o Ato de Direitos Civis de 1964 foi alterado a fim de proibir toda e qualquer discriminação por raça, cor, religião, origem nacional, sexo em instituições educacionais. Nos termos desta lei, um acadêmico poderia ingressar em uma universidade pública ou privada. Para além da recompensa para o indivíduo, o tribunal poderia ordenar à instituição educacional a ter ações afirmativas para evitar futuras práticas discriminatórias. Em segundo lugar, o Título IX das Alterações da Educação Superior, que proibia a discriminação contra mulheres e meninas por instituições educacionais em programas, incluindo o desporto. O Título IX teve um enorme impacto sobre a Educação Superior, abrindo novas oportunidades para as mulheres, como atletismo intercolégio, enquanto que proibia a discriminação contra as mulheres nas admissões, licença maternidade, o emprego, e em atenção indesejada de colegas de trabalho, entre outras áreas.

CONSIDERAÇÕES FILOSÓFICAS

A investigação do conceito de ações afirmativas começou sua análise no início dos anos 1970, por vários estudiosos (NAGEL, 1973; RAWLS, 1971; SANDLER, 1975; THOMSON, 1973). Tierney (1997) faz uma discussão filosófica incluindo três razões para a adoção de ações afirmativas. A discriminação vista desde a

perspectiva da racionalidade filosófica possui uma abordagem sobre o passado, presente e futuro.

A primeira justificativa é a justiça compensatória, que se dirige ao passado da ação. Um indivíduo ou instituição que se encontra numa situação de discriminação deve fornecer algum tipo de ressarcimento à vítima. Por exemplo, um Afro Americano que tenha admissão negado, devido à discriminação racial, pode recorrer e ser admitido. Uma vez que esta é a reparação da discriminação passada, a solução pode ser mais complicada. E se vários anos se passaram entre a discriminação e quando o tribunal ou outra autoridade legal fizeram um mandato de reparação? E se o requerente tem sofrido outras discriminações? Qual é a compensação justa? Se outro candidato, um aluno branco, ambos são admitidos e receberam uma bolsa cara? Para abordar a discriminação original, o que deveria ser dada a Afro-Americano candidato? Caso o candidato branco, que tenha sido bem sucedido, for penalizado? Qual é a justiça neste caso?

De acordo com Tierney (1997, p.170), o amplo recurso disponível através de normas compensatórias pode ser problemático de outras maneiras. Por exemplo, para muitos estudantes Afros-Americanos pode ser negada a admissão à universidade porque frequentaram escolas com menos recursos e não estão bem preparados para competir no sofisticado jogo das admissões colegiais. No entanto, os críticos podem argumentar que nem todos os alunos Afro-Americanos vêm de escolas pobres e o uso da admissão pelo “mérito” na universidade é um importante direito individual para os candidatos que não tiveram papel na discriminação. Tierney diz: “Na verdade temos duas reclamações concorrentes, tanto dos que justamente fazem parte de um grupo que tenha sido excluído da igualdade de oportunidades no passado e merece reparação e um grupo que teme exclusão baseada na política de ações afirmativas no presente, também merece consideração”.

O segundo argumento filosófico é a justiça processual, também denominada correção. Esta abordagem centra-se no presente e analisa políticas quotidianas das universidades. Um exemplo disto é a prática contratação de docentes. Até recentemente, era comum anunciar uma vaga docente através da comunicação boca-a-boca. O presidente do departamento, muitas vezes um homem branco, ia falar com os seus colegas sobre a situação profissional e solicitar candidaturas. Esta prática tende a limitar o acesso à informação sobre a posição de uma empresa relativamente pequena, com uma rede homogênea de estudiosos e isto resulta na contratação de um novo membro na faculdade muito semelhante ao atual corpo docente. Sob ações afirmativas, a contratação boca-a-boca foi uma das primeiras políticas de mudança.

Hoje, as universidades têm os seus próprios planos de como anunciam as vagas docentes, no entanto, há

uma comunhão, um acordo e existe um anúncio público do trabalho. Com os *websites*, as universidades têm uma oportunidade única para a divulgação das ofertas de emprego na faculdade e, além disso, a maioria delas também anuncia vagas em publicações acadêmicas, jornais, e através de associações acadêmicas. Este exemplo ilustra como a justiça processual incide sobre o presente e tende a reduzir as ações compensatórias necessárias. Esta abordagem favorece também o *status quo*, porque há pequenas alterações controladas pela administração da universidade e não as mais amplas e, muitas vezes, mais caras, do que as mudanças compensatórias.

A última e mais recente abordagem é a diversificação, que incide sobre as futuras ações para aumentar o número de sub-faculdades e alunos. Usando a diversidade, uma universidade examina áreas em que existem injustiças, como as admissões e, em seguida, faz um grupo de alterações que produzem diversificação, isto é, a entrada de uma classe mais diversificada. No entanto, muitos processos organizacionais são discriminatórios, mas invisíveis. Simmons (1982, p.2) sugere que “o racismo institucional faz parte de atos encobertos e inconscientes de indivíduos para restringir os direitos dos outros. Assim, buscando a diversidade como uma prevenção de futuras discriminações exige-se pesquisa, planejamento e compromisso por parte da universidade.

Os três argumentos filosóficos foram colocados para os testes dos tribunais dos Estados Unidos Tierney resume que “a intenção legal de resultados ao longo do tempo tem sido relativamente consistente. As políticas de ações afirmativas têm procurado a diversidade da instituição e têm sido, geralmente, consideradas aceitáveis. A premissa de compensação, foi rejeitada pelos tribunais dos Estados Unidos. A correção é visível apenas quando os casos de injustiça específicos foram identificados em uma determinada instituição” (p. 176).

OS RESULTADOS DAS AÇÕES AFIRMATIVAS: PROGRESSO DAS MULHERES E DO GRUPO DOCENTE MINORITÁRIO

Para mulheres e estudantes pertencentes aos grupos minoritários (African American, Native American, Asian American, Alaska Native e Latinos) para se tornarem professores universitários precisam superar dois grandes obstáculos. O primeiro é obter o título de doutor, requisito para a maioria das posições acadêmicas americanas. O segundo é o de encontrar uma colocação no ensino e obter o título de posse. O sociólogo Jessie Bernard (1964) coletou dados estatísticos que apresentam a formação feminina em nível de doutorado, de 1859 a 1962, e as mulheres apresentaram significativa defasagem em relação aos homens. Em 2004-2005, o percentual de

mulheres que obtiveram o grau de doutorado foi de 45,2% em comparação com os homens que foi de 54,8%. O número, porém, que corresponde aos grupos minoritários, que obtiveram o grau de doutor totaliza 19,6% (NCES, 2007).

A *American Association of University Professors* (AAUP) publica um relatório anual sobre a situação econômica da profissão. Em 2009, o relatório assinalou que a posição econômica dos professores também varia enormemente em função do sexo, com os homens tipicamente melhores remunerados do que as mulheres. Em geral, as mulheres têm maior equidade em níveis mais baixos do corpo docente e em instituições menos prestigiadas. Segundo o relatório da AAUP, a triste notícia é que passados mais de trinta e cinco anos após a discriminação sexual na graduação ter sido considerada ilegal, as mulheres têm alcançado paridade com os seus pares masculinos, no mais alto grau acadêmico apenas em *Community College*. Mulher pode ter sucesso na faculdade, ter altas avaliações, mas substanciais obstáculos ainda existem para o seu avanço.

Para o grupo de minoria docente, no entanto, as questões são bastante diferentes. De acordo com Tierney (199, 125), “homens e mulheres Afro Americanos sempre foram grosseiramente subrepresentados no rank acadêmico dessas instituições [Educação Superior], uma tendência que continua até o presente”. Isto se dá devido a vários obstáculos, tais como o acesso, a graduação, a formação em nível de doutorado, e a obtenção de uma posição como professor universitário.

Infelizmente, a maioria dos dados disponíveis agrega as informações ao grande grupo minoritário (African American, Native American, Asian American, Alaska Native e Latinos), o que torna as questões em cada um dos grupos mais difíceis de avaliar (NCES, 2008). Entre 1979 e 2005, o número total de membros do grupo docente minoritário cresceu de 9% para 16,5% (NCES, 1986; NCES, 2007, quadro 239). Grande parte deste crescimento foi impulsionada pelo aumento do corpo docente Latino e Asiático Americano.

ESTUDANTES

Após a passagem da Lei dos Direitos Civis e EO 11246, universidades estavam sob pressão para criar uma população estudantil diversificada e, no começo, muitas universidades deveriam reservar certo número de vagas nos programas de graduação para a maior pontuação de estudantes minoritários.

Ao longo dos últimos trinta anos, de acordo com o *U.S. Department of Education*, as matrículas estudantis mostram um aumento de alunos do grupo minoritário e estudantes do sexo feminino. Estes números refletem

todos os alunos matriculados na Educação Superior (não graduados, graduados, estudantes de tempo parcial e integral). Em 1976, 82,6% de todos os alunos matriculados eram brancos e 15,4% eram estudantes dos grupos minoritários. Em 2007, as matrículas de alunos brancos foram de 64,4%, e as dos estudantes dos grupos minoritários foi de 32,2%. Mulheres, em 1976, representavam 47,2% dos estudantes universitários e, em 2007, elas perfaziam 55,8% de todos os estudantes matriculados. Em 1976, o corpo estudantil formado por mulheres pertencentes ao grupo minoritário era de apenas 7% do total dos alunos e, em 2007, este número saltou para 19% (NCES, 1976-2007, quadro 226).

O DISCURSO DO MÉRITO NA EDUCAÇÃO AMERICANA

No cerne do debate, sobre ações afirmativas na Educação Superior, argumentam-se duas poderosas metas narrativas que moldam a vida Americana: o Sonho Americano e o mito meritório.

O Sonho Americano é descrito nos documentos da fundação dos Estados Unidos, mais notavelmente no estatuto da Declaração de Independência, que afirma que “todos os homens são criaturas iguais” e têm certos direitos inalienáveis, incluindo “Vida, liberdade, e o exercício da felicidade”. No entanto, o Sonho Americano não foi dado o seu nome até a década de 1930 no *Epic of America* (ADAMS, 1931; 2001). Adams escreveu, que o Sonho Americano, que atraiu dezenas de milhões de pessoas de todas as nações para nosso país, no século passado, não foi bem um sonho de plenitude material, apesar de que isso contou, sem dúvida nenhuma, como um forte aspecto. Na realidade, foi um sonho de ser capaz de crescer e desenvolver-se ao máximo como um homem ou uma mulher, sem as barreiras que tinham sido erguidas lentamente nas civilizações mais antigas, e sem repressão social.

Mas, em uma das versões finais da epopéia, *Epic of America*, Adams menciona que a América é um sonho de uma terra em que a vida deve ser melhor, mais rica e mais completa para cada homem, com oportunidades para cada um, segundo a sua capacidade ou realização (KAMP, 2009). Esta declaração final une o Sonho Americano ao mito meritório.

Embora o conceito meritório, que remonta a Platão (ALON e TIENDA, 2007), ele era uma nova sátira, *The Rise of the Meritocracy* (1961), e foi trazido à atenção do público em geral pelo sociólogo britânico Michael Young. Neste sentido, McNamee e Miller (2004) resumem:

Young imaginou uma sociedade na qual aqueles no topo do sistema automaticamente com um sentido de direito, enquanto os justos na parte inferior do sistema

foram incapazes de proteger-se contra os abusos contra eles nivelados para mérito da elite acima. Em vez de uma sociedade justa e iluminada, o mérito poderia tornar-se cruel e impiedoso (párrafo 29).

Após a II Guerra Mundial, houve um forte crescimento na procura pela Educação Superior nos Estados Unidos. Isso foi influenciado inicialmente pelo retorno dos veteranos procurando uma educação adicional e mais tarde pelo Baby Boom. Com o crescente número de pedidos de diversas escolas e bairros, diretores de admissão foram confrontados com o desenvolvimento de um método justo e rápido para analisar os pedidos. Eles se voltaram para dois dados facilmente disponíveis: um teste de admissão universitária (normalmente *Standardized Admission Test – SAT*) e o *Grade Point Average* (GPA) do Ensino Médio. Faculdades particulares, altamente competitivas, estavam utilizando essas medidas anteriormente, as universidades públicas seguiram seu exemplo. Mas, como observaram Bowen e Bok, (1998), a definição da admissão às seletivas escolas, naturalmente, se dava a quem se preparou. Para as escolas mais seletivas, os candidatos preparavam-se através de uma variedade de medidas de treinamento/instrução e para aqueles que não podiam dar-se a esse luxo, a competitividade não se aplicava. Assim, os candidatos com as melhores pontuações e resultados dos testes dos GPA's tendiam a ser admitidos nas melhores universidades.

Devido às vantagens de se atingir um grau acadêmico em competitiva universidade, como parte dos seus planos de ações afirmativas, essas instituições comprometeram-se em recrutar um número modesto de requerentes pertencentes ao grupo minoritário de estudantes, a fim de ter um corpo discente mais diversificado. Para fazer isso, as universidades olharam para a teoria de Turner – *theory of contest mobility* – em que o autor (1960, p. 855) afirmou que “Estado de elite é o prêmio em um concurso aberto [admissão à faculdade ou um pedido de trabalho], com todos os esforços feitos para manter menos concorrentes na corrida até a chegada”. Esta teoria sugere que concorrentes que estão “para trás” podem beneficiar-se de posições que são retiradas da concorrência direta com a elite mais competitiva. Assim nasceu o “set-asides”, programa que requer um percentual das vagas disponibilizadas no processo de admissão/acesso universitário aos candidatos pertencentes a grupos minoritários que são capazes, mas não têm a formação escolar e outras experiências que os candidatos de elite têm.

Como Alon e Tienda (2006, p. 489) indicam, “o uso de mérito, em decisões de admissões deveria assegurar que os maiores méritos da juventude são selecionados para as mais seletivas instituições”. No entanto, não existe um consenso na América sobre o que constitui mérito e como se poderia ser medido. Alon e Tienda chamam a atenção

para ambas as questões. Em primeiro lugar, eles notam que a definição de mérito nas admissões mudou a partir das raízes coloniais da Educação Superior americana, quando mérito foi medido pela competência no Grego e Latim, ter elevado caráter moral e o conhecimento do “direito” social. Em contrapartida, hoje, o mérito é definido pelas altas notas escolares e resultados de testes de admissão.

Na época colonial, um membro do ministério local ou visitante, normalmente um graduado da universidade poderia atestar a competência linguística, moral e conhecimentos sociais dos candidatos. Nos tempos modernos, a medida é mais complexa. Com a ascensão dos pedidos para ingresso após a Segunda Guerra Mundial, muitas instituições começaram a utilizar o SAT (*Standardized Admissions Test*) como uma forma de avaliar o desempenho do aluno, ao mesmo tempo, recrutar um grupo mais heterogêneo de alunos, no entanto é questionável saber se este último realmente aconteceu. Alon e Tienda comentam, “ironicamente, testes estudantis foram originalmente concebidos para permitir que instituições seletivas pudessem identificar estudantes talentosos oriundos de meios desfavorecidos, ainda hoje oponentes das ações afirmativas utilizam testes como motivo para excluí-los” (p. 489). Além disso, como a competição para o acesso universitário aumentou na década de 1990, mais universidades começaram a utilizar o GPA e o resultado de testes como o principal critério de admissão, a fim de lidar com o maior número de aplicações.

A década de 1990 também colocou outras questões para as universidades a respeito do conjunto de ações afirmativas para além do acesso. Como um pequeno número de vozes críticas atacou o programa, *ações afirmativas* ficaram sob intensas discussões nos tribunais (ver, por exemplo, HOPWOOD v. TEXAS, 1996). Reconhecendo que, como uma forma de justiça compensatória as ações afirmativas no âmbito do acesso se tornaram cada vez mais incertas, devido às questões legais, a crescente oposição e as potencialmente onerosas correções que possam ser necessárias, muitas universidades procuraram outros métodos de recrutamento, nas mais diversas organizações estudantis.

Martinez (2009) identificou quatro tipos de admissões alternativas: o acesso baseado no mérito; o acesso baseado em um índice acadêmico; o acesso com base em índices acadêmico e pessoal; e o de acesso com base em planos estaduais. O primeiro método é de uso estrito do SAT ou outro teste de admissão. Algumas escolas usam a segunda opção, o resultado do teste e um índice acadêmico baseado na classe *rank*. O terceiro combina índices de desempenho escolar e pessoal. Desempenho pessoal pode incluir redações, atividades extracurriculares, honras, realização de trabalho de experiências, cartas

de recomendação e serviço comunitário. O quarto é o acesso com base em planos estaduais. Três estados – Califórnia, Texas e Flórida, todos com grandes populações minoritárias escolheram os planos estaduais. No Texas, por exemplo, todos os alunos que se formam entre os dez por cento da sua classe são admitidos a uma das duas universidades mais importantes. Esses planos parecem ter um efeito limitado sobre a crescente diversidade racial e étnica (HORN e FLORES, 2003; ORFIELD e MILLER, 1998), mas parece aumentar a diversidade geográfica e econômica (LONG e TIENDA, 2008; SAENZ, 2007). Embora o percentual dos planos seja ainda relativamente novo, eles parecem ter saído bem com os tribunais.

O debate sobre o mérito nas admissões continuará nos Estados Unidos, até mesmo como faz no Brasil. Com dificuldades em definir e mensurar mérito para todos os candidatos e as limitadas opções de modelos de admissões, as universidades terão de continuar a procurar meios alternativos para a diversidade de seu corpo estudantil.

APRENDER COM A EXPERIÊNCIA AMERICANA

É evidente que os Estados Unidos tem feito progressos na abertura da Educação Superior para as mulheres e para os grupos minoritários. Longe estão os dias em que foi negado às mulheres estudantes uma educação devido a pressupostos sobre os seus planos de idade. Também está ausente a clara doutrina do “separado, mas igual”, que manteve muitos jovens de grupos minoritários frequentando as melhores universidades públicas.

Uma série de lições pode ser aprendida com a experiência americana. Primeiro, abrir o acesso à Educação Superior é um processo lento. Todos os estudantes devem estar igualmente preparados para admissões acadêmicas na universidade, e uma vez recrutados precisam de apoio para ter sucesso nos seus estudos. Tierney (1999) compara a migração de uma minoria pobre estudantil do seu bairro para a universidade como “suicídio cultural”. A transição é difícil, e as universidades devem estar preparadas para ajudar os alunos a fazer este movimento de persistir na graduação.

Em segundo lugar, importante para o sucesso de qualquer programa de ações afirmativas é o apoio da comunidade universitária. Esses defensores têm um papel importante na manutenção dos esforços da universidade durante o percurso acadêmico. Na América, por exemplo, pessoas como o Dr. Bernice Sandler e grupos como a *Associação Nacional de Colored People* (NAACP) e *Mexican American Legal Defense and Education Fund* (Fundo MALDEF) têm mantido a pressão sobre as universidades. Pressionam para que as universidades continuem a abrir suas portas para um grupo cada vez mais diversificado de alunos.

Em terceiro lugar, a contratação de professores de grupos minoritários é importante para o sucesso dos estudantes pertencentes a esses grupos. Isto exige identificação e apoio a longo prazo aos estudantes que têm interesse em entrar para o corpo docente. Além disso, o reforço da política universitária é necessário na contratação e promoção de professores oriundos de grupos minoritários.

Em quarto lugar, América beneficiou-se do aumento súbito da legislação dos direitos civis na década de 1960, que proibiu a discriminação na educação, mas também nas acomodações públicas e no emprego. Isto criou sinergias dentro das instituições, organizações e nos órgãos jurisdicionais que, em geral, avançou a agenda dos direitos civis.

A experiência americana em abrir o acesso à Educação Superior, para melhor ou para pior, pode não ser típica. Nossa discussão sobre as filosofias de ações afirmativas indica que as estratégias para alcançar equidade na educação podem mudar ao longo do tempo. No entanto, uma coisa parece clara: o debate sobre ações afirmativas, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, continuará.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. T. **The epic of America**. New York: Simon Publishing, 1931/2001.
- ALON, S.; TIENDA, M. Diversity, opportunity, and the shifting meritocracy in higher education. **American Sociological Review**, v. 72, p. 487-511, 2007.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY PROFESSORS (AAUP). **On the brink**: The annual report on the economic status of the profession, p. 12, 2009. Available at <<http://www.aaup.org/NR/rdonlyres/0A07ADBE-930F-461E-9140-C74F24122949/0/zreport.pdfAt>>. (This is the citation for women...)
- BERNARD, J. S. **Academic women**. University Park, PA: Pennsylvania State University Press, 1964.
- BOWEN, W. G.; BOK, D. **The shape of the river**: Long-term consequences of considering race in college admissions. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- CHRONICLE OF HIGHER EDUCATION. (2008-9). **Almanac**, v. 55, p. 24, 1998. Available at <<http://www.chronicle.com>>.
- HOPWOOD, V. **Texas**, 78 F. 3d 932 (5th Cir 1996).
- HORNE, C.; FLORES, S. **Percent plans in college admissions**: A comparative analysis of three state's experience. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University, 2003.
- JOST, K. Rethinking affirmative action. **Congressional Quarterly**, v. 23, n. 04, p. 396, 1995.
- KAMP, D. Rethinking the American Dream. **Vanity Fair**, p. 118-123, April 2009. Available at <<http://www.vanityfair.com/culture/features/2009/04/american-dream200904>>. Accessed in August 10, 2009.
- LONG, M. C.; TIENDA, M. Winners and losers: Changes in Texas admissions post-Hopwood. **Education Evaluation and Policy Analysis**, v. 30, n. 3, p. 255-280, 2008.
- MCNAMEE, S. J.; MILLER Jr, R. K. The meritocracy myth. **Sociation Today**, v. 2, n. 1, 2004. Available at <<http://www.sociology.org/sociationtoday/v21/merit.htm>>.
- MENGES, R. J.; EXUM, W. H. Barriers to the progress of women and minority faculty. **The Journal of Higher Education**, v. 54, p. 123-144, 1983.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATIONAL STATISTICS. **Digest of Educational Statistics**. Washington, DC: U.S. Department of Education. Available at <<http://nces.ed.gov/programs/digest/d05/lt3.asp.2007>>. Retrieved on April 15, 2008.
- NAGEL, T. Equal treatment and compensatory discrimination. **Philosophy & Public Affairs**, v. 2, p. 348-363, 1973.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. **Digest of Education Statistics**. (NCES 86-400) Washington, DC: U.S. Department of Education, 1986.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. **Digest of Education Statistics**. (NCES 94-115) Washington, DC: U.S. Department of Education, 1994.
- ORFIELD, G.; MILLER, E. (Ed.). **Rethinking admissions**: The affirmative action crisis and the search for alternatives. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University, 1998.
- RAWLS, J. **A theory of justice**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1971.
- RENDON, L. I. Access in a democracy: Narrowing the opportunity gap. In: National Postsecondary Education Cooperative Policy Panel on Access (Ed.). **Reconceptualizing access in post-secondary education**: Report of the Policy Panel on Access. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1998. p. 57-68.
- SAENZ, V. **Democracy of access**: How the top ten percent law has affected the geographic and socio-economic diversity of Texas High School feeders to UT – Austin. Paper presented at Civil Rights Project Research Conference, Austin, Texas. Outubro 2007.
- SANDLER, B. Affirmative action on campus: Progress, problems and perplexity. In: **Affirmative action in employment in higher education**: A consultation, sponsored by United States Commission on Civil Rights, Washington, DC, September 9-10, 1975. Washington, DC: United States Commission on Civil Rights, 1975. p. 118-140.
- SIMMONS, K. Affirmative action: A worldwide disaster. **Commentary**, v. 88, n. 6, p. 21-41, 1982.
- TIERNEY, W. G. The parameters of affirmative action: Equity and excellence in the Academy. **Review of Educational Research**, v. 67, n. 2, p. 165-196, 1997.
- SIMMONS, K. Affirmative action: A worldwide disaster. **Commentary**, v. 18, n. 6, p. 21-41, 1982.
- TURNER, R. H. Sponsored and contest mobility and the school system. **American Sociological Review**, v. 25, n. 6, p. 855-867, 1960.
- WOLLEY, J. T.; PETERS, G. **The American presidency project**. University of California, [n.d.]. Available at <<http://www.presidency.ucsb.edu/ws/?pid=58863>>. Retrieved July 14, 2009.
- YOUNG, M. **The rise of the meritocracy**: 1870-2033. New York: Pelican, 1961.