



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**ANÁLISE DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS INGRESSANTES PELO SISTEMA DE
COTAS NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF): PERÍODO DE 2018- 2021**

Neuza Maria de Siqueira Nunes

Asunción – Paraguay

2022

Neuza Maria de Siqueira Nunes

**ANÁLISE DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS INGRESSANTES PELO SISTEMA DE
COTAS NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF): PERÍODO DE 2018- 2021**

Dissertação apresentada ao Programa de
Postgrado em Ciencias de la Educación da
Universidad Autónoma de Asunción como
requisito parcial para la obtención del título de
Doctor en Ciencias de la Educación.

Tutor: Prof. Dr. Luis Ortiz Jiménez

Asunción - Paraguay

2022

Siqueira Nunes, Neuza Maria de

Título: “Análise da permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF): período de 2018- 2021”. Asunción (Paraguay): Universidad Autónoma de Asunción. 2022, 204 pp.

Tesis Doctoral (Programa de Doctorado En Ciencias de la Educación – Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación) de la Universidad Autónoma de Asunción. Orientada por Dr. Luis Ortiz

Palavras – Chave: Política de Cotas, Inclusão Social, Ensino Superior.

Neuza Maria de Siqueira Nunes

**ANÁLISE DA PERMANÊNCIA DOS ALUNOS INGRESSANTES PELO SISTEMA DE
COTAS NA GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO (UENF): PERÍODO DE 2018- 2021**

Esta tesis fue evaluada y aprobada para la obtención del título de Doctor en Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación de la Universidad Autónoma de Asunción – UAA

Aprobado en: ___/___/___

Dr. _____

Dr. _____

Dr. _____

Dr. _____

Dr. _____

Dr. _____

Asunción – Paraguay

2022

Dedicatória

Gratidão a Deus por finalizar mais um ciclo em minha vida. Agradeço a minha família pela compreensão das necessárias ausências. Aos meus colegas do programa de doutorado pela amizade e todo o corpo administrativo do Programa de Postgrado en Ciencias de la Educación – Doctorado de la Universidad Autónoma de Asunción/UAA. Agradecimento aos professores pela aprendizagem, em especial, ao professor orientador **Dr. Luis Ortiz**, pela disponibilidade e pela sabedoria transmitida na realização deste trabalho.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por estar sempre presente em minha vida e pela força nos momentos difíceis e de desânimo.

Este trabalho só pode ser concluído graças às pessoas, que em diversos momentos, estiveram presentes comigo, incentivando-me e colaborando para que ele fosse realizado. A todos os meus sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Dr. Luis Ortiz, meu tutor/orientador, que pela competência e dedicação ajudou a superar as minhas dificuldades, identificando pontos a serem melhorados, permitindo-me escolher caminhos e ultrapassar obstáculos para que este trabalho fosse concluído. A ele o meu reconhecimento pela compreensão e minha eterna gratidão.

Ao meu marido Sebastião, companheiro e incentivador, e aos meus filhos Alexandre, Artur e Daniel, as minhas noras Ana Clara e Juliana, a minha neta Maria Valentina e ao meu neto Vitória pela compreensão das necessárias ausências em momentos “tão nossos”, tão familiares, sem o qual não seria possível concretizar esse doutorado.

A minha mãe Neuza, meus irmãos Vera, Fernando e Carlos, demais familiares pelo apoio incondicional, pelo carinho e torcida pela conclusão deste trabalho.

Aos amigos de doutorado Leina, Romildo, e *in memoriam* Saturnino e Flora pelo compartilhamento de aprendizagem, pelo apoio em momentos de incerteza e pela amizade construída no decorrer dos nossos encontros na UAA.

Ao meu querido amigo Tauã, que nas horas de desânimo incansavelmente me ajudou, apresentando críticas construtivas e acrescentando valiosos comentários a esta tese. A minha querida amiga Maria Margarete e Nísia pela amizade e pelo apoio de sempre.

Aos professores do Doutorado da UAA, pela transmissão de conhecimentos e reconhecida competência no encaminhamento da minha busca ao saber.

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza e a Prof^a Dra. Fernanda Castro Manhães pelo incentivo e pela confiança. Aos gestores, aos queridos colegas e aos funcionários da Famesc sempre disponíveis e atenciosos, gestos que amenizaram a responsabilidade que assumi.

A Prof^a Dra. Eliana Crispim França Luquetti, coordenadora da Graduação em Pedagogia da UENF, por disponibilizar o questionário eletrônico aos alunos e pelo envio dos documentos necessário à elaboração desse trabalho.

E a todos que, diretamente ou indiretamente, me apoiaram, me incentivaram nesta caminhada, torcendo pela finalização deste trabalho, o meu eterno reconhecimento. Que Deus lhes retribua, com dádivas infinitas, o carinho e amizade que me dedicaram.

Sumário

Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vi
Lista de Figuras.....	x
Lista de Gráficos.....	xi
Lista de Quadros	xii
Lista de Siglas	xiii
Resumo	xv
Resumen.....	xvi
Abstract.....	xxi
Introdução	1
Justificativa	3
Perguntas da investigação:.....	4
Objetivo Geral.....	5
Objetivos Específicos	5
Estrutura do Trabalho	6
Primeira Parte	
Fundamentação Teórica.....	7
Capítulo 1: A formação história do ensino universitário no brasil	7
1.1 O ensino universitário até o período republicano	7
1.2 Os impactos da República no ensino universitário.....	15
1.1.1 Era Vargas (1930-1945).....	21
1.1.2 República Nova (1945-1964).....	28
1.3 A ditadura civil militar e os desdobramentos no ensino universitário brasileiro.....	32
Capítulo 2: O Ensino Universitário Brasileiro: O Impacto da Constituição e a Responsabilidade Social da Universidade	37
2.1 A Educação Enquanto Direito Fundamental	37
2.2 As Ações Afirmativas Sob a Ótica dos Direitos Humanos	46
2.3 A Responsabilidade Social da Universidade	55
Capítulo 3: Educação Universitária, Inclusão Por Cotas e Impactos Econômicos.....	64
3.1 Capital Humano	64
3.2 Educação para Inclusão no Mercado de Trabalho	72
3.3 Mudanças no Mercado de Trabalho pela Pandemia	86
Capítulo 4: Contexto Histórico das Ações Afirmativas de Inclusão	96
4.1 Marco Teórico das Políticas de Ações Afirmativas.....	96
4.2 Política de Cotas Étnicas no Brasil: A Inclusão por meio da Isonomia Social.....	102
4.3 O Impacto das Ações Afirmativas como Medida Inclusiva de Acesso ao Ensino Superior.....	108
4.4 O Sistema de Cotas como Inclusão na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF).....	114
Segunda Parte - Decisões Metodológicas	
Capítulo 5. Marco Metodológico.....	123
5.1 Metodologia	123
5.2 Problema da investigação	126

5.3	Objetivos.....	127
5.3.1.	Objetivo Geral.....	127
5.3.2.	Objetivos Específicos.....	128
5.4.	Decisões Metodológicas.....	128
5.4.1.	Tipo de investigação.....	128
5.4.2.	Enfoque da Pesquisa.....	131
5.5.	Contexto da Investigação.....	133
5.6.	Participantes da Pesquisa.....	138
5.7.	Instrumentos de Coleta de Dados.....	142
5.7.1.	Análise Documental.....	144
5.7.2.	Questionário Fechado.....	147
5.7.3.	Validação de Instrumentos de Coleta de Dados.....	148
5.8.	Técnicas de Análise de Dados.....	150
5.9.	Divulgação dos Resultados da Pesquisa.....	151
5.10.	Questões éticas.....	151
Terceira Parte – Análise e Interpretação de Dados		
Capítulo 6.	Análise e Interpretação dos Resultados.....	153
6.1.	Objetivo I.....	153
6.2.	Objetivo II.....	160
6.3.	Objetivo III.....	164
6.4.	Objetivo IV.....	178
Conclusão	181
Sugestões	186
Referências Bibliográficas	187
Anexos	203

Lista de Figuras

Figura 1. Percentual médio de vagas reservadas (2012 a 2017)	111
Figura 2. Desenho Metodológico.....	130
Figura 3. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.....	136
Figura 4. Centro de Convenções da UENF.....	137

Lista de Figuras

Figura 1. Percentual médio de vagas reservadas (2012 a 2017).....	186
Figura 2. Com qual etnia que você se identifica?	187
Figura 3. Qual sexo?	187
Figura 4. Qual sua faixa etária?	188
Figura 5. Qual é, em média, a renda familiar (considerando todos os.....	189
Figura 6. Quantas pessoas da sua família, que residem	190
Figura 7. Quantos membros da sua família residem com você?.....	190
Figura 8. O seu ingresso no ensino superior se deu por meio	191
Figura 9. O quanto você conhece as Políticas de Ações.....	192
Figura 10. UENF está dando apoio necessário para a sua	192
Figura 11. Você conhece o serviço bolsa permanência	193
Figura 12. O subsídio recebido é capaz de suprir as necessidades	193
Figura 13. Na sua percepção, quais são os principais.....	194
Figura 14. Você enfrenta ou enfrentou algum tipo.....	195
Figura 15. Você participa de algum programa de extensão.....	195
Figura 16. Você conhece o serviço de bolsas para cursos	196
Figura 17. Você conhece o serviço de auxílio para material	196
Figura 18. Você conhece o serviço de atendimento psicológico prestado pela Uenf?	197
Figura 19. Você conhece o serviço de apoio pedagógico prestado	197
Figura 20. Você conhece o serviço social prestado pela Uenf?.....	198
Figura 21. Você conhece o serviço do Restaurante	198

Lista de Quadros

Quadro 1. Cronologia das Leis de Direitos Civis nos EUA.....	98
Quadro 2. Proporção das vagas para negros carentes em relação ao total de	120
Quadro 3. Instrumento de Coleta de Dados	142
Quadro 4. Resumo das recomendações apresentadas pelos alunos cotistas na pergunta nº 17 ..	180

Lista de Siglas

ANP	Agência Nacional de Petróleo
BNDE	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico
CAPES	Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisa
COLAC	Colegiado Acadêmico
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FUB	Fundação da Universidade de Brasília
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IGC	Índice Geral de Cursos
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPIs	Pretos, Pardos e Indígenas
Prouni	Programa Universidade para Todos
PUC	Pontifícia Universidade Católica

Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCH	Teoria de Capital Humano
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
USAID	United States Agency for International Development
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Resumo

A presente investigação é motivada pela necessidade de entender de que maneira ocorre a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), em Campos dos Goytacazes no Estado do Rio de Janeiro, Brasil, no processo de inclusão pelas políticas afirmativas. Sabendo que para conhecer sobre o assunto, primeiro precisa-se evidenciar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas. O trabalho está pautado na normatização de política de reservas de vagas, como uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos que promovam a inclusão, amparada por legislação específica, almejando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação. A pesquisa foi realizada com os alunos ingressantes pelo sistema de cotas da Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). O objetivo geral da investigação é analisar a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na UENF, no processo de implementação de políticas afirmativas. Os objetivos específicos são: 1. Caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas, a partir da Lei Estadual no 5.346/2008; 2. Descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); 3. Conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas; 4. Identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021. A metodologia apresenta um enfoque qualitativo, pois busca entender a realidade existente, e o tipo de investigação é descritiva e explicativa. A população é constituída por estudantes da Graduação de Pedagogia de uma instituição pública, ingressantes pela política de cotas, em que o instrumento utilizado foi um questionário fechado para uma população de 52 alunos participantes da pesquisa. Os resultados foram analisados e interpretados para chegar a conclusões que respondam aos objetivos determinados, indicando que a maioria dos alunos ingressantes no ensino superior pela política de cotas concorda que as ações afirmativas são mecanismos para compensar discriminações ou pelo menos evitá-las. As ações afirmativas demonstram a relevância da educação para combater as desigualdades sociais, promovendo a democratização para o acesso ao ensino superior no país como meio de inclusão de grupos à margem da sociedade brasileira. A implantação de ações afirmativas na UENF, política de cotas, é considerada importante na perspectiva do compromisso da Universidade com a questão da inclusão social. A conclusão sobre os desafios para a permanência dos alunos cotistas está relacionada à dupla jornada de trabalho e de estudo e, mesmo para aqueles que recebem a cota auxílio, o subsídio não é capaz de suprir as necessidades de sua permanência no curso superior.

Palavras-chave: Política de Cotas, Inclusão Social, Ensino Superior.

Resumen

La presente investigación está motivada por la necesidad de comprender cómo se da la permanencia de los estudiantes que ingresan al sistema de cuotas, en el Programa de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Estatal Fluminense Norte Darcy Ribeiro (UENF), en Campos dos Goytacazes en el Estado de Río de Janeiro, Brasil, en proceso de inclusión a través de políticas afirmativas. Sabiendo que para conocer la asignatura, primero es necesario resaltar los obstáculos a la permanencia de los estudiantes de primer año a través del sistema de cuotas. El trabajo se basa en la regulación de la política de reservas de vacantes, como un intento de adecuar la elaboración de mecanismos que promuevan la inclusión, apoyados en legislación específica, con el objetivo de alcanzar la senda de la igualdad de oportunidades a través de la educación. La investigación se realizó con estudiantes que ingresan al sistema de cuotas del Programa de Grado en Pedagogía de la Universidad Estatal del Fluminense Norte Darcy Ribeiro (UENF). El objetivo general de la investigación es analizar la permanencia de los estudiantes que ingresan al sistema de cuotas, en la UENF, en el proceso de implementación de políticas afirmativas. Los objetivos específicos son: 1 Caracterizar la implementación de políticas de cuotas afirmativas, a partir de la Ley Estatal N ° 5.346 / 2008; 2. Describir la implementación de políticas afirmativas en el contexto de Graduación en la Universidad Estatal del Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); 3. Conocer la opinión de los estudiantes que participan en el modelo de política de cuotas; 4. Identificar los obstáculos para la permanencia de los estudiantes que ingresan al sistema de cuotas, en el Programa de Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Estatal de Fluminense Norte Darcy Ribeiro (UENF), en proceso de implementación de políticas afirmativas, en el período 2018-2021. La metodología tiene un enfoque cualitativo, ya que busca comprender la realidad existente, y el tipo de investigación es descriptiva y explicativa. La población está conformada por estudiantes de pregrado en Pedagogía de una institución pública, ingresando por la política de cuotas, en la cual el instrumento utilizado fue un cuestionario cerrado para una población de 52 estudiantes participantes en la investigación. Los resultados fueron analizados e interpretados para llegar a conclusiones que respondan a los objetivos determinados, indicando que la mayoría de los estudiantes que ingresan a la educación superior a través de la política de cuotas coinciden en que las acciones afirmativas son mecanismos para compensar la discriminación o al menos para evitarla. Las acciones afirmativas demuestran la relevancia de la educación para combatir las desigualdades sociales, promoviendo la democratización para el acceso a la educación superior en el país como medio de inclusión de grupos marginados de la sociedad brasileña. La implementación de acciones afirmativas en la UENF, una política de cuotas, se considera importante desde la perspectiva del compromiso de la Universidad con el tema de la inclusión social. La conclusión sobre los desafíos para la permanencia de los estudiantes de cuota está relacionada con la doble jornada de trabajo y estudio y, incluso para quienes reciben la asignación, el subsidio no logra cubrir las necesidades de su permanencia en la educación superior.

Palabras-clave: Política de cuotas, Inclusión Social, Educación Superior.

Abstract

The present investigation is motivated by the need to understand how the permanence of students entering the quota system occurs, in the Undergraduate Program in Pedagogy at the State University of North Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), in Campos dos Goytacazes in the State of Rio de Janeiro, Brazil, in the process of inclusion through affirmative policies. Knowing that to know about the subject, first it is necessary to highlight the obstacles to the permanence of freshmen students through the quota system. The work is based on the regulation of the policy for reservations of vacancies, as an attempt to adjust the elaboration of mechanisms that promote inclusion, supported by specific legislation, aiming to reach the path of equal opportunities through education. The research was conducted with students entering the quota system of the Undergraduate Program in Pedagogy at the State University of North Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). The general objective of the investigation is to analyze the permanence of students entering the quota system, at UENF, in the process of implementing affirmative policies. The specific objectives are: 1 Characterize the implementation of affirmative quota policies, from State Law No. 5,346/2008; 2. Describe the implementation of affirmative policies in the context of Graduation at the State University of Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF); 3. Know the opinion of students who participate in the quota policy model; 4. Identify the obstacles to the permanence of students entering the quota system, in the Undergraduate Program in Pedagogy at the State University of North Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), in the process of implementing affirmative policies, in the period 2018-2021. The methodology has a qualitative focus, as it seeks to understand the existing reality, and the type of investigation is descriptive and explanatory. The population consists of undergraduate students in Pedagogy from a public institution, entering by the quota policy, in which the instrument used was a closed questionnaire for a population of 52 students participating in the research. The results were analyzed and interpreted to reach conclusions that respond to the determined objectives, indicating that the majority of students entering higher education through the quota policy agree that affirmative actions are mechanisms to compensate for discrimination or at least avoid them. Affirmative actions demonstrate the relevance of education to combat social inequalities, promoting democratization for access to higher education in the country as a means of including groups on the margins of Brazilian society. The implementation of affirmative actions in UENF, a quota policy, is considered important from the perspective of the University's commitment to the issue of social inclusion. The conclusion about the challenges for the permanence of quota students is related to the double shift of work and study and, even for those who receive the allowance, the subsidy is not able to meet the needs of their permanence in higher education.

Keywords: Quota Policy, Social Inclusion, Higher Education.

Introdução

As ações afirmativas no Brasil constituem em um importante instrumento de inclusão social, procurando corrigir um passado de discriminação e objetivando intensificar o processo de igualdade como forma de abranger a isonomia para grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, entre outros grupos. Como resultado, para reparar historicamente a exclusão de parte da população, o ordenamento jurídico brasileiro subsidiou a gestão de políticas públicas para a promoção da igualdade e da inclusão social.

No âmbito do governo federal foi promulgado o Decreto nº 4.228, em 13 de maio de 2002, que criou um Programa Nacional de Ações Afirmativas, seguido pela criação da SEPPIR (Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial), como política de ampliação ao acesso ao ensino superior de afrodescendentes. A SEPPIR foi criada, em 21 de março de 2003, pela Medida Provisória nº 111, convertida na Lei nº 10.678 de 23 de maio de 2003, com o pronunciamento de combater a discriminação e de diminuir as desigualdades raciais. A adoção de ações afirmativas de acesso ao ensino superior, para a parcela da população excluída, tem como objetivo o cumprimento de tratados internacionais ratificados pelo Brasil no combate à discriminação racial e para a promoção da igualdade racial.

A partir de 2003, sob o amparo da legislação, para o ingresso na Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro/UENF é adotado pela primeira vez no Brasil como critério da reserva de vagas, a raça. A instituição de novos critérios, para ingresso às Universidades Públicas Estaduais, pelo sistema de cotas, foi estabelecida no Projeto de Lei n.º 506, em 27 de junho de 2003. No mesmo ano, foi aprovada a Lei nº. 4.151, em 20 de setembro de 2003, revogando as leis anteriores, definindo no artigo 5º o percentual mínimo total de 45% para os carentes, com a seguinte distribuição: 20% para

estudantes oriundos da rede pública de ensino; 20% para negros; e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e integrantes de minorias étnicas. A UENF foi precursora na adoção da política de cotas, representando a primeira universidade estadual, em 2009, a aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU). Após o ano de 2010, a universidade passou a incluir em todos os cursos de graduação presenciais alunos selecionados através das provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O sistema de cotas iniciado no Estado do Rio de Janeiro foi aderido também por outros estados brasileiros e, no fim de 2007, dentre as que adotaram a política, 51% eram universidades estaduais e 42% eram federais, embora, cada uma das instituições aderiram de forma diferenciada. A primeira instituição federal que aderiu ao sistema de cotas foi a Universidade de Brasília (UNB), em 2004, a partir do Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da mesma Universidade. A UNB disponibilizou para atender a política de cotas 20% do total de suas vagas em que os candidatos deveriam atender os critérios estabelecidos.

A partir da implantação do primeiro sistema cotas, observa-se que houve uma propagação das ações afirmativas como forma de democratização ao acesso às universidades, sendo que, inicialmente, cada universidade adotou diferentes variações de percentuais para algum tipo de ação afirmativa. As políticas de inclusão têm como objetivo o acesso ao ensino superior de pessoas que pertençam a grupos historicamente reconhecidos em situação de desvantagem. Assim, em sua maioria, os programas pretendem associar mais de um critério para aqueles que por direito podem estar incluídos na ação afirmativa. Várias universidades adotam o critério étnico ou racial conjugados com outros, como ser oriundo de escola pública e/ou ser carentes, permitindo que estudantes mais pobres possam chegar à universidade.

Justificativa

O Brasil é um país constituído por uma sociedade multirracial, caracterizado por grande concentração da população negra, representando quase metade da população brasileira. Diante dessa realidade, o preconceito racial não deveria existir, bem como, não justificaria legislação e políticas públicas específicas para assegurar inclusão social e punição contra racismo. Entretanto, o que se observa é que a discriminação racial ainda perpassa no ambiente brasileiro, em contextos e espaços variados. Apesar da contribuição étnico-cultural dos negros, eles, na maioria das vezes são marginalizados, têm pouco acesso à educação de qualidade, sendo relegados a atividades econômicas de baixa remuneração e com poucas possibilidades de ascensão social.

Mesmo com a abolição dos escravos no Brasil, os negros ainda se encontram às margens da sociedade. Trata-se de uma dívida histórica responsável por ampliar um cenário de desigualdades, sobretudo no que se relaciona ao acesso a direitos basilares para desenvolvimento e colocação social e profissional, dentre os quais: o direito à educação. Assim sendo, a asseguarção de medidas que visem, de acordo, inclusive, com o próprio Texto Constitucional, minorar as desigualdades sociais existentes no mosaico brasileiro é impositiva, pois, no plano da realidade diária, promover a isonomia social.

As ações compensatórias frente à discriminação efetiva sofrida por negros surgiram como mecanismos de correção das desigualdades sociais e de inclusão. A Constituição do país estabelece leis que devem ser para todos os cidadãos brasileiros, como o direito de oportunidades iguais.

Os instrumentos contra a discriminação dos negros perpassam por vários períodos da história do país, buscando a reformulação e a realização de políticas públicas governamentais, garantindo o atendimento aos anseios da população negra. A política pública de cotas étnicas, subsidiada por

amparo jurídico, visa à inclusão econômica, social e política de parte da sociedade brasileira excluída, para que tenha como um dos direitos o acesso à educação, possibilitando justiça social, inclusão social e cidadania.

A expansão de programas de ação afirmativa está pautada na normatização de política de reservas de vagas, como uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos que promovam a inclusão, amparada por legislação específica, objetivando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação. Através da política de cotas muitos estudantes conseguem ter acesso ao ensino superior, embora alguns enfrentam obstáculos para a sua permanência.

Perguntas da investigação:

A partir destes preâmbulos, vários questionamentos possibilitam um senso de pesquisa para a construção da referida investigação, dentre os quais:

1. Qual foi o contexto histórico da implantação das políticas afirmativas no Brasil?
2. Qual a necessidade de adoção de políticas públicas para a inclusão de grupos étnicos (pretos e pardos, em específico) no Brasil?
3. De que forma ocorreu a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)?
4. Como o sistema de cotas étnicas contribui para a promoção da inclusão social?

Assim, a partir das questões norteadoras, nos foi permitido a chegar à questão maior, a questão problema de investigação. Neste sentido a presente investigação científica tem como **indagação:** Quais são os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de

cotas na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021?

Neste cenário, a presente investigação tem como **objetivos:**

Objetivo Geral

- Analisar a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), no processo de implementação de políticas afirmativas.

Objetivos Específicos

- I - Caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas, a partir da Lei Estadual no 5.346/2008;
- II - Descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);
- III - Conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas;
- IV - Identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021.

Nesta pesquisa nos debruçamos no estudo do tipo descritivo e explicativo a partir do enfoque qualitativo de investigação. A pesquisa ocorreu na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), localizada no Município de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro, tendo como participantes, 52 alunos da Graduação em Pedagogia. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o questionário com questões fechadas aos alunos. Após a coleta

das informações a presente investigação utilizou a técnica de análise descritiva explicativa de dados, apresentando toda a tese organizada na seguinte estrutura:

Estrutura do Trabalho

Primeira parte – Fundamentação Teórica

Capítulo I:

Capítulo II:

Capítulo III:

Capítulo IV:

Segunda Parte – Decisões Metodológicas

Capítulo V: Marco metodológico

Terceira Parte – Análise e Interpretação de Dados

Capítulo VI: Análise e Interpretação de Dados

- Conclusões

- Sugestões

- Referências

- Anexos

Primeira Parte

Fundamentação Teórica

Capítulo 1: A formação história do ensino universitário no brasil

1.1 O ensino universitário até o período republicano

A história da educação no Brasil começa no período colonial, compreendido entre 1500 a 1822 e é caracterizado por três fases: a de predomínio dos jesuítas, a das reformas pombalinas e a fase do império, quando D. João VI trouxe a corte para o Brasil, de 1808 a 1822. A educação se inicia por meio dos jesuítas, fato que se configura como as primeiras relações entre o Estado e a Educação. A participação jesuítica no processo educacional brasileiro foi primordial para a sistematização da transmissão de conhecimento, e é indissociável da história da Companhia de Jesus. A presença dos jesuítas no país estabelece fatores importantes para a educação, visto que a própria coroa portuguesa não possuía meios para educar as massas populares, a burguesia e a própria nobreza.

O ensino jesuítico cumpre valioso papel na colônia brasileira, contribuindo para a estruturação da educação, embora estivesse direcionado à elite, “excluindo no seu âmbito os menos afortunados, como mulheres, negros e pobres” (Almeida, 2014, p. 122). A herança dos jesuítas foram os colégios organizados em rede com a inclusão dos métodos pedagógicos e currículo comum. Apesar do processo de colonização brasileira ter começado em função da aculturação indígena, é através da Companhia de Jesus que a educação na colônia se fortaleceu, não só para atender aos anseios da sociedade, mas para educar uma elite que surgia, promovendo a assimilação da cultura europeia e indígena, difundida pelos colégios e pelas igrejas.

O conjunto de princípios que embasam a organização e a estrutura da educação jesuítica foi asseverado pela igreja católica, que explicitava as regras das atividades realizadas em cada

colégio, com o objetivo de certificar a excelência do ensino desenvolvido pela Companhia de Jesus. De acordo com Santos (2018), as medidas adotadas estavam relacionadas à administração do colégio, desenvolvida por um reitor e pelos prefeitos de estudos, ao currículo e ao método de ensino. O método mnemônico empregado nas escolas pautava-se em princípios, tais quais: rígido controle disciplinar das normas pedagógicas; memorização (aprendizagem mnemônica); competição entre os grupos de alunos da mesma classe, norteados por exercícios de fixação dos conhecimentos, através de perguntas e de respostas, dentre outros. A institucionalização dos colégios jesuíticos no Brasil colônia é abrangente nos aspectos da educação e do ensino em sua organização administrativa, programática, curricular e metodológica.

As orientações, para que a educação e a catequese fossem mais eficientes, estão presentes nas *Constituições* da Companhia de Jesus, apresentadas por Inácio de Loyola, em 1550, aos padres e irmãos que estavam em Roma, com as adaptações aos costumes locais em respeito à diversidade das regiões sob o domínio jesuítico. Fonseca (2006) assevera que:

De fato, os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas metodologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes. Em matéria de educação escolar, os jesuítas souberam construir a sua hegemonia. Não apenas organizaram uma ampla „rede“ de escolas elementares e colégios, como o fizeram de modo muito organizado e contando com um projeto pedagógico uniforme e bem planejado, sendo o *Ratio Studiorum* a sua expressão máxima. (Sangenis, 2004, citado por Fonseca, 2006, p. 1)

Por um longo período, a Companhia de Jesus torna-se a maior educadora e missionária no Brasil, responsável pela fundação de colégios, de escolas, de igrejas e de capelas, local onde os nativos e descendentes de portugueses recebiam instrução e formação. Cada vez mais aumentava a influência dos jesuítas na sociedade colonial brasileira e na ordem econômica, na conquista de maior autonomia no que diz respeito ao Estado e à respectiva igreja católica. Por isso, para Shigunov Neto et al. (2019), os jesuítas passam a serem vistos como uma ameaça pelo poder que conquistaram e pelo enriquecimento. Dessa forma, em 1759, centenas de jesuítas são expulsos do Brasil pelo secretário do governo português, o Marquês de Pombal, o que causa perdas para as aldeias indígenas, para a educação e para o ensino na colônia.

Silva et al. (2018) retratam que Pombal teve como função a modernização da administração pública e a ampliação dos lucros oriundos da exploração da colônia brasileira com a finalidade de transformar Portugal numa potência europeia. Outra medida de Pombal é a reforma na educação, em que o ensino passa a ser responsabilidade da coroa portuguesa, pertencente ao Estado e não só de responsabilidade da Igreja, instituindo a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Dessa maneira, o período é caracterizado pela destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal, adotando medidas como a instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; pela criação do cargo de diretor de estudos – pretendia que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino - pela introdução das aulas régias (aulas isoladas que substituíram o curso de humanidades criado pelos jesuítas) e pela realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias. A reforma pombalina é considerada como a primeira grande e desastrosa reforma de ensino do Brasil, em que o ensino passa a ser fragmentado e disperso, ministrado através de aulas isoladas, ministradas por professores leigos e mal preparados.

Shigunov Neto et al. (2019) destacam que as principais medidas da reforma pombalina, implantadas por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, ocasionaram a destruição da organização da educação jesuítica e da metodologia de ensino no Brasil e em Portugal. A intenção do Marquês de Pombal, ao estabelecer as reformas na educação por meio da aprovação de decretos que criariam várias escolas e da reforma das já existentes, tinha como real pretensão assumir a responsabilidade pela instrução pública, e não somente reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado. As reformas também aspiravam transformar Portugal em uma nação capitalista, provocando transformações também na colônia para atender aos interesses da metrópole. As mudanças em relação às novas diretrizes do ensino foram consideradas um retrocesso sob a ótica pedagógica, visto que pouco alterou e que pouco acrescentou ao que já havia na colônia brasileira, sem a percepção de ruptura total com o ensino tradicional. A substituição dos tradicionais métodos pedagógicos instituídos pelos jesuítas por uma nova metodologia educacional não aconteceu. “O desmantelamento da organização educacional jesuítica e a falta de implantação de um projeto educacional foi desastrosa e provocou sérias implicações para o ensino no Brasil, destruindo o único sistema de ensino existente no país”. (Shigunov Neto et al., 2019, p. 124)

No Brasil, o ensino superior acontece tardiamente em relação ao contexto europeu e latino-americano. Nos séculos XVI e XVII surgem as primeiras universidades na América Latina, enquanto na Europa já havia várias universidades. De forma antagônica da colonização espanhola, na América Latina, os portugueses mostram-se contrários à criação de escolas superiores e de universidades em sua colônia brasileira.

O pragmatismo da colonização espanhola se contrapõe ao que se constata na coroa portuguesa. Sampaio (1991) descreve que uma das presunções apontadas para elucidar a escolha

da Espanha pela criação de universidades em suas colônias estava propagada no entendimento de instituição associada à percepção de um Império. As universidades coloniais espanholas constituem-se como um componente de relevância para a configuração e para a identidade desse Império. As primeiras universidades espanholas, na América Latina, surgem em 1538, a Universidade de São Domingos e, em 1551, a do México e a de Lima, cujo objetivo era formar profissionais para os quadros da administração civil e eclesiástica.

Portugal é resistente à criação de universidade e até mesmo os brasileiros julgavam desnecessária a instalação na colônia, já que a população do período colonial era formada por nativos, por colonizadores brancos e por numerosa mão de obra escrava procedente da África. No entanto, ainda no século XIX, conforme Bortolanza (2017), diante das dificuldades encontradas pelas classes dominantes em conseguir acesso para cursar as universidades na Europa, são criados mecanismos para estabelecer o ensino superior no Brasil. Antes da instalação do ensino superior brasileiro existiam as escolas para formação profissional, como as academias militares e algumas escolas com formação diversificada. O autor evidencia que o Brasil possuía, na época colonial, algumas instituições relevantes ofertando o ensino científico ou técnico, como a Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho, criada em 1792, como uma modalidade de ensino que mais tarde serviu de base para o ensino superior.

O ensino superior no Brasil, segundo Neves y Martins (2016), teve início no século XIX com a transferência da corte portuguesa para a colônia, em 1808, quando foram criadas as primeiras instituições. O objetivo principal era formar profissionais para exercer diferenciadas funções ocupacionais na corte. O imperador D. João VI, diante da expectativa da população, instituiu um significativo arcabouço educacional com escolas de medicina, bibliotecas, imprensa e academias militares.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil contribui para romper com a resistência de instalação da educação no país. O então rei de Portugal, Dom João VI, quando chega às terras brasileiras institui as Escolas de Medicina, em 1808, as quais são implementadas pelo médico pernambucano, Correia Picanço, na Bahia e no Rio de Janeiro. Para Guimarães (2008), o médico, vindo de Portugal com a corte, foi elemento essencial da comitiva real, pois encontra um quadro alarmante das condições sanitárias na colônia. Assim que percebe a situação precária da saúde, consegue junto ao monarca, em 18 de fevereiro de 1808, o estabelecimento do ensino médico, a criação da Escola de Cirurgia, no Hospital Real Militar de Salvador, e a inserção das aulas para serem ministradas no antigo Colégio dos Jesuítas, sede do Hospital Militar.

Ainda conforme Guimarães (2008), são instaladas as Academias Militares, Academia Real da Marinha, em 1808, e Academia Real Militar, em 1810. Além, do Museu Real, em 1818, da Biblioteca Real, em 1810, do Jardim Botânico, em 1810 e, uma iniciativa relevante em relação à mudança, a Imprensa Régia, em 1808. Essas atitudes marcam de modo significativo a importância do Brasil e o começo da nossa História dentro do contexto de construção de uma nação.

Para Matos (1985), o interesse de Portugal pelo Brasil era de proveito econômico e não tinha comprometimento com a educação para com o povo que aqui se formava. Após a vinda da corte para o Brasil, o ensino superior surge com alguns cursos profissionais, uma estratégia vista como forma privilegiada em relação aos demais graus de ensino, com proposta de formar os filhos da classe nobre ou dominante e os quadros administrativos do novo Império. O sistema de ensino superior brasileiro não era supervisionado e não possuía um órgão de controle responsável pelo seu aperfeiçoamento. As atividades eram isoladas, geograficamente afastadas, entregues às suas próprias limitações.

A chegada da família real no Brasil contribui para antecipar a Independência do Brasil. O então rei, D. João VI, teve que retornar a Portugal em 1821, deixando, em seu lugar, o seu filho D. Pedro I. Segundo Peres (2010), em sete de setembro de 1822, D. Pedro I declara a Independência do Brasil, e com o chegada da monarquia constitucional e sob a influência das ideias liberais há muito incutidas no Brasil, a educação, passa a ser entendida como um direito do cidadão e um dever do Estado. A educação se encontrava atrasada pela falta de mestres de primeiras letras e de latim e pelos baixos salários. A reivindicação pela instrução popular em nome dos princípios liberais e democráticos associados ao movimento da independência fundamenta o novo regime proclamado.

Peres (2010) comenta que quando estabelecida no país, a corte portuguesa implementa avanços na economia e na cultura brasileiras com mudanças no panorama sócio-político e econômico, o que inclui uma política educacional. Com a promulgação da Constituinte de 1823 associa-se o voto universal e a educação popular como direito fundamental da sociedade brasileira. No mesmo período, iniciam-se os debates e as propostas para a criação de universidades no país, resultando em compromisso pelo império em atender a demanda. No ano a seguir, na Constituição de 1824, é asseverada a instrução primária e gratuita a todos os cidadãos brasileiros. Logo adiante, a Lei de 15 de outubro de 1827 determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos, com envolvimento das três instâncias do poder público (federal, estadual, municipal).

França (2008) expõe que alguns anos após a publicação do Ato Adicional de 1834 é delegado às províncias o direito de legislar sobre a educação primária, comprometendo em definitivo o destino da educação básica, pois permite o governo central de se abster da responsabilidade de assegurar educação elementar a todos os brasileiros. Dessa forma, a falta de um consenso em

torno de unidade e de ação em prol da formação cultural e política do país deixam de ser um compromisso da política imperial de educação.

A descentralização permitida pela Constituição de 1834 autoriza às províncias o direito de regular e de promover a educação primária e secundária e, dessa forma, a educação passa por períodos complicados. A falta de recursos, para França (2008), impossibilita as províncias de criarem redes organizadas de escolas públicas. Com a incapacidade do governo em investir na educação, a iniciativa privada começou a atuar no ensino secundário, mas deixa o ensino primário para o Estado, o qual não apresenta bons resultados e como efeito os alunos abandonaram as escolas. O acesso às escolas de ensino secundário só era permitido à população de nível socioeconômico mais elevado, porque, na realidade, essas instituições desempenhavam a função de preparar candidatos aos exames de admissão aos cursos superiores, como o Colégio D. Pedro II, criado no ano de 1837.

Até o final do século XIX o modelo de ensino permaneceu praticamente sem alteração, período em que foram acrescentadas algumas modificações, com destaque para a formação tecnológica. No decorrer de 1808 a 1889, o sistema de ensino superior teve um desenvolvimento lento, em consonância com as poucas modificações sociais e econômicas da sociedade brasileira. O sistema era voltado para o ensino, assegurando um diploma profissional, o qual oportunizava o direito a ocupar posições privilegiadas no reservado mercado de trabalho já existente e a assegurar o prestígio social. Embora não tivesse caráter universitário, o ensino tinha o seu mérito, como, por exemplo, os cursos da Academia Real Militar, que possuíam duração de oito anos e exigia que o corpo docente fosse formado por 11 professores e cinco substitutos, compostos por professores da Universidade de Coimbra, de Portugal. (Sampaio, 1991, p. 3)

Mais adiante, em 1889, final do período imperial, o país computava apenas seis escolas superiores direcionadas para a formação de juristas, de médicos e de engenheiros. A organização do ensino começa a ter algum esboço somente em 1891, por Benjamin Constant, com a criação do Conselho Superior de Ensino e o Pedagogium.

1.2 Os impactos da República no ensino universitário

A República no Brasil é distinguida por três fases: a República Velha (1889-1930), marco inicial do período republicano; a Era Vargas (1930-1945), considerada o segundo período da República; e a República Nova (1945-1964).

No Brasil, o período republicano começou em 1889 com o declínio da monarquia e é reconhecido por República Velha. De acordo com Ferreira (2018), a fase é marcada pela posse do Marechal Deodoro da Fonseca, o primeiro presidente republicano da história do país. A fase é caracterizada por crise econômica, escassa participação popular e insatisfação pela maioria da população, principalmente dos mais pobres. A elite apoia o novo governo com esperança de reaver parte do que perdeu com a abolição da escravidão.

Meirelles (2013) descreve que, com a Proclamação da República, o Brasil adota o federalismo e o poder, era distinguido pelo desenvolvimento da indústria, pela reestruturação da força de trabalho - não sendo mais escrava -, pelas greves operárias e pela Semana de Arte Moderna. Não só no Brasil ocorrem mudanças, mas em outros lugares também, como a Revolução Russa, a Primeira Guerra Mundial e a queda da bolsa de Nova York. Essas modificações incidem na educação, pois o ideário do ensino como direito público se fortalece e surgem padrões que se perpetua.

A proclamação da República em 1889 faz com que o país passe por um período de transformações sociais com impactos também na educação. Para Sampaio (1991) a Constituição da República foi responsável pela descentralização do ensino superior, pois permitiu a criação de instituições privadas, ocasionando-se como resultado imediato a ampliação e a diversificação do sistema. Dentre as mudanças, entre 1889 e 1918, surgem no país 56 novas escolas de ensino superior, a maior parte instituições privadas.

Segundo Clark (2006), a Proclamação da República Brasileira foi um golpe de Estado político-militar que ocorreu em 15 de novembro de 1889, com instalação do regime republicano presidencialista de governo no país. O fim da monarquia constitucional parlamentarista do Império leva à deposição do então chefe de estado, o imperador D. Pedro II, que logo após a proclamação partiu para o exílio na Europa.

Para promover o desenvolvimento e o progresso industrial foi necessário retirar o Brasil do atraso educacional em que se encontrava. Para tanto, os liberais republicanos buscam fundamentos na ideologia positivista de Augusto Comte (1798-1857), surgido na Europa, objetivando de exaltar o progresso das ciências experimentais e recomendar uma reforma conservadora e autoritária, mas ao mesmo tempo inovadora. No decorrer do período de 1889 a 1925 várias reformas educacionais são promovidas a fim de melhorar a estrutura do ensino primário e do secundário. Logo após a criação da Escola Normal Caetano de Campos no ano de 1891, em São Paulo, o governo paulista resolve criar o Grupo Escolar, através do Decreto Estadual nº 248, de 26 de setembro de 1894.

A implementação dos Grupos Escolares modifica a trajetória do ensino público primário no país por meio dos projetos de organização curricular e administrativa. Clark (2006) evidencia que a criação dessa modalidade de ensino proporcionava um ensino seriado em que os alunos

eram distribuídos homoganeamente sob a orientação de um só professor, cujo método aplicado era o intuitivo. A partir de então, novo relacionamento de poder dentro das escolas é estabelecido, e, a partir de 1894, cria-se também o cargo de diretor escolar, além da renovação dos saberes escolares, com proposta de uma nova estrutura arquitetônica, construída particularmente para essa finalidade.

Prado Júnior (2014) cita que um representante importante da política na época, Luiz Pereira Barreto, propunha o desenvolvimento por meio da educação, defendendo uma remodelação no sistema de educação, assim evidenciado:

Vós sabeis que estamos atravessando um momento histórico, em que de todos os lados se pede a reorganização do ensino, em que se pedem escolas e mais escolas. A opinião que prevalece é que o nosso ensino deve ser exclusivamente prático; que as nossas escolas devem ser estritamente técnicas. A quadra, que atravessamos, é de terror às teorias. Sem dúvida, minhas senhoras, nada pode haver de mais belo que uma escola modelo. Somente, eu não concebo como se possa instalar uma prática qualquer sem a prévia teoria correspondente. [...] Antigamente, é verdade, a prática precedeu a teoria; mas as conquistas destes últimos cinco séculos inverteram de tal modo os papéis, que hoje, o método didático é exatamente o inverso; é a teoria que hoje guia, ilumina e fecunda a prática. É sobre as teorias que estão fundadas todas as indústrias modernas. (Prado Júnior, 2014, p. 24)

A prática comum nas escolas é a formação técnica, com exclusão da teoria de aprendizagem. O modelo defendido é a concepção de escolas-modelo que uniria a prática com a teoria, isso indica que a modernidade industrial deveria estar alinhada à teoria. Para Prado Júnior (2014), no decorrer da Primeira República, percebe-se mudanças em prol da modernidade econômica, social e política, assegurando uma visão de futuro em torno de um projeto nacional, em consolidação e fortalecimento das instituições. A escola busca uma educação popular embasada nos princípios que possam atender à modernidade, embora ainda tivesse alguma herança da educação jesuítica.

A Primeira República (1889-1930), conhecida também como “República Velha” ou “República dos Coronéis”, foi um período marcado por reformas na área da educação pelo governo federal, especialmente, no Ensino Superior. Várias reformas educacionais foram concretizadas, conforme as seguintes sequências: a Reforma Benjamin Constant (1890); o Código Epiácio Pessoa (1901); a Reforma Rivadávia Correa (1911); a Reforma Carlos Maximiliano (1915) e a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925), todas empreendidas entre 1889 a 1930.

Ademais, um militar de formação positivista esteve à frente da Reforma Benjamin Constant, representando o primeiro ministério designado para cuidar das demandas educacionais. Para Palma Filho (2005a), os princípios norteadores da reforma estavam alicerçados na liberdade e no ensino laico, com reorganização do ensino superior: politécnico, de direito, de medicina e militar. Benjamin Constant expandiu os caminhos de ingresso às escolas superiores e instituiu meios legais para que os estabelecimentos particulares pudessem conceder diplomas com o mesmo valor dos emitidos pelas faculdades federais. A publicação de dois decretos, como o Decreto 1.232-G, em janeiro de 1891, designava o Conselho de Instrução Superior com a atribuição para aprovar os programas de ensino das escolas federais e de propor ao Governo

Federal as normas para a verificação dos estabelecimentos federais e das faculdades livres. O outro decreto, o Decreto 1.232-H, estabelecia novo regulamento para as faculdades de Direito presentes no país - a de São Paulo (Largo de São Francisco) e de Recife/Olinda – como também a permissão aos governos estaduais e aos particulares a criação de escolas de Direito.

O Código Epiácio Pessoa no ano de 1901 representa uma reforma curricular proposta pelo Ministro do Interior (Justiça e Educação), Epiácio Pessoa, que evidencia a parte literária do currículo do ensino secundário, representando na prática que o curso secundário passava a ser um mero preparatório para acesso às faculdades existentes na época. A Reforma Rivadávia Corrêa, de cinco de abril de 1911, promulgada pelo Decreto 8.659, conhecida como Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, teve a elaboração pelo ministro do interior, Rivadávia da Cunha Corrêa, conhecida como a reforma que desoficializou o ensino brasileiro. O argumento apresentado defendia a ideia de dar às instituições particulares, de maneira ampla, o direito a ensinar. A partir da reforma são criados os processos seletivos de admissão às faculdades, uma espécie de vestibular, em que as próprias instituições de ingresso dos candidatos promoviam os exames.

A reforma educacional considerada como uma das mais inteligentes, promovida durante toda a Primeira República, foi a Reforma Carlos Maximiliano em 1915. A formação liberal de Carlos Maximiliano contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino secundário, preocupando-se com a função preparatória para o ensino superior em direção aos anseios dos estudantes e seus familiares em relação ao ensino secundário. A criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, resultante do agrupamento em uma única instituição da Escola Politécnica, da Faculdade de Medicina e de uma escola livre de Direito representa um marco dessa reforma.

Com a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz (1925) há uma extensão e uma ampliação das medidas recomendadas por Carlos Maximiliano em 1915, consolidando a reforma anterior e preparando o terreno de modo definitivo para a implantação de um ensino secundário seriado, que marca o término dos exames em etapas a partir dos anos 1930. As propostas estabelecidas pelos ministros João Luiz Alves e Rocha Vaz, determinava o ensino secundário a ser seriado, com a duração de seis anos, constituindo o último ano um curso de Filosofia. A adoção teve como intenção o preparo fundamental e geral para a vida, independente da profissão que o estudante escolhesse a posteriori. Ao concluir o 5º ano os alunos poderiam dar continuidade ao estudo no nível superior, mas, para tanto, precisava ser aprovado no vestibular. Quem concluísse o 6º ano recebia a titulação de bacharel em ciências e letras. A preocupação com a educação estava pautada nas intensas mudanças sociais da sociedade brasileira, caracterizada pela alteração do sistema agrário comercial para o sistema urbano industrial. A reforma designou um modelo de organização dos estudos com melhora da qualidade do ensino com a introdução do ensino graduado.

As reformas representaram passos importantes em prol da educação brasileira com reflexos importantes no ensino superior. Sampaio (1991) salienta que o ensino superior no Brasil só veio a adquirir estrutura de universidade no ano de 1930, em contraste com determinados países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e o Peru, ou no pós-independência, como o Chile. No período representado por mais de um século, do ano de 1808 – época de criação das primeiras escolas superiores – até o ano de 1934, o formato de ensino superior foi direcionado para a formação de profissões liberais tradicionais, na área do direito, da medicina, ou das engenharias.

As reformas na educação, na Primeira República, impactam em importantes transformações pedagógicas, influenciando de forma expressiva o contexto sócio-político do país nos anos de 1930.

1.1.1 Era Vargas (1930-1945)

O segundo período da República no Brasil, denominada de Era Vargas, teve início com a tomada do poder por Getúlio Vargas, no ano de 1930. Passados sete anos, em 1937, o governo instala a ditadura no país, que se estende até 1945. O período é marcado por muita violência e repressão. Ferreira (2018) destaca a criação o Departamento de Imprensa e Propaganda, encarregado de censurar as emissoras de rádio e jornais. A Era Vargas também foi marcada pelo avanço da industrialização do país e pelo estabelecimento da Consolidação das Leis do Trabalho somente para as pessoas do meio urbano.

No governo de Getúlio Vargas, as políticas para o ensino superior tiveram prioridades quando comparadas ao descaso por parte dos mandatários anteriores. Wolter (2016) aponta para a relevância do período com a reforma do ministro da educação Francisco Campos para o ensino superior, em 1931, a qual originou autorização e regulamentação das universidades do país. Dentre outras medidas está a criação do Estatuto da Universidade Brasileira, que após a publicação possibilitou o surgimento de novas universidades no Brasil. O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, estabelecia:

Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e científico superior;

concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza na Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade. Art. 2º A organização das universidades brasileiras atenderá, primordialmente, ao critério dos reclamos e necessidades do país e, assim, será orientada pelos fatores nacionais de ordem física, social e econômica e por quaisquer outras circunstâncias que possam interferir na realização dos altos desígnios universitários. Art. 3º O regime universitário no Brasil obedecerá aos preceitos gerais instituídos no presente decreto, podendo, entretanto, admitir variantes regionais no que respeita à administração e aos modelos didáticos. Art. 4º As universidades brasileiras desenvolverão ação conjunta em benefício da alta cultura nacional, e se esforçarão para ampliar cada vez mais as suas relações e o seu intercâmbio com as universidades estrangeiras. (Wolter, 2016, p. 134)

Uma das primeiras instituições que se adaptou ao decreto foi a Universidade de São Paulo, fundada em 25 de janeiro de 1934, reconhecida como universidade estadual. O Estatuto das Universidades Brasileiras adotava duas modalidades de ensino superior, a universidade e o instituto isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre, cujo significado indica que, a oficial seria mantida pelo governo e a livre seria sustentada pelas fundações ou associações particulares. As universidades estaduais e particulares deveriam ter seus estatutos aprovados e seriam fiscalizadas pelo Ministério da Educação. No mesmo período, houve a publicação do Decreto nº

19.850, que designou o Conselho Nacional de Educação, cujos integrantes eram vinculados ao ensino superior. Dessa forma, o conselho era composto por um representante de cada universidade federal; por um representante de cada um dos institutos federais de Medicina, de Engenharia e de Direito, os quais não eram incorporados a universidades; além de um representante do ensino superior estadual equiparado e um representante do ensino particular equiparado.

As reformas ao longo da gestão de Vargas tinham como objetivo inserir os trabalhadores no mercado de trabalho, e assim, colaborar para a expansão do capitalismo. A educação seria um recurso para a capacitação dos trabalhadores, mas, na realidade, favorecia a elite, o que acabou por contribuir para ampliar a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. As propostas defendidas por Vargas incluíam mudanças no ensino secundário, que segundo Boutin y Silva (2015) tinham duplo interesse, preparavam para o ensino superior e para a formação da força de trabalho direcionada para o ramo da indústria e do comércio. O currículo seriado era uma estratégia para possibilitar o projeto de Campos Sales, o qual constituía um ensino em dois ciclos, um duraria cinco anos e outro dois anos, estes atrelados ao ensino secundário, cuja conclusão serviu como requisito fundamental para o ingresso nas universidades.

As orientações para o ensino assinalaram para a percepção de que os objetivos para a educação estavam direcionados para uma ideologia de preparar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho e a elite para o ensino superior. Para Boutin y Silva (2015), fica explicitado na Constituição Federal de 1946, de inspiração liberal, que a proposta de mudanças em relação ao modelo anterior corroborou com a preocupação por parte do governo com o acesso à educação. No entanto, a Constituição não continha dispositivo voltado para a expansão do acesso ao ensino superior para as classes populares, de forma que pudesse contribuir para a ruptura com

o modelo político, social e econômico que se retratava na época. Na realidade, o projeto de reformas expandia as disparidades sociais e formava uma grande parte de trabalhadores que se dispunha a colaborar para o aumento do lucro e da produtividade do sistema capitalista.

As ações desenvolvidas para a educação no governo de Getúlio Vargas foram direcionadas pelo ideário nacional-desenvolvimentista com destaque para a política de incentivo à industrialização e à modernização do país através de atos que fortificavam uma identidade nacionalista. A preocupação da estruturação do sistema educacional brasileiro estava apontada para o crescimento econômico e para as grandes obras. A reforma na educação tinha foco no ensino profissionalizante, preocupação de Getúlio Vargas, pois na visão do governante ajudaria no desenvolvimento econômico, industrial e social do país. Para atender às determinações estabelecidas em prol das melhorias a serem alcançadas, surgiram os cursos de ensino industrial, comercial e agrícola. Apesar do ensino superior não ser o objetivo principal do governo Vargas, as Leis Orgânicas de Educação regulamentaram as instituições que poderiam oferecer cursos superiores, publicadas por meio do Decreto-Lei nº. 421/38. A fim de conseguir autorização para o funcionamento do ensino superior, o estabelecimento de ensino necessitaria cumprir vários requisitos, como a infraestrutura, e atender a demanda do mercado de trabalho e cultural. Reis y Padilha (2010) enfatizam que o ministro da educação adota reformas no ensino primário e no secundário, além de organizar o ensino superior no Brasil, com adoção do regime universitário e com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, no ano de 1931.

Os projetos da Era Vargas estavam alicerçados no nacionalismo e, para isso, a educação foi um instrumento importante para a ordem social e para a doutrina ideológica do período. Martins (2019) narra que o ministro da educação Gustavo Capanema, empossado em 1943 e exonerado em 1945, elaborou o Plano Nacional de Educação para implementar o sistema

educacional pelo qual reformulou o ensino secundário com uma proposta de ensino profissionalizante. E em relação ao ensino superior, o governo determinou que fosse de qualidade, pois na realidade estava voltado para a formação da elite intelectual do país, que seria capaz de nortear e de gerir a vida nacional.

O foco na identidade nacional e na valorização da brasilidade do governo Vargas teve como alvo qualificar os trabalhadores para atuarem nas indústrias e, assim, segundo Martins (2019), estes colaborarem para o crescimento econômico, objetivo de sua administração. Pelo Decreto nº 21.402, de 14 de maio de 1932, no artigo 150, competia à União fixar o plano nacional de educação, com abrangência do ensino de todos os graus, além de coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país. Determinava as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização, como também, manter no Distrito Federal o ensino secundário e complementar, superior e universitário.

Palma Filho (2010) assinala que o Decreto 19.851, responsável pela instituição do Estatuto das Universidades Brasileiras, propôs a organização do Ensino Superior no Brasil e a adoção do regime universitário. O ministro da educação na época, Francisco Campos, foi o responsável pela primeira reforma educacional de 1931, direcionadas tanto para o ensino superior, quanto para o atual ensino médio, chamado de secundário na época. A reforma não atingiu o ensino primário, que estava sobre a responsabilidade dos Estados desde o ano de 1834, justamente o segmento que seria necessário. O entrave do governo Vargas na educação não estava no ensino superior ou no secundário, mas na educação básica, porque em 1930 o país contava com mais de 50% da população analfabeta. Não levar em consideração tal circunstância frustrou a expectativa da sociedade, a qual se mobilizava em um movimento denominado revolucionário. De qualquer

maneira, a reforma criou o Estatuto da Universidade brasileira, o qual contribuiu para a organização do setor.

Oficialmente a universidade brasileira foi concebida no ano de 1915, embora não tenha sido concretizada. Palma Filho (2010) relata uma curiosidade acontecida na comemoração pelo centenário da Independência, em 1922, em que o governo brasileiro decide homenagear o rei da Bélgica, concedendo-lhe o título de Doutor Honoris Causa. Descobre-se, então, que não havia universidade para dar o título. Assim, é constituída a Universidade do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que só no ano de 1926, inicia o seu funcionamento. Desde então, em 1931, o ministro da educação Francisco Campos determina que as universidades poderiam reunir quatro instituições: as três tradicionais - as faculdades de direito, de medicina e de engenharia - e uma quarta - faculdade de filosofia, ciências e letras. A reforma de 1925 consolida o ensino secundário como um sistema seriado, com periodicidade de sete anos, em dois níveis distintos: o curso ginásial, com cinco anos; e o colegial, com dois anos, seguido da proposta de preparar para a universidade.

O regime republicano instalado no Brasil não direcionava políticas para a instrução da população negra. Diversas iniciativas na educação foram desenvolvidas por organizações e por agremiações negras de caráter cultural ou político, adotando para si a incumbência de ofertar alfabetização para os adultos. As associações voltadas aos negros enxergavam na educação um caminho em que pudessem ser respeitados e ser reconhecidos, além de prepará-los para a vida profissional, pois, conhecendo os problemas por eles enfrentados, ajudariam a combater o preconceito. Ainda na década de 30, em São Paulo, surge o projeto educacional, a Frente Negra Brasileira, com a intenção de discutir sobre a educação dos negros no Brasil. Uma das primeiras medidas adotadas pelo Departamento de Instrução da Frente Negra, em 1932, foi uma escola

com um curso de alfabetização, no horário noturno, cujo público alvo era o negro, homens, mulheres e crianças, menores ou adultos. O sucesso do curso de alfabetização resultou em crescimento significativo pela procura.

A ditadura de Vargas interrompe as atividades da Frente Negra Brasileira, mas ainda assim, inicia-se um debate a respeito da educação dos negros no Brasil, ressoando nos anos seguintes. Passos (2010) verifica que o projeto educativo não se limitava unicamente à escolarização do negro, defendia que a transformação comportamental de homens e de mulheres negros deveria ser embasada pela formação política e moral. A educação envolvia o ensino formal, mas precisava ampliar a visão de mundo através da discussão da participação do negro na sociedade brasileira. Por sua vez, a proposta política elaborada pela organização estava subsidiada nos objetivos: agrupar, educar e orientar.

No final do Estado Novo, em 1945, os movimentos sociais negros retornam e mantêm a educação como prioridade em suas reivindicações. A educação básica tem destaque fundamental na atuação dos grupos, como também na demanda por uma educação escolar gratuita pelo Estado, o acesso de negros ao ensino superior, a permanência destes nas instituições de ensino e em todos os níveis educacionais. Assim, no campo dos movimentos sociais as primeiras Universidades AfroBrasileiras são cogitadas.

Dezenas de instituições negras surgiram nesse contexto de retomada de direitos políticos e de construção de uma nova Carta Constitucional, sendo que duas delas se destacaram. A primeira delas foi a União dos Homens de Cor, fundada em 1943, em Porto Alegre, tendo aberto pelo menos dez sucursais no interior e em diversos Estados brasileiros, e tendo atingido um alto número de

associados, em torno dos duzentos e oitenta mil. (Domingues, 2007 citado por Almeida y Sanchez, 2016, p. 7)

O presidente Vargas almejava uma expansão industrial para o país se tornar independente das economias internacionais, mas, para alcançar tal mérito, precisava de uma política mais robusta para a educação, fato que, comprovadamente, ficou estabelecida uma política conservadora no setor educacional. O governo é pressionado pela democratização e, em outubro de 1945, Vargas renúncia e o seu ex-ministro da guerra, general Eurico Gaspar Dutra, vence a disputa presidencial, por meio das eleições e assume o poder em janeiro de 1946.

1.1.2 República Nova (1945-1964)

A República Populista ou Terceira República do Brasil, também chamada de República Nova, estabeleceu o Regime de Democracia Liberal, iniciado em 1946, com o governo de Eurico Gaspar Dutra e encerrado em 1964, com o golpe civil-militar, marcado pelo início da ditadura militar no país. Ferreira (2018) aduz que o começo do período foi caracterizado pela criação dos partidos políticos, pela liberdade de imprensa e pela grande participação eleitoral da população através voto secreto, regimentado pela justiça eleitoral. A educação superior teve relevância em alguns períodos e, em outros, nem tanto.

A época da Nova República se caracterizou pela ação de em diversos governantes, os quais sobrevieram de quatro eleições presidenciais: em 1945, em 1950, em 1955 e em 1960. Tal cenário apresenta distintos presidentes nos períodos: nas eleições de 1945, o vencedor foi Eurico Gaspar Dutra (1946-1951); nas de 1950, Getúlio Vargas (1951-1954), que comete suicídio em 1954, assume em seu lugar Café Filho (1954-1955); depois Carlos Luz (1955); encerrando com Nereu Ramos (1955-1956). A eleição de 1955 foi vencida por Juscelino Kubitschek (1956-

1961), e a de 1960 teve como ganhador Jânio Quadro (1961), que renuncia o cargo de presidente, tendo como interino Ranieri Mazzilli (1961) e, mais tarde, assume João Goulart (1961-1964).

No governo de Eurico Gaspar Dutra uma nova Constituição do Brasil é proclamada, em 18 de setembro de 1946, restaurando uma série de direitos democráticos e políticos para os cidadãos que haviam sido suspensos há anos. Kang (2017) frisa que, embora continha alguns avanços, a Constituição de 1946 prosseguiu com a exclusão do direito de voto aos analfabetos, exclusão dos trabalhadores rurais aos direitos trabalhistas, além de restringir de modo significativo o direito do trabalhador à greve. O processo de redemocratização subsidiado pela nova constituição federal reconduziu a proposta mínima dos recursos alocados à educação, assim destinados: 10 por cento para União e estados e, 20 por cento para municípios.

No período de 1940 a 1960, houve um aumento expressivo da população e, em 1950, notava-se acentuado êxodo do campo para a cidade. Isso refletiu intensamente na educação do país, uma vez que o crescimento da demanda pelo ensino secundário representava o caminho necessário para alcançar os melhores empregos e remunerações. Em contraponto a esse atendimento, o governo de Gaspar Dutra dispôs as “Leis de Equivalência”, que permitiam aos estudantes de ensino técnico ou normal concorrer em iguais condições a uma vaga na universidade. Na realidade, essa equivalência não acontecia, visto que os currículos das escolas técnicas não continham todos os conteúdos que eram cobrados nos exames vestibulares e nem ofereciam a mesma qualidade. Apesar dos diplomas apresentarem “equivalências”, observou-se na prática que as oportunidades de aprovação no vestibular dos estudantes do colegial ainda eram muito maiores.

O acesso ao ensino superior dependia das notas do vestibular, quem obtinha maiores pontos, isto é, eram mais bem classificados, efetivamente conseguiam ser matriculados. Pelo baixo

número de vagas ofertadas, a maior parte dos candidatos era excluída, provocando pressão ao governo por maiores números de vagas para as universidades. Para Kang (2017), em atendimento aos anseios da sociedade, houve uma ampliação do ensino superior no período, provocada por uma modificação no Estatuto das Universidades Brasileiras. Assim, após o ano de 1945, uma universidade podia ser criada com a reunião de uma Faculdade de Filosofia, uma de Direito e uma de Economia ou de Serviço Social. Eliminava-se, dessa forma, a integração de faculdades com custos maiores, como, as de engenharia ou de medicina. As escolas superiores isoladas se juntaram, originando novas universidades. Assim, sob a responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura (MEC), diversas passaram a ser instituições federais em 1953.

Palma Filho (2005b) destaca que a incorporação na educação superior no governo de Gaspar Dutra aconteceu com a Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento e com a Faculdade Paulista de Direito, em 13 de agosto de 1946. No mesmo mês e ano, em 22 de agosto de 1946, foi reconhecida como Universidade Católica, e, um ano após, recebeu o título de Pontifícia Universidade Católica, PUC, dado pelo Papa Pio XII. A universidade representou a primeira instituição de orientação católica no Brasil, seguida pouco tempo depois pela fundação de outras, a do Rio de Janeiro, a de Porto Alegre, a de Recife e a de Belo Horizonte.

No retorno de Getúlio Vargas ao governo, por eleição, em 1950, a educação prosseguiu como um problema para o projeto de desenvolvimentismo, expondo claramente a deficiência do sistema educacional do país. Bomeny (2020a) apresenta que a educação era primordial para impulsionar o crescimento nacional desenvolvimentista, e o alcance do objetivo governamental necessitava de mudanças educacionais. Para tanto, foram criados institutos e instituições de administração superior que, na realidade, ajudaram a impulsionar o projeto institucional brasileiro.

O presidente Vargas tinha como objetivo o crescimento econômico do país através do desenvolvimento tecnológico e do impulso à industrialização. Mas, para alcançar esse objetivo necessitava preparar uma elite com capacidade de atuação em prol das melhorias no país, criando, para tal, as agências públicas e as instituições de fomento, nos primeiros meses de 1951, como o Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O futuro aspirado precisava de capital humano, da racionalização da administração e do domínio do conhecimento técnico e científico, condições imprescindíveis ao desenvolvimento. Assim, a partir da década de 1950, além de investimento na educação superior, o CNPq e a Capes desempenharam a função estratégica para a expansão e para a consolidação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil.

Após o governo de Vargas, assume o novo presidente eleito, Juscelino Kubitschek, de 1956 a 1959, enfatizando a importância da **educação superior**. Munhoz (2006) descreveu que foi gasto, em média, cerca de 45 vezes com um estudante do ensino superior em relação ao aluno do ensino primário. Em campanha, o presidente teve como lema “cinquenta anos de progresso em cinco de governo”. Para cumprir o objetivo determinado, lançou o Plano de Metas, preparado com base em estudos realizados pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE), Cepal e Comissão Mista Brasil/EUA, o qual elencava os problemas urgentes a serem solucionados no país. O plano agrupava cinco grandes áreas de atuação: energia, transporte, alimentação, indústria de base e educação, além da construção de Brasília, capital nacional, na região central do país. No projeto da nova capital federal estava incluído um espaço destinado à construção de uma universidade, mas só no final de 1961, no governo do presidente João Goulart, o país consolidou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e concretizou a Fundação da Universidade de Brasília (FUB), atual Universidade de Brasília (UnB).

O número de alunos nas universidades brasileiras teve considerável aumento após o ano de 1940, com crescimento expressivo de matrículas: 152,8%, de 1940 a 1951; 78% de 1951 a 1960, e 57%, de 1960 a 1964. Para Bomeny (2020b), o governo de João Goulard, 1961-1964, contemplava a reforma universitária, integrada nas "reformas de base" no programa do presidente em defesa da autonomia da universidade. Mas, o problema do ensino superior estava concentrado no ingresso, em que o número de vagas não absorvia a procura, portanto, muitos alunos não foram absorvidos, ficando conhecidos como excedentes. A reivindicação dos excedentes foi uma das questões discutidas no período que precedeu à reforma universitária, só finalizada em 1968, já no regime militar.

1.3 A ditadura civil militar e os desdobramentos no ensino universitário brasileiro

O período da ditadura militar no Brasil ocorreu entre o ano de 1964 a 1985, caracterizado por um regime autoritário e repressivo. A modernização das universidades brasileiras no período da ditadura militar precisou contar com auxílio externo. Vários acordos na área de educação foram firmados, de cooperação técnica e de financiamento com a United States Agency for International Development (USAID), como também a ajuda de instituições reconhecidas, como a Fundação Rockefeller, a Fundação Ford, o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Silva (2016) esclarece que o governo militar admitia a necessidade de profissionalização da estrutura interna das universidades, investindo na formação acadêmica dos professores, nas mudanças no planejamento educacional, na infraestrutura e na aquisição de equipamentos. O governo reconhecia o despreparo de autoridades estaduais de educação para estabelecer e executar planos de ensino, além do desafio de como financiar a educação. A realidade mostrava que era necessário o investimento em educação para qualificar da mão de

obra em benefício do desenvolvimento do país. Como o país, nos primeiros anos de regime, esteve sob uma crise econômica, a saída para a melhora da estrutura educacional foi pela cooperação com grupos estrangeiros através de empréstimos e de investimentos de bancos e de instituições públicas e privadas americanas.

Para não ter dependência econômica relacionada à transferência de tecnologia havia a compreensão de que a melhor alternativa seria investir na educação superior. Mas, para modernizar a estrutura das universidades, a política adotada esteve ajustada na teoria do capital humano, que determinava uma relação direta da educação ao mercado de trabalho. As medidas tomadas, em prol de valorizar a educação, não tinham o empenho do governo, contribuindo categoricamente para a privatização do ensino. (Germano, 1990, citado por Silva, 2016, p. 13)

A organização universitária, segundo Martins y Orso (2006), seguiu o modelo norte-americano, no molde empresarial, o qual privilegiava a racionalização e a privatização do ensino superior, cujo teor reafirmava a necessidade de disciplinar a vida acadêmica, reforçar a hierarquia e a autoridade.

A concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela USAID, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 40, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles como um imperativo da modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para

semear suas ideias. (Cunha, 1988, citado por Martins y Orso, 2006, p. 6)

Dessa forma, o regime militar atendeu à aspiração de uma parcela acadêmica, a saber, os administradores educacionais, os professores e os estudantes. Pinto y Matos (2017) descrevem que a demanda por vagas no ensino superior pressionou o governo a tomar medidas para aumentar o número de vagas. No ano de 1960, havia 226.218 universitários, sendo que 93.202 estavam do setor privado e 28.728 eram alunos excedentes, aqueles que foram aprovados no vestibular para o ingresso nas universidades públicas, contudo não foram admitidos por falta de vagas. Tal cenário oportunizou as universidades privadas ao atendimento da demanda que o Estado não conseguia atender, embora não houvesse preocupação com a qualidade de ensino. A reforma na educação em 1968 determinou, por exigência legal, o modelo único de ensino superior, a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, que na prática o sistema ampliou-se consonante com a propagação de instituições isoladas e poucas foram as universidades que se comprometeram com a produção científica.

Cunha (2014) aduz que a procura por diplomas universitários em áreas distintas para conseguir emprego fez com que aumentasse o mercado para as empresas privadas do setor educacional. Dessa maneira, houve uma célere ampliação do setor privado na educação superior em detrimento do crescimento menos atenuado do setor público. O aumento de vagas reduz a pressão da demanda, possibilita as universidades públicas a investirem em construção e em equipamento de grandes campus, implementando programas de pós-graduação e pesquisa, favorecendo o envio de professores e estudantes para continuar seus estudos no exterior. Mas, o que se percebeu foi a desigualdade no ensino superior, pois, os alunos com melhor cultura estavam nas universidades públicas, os outros, nas universidades e faculdades isoladas privadas.

O governo beneficiou os empresários com a formulação de legislação tributária, com isenção de impostos sobre os bens e os serviços, e, mais adiante, distendendo a renda, o que contribuiu para a ampliação dos lucros.

O aumento da oferta de vagas durante a ditadura não representou aumento de custos com as universidades públicas, pois a adoção de medidas de racionalização empresarial na gestão universitária teve como proposta um ensino superior menos dispendioso para o Estado. Embora tenha existido um expressivo aumento de vagas públicas, o ensino privado da mesma forma conseguiu se expandir e em maior dimensão, com ampliação de vagas de baixa qualidade, preenchidas na sua maior parte por trabalhadores de classe mais pobre. Cislighi (2019) salienta que no período de 1968 a 1973 a oferta de vagas nas universidades teve um crescimento 210% na rede pública e de 410% na rede privada. Os privilégios de imunidade fiscal permitiu a supremacia da rede privada, tendo por finalidade o lucro, que foi financiada indiretamente por recursos públicos e com uma qualidade menor que a das universidades públicas.

Guimarães (2003) explana que, na década de 70, os negros se mobilizaram na busca por disponibilidades de vagas nos cursos das universidades públicas, na tentativa de diminuir a desigualdade racial presente na sociedade brasileira e denunciar a baixa qualidade do ensino da escola fundamental. Para o autor:

Quem empunhou a nova bandeira de luta por acesso às universidades públicas foram os jovens que se definiam como "negros" e se pretendiam porta-vozes da massa pobre, preta e mestiça, de descendentes dos escravos africanos, trazidos para o país durante mais de trezentos anos de escravidão. (Guimarães, 2003, p. 3)

A década de 1980 foi marcada pelo progresso das discussões emanadas dos movimentos negros brasileiros, com debates para a oportunidade de buscar uma compensação histórica para os indivíduos descendentes dos escravos no período colonial. Para Rosenberg (2011), a reivindicação à educação teve como objetivo o ingresso do negro ao sistema educacional, como meio de mobilidade social e de práticas educacionais como forma de valorizar o negro, em busca de mecanismos para combater o racismo.

O período final da ditadura militar é caracterizado pela incorporação de distintos setores governamentais comprometidos com as políticas de redução à desigualdade racial, acarretando o surgimento de movimentos sociais, principalmente de mulheres e negros, nos centros urbanos brasileiros. Grupos de oposição ao governo deram apoio às candidaturas democráticas nas disputas aos cargos estaduais, cooperando com os planos de administração e envolvendo, mais adiante, no âmbito de gestão, em conselhos e em órgãos de representação da sociedade civil no poder. A discriminação racial e as políticas de inclusão no Brasil passam a fazer parte da pauta de significativos eventos, como a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial/Organização das Nações Unidas (ONU), em 1968; e das Conferências Mundiais contra o Racismo e a Discriminação Racial/ONU, em 1978 e em 1983. A partir de então, o direito à educação no país está promulgado na Constituição Federal (CF) do Brasil, de 1988 e, pautado em legislação como princípio fundamental à dignidade humana.

Capítulo 2: O Ensino Universitário Brasileiro: O Impacto da Constituição e a Responsabilidade Social da Universidade

2.1 A Educação Enquanto Direito Fundamental

O direito à educação no país está consagrado na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, outorgado pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão. A importância da educação está estabelecida no art. 205, assim asseverada: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

E, para subsidiar o ordenamento normativo para o setor da educação passa a existir o Direito Educacional definido como:

o conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, doutrinas e procedimentos, que disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores, estabelecimento de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento (Joaquim, 2005, s. p.).

Desse modo, o Direito Educacional ressalta três principais vertentes além do conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo-aprendizagem, destacando também a faculdade atribuída a todo ser humano que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e ainda, como ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

Diante do exposto, para Monteiro, Teixeira y Rangel (2018), percebe-se que o Direito Educacional não é igual ao Direito à Educação, o primeiro deve ser compreendido como um conjunto de normatização que regulamenta diretamente a área educacional e o segundo como direito fundamental intrínseco à dignidade da pessoa humana. Portanto, a previsão fundamentada na Constituição Federal ao direito à Educação propõe asseverar esse direito como obrigação do Estado, da família e essencial a todos, garantia essencial ao direito a instrução.

Entretanto, ambos direitos caminham junto com a cidadania, associados com os valores promovem a concepção do indivíduo para a vida, para que este adquira conhecimento intelectual, moral e físico, prerrogativa para o desenvolvimento e para que tenha um futuro melhor. Para os autores,

sobre o Direito à Educação em âmbito dos direitos humanos, e estes, em uma perspectiva evolucionista para uma análise histórica do surgimento da educação como direito fundamental e o Direito Educacional em uma abordagem dinâmica e pedagógica, ficou esclarecido o objetivo principal da educação em âmbito do direito humano. O direito à Educação, no sentido de inalienável, intransferível a pessoa humana, passa a integrar o rol dos direitos de segunda dimensão, tratando-se de um típico exemplo de direito social. Ainda dentro do rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o Direito à Educação, amparado por normas nacionais e internacionais. (Monteiro, Teixeira y Rangel, 2018, s. p.).

O Direito Educacional refere-se a um direito fundamental, pois compreende um processo de desenvolvimento individual inerente à condição humana. Além desse ponto de vista individual,

este direito deve ser olhado, especialmente, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, a ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade mecanismos para obter seus fins. O Direito Educacional estipula normas relacionadas aos conflitos pertencentes aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e decorre para regulamentar e afiançar o acesso à educação.

Assim elucidado o Direito Educacional, o acesso à educação é direito fundamental como fiança para o indivíduo ter instrução, e componente indissociável da pessoa humana capaz de proporcionar o desenvolvimento completo das capacidades físicas, mentais e intelectuais, que assevera ao indivíduo a liberdade e a autonomia, mecanismos basilares para concretização de objetivos com o intuito de prosperar na vida (Vianna, 2006 citado por Monteiro, Teixeira y Rangel, 2018, s. p.). Contudo:

o direito à educação além de estar inserido aos direitos fundamentais, é parte importante e basilar para dignidade da pessoa humana, e assim, podemos dizer que é personalíssimo e por isso inalienável e intransferível. Nessas condições, considerando-se que o perfeito equilíbrio social depende de uma educação de qualidade, é essencial que a Educação seja percebida, não apenas como o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental na transformação e no desenvolvimento do homem, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana, conforme o explicação apresentado por Vianna. (Vianna, 2006, citado por Monteiro, Teixeira e Rangel, 2018, s. p.)

Após o que foi explanado, nota-se que o direito à educação abrange os valores da pessoa humana no que se refere a garantia constitucional de obter instrução necessária, de forma igualitária para todas as pessoas. Dessa forma, caso o direito à educação seja infringido sugere a violação dos direitos humanos. Portanto, é inevitável a analogia dos direitos humanos com a educação.

De acordo com Castro (2019), quem frequenta uma instituição de ensino desenvolve maneiras de pensar e de agir, possibilita interpretar situações no dia a dia de trabalho e enfrentar os desafios com criatividade. Além de, tomar decisões mais assertivas, ter atitudes mais eficazes no trabalho com a possibilidade de alçar posições relevantes. Por fim, a capacidade intelectual obtida pela educação proporciona a transformação de experiências de trabalho em aprendizagem, pois, na escola, se desenvolve a capacidade de aprender. Quanto mais se aprende na escola, maior a capacidade de converter a experiência em produtividade no mercado de trabalho, conseqüentemente, os mais escolarizados têm condições de aumentar seus rendimentos. Dessa maneira, a democratização do acesso à universidade tem relação entre a educação e o capital humano, uma variável explicativa para o mercado de trabalho, provendo mobilidade social, distribuição de renda e crescimento econômico.

Segundo McCowan (2007 citado por Neves, 2012, p. 12), “o sistema educacional opera de forma equitativa quando garante que todos tenham oportunidades adequadas, sem quaisquer tipos de discriminação socioeconômica e racial”. A igualdade de oportunidades acontece quando os indivíduos têm acesso, de maneira equitativa, aos bens escassos e limitados da vida. Para tanto, é necessária a criação de políticas sociais para atenuar as carências e para atender aos menos privilegiados, ofertando condições de acesso à educação. Percebe-se que, através das

políticas de inclusão social no ensino superior, ocorre a ampliação de oportunidades de acesso de indivíduos discriminados por renda, raça ou sexo.

Existem muitos motivos pelos quais a inclusão social no ensino superior é relevante. Schwartzman (2006) argumenta que a educação superior retorna importantes benefícios para as pessoas, e não é lícito que estes benefícios permaneçam limitados a determinados grupos sociais, os quais obtiveram mais chances de frequentarem escolas de ensino médio e puderam se preparar melhor para os exames vestibulares de acesso ao ensino superior. Assim, o próprio vestibular já diminui a possibilidade de determinados grupos sociais de entrarem na universidade. Além disso, é fundamental para as instituições de nível superior e para o país a ampliação da presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, pois as tornam mais plurais e diferenciadas, tanto socialmente, quanto culturalmente. Uma das formas de refletir a questão da inclusão no ensino superior é pela ampliação do acesso, e a outra é através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes, seja para atender à desigualdade de raça ou de renda.

O ensino superior no Brasil, conforme Schwartzman (2006) é muito estratificado, tanto no setor público quanto no setor privado, as instituições e as carreiras mais competitivas presentes nos dois setores atraem estudantes com melhor formação e recursos, e as outras, mais abertas e baratas, abrem vagas para os estudantes com menor condição. A política de inclusão por cotas pode enfrentar o problema dos excluídos com ações específicas de atendimento, adotando critérios sociais e não apenas de desempenho, em que as instituições, públicas ou privadas, e carreiras mais e menos disputadas, podem contribuir para o acesso ao ensino superior.

Para Duarte Filho (2019), no transcorrer dos últimos anos, embora falte estímulo e recursos específicos, uma série de estratégias está sendo desenvolvidas nas universidades no intuito de expandir o acesso e garantir a permanência de uma parte expressiva de estudantes provenientes

de camadas sociais menos privilegiadas. Como forma de apoiar os estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, houve a criação de um conjunto de programas pelas instituições federais e estaduais de ensino superior, tais quais: as residências e os restaurantes universitários; as bolsas de apoio; atendimento às demandas de estudantes com necessidades especiais e consequente adequação física e tecnológica dos *campi*; e o atendimento médico, psicológico e odontológico, entre outros projetos.

Todavia, em função dos poucos recursos disponíveis, o impacto desses programas ainda é limitado. Algumas medidas foram adotadas pelas universidades em relação à assistência estudantil, como a destinação do equivalente a 5% do orçamento das instituições federais de ensino superior para os programas adotados. Embora a verba seja insuficiente, representa uma iniciativa importante para o debate sobre os recursos financeiros. Na democratização do ingresso ao ensino superior, Duarte Filho (2019) indica a promoção de abertura de cursos no período noturno, já que estes são frequentados por muitos estudantes advindos de famílias de baixa renda que necessitam de trabalhar durante o dia.

Com a intenção de permitir democratização do acesso ao ensino superior, diversas instituições estão elaborando e implementando medidas diferenciadas. As alternativas devem ter como objetivo efetivar as possibilidades de acesso dos alunos que, no decorrer do ensino fundamental e médio, não conseguiram desenvolver suas habilidades de aprendizagem, em decorrência da má qualidade do ensino. Assim, para o acesso ao ensino superior é necessária a adoção de ações afirmativas, mesmo que temporárias.

Spiel y Schwartzman (2018) argumentam que a educação contribui para o processo de aprendizagem, colabora para a melhoria da condição humana através de mais conhecimento, saúde, condições de vida, equidade social e produtividade, sendo um componente central do

progresso social. Espera-se que a educação promova o progresso social através de quatro dimensões diferentes, mas inter-relacionadas: a humanística, pelo desenvolvimento das virtudes pessoais e coletivas em toda a extensão; a cívica, pelo aprimoramento da vida pública e participação ativa em uma sociedade democrática; a econômica, proporcionando aos indivíduos habilidades intelectuais e práticas que os tornem produtivos e melhorem suas condições de vida e desenvolvam a sociedade; e através da promoção da equidade social e da justiça.

Ademais, o direito à educação, segundo Crosara y Silva (2018), pode ser conceituado como direito a instrução, como forma de alcançar o conhecimento indispensável para a autodeterminação da pessoa humana. De modo que, por ser um direito em si mesmo, deve ser ofertado e concretizado de forma igualitária entre os seres humanos. A educação é uma ferramenta para o exercício de outros direitos, diretamente relacionada com a mobilidade social, com o pleno emprego, além de, se indissociável da cidadania. Na narrativa do autor Cury, em 2002,

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por

pertencer ao indivíduo como tal, o civis, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o socius, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX. (Cury, 2002 lido em Crosara y Silva, 2018, p. 296)

Por consequência, a educação ao ser considerada como um “direito fundamental de caráter social, impõe ao Estado o dever de prestá-la de maneira isonômica a todos, uma vez que todos os direitos fundamentais são universais e que todos os direitos sociais existem para superar desigualdades” (Crosara y Silva, 2018, p. 297). Dessa maneira, o estado tem o dever de implementação das políticas públicas como garantia ao acesso à educação, de forma ampla, como política de permanência e de inclusão.

Schwartzman (2006) evidencia que a educação superior para se tornar inclusiva deve acontecer pela concepção de instituições diversificadas, com parcerias adequadas com o setor privado, com políticas de destinação dos recursos públicos aos estudantes carentes que tenham o propósito de estudar e desenvolver. Mesmo com a falta de qualidade da educação básica deve-se encontrar meios para que indivíduos consigam ter acesso ao ensino superior.

Conforme Amaral y Mello (2013), as políticas públicas, nas últimas décadas, têm sido estabelecidas em diferentes níveis governamentais, visando alcançar o que está referenciado em legislação, a oportunidade de igualdade e de justiça na sociedade brasileira. Dessa forma, as políticas e os programas de ações afirmativas tornaram imprescindíveis no debate sobre o acesso ao ensino superior. O sistema de reservas de vagas, denominado de política de cotas para grupos específicos, em geral para os negros ou para os afrodescendentes, os egressos de escolas públicas

e a população carente, surgiu com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil.

No Brasil ainda se percebe que alguns grupos étnicos têm problemas para o ingresso e para a permanência na educação superior, principalmente os pretos, os pardos e os indígenas. Por motivos históricos, esse segmento da estrutura social brasileira encontra dificuldades para o acesso às universidades, por isso, a necessidade de implementação de políticas públicas específicas. Além das políticas afirmativas, necessita-se de outros mecanismos de inclusão, como o auxílio financeiro, também chamado de promoção de igualdade material, para diminuir a diferenças entre os componentes desses grupos e dos demais estudantes. Para Amaral y Mello (2013), as ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, a denominada Lei de Cotas, representa um marco da legalização que estabelece preceitos para a adoção de política afirmativa de inclusão nas universidades federais na última década. Desde 2012, tal política menciona normas de obrigatoriedade para a reserva da metade das vagas ofertadas por instituições federais a grupos que historicamente estão sub-representados na educação superior. Ademais, outras políticas foram constituídas pelo governo federal em apoio ao ingresso e à permanência desses grupos e de outros estudantes vulneráveis nas universidades, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988 está consagrado o direito à educação no país, concedido pela significância no processo de formação e de instrução do cidadão. A concepção desse direito reivindica uma atuação efetiva pelo Estado relacionado à concretização dos desdobramentos de ações, como a política de cotas, pode contribuir para o acesso e para a permanência na universidade, além de, promover a igualdade racial e a inclusão social.

2.2 As Ações Afirmativas Sob a Ótica dos Direitos Humanos

As ações afirmativas constituem em um importante mecanismo de inclusão social, procura corrigir um passado de discriminação e objetiva intensificar o processo de igualdade como forma de abranger a igualdade para grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, entre outros grupos. Fazem parte as disposições para oportunizar o direito à igualdade, levando em conta as diferenças e a diversidade para garantir a dignidade humana (Piovesan, 2006, p. 38).

A garantia e a concepção contemporânea de Direitos Humanos, caracterizada pela universalidade e indivisibilidade desses direitos, tem embasamento na Declaração de 1948 a qual estabelece um discurso liberal e social de cidadania, aglutinando o valor da liberdade ao valor da igualdade. Alicerçado na Declaração de 1948, começa a ampliar o Direito Internacional dos Direitos Humanos por meio da adoção de vários instrumentos internacionais de proteção no campo do direito, em que sobressai duas estratégias: a repressivo-punitiva, com objetivo de punir, de proibir e de eliminar a discriminação, e a promocional, objetivando promover, fomentar e avançar a igualdade (Piovesan, 2006, p. 40). Para garantir a igualdade são importantes as estratégias de inserção e de inclusão de grupos socialmente vulneráveis na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, associa-se o entendimento de justiça distributiva instituída em justiça equitativa, em que o Estado, em consonância com a sociedade, deve colocar em prática a implementação de políticas públicas direcionadas à promoção da igualdade e à inclusão das minorias. O termo “direitos humanos”, utilizado no direito internacional, referem aos direitos de todos os seres humanos em que, comumente, podem ser divididos em “direitos civis e culturais”, aqueles que não devem ser restringidos por governos, e “direitos econômicos, sociais e culturais”, aqueles em que os governos deveriam oferecer e conceder liberdade à população de seu próprio país (Linhares, 2010, p. 432).

Como uma das premissas fundamentais da sociedade a consagração dos princípios basilares da igualdade e da legalidade é garantia fundamental. Nesse entendimento, os direitos humanos são interpretados como:

um conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano, produto de um processo histórico que tem por finalidade o respeito à dignidade, à vida, à liberdade e à proteção contra o arbítrio do poder estatal, proporcionando subsídios a existência de condições mínimas de vida e de desenvolvimento da personalidade humana. (Leal, 2015, p. 2).

Assim, historicamente a compreensão de igualdade corrobora como intenção que pode ser conseguida por políticas públicas brasileiras, as quais são buscadas por movimentos sociais que demandam por uma conduta mais ativa do poder público em relação à desigualdade e a discriminação, seja por raça, etnia e gênero. De antemão é preciso compreender os antecedentes sociais e históricos e o desenvolvimento das conjunturas políticas e das ações coletivas para que as demandas possam ser alcançadas e torna-se realidade.

Diante desse ponto de vista, partindo do pressuposto da importância do debate para a questão da discriminação e das desigualdades é que começa o delinear das ações afirmativas como normas jurídicas, denominados como instrumentos de inclusão social. As medidas têm como finalidade remediar o passado de injustiça como forma de alcançar a igualdade entre todos da sociedade brasileira, garantindo os direitos humanos e as liberdades fundamentais.

A luta contra a desigualdade e a promoção da inclusão são preceitos da justiça inclusos na visão específica da política afirmativa, com repercussão sobre os segmentos sociais mais frágeis,

vítimas do preconceito e da exclusão social. Assim, a legislação brasileira sobre o entendimento da igualdade aduz que:

Com o olhar de transformação é que se primou pela necessidade de se criar um instrumento para eliminar ou ao menos esmaecer esses preconceitos e diferenças entre os cidadãos. De certa forma, percebeu-se que era inaceitável que humanos viventes em um mesmo universo e que de certa forma são iguais em sua essência sejam discriminados por sua cor, raça ou gênero, assim, nesse contexto é que surgiram as ações afirmativas. (Leal, 2015, p. 9).

Para entendimento do direito, de acordo com Linhares (2010), os Direitos Humanos são consumados em constituições, em leis e em tratados internacionais. Além dos direitos fundamentais, referenciados na Constituição Brasileira de 1988, os Direitos Humanos elencados nos Tratados Internacionais são ratificados pelo Estado Brasileiro. Dessa forma, a atuação do governo através de políticas de inclusão está estabelecida em conformidade com os objetivos e com os princípios constitucionais e internacionais.

Os Direitos Humanos são considerados universais para todos e sob a perspectiva de uma normativa internacional o princípio tem sedimentado a compreensão de que os direitos fundamentais são aqueles que têm garantias institucionais e jurídicas, limitados no espaço e no tempo em uma nação. Não está restringido à Constituição, uma vez que diferencia os direitos fundamentais formalmente constitucionais, proferidos por normas com valor constitucional formal, dos materialmente fundamentais, direitos constantes das leis aplicáveis de direito internacional não positivados constitucionalmente (Kim y Tommasiello, 2018, p. 278).

Contudo Bobbio (1992 citado por Kim y Tommasiello, 2018, p. 278) indica quatro dificuldades para a análise dos fundamentos absolutos dos direitos fundamentais:

a) a primeira, no sentido de que a expressão “direitos do homem” possui conteúdos difíceis de se definir, porquanto desprovida de conteúdos objetivos e, quando esta é estabelecida, traz uma diversidade de possibilidades interpretativas, dependendo das posições ideológicas dos intérpretes e dos valores que permeiam as inúmeras situações;

b) a segunda dificuldade consiste na constante mutação histórica e axiológica dos direitos fundamentais, de acordo com as necessidades e interesses na sociedade dentro de um contexto temporal e situacional;

c) a terceira dificuldade está em se obter um fundamento absoluto para os direitos fundamentais, diante não só da heterogeneidade, mas também porque podem ser conflitantes entre si;

d) a quarta e última dificuldade consiste na percepção de que existem alguns direitos fundamentais que configuram liberdades, que exigem muitas vezes do próprio Estado uma obrigação negativa, em antinomia a outros, que consistem no exercício de poderes estatais, que necessitam de uma atitude positiva para a busca de sua efetividade: e, portanto, torna muito difícil de se inferir pela existência de um fundamento político-jurídico absoluto que seja idêntico para todas as espécies, não havendo como

construir um liame entre direitos antagônicos, pois, segundo Bobbio, “quanto mais aumentam os poderes dos indivíduos, tanto mais diminuem as liberdades dos mesmos indivíduos. (Kim y Tommasiello, 2018, p. 278 - 279).

Mas, existe a compreensão de que os Direitos Humanos são direitos pressupostos em bases jusnaturalistas, isto é, são princípios e normas primordiais da natureza humana, relacionados com o conceito universal e inviolável de justiça e independente da vontade humana. Está relacionado ao direito à vida, à liberdade, à dignidade, e ao ideal de justiça, pautado nos princípios da moral, da ética e da equidade entre todos os indivíduos. Para Kim y Tommasiello (2018), a expressão foi ressaltada na Declaração Francesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, engloba os direitos individuais, mas também os direitos sociais, econômicos e de solidariedade. A partir de então, novos enfoques, gerações ou dimensões, conforme expressões doutrinárias a serem adotadas no Direito, foram integradas pelo ordenamento jurídico.

No ordenamento jurídico brasileiro os direitos fundamentais são classificados em três dimensões. A primeira dimensão refere-se ao período burguês-iluminista, marcando o início do constitucionalismo ocidental no final do século XVIII, cuja característica era de natureza individualista e formalista, com finalidade de proteger o indivíduo frente ao Estado. Esse período teve como particularidade o direito à liberdade, que se estendia em direitos civis e políticos. O período histórico, segundo Sarlet (2012 citado por Pombo, 2014) destaca que a “finalidade precípua do Estado consiste na realização da liberdade do indivíduo, bem como nas revoluções políticas do final do século XVIII, que marcaram o início da positivação das reivindicações burguesas nas primeiras Constituições escritas do mundo ocidental” (Pombo, 2014, p. 06).

O transcorrer do século XIX, período da industrialização, percebe-se a desigualdade social entre classes, com destaque da classe operária que reivindica por melhorias de condições de trabalho e sociais. Conforme Pombo (2014), a igualdade formal apregoada nos Estados liberais não ia ao encontro aos anseios desta nova sociedade industrializada e urbana. A busca por igualdade material e concreta foi uma das peculiaridades do Estado do bem-estar social ou *Welfare State* no decorrer do século XIX. Percebeu-se que para a sociedade tivesse acesso aos direitos de primeira dimensão, os civis e os políticos, era necessário a intervenção estatal na economia e na sociedade, através do direito ao salário mínimo, à educação, à saúde e à habitação. Tais direitos são denominados pela doutrina de direitos fundamentais de segunda dimensão, tipificados em direitos sociais, econômicos e culturais.

No final do século XX surgem os direitos fundamentais de terceira dimensão, evidenciados pelos interesses da sociedade e da coletividade, de caráter de humanismo e de universalidade. As inovações tecnológicas, a globalização econômica e o consumismo vertiginoso tornaram as relações sociais com mais complexidade, criando interesses anônimos ou determináveis na sociedade lesada em seus direitos fundamentais. Dentre os direitos, destaca-se o direito ao meio ambiente, ao patrimônio comum da humanidade, o direito do consumidor, o direito do contribuinte, e assim por diante. As consequências decorrentes do período necessitaram de um normativo internacional, surgindo a Declaração Universal dos Direitos do Homem e fortalecendo o caráter universal e indivisível dos direitos humanos, independente da sua nacionalidade, raça ou qualquer outra distinção.

As dimensões de direitos fundamentais estão complementadas e não se exaurem entre si, sendo que a violação a um direito de uma dimensão interfere na materialização das demais dimensões dos direitos fundamentais, necessária para a integralidade da dignidade humana a

garantia e efetividade de todos os direitos fundamentais em todas as suas dimensões. Para Bonavides (2015) alguns argumentos autenticam a reivindicação para a criação de uma quarta geração, como, o direito de participação democrática, o direito ao pluralismo, o direito à bioética e aos limites da manipulação genética, embasados na defesa da dignidade da pessoa humana contra intervenções abusivas de particulares ou do Estado. Ademais, o autor, persevera numa quinta geração, que engloba o direito à paz em toda a humanidade, e ainda, em uma sexta geração, abordando a temática sobre o direito ao acesso à água potável.

Os Direitos Humanos servem como embasamento das dimensões dos direitos fundamentais. De acordo com Leal (2015), as ações afirmativas são normas jurídicas, denominadas como instrumentos de inclusão social que envolve medidas especiais e temporárias, estabelecidas com a finalidade de dirimir um passado discriminatório, e com o propósito de alcançar a igualdade de parte da sociedade brasileira, protegendo os Direitos Humanos e as liberdades fundamentais.

O Ministro - Presidente do Supremo Tribunal Federal do Brasil, Marco Aurélio Mendes de Farias Mello declara, em palestra proferida sobre Óptica Constitucional - a Igualdade e as Ações Afirmativas - que a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de dezembro de 1948, proclama que “todo o homem tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, opinião pública ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” (Mello, 2002, p.14). A Declaração, de âmbito internacional, serve como subsídio para a lei penal sobre a discriminação no país.

De acordo com Mello (2002), a pensadora do Direito e também Ministra Carmem Lúcia Antunes Rocha aduz que:

A ação afirmativa é um dos instrumentos possibilitadores da superação do problema do não cidadão, daquele que não participa política e democraticamente como lhe é na letra da lei fundamental assegurado, porque não se lhe reconhecem os meios efetivos para se igualar com os demais. Cidadania não combina com desigualdade. República não combina com preconceito. Democracia não combina com discriminação. E, no entanto, no Brasil que se diz querer republicano e democrático, o cidadão ainda é uma elite, pela multiplicidade de preconceitos que subsistem, mesmo sob o manto fácil do silêncio branco com os negros, da palavra gentil com as mulheres, da esmola superior com os pobres, da frase lida para os analfabetos. Nesse cenário sócio-político e econômico, não seria verdadeiramente democrática a leitura superficial e preconceituosa da Constituição, nem seria verdadeiramente cidadão o leitor que não lhe rebuscasse a alma, apregoando o discurso fácil dos igualados superiormente em nossa história feita pelas mãos calejadas dos discriminados. (Mello, 2002, p. 22).

A partir do entendimento da Ministra Supremo Tribunal Federal, Carmem Lúcia Antunes Rocha, é possível corrigir as desigualdades. Para isso, é necessário cumprir o que está assegurado na Constituição Federal para implementar a equidade, e assim a ação afirmativa evidencia o conteúdo democrático do princípio da igualdade jurídica.

A discussão sobre Direitos Humanos envolve as questões de igualdade e equidade na sociedade, entendidos por Cunha, Silva Filho y Cunha (2014, p. 69) como:

construção historicamente determinada, que se reconfiguram a partir das mudanças culturais proporcionadas pelas transformações sociais e políticas, vêm afirmando-se como princípios para o combate às desigualdades, injustiças, exclusões e dominações ao longo da história. Os direitos humanos vêm se constituindo como campo de realização da justiça social, sem distinção de nação, raça, Estado, gênero, orientação sexual, etnia, condição física ou idade. Esse “patrimônio” da humanidade foi construído ao longo da história, através de movimentos sociais, reivindicações e lutas, que fizeram avançar legislações, compreensões culturais sobre o que a sociedade considera justo, levando em consideração as configurações econômicas e territoriais dos povos.

Por conseguinte, com alicerce nos debates sobre os progressos na aceção dos direitos humanos e nas concepções de igualdade, constata-se que, as universidades públicas brasileiras com a pressão dos movimentos sociais e sociedade civil organizada, começam o processo de implementação das políticas de ações afirmativas para o acesso de parte da população com histórico de exclusão. Assim, os movimentos de reivindicação por parte das minorias discutem sobre as desigualdades sociais no ensino superior, com foco na questão racial.

Nesse contexto, as mobilizações, os debates e as ações do Estado em prol das políticas de promoção da igualdade estão de acordo com as diretrizes estabelecidas nos Direitos Humanos. Além da discussão da implementação de políticas de ações afirmativas precisa-se debater acerca

da responsabilidade social da universidade como instrumento de aproximação com a comunidade em que está inserida.

2.3 A Responsabilidade Social da Universidade

A educação é uma importante ferramenta de transformações e de melhorias nas relações sociais. Dessa forma, a universidade é um ambiente privilegiado que pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de pensar e de agir para a construção de um mundo melhor e para a melhoria de vida. Assim, a educação pode servir como condução necessária para a inclusão social capaz de oportunizar igualdade de condição para a formação profissional e para a redução de desigualdade social.

A universidade pode colaborar com a sociedade ofertando recursos humanos qualificados que poderão intervir na realidade com respostas para as demandas que emergem no dia a dia. O ambiente universitário desenvolve ações no campo científico que interage aos demais âmbitos social com responsabilidade em produzir soluções em prol da sociedade. Para tanto, todos os envolvidos, os gestores, os professores, os funcionários e os alunos, precisam entender a função social da universidade para que se possa construir o conhecimento. Juliatto (2004) salienta que:

por sua natureza, toda universidade é socialmente responsável pelo fato de preparar profissionais que deverão sustentar-se com dignidade e de preparar lideranças para todas as áreas, formadores de opinião e tomadores de decisão. Além disso, ela promove a responsabilidade social enquanto educa seus alunos para a solidariedade. (Juliatto, 2004, p. 17).

O desenvolvimento humano deve ser centrado na compreensão das diferenças, no pluralismo cultural e a universidade é uma poderosa instituição para promover o desenvolvimento cultural, social e econômico da comunidade onde se encontra. Assim, faz-se indispensável refletir sobre a responsabilidade social da universidade, em razão de ser um local privilegiado para a produção de conhecimentos e para a formação de cidadãos capaz de atender as demandas da sociedade que surgem no século XXI.

Para dar suporte à sociedade precisa-se de um ensino superior equitativo que garanta o acesso e a participação dos indivíduos independente de fatores como o socioeconômico, gênero ou etnia, muitas vezes comprometido pelas desigualdades nos níveis anteriores ao da educação universitária. Caso as oportunidades educacionais anteriores resultem na falta de pré-requisitos para a admissão no ensino superior os indivíduos podem ser excluídos da universidade. A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) redige em 2008 várias publicações sobre educação superior, e algumas são destinadas à igualdade:

equidade em educação tem duas dimensões. A primeira é a justiça, a qual pressupõe que circunstâncias pessoais e sociais – por exemplo, sexo, status socioeconômico ou origem étnica – não devem ser um obstáculo ao desenvolvimento do potencial educativo. A segunda é a inclusão, a qual implica assegurar um padrão básico mínimo de educação para todos – por exemplo, que todos devem ser capazes de ler, escrever, e fazer cálculos aritméticos simples. As duas dimensões estão intimamente ligadas: combater o insucesso escolar ajuda a superar os efeitos das

carências sociais, as quais, muitas vezes, são responsáveis por esse fracasso. (OCDE, 2008, p. 73)

Assim sendo, no decorrer do tempo as universidades debatem maneiras de promover mudanças em seus sistemas educacionais em direção aos estímulos e ao desenvolvimento de novas abordagens de aprendizagem e de produção, gestão e aplicação do conhecimento para o acesso e a inclusão. Nesse contexto, têm-se discutido qual a contribuição e o papel dos sistemas educacionais e das instituições universitárias em transmitir, produzir e disseminar o conhecimento com o comprometimento e com a responsabilidade social para contemplar os desafios estabelecidos globalmente para construir uma sociedade com mais justiça e mais igualdade. O debate revela que é necessária a promoção de mudanças em direção à construção de ambientes educacionais responsáveis pela promoção da equidade e do desenvolvimento de mecanismos de inclusão social.

A responsabilidade social da universidade está na habilidade em disseminar e por em prática os princípios e os valores através da gestão, da docência, da investigação e da extensão. Os valores e os princípios de cada indivíduo estão relacionados ao plano pessoal com a dignidade da pessoa, liberdade, integridade e no plano social com o “bem comum e equidade social; desenvolvimento sustentável e meio ambiente; sociabilidade e solidariedade para a convivência; aceitação e apreço a diversidade; cidadania, democracia e participação; e no plano universitário – compromisso com a verdade; excelência; interdependência e transdisciplinaridade”. (La Jara, 2007 citado por Morosini, 2009, p. 174).

Nas instituições de ensino superior, segundo Vercelli (2010), a responsabilidade social acontece por intermédio da extensão, consolidada no país após os anos de 1980, quando o compromisso social das universidades públicas brasileiras passa a ser discutido e reordenado. As

ações desenvolvidas através da extensão começam a ser articuladas com o ensino e com a pesquisa com evidências de ser necessário ofertar uma formação integral aos alunos. Logo, surge uma cooperação entre o poder público, a universidade, a comunidade e as empresas com o propósito de aproximar as universidades com a sociedade.

Por esse ponto de vista, a universidade deve ter como propósito formar para a cidadania e o conhecimento adquirido pela educação torna-se um elemento importante não somente no ambiente universitário, mas além dele, capaz através da responsabilidade social de formar/tornar indivíduos autônomos para atuarem de maneira responsável com a capacidade de valorizar a vida e respeitar a dignidade das pessoas. Para Vercelli (2010), a universidade, além da responsabilidade pela educação formal também deve ter responsabilidade pela educação não formal, disponibilizada por meio de projetos sociais extensionistas com atuação para modificar a realidade social em benefício de uma sociedade mais justa e igualitária. Gohn (2006 citado por Vercelli, 2010, p. 130), define educação formal como a que é regulamentada conforme as diretrizes nacionais, com os conteúdos preestabelecidos cujo objetivo está em transmitir o conhecimento sistematizado e desenvolver habilidades e competências, almejando uma aprendizagem efetiva para que o indivíduo consiga certificado para continuar a estudar em outro grau de ensino. Para a autora, educação não formal:

É um processo que envolve seis dimensões:

- 1- aprendizagem política, que envolve a consciência política dos cidadãos;
- 2- capacitação para o trabalho desenvolvendo as habilidades e competências necessárias para atuar no mercado;

3- aprendizagem de práticas com objetivo comunitário, isto é, envolve problemas do cotidiano;

4- aprendizagem de conteúdos desenvolvidos pela educação formal, porém em espaços diferenciados que levam o indivíduo a compreender o que se passa ao seu redor e, com isso, fazer uma leitura do mundo;

5- educação na e pela mídia que pouca atenção recebe por parte dos educadores e;

6- educação para arte de bem viver, relacionados à boa alimentação, ao esporte, à saúde de forma geral a fim de evitar e/ou aprender a conviver com o estresse. (Gohn, 2006 citado por Vercelli, 2010, pp.130-131).

A educação não formal, em conformidade com Vercelli (2010), não é substituída pela educação formal, ambas se completam através de programas específicos interligando comunidade e universidade, tendo em vista a formação dos indivíduos para a cidadania. A educação deve ser direcionada para a justiça social; para os direitos humanos, sociais, políticos e culturais; para a liberdade; para a igualdade; para a democracia; contra a discriminação e para o respeito das diferenças culturais. A aprendizagem será significativa mediante a experiência e a reflexão sobre as questões sociais em que a extensão poderá preparar cidadãos com a capacidade de fazer a leitura da realidade em busca de uma transformação social para uma vida com mais dignidade.

O Plano Nacional de Extensão Universitária de 2000-2001 aponta o compromisso social da universidade como forma de inclusão nas ações para promover e garantir os valores

democráticos, a igualdade e o desenvolvimento social. Para Nogueira (2000) o plano estabelece que extensão deva ser a prática acadêmica com o objetivo de articular a universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, de acordo com o que é requisitado pela sociedade. As instituições devem elaborar e executar políticas públicas para a cidadania e a extensão universitária, como processo educativo, cultural e científico, vinculando o ensino e a pesquisa de forma indissociável. O plano reconhece a função essencial da universidade em produzir e socializar o conhecimento, tendo em vista à interferência na realidade.

Mas para atender a demanda das necessidades da maioria da população precisam-se retomar alguns princípios básicos que fazem parte da política da extensão universitária, dentre eles:

- a ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo, portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessas pesquisas;
- a prestação de serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do ensino, pesquisa e extensão, devendo ser encarada como um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre a realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visem à transformação social. (Nogueira, 2000, p. 5)

A responsabilidade social não deve ser uma atividade afastada da educação. Pereira (2003) esclarece que precisa ser uma nova maneira de educar, com mais abrangência e com mais

consciência e não com atividades isoladas em certos períodos. Deve estar incorporada no dia a dia dos indivíduos interligada ao que é ensinado ao que é praticado de acordo com as ações coerentes com o discurso e com a ação. Nesse âmbito, a universidade pode contribuir para formar cidadãos capazes de praticar a cidadania, princípio fundamental da educação focada em valores universais. Para tanto, a responsabilidade social deve contribuir para a integração da comunidade com o envolvimento dos docentes e dos discentes no estudo da realidade local em busca de soluções e de práticas para os problemas da sociedade, “promovendo a educação que fortaleça a consciência crítica, criadora, técnica e ética, gerando novos conhecimentos; apoiando a criação e produção cultural, integrando-se à ação educativa e aos diferentes contextos sociais da região” (Pereira, 2003, p.124).

Ribeiro (2013) também corrobora que a universidade tem como função básica a produção e a transmissão do conhecimento para o desenvolvimento da sociedade e que:

o papel da universidade é desenvolver mentes humanas proativas para o pleno exercício da cidadania, por meio de ações criativas capazes de construir sociedades socialmente responsáveis e economicamente sustentáveis. Todo o seu esforço precisa convergir para a formação de competências, como o respeito pelo outro e pelo planeta, solidariedade humana, espírito de democracia e de coletividade, além de competências técnicas e científicas, no sentido de promover uma melhor formação acadêmica e profissional. Assim, diz-se que universidade tem papel capital na promoção de ações de responsabilidade social, ou seja, ela concretiza seu papel de instituição geradora de conhecimento

através da responsabilidade social universitária no processo que inter-relaciona ensino, pesquisa e extensão. (Ribeiro, 2013, p. 36)

Pela óptica da organização de uma gestão universitária socialmente responsável, além das funções sociais de ensino, pesquisa e extensão, precisam ser esboçadas outras linhas, sem as quais a responsabilidade social teria dificuldade de cumprir, como: “a) garantir a responsabilidade social da ciência; b) promover a formação da cidadania democrática; c) contribuir para o desenvolvimento, por meio da formação do estudante, como agente de desenvolvimento”. (Ribeiro, 2013, p. 40).

A universidade precisa estar atenta às grandes mudanças que ocorrem no mundo pelo impacto da globalização econômica, científica e cultural, e por ser uma instituição que sofre as interferências políticas, econômicas, culturais e tecnológicas na sua proposta social. Percebe-se que cada vez mais cresce no mundo a quantidade de universidades empreendedoras, tendo em vista menor dependência financeira do Estado e com foco na sustentabilidade institucional.

A responsabilidade social universitária, para Ribeiro (2013), deve entender o contexto histórico da instituição criada para atender a elite brasileira, mas que a partir de 1968, com a modernização da universidade no país, está voltada para ser uma “universidade para todos”, tendo como princípio a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão e prestação de serviços à comunidade em sua volta, institucionalizando, de tal modo, os primeiros sinais da responsabilidade social universitária.

O ensino superior, para Ribeiro y Magalhães (2014), deve ter como uma das suas fundamentais intenções a prioridade em gerar o conhecimento, a qualidade dos serviços prestados e, por decorrência, prezar pelo desenvolvimento das variadas dimensões, como a dimensão social, a cultural, a de sustentabilidade e a econômica. O conhecimento produzido no

intuito de promover o desenvolvimento social sugere que a universidade seja apta a preparar os estudantes para desenvolver a consciência crítica sobre o mundo em que vivem e prepará-los resolver procedimentos necessários para construir uma sociedade melhor, com mais justiça e com democracia. Por conseguinte, a universidade deve agregar o compromisso pela a ética, além de “buscar o conhecimento da realidade, pois a responsabilidade social diz respeito a uma forma de gestão capaz de assistir aos grupos sociais excluídos pela pobreza, pela fome, pela falta de segurança, pelas enfermidades e pela falta de garantias dos seus direitos sociais” (Ribeiro y Magalhães , 2014, p. 141).

A definição de responsabilidade social universitária está interligada ao desenvolvimento para a promoção humana e indica outro campo de atuação, o desenvolvimento sustentável, que determina a importância de utilizar os recursos naturais com critérios e com planejamento, já que são finitos. A educação superior deve ter como proposição não só a discussão sobre a responsabilidade social, mas mostrar soluções lógicas sobre o desenvolvimento sustentável para que o mundo tenha no futuro um meio ambiente melhor. Para tanto, a universidade deve estar pautada no desenvolvimento de competências para a formação do capital humano tendo em vista promover o crescimento econômico.

Capítulo 3: Educação Universitária, Inclusão Por Cotas e Impactos Econômicos

3.1 Capital Humano

A educação foi mencionada pela primeira vez como uma ferramenta que expande a produtividade do trabalhador em 1776, por Adam Smith, economista escocês do século XVIII, em *A Riqueza das Nações*. Ele é considerado o pai da economia moderna e o mais importante teórico do liberalismo econômico, além do primeiro a lançar os fundamentos para o campo da economia, trazendo considerações históricas e fatos materiais empíricos, sendo um paradigma teórico no desenvolvimento científico. Enfatiza que uma divisão da mão de obra pela sociedade, com cada pessoa se especializando naquilo que sabe fazer melhor, é a maneira de aumentar a produtividade e a riqueza de uma nação. O aperfeiçoamento da força do trabalho eleva a eficiência do “trabalho” e do capital. O aumento da produtividade é explicado pela intensificação do trabalho, pela eficiência da política econômica e pela incorporação do progresso tecnológico.

Smith define capital, caracterizado como aquele que tem recursos para um rendimento ou lucro, podendo ser máquinas e equipamentos, melhoria da terra e capital humano. O autor já fazia referências à educação como ferramenta que expande as habilidades e a produtividade do trabalhador e, conseqüentemente, sua renda.

A aquisição destas habilidades para a manutenção de quem as adquiriu durante o período de sua formação, estudo ou aprendizagem, sempre custa uma despesa real, que constitui um capital fixo e como que encarnado na sua pessoa. (...) A destreza de um trabalhador pode ser enquadrada na mesma categoria de uma máquina ou instrumento de trabalho que facilita e abrevia o

trabalho e que, embora custe certa despesa, compensa essa despesa com lucro. (Smith, 1983, p. 248)

Na década de 1960 que a ideia de educação como capital humano começou a emergir e as pesquisas empíricas se desenvolveram. A principal contribuição na área de mensuração do estoque educacional de capital humano foi dada pelo economista Theodore Schultz. A expressão capital humana surge num artigo do autor intitulado “*Investment in Human Capital*” da *American Economic Review*, em 1961. Schultz apresentou este artigo, introduzindo sua Teoria de Capital Humano (TCH), na 73ª reunião anual da associação econômica americana. O autor, agraciado com o prêmio Nobel de economia em 1979, argumenta que a melhora do bem-estar dos pobres dependia do conhecimento, e não da terra, dos equipamentos ou da energia, e considera que as habilidades humanas são inatas ou adquiridas. Toda pessoa nasce com habilidades individuais inatas e que as habilidades adquiridas podem ser aperfeiçoadas por intermédio de investimentos apropriados. Promulga a ideia do capital educacional, um ramo do conceito de capital humano, relacionando-a especificamente aos investimentos feitos na instrução. Tais investimentos conduzem a um aumento da produtividade humana que direciona, por sua vez, a uma taxa de retorno positiva. Schultz critica aqueles que veem o investimento no capital humano apenas como custo. Investir no potencial da produtividade humana é uma tarefa que os gestores devem considerar.

Desde então, muitos termos foram adicionados pelos economistas ao capital humano. A maior parte concorda com a ideia de que o capital humano abrange conhecimento, capacidade e experiência. Gary Becker (1964), contemplado com o prêmio Nobel de economia 1992, no artigo “*Human Capital*” acrescenta que, na discussão sobre capital humano, não se pode omitir a influência das famílias no conhecimento, nas habilidades, nos valores e nos hábitos das pessoas.

Considerou que os indivíduos fazem escolhas de investimento em capital humano baseado nos benefícios e nos custos racionais que incluem um retorno no investimento. O capital humano é um meio de produção que é substituível, mas não é transferível como a terra, o trabalho ou o capital fixo.

Mincer (1981) desenvolve uma metodologia que captava o perfil rendimento-idade. Na derivação da função de rendimentos, leva em consideração o comportamento da trajetória do investimento em capital humano de um indivíduo ao longo de seu ciclo de vida. A sua proposta é que o indivíduo tivesse dedicação total à educação no começo de sua vida, quando o estoque de capital humano é baixo, até o momento de sua entrada no mercado de trabalho. Inicialmente, o trabalhador tende a investir fortemente em educação e, a tendência é que seu salário seja baixo. Mas, com o passar do tempo e com a maturação do conhecimento, seu salário tende a aumentar, em decorrência do acúmulo do estoque do capital. No transcorrer do tempo, com a redução da taxa de investimento em educação, aliado com a depreciação no estoque de capital humano, a tendência é que haja uma eliminação da taxa de crescimento dos rendimentos. Nesse momento, o salário atinge seu máximo e, logo depois, começa a decrescer até a idade da aposentadoria.

Para Crawford (1994), o capital humano é o ponto central na transferência global. A maior probabilidade de sucesso no desenvolvimento econômico é para as economias baseadas no conhecimento. Para a maior parte da população mundial este desenvolvimento poderá melhorar a condição de vida, libertando-a do excessivo trabalho e esforço físico de sobrevivência, permitindo que desenvolvam seu potencial humano. A depreciação do capital humano está ligada à rapidez com que o conhecimento e a técnica se tornam ultrapassada. O desafio para o capital humano é a educação contínua. A produtividade dos empregados é apoiada pelo capital humano, composto

pelo conhecimento, habilidades dos empregados, poder de inovação, e pelo capital estrutural, formado pelos softwares, equipamentos, patentes e da capacidade organizacional.

Cacciamali y Freitas (1992 citado por Brizolla y Turra, 2015, p. 580-1) analisam, a partir da teoria do capital humano, do mercado interno de trabalho e do salário-eficiência, os determinantes do nível e do diferencial de salário para cinco gêneros manufatureiros da Grande São Paulo. Estimaram equações de salário e constataram que tanto as variáveis que buscam captar a acumulação de capital humano como aquelas que estão associadas à presença de mercados internos de trabalho e à teoria do salário-eficiência foram significantes na explicação da determinação dos salários. A teoria do capital humano é a principal explicação para justificar as diferenças de salários em um mercado de trabalho em equilíbrio. Parte do pressuposto que da mesma maneira que uma empresa investe em capital físico esperando um retorno sobre o mesmo, o indivíduo pode investir em capital humano – por meio de escolaridade, treinamento, condições de saúde, etc – como forma de elevar sua produtividade e, por conseguinte, seu salário, em um mercado em concorrência perfeita.

Drucker (1994) chamou a atenção para a importância do conhecimento como recurso e poder gerencial. A principal fonte de competitividade é através do conhecimento. Argumenta que, na economia atual, ao lado dos tradicionais fatores de produção, terra, capital e trabalho, o conhecimento é um recurso significativo. Toffler (1990, citado por Ducker, 1994), reiterou essa afirmação, propagando que o conhecimento é fonte de poder e chave para futura mudança de poder. Para o autor, o conhecimento é o substituto de outros recursos.

Para Davenport (1998), o processo de gestão do conhecimento envolve a geração, a codificação e o compartilhamento do conhecimento na organização. A geração do conhecimento ocorre a partir da interação com o ambiente externo e também da interação entre o indivíduo da

organização. Pela codificação os conhecimentos úteis tornam-se acessíveis para aqueles que deles precisam. O compartilhamento é a transferência formal ou informal do conhecimento entre os membros da organização.

Fitz-enz (2001) reconhecido como pai da análise e mensuração estratégica do capital humano tem, entre suas realizações, um estudo da conexão entre o serviço, a qualidade e a produtividade. A maneira para manter uma economia saudável ou uma empresa lucrativa é a produtividade da força do trabalho, nosso capital humano. Os equipamentos, os processos e a propriedade intelectual geram valores pelas ações dos seres humanos. A habilidade, o conhecimento e a motivação do empregado geram os valores incrementais que se encontram dentro do potencial do recurso organizacional. A gerência fornece o capital estrutural no melhor custo possível, assim, os empregados dão vida a esse capital e criam o valor com os colegas de trabalho e as partes interessadas.

De acordo com o autor, o desafio das empresas é colocar dados ao alcance das mãos de seu capital humano e treiná-los para a utilização desses dados. O capital humano não pode ser considerado para as empresas como despesa e sim como a única coisa capaz de criar e oferecer valor. A experiência de uma pessoa permite que os dados sejam convertidos em informações significativas e as transforme em inteligência sobre um determinado assunto, e que essa inteligência seja compartilhada com outras pessoas.

Fitz-enz (2001) realça as premissas da economia do conhecimento. Nelas as pessoas e as informações é a alavancagem dos lucros. A entrada no século XX sem a tecnologia da telecomunicação seria impossível sustentar o crescimento do mercado mundial sem o acesso rápido da informação. Dessa forma, o investimento em capital humano é vital para um futuro bem-sucedido e prolongado.

O capital humano está muitas vezes vinculado à educação formal (anos de escolaridade). Embora possa ser uma das principais fontes de acumulação de capital humano, outras variáveis podem estar relacionadas, como formação profissional, requalificação e mesmo saúde. Para Ramos (2007), outro componente de acumulação de capital humano pode ser o ambiente familiar. A importância de estímulos, alimentação, carinho e outros, recebidos por uma criança nos seus primeiros anos são enfatizados por pedagogos e psicólogos. Outros estímulos menos evidentes podem ser mencionados, como por exemplo, hábitos adquiridos tanto no ambiente familiar (higiene, disciplina nos horários, maneira de comunicar-se e apresentar-se), como no sistema escolar. A “socialização”, denominação que sociólogos usam, está associada com as possibilidades de mobilidade social e pode ser um “requisito social” importante para um determinado posto de trabalho.

Um dos fatores mais importantes para o papel econômico do capital humano é o aumento da chamada economia do conhecimento, que se baseia na produção e gerenciamento dos dados e da informação. O êxito econômico dos países depende, em grande parte, do seu capital humano - sua educação, suas competências, seus talentos e suas capacidades. Uma das maneiras na contribuição para o crescimento econômico é através da educação e da formação do capital humano.

A educação formal é importante para a formação do capital humano e para garantir que as pessoas desenvolvam as competências e os conhecimentos que lhes possibilitarão obter melhores condições de vida. Não se deve pensar na formação do capital humano só em termos de instrução, mas sim em termos de aprendizagem, um processo contínuo ao longo da vida. Para a OECD (2007) economicamente os retornos do capital humano podem ser entendidos como

prosperidade individual e de economia nacional. Os retornos do capital humano tendem a aumentar, em função do aumento no nível de instrução das pessoas.

A teoria do capital humano considera que existe uma relação entre educação e rendimento. A relação é direta onde a variável educação afetaria a variável rendimento. A hipótese é que maiores níveis de escolaridade elevam a produtividade do trabalho do indivíduo, ocorrendo conseqüentemente, um aumento de salário. Desta maneira, a teoria reconhece a validade do trinômio educação-produtividade-renda.

Em geral, os indivíduos reconhecem os benefícios que a educação oferece em termos econômicos ou salariais. Pelo lado da oferta de trabalho (indivíduos), educar-se pode elevar a produtividade e, pelo lado da demanda de trabalho (empresas), essa maior produtividade é recompensada através de maiores salários. Para Tafner (2005, p.1), “o conhecimento é um bem valioso”. A escola formal ainda continua sendo o principal caminho para o conhecimento tornando as pessoas mais conscientes, podendo ser um agente valioso de transformação. A educação permite às pessoas utilizarem melhor os recursos a que tem acesso e gerar ganhos de produtividade no trabalho, fator determinante no crescimento econômico e na remuneração dos trabalhadores.

Tendo como base a teoria do capital humano, as decisões que orientam uma pessoa a cursar anos adicionais de estudo seguem os princípios neoclássicos de maximização. O montante de investimento que os indivíduos fazem em formação ou qualificação profissional está relacionado na expectativa de retornos adicionais futuros traduzidos na forma de aumento salarial. Ou seja, o indivíduo considera a taxa de retorno diante a um custo de oportunidade ditado pelo rendimento presente que ele deixa de obter (se em lugar de estudar estivesse trabalhando), mais uma taxa proveniente do pagamento do ensino a ser recebido.

Conforme Alves e Vieira (1995), partindo dos pressupostos da teoria do capital humano, a educação e a qualificação profissional constituem requisito fundamental para que os trabalhadores possam ampliar as oportunidades de inserção no mercado de trabalho. A qualificação profissional sendo representada pela capacidade de aprender, pelo conjunto de atitudes, como iniciativa e autonomia garante aos trabalhadores empregabilidade, isto é, capacidade de permanecer no mercado de trabalho.

Segundo Barros, Henriques e Mendonça (2002), a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho, contribuindo para o crescimento econômico, o aumento de salários e a diminuição da pobreza. Também promove maior igualdade e mobilidade social, na medida em que a condição de “ativo não transferível”, faz da educação um ativo de distribuição mais fácil do que a maior parte dos ativos físicos. Para os autores, o subinvestimento em capital humano é preocupante, na medida em que a escolaridade da população explica de modo significativo, a intensa desigualdade de renda do país. O estoque individual de capital humano pode ser medido pelo número de séries completas de estudo formais. Em relação ao mercado de trabalho, observa-se que a heterogeneidade da escolaridade entre os trabalhadores e o valor atribuído aos anos de escolaridade adicionais representam os principais determinantes da desigualdade salarial.

Carpena y Oliveira (2002) estimaram o estoque do capital humano a partir de coeficientes de retorno à educação e à experiência, com base em uma equação de Mincer, que relaciona o logaritmo dos rendimentos dos indivíduos com seus respectivos anos de escolaridade e de experiência no trabalho. As estimativas foram obtidas utilizando-se o método do valor presente dos fluxos de renda futuros dos indivíduos que, por hipótese, dependem de sua escolaridade e experiência no trabalho. Identificaram, conforme visão predominante na literatura, que a escolaridade é a variável mais significativa para determinar o capital humano.

Na atualidade, dentro do arcabouço da escola neoclássica e até mesmo nas correntes de esquerda, geralmente crítica à respeito a certos supostos do pensamento neoclássico, existe consenso a importância da educação na desigualdade salarial. A educação quando tratada como capital e utilizando instrumentos para estimar o retorno econômico desse investimento, as taxas obtidas são pelos menos tão altas quanto as encontradas pelo capital físico. A teoria do capital humano é um dos paradigmas mais consolidados para explicar que a renda poderá ser determinada pelo investimento feito em educação. Esse fato, vinculado ao estudo empírico, resultou em hegemonia indiscutível.

3.2 Educação para Inclusão no Mercado de Trabalho

A educação é um meio para adquirir conhecimento. O conhecimento permite às pessoas utilizarem melhor os demais recursos e gerar ganhos de produtividade, fator determinante do crescimento econômico e da remuneração dos trabalhadores. Desta maneira, o acesso ao conhecimento é um dos meios de criar oportunidades de desenvolvimento de uma sociedade. Assim sendo, a educação ainda é o principal meio de acesso ao conhecimento e também está ligada a competitividade, a capacidade de inovar e a inserção no mercado de trabalho.

Menezes-Filho (2001) descreve a distribuição da educação na população brasileira mostrando sua evolução ao longo do tempo e sua contribuição para o desempenho do trabalho no mercado de trabalho. Para isto utilizou como fonte de informação os resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do IBGE, de 1977 a 1997. A situação do nível educacional da população brasileira de 24 a 25 anos de idade foi distribuída em relação aos anos completos de escolaridade. Em 1997 cerca de 29% das pessoas eram analfabetas ou tinham concluído algum dos três primeiros anos do ensino fundamental (antigo primário). Ao passo que 32% tinham entre

4 a 7 anos de estudo no ensino fundamental (antigo secundário) e 29% tinha concluído o ensino fundamental e obtido no máximo, o diploma do ensino médio (antigo 2º grau). Por fim, somente cerca de 10% das pessoas tinham o ensino superior. Logo, ficou claro que o país tinha um déficit educacional muito grande. A participação no mercado de trabalho foi positivamente relacionada com educação, ou seja, quanto maior o nível educacional maior a possibilidade de a pessoa estar empregada. Das pessoas que estavam fora do mercado de trabalho, 37% pertenciam ao grupo com menor nível educacional e apenas 5% pertencia entre os mais educados.

Os diferenciais em termos relativos de anos de estudo refletem em diferenciais de remuneração no mercado de trabalho. O impacto de um ano na escolaridade média da população aumenta a taxa de crescimento anual da renda *per capita* em 0,35 ponto percentual. A relação entre salários e educação não foi linear, pois os ganhos salariais associados a cada ano de estudo não foram constantes e os retornos econômicos foram maiores para os anos associados a períodos de ciclos escolares. As pessoas com ensino fundamental completo ganham em média três vezes mais que os analfabetos. O retorno ao 1º ano da faculdade (12 anos de estudo) foi elevado, apresentando um ganho salarial de quase 150% com relação ao formado no ensino médio, significando um rendimento seis vezes maior que o rendimento médio dos analfabetos. Os indivíduos com ensino superior completo apresentam um rendimento salarial médio quase doze vezes superior ao grupo sem escolaridade e para aqueles com mestrado a diferença foi dezesseis vezes. Pode-se concluir que a educação seja um dos principais determinantes da desigualdade de renda e da inserção no mercado de trabalho.

Para Menezes-Filho (2001) a melhora no nível educacional da população brasileira foi pequena, causada em grande parte pela diminuição no ritmo de passagem do ensino médio para o ensino superior e pela evasão escolar entre os mais pobres, que abandonam a escola antes de

concluir o ensino fundamental. A educação como acumulação de capital humano via escola, contribui para a colocação dos indivíduos no mercado de trabalho, para a qualidade do emprego, para os ganhos salariais. Para o autor, há necessidade de políticas públicas direcionadas às pessoas com baixo nível de qualificação para prepará-las e readaptá-las ao mercado de trabalho.

Barros *et al.* (2005) estimou que a escolaridade média da população no Brasil entre 15 e 24 anos, segundo estimativas produzidas pela PNAD de 1982, 1992 e 2002, foi inferior a oito anos de estudo. Ou seja, em média as pessoas não completam a educação fundamental. Verificou-se empiricamente que a relação entre escolaridade média e idade apresentou a forma de um “U” invertido, crescente até 21 anos e decrescente depois. A escolaridade média dos jovens brasileiros ao longo dos vinte anos, período de 1982 a 2002, cresceu 2,3 anos de estudo. O avanço concentrou-se nos anos 90 (1,8 ano de estudo), indicando que foi mais de três vezes superiores ao da década de 80 (0,5 ano de estudo). A desigualdade educacional ainda permanece alta no período analisado, com maior desvantagem para os jovens. Em geral, cerca de, 12% dos jovens são analfabetos funcionais, isto é, não chegaram a completar a 4ª série do ensino fundamental e apenas 6% teve acesso à educação superior. O acesso à educação superior, ainda que modesta, passou de 10% em 1982 para 12% em 2002. Para as próximas décadas, segundo os autores, há necessidade de desenvolver políticas capazes de tornar a escola mais atrativa e com melhor qualidade no ensino, tentando reduzir defasagem série-idade nos ensinos fundamental e médio, reduzir a retenção, sobretudo no final do ensino médio e atrair para o sistema educacional os que estão fora dele. É certo que o mercado de trabalho oferece retornos à educação, mostrando que o investimento confere compensação aos indivíduos.

Uma das limitações do mercado de trabalho é a baixa produtividade do trabalhador brasileiro, a qual depende da melhoria da qualificação e que coloca a importância da educação e da

acumulação de capital humano como fator de crescimento, bem como a propagação de conhecimentos e das inovações tecnológicas. Outra limitação é a rotatividade da mão de obra com aumento de 60% de 1992 a 2002, mostrando que um em cada três trabalhadores mudam de emprego todos os anos. A rotatividade é importante para o mercado de trabalho atender a demanda, mas acarreta custos para empregadores e empregados levando a redução de produtividade e de salários.

Barros, Henrique y Mendonça (2002) analisaram o funcionamento do mercado de trabalho buscando identificar o determinante do nível geral da desigualdade salarial no Brasil. A renda *per capita* brasileira no início dos anos 90 era de US\$ 5 mil, equivalente cerca de 1/3 da renda *per capita* observada nos países industrializados, que era de US\$ 15mil. Uma elevação na educação formal da força de trabalho brasileira tende a dobrar a renda *per capita*, passando de 1/3 para 2/3 do valor correspondente nos países industrializado.

Para o ano de 2000 os autores estimam que um ano a mais de escolaridade da força de trabalho aumenta a renda *per capita* brasileira em 20%. Barros y Mendonça (1998, *apud* Barros, Henrique y Mendonça, 2002) mostram para a região metropolitana de São Paulo que cada ano adicional de estudo superior aumenta os salários, em média, em 16%. Os autores estabeleceram que a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalho contribuindo para o aumento de salários como também para o crescimento econômico e diminuição da pobreza, promovendo maior igualdade e mobilidade social. A explicação da desigualdade salarial no mercado de trabalho pode ter duas origens: uma delas poderia traduzir diferenças de produtividade entre os trabalhadores, a outra poderia corresponder à remuneração distinta de trabalhadores com idênticas características produtivas. O mercado de trabalho pode gerar desigualdades por intermédio de discriminações de gênero ou de raça, além de segmentações regionais, setoriais ou

derivadas do grau de informalidade das relações trabalhistas. Também pode revelar desigualdades representadas por diferenças de treinamento e heterogeneidades ocupacionais ou educacionais.

Os autores estabelecem que a expansão educacional aumenta a produtividade do trabalhador contribuindo para o aumento de salários, como também para o crescimento econômico e diminuição de pobreza, promovendo maior igualdade e mobilidade social. Para eles, a principal fonte da desigualdade salarial é representada pelas diferenças de produtividade resultantes de diferenças educacionais entre os níveis de escolaridade dos indivíduos.

A educação contribuiu para a desigualdade salarial em função de dois fatores: um deles é que a educação depende do nível de desigualdade educacional de maneira que quanto maior a heterogeneidade da força de trabalho maior o nível de desigualdade salarial; o outro fator é como o mercado de trabalho traduz a desigualdade educacional em desigualdade salarial, isto é, qual o valor monetário que o mercado de trabalho atribui a cada ano adicional de escolaridade. Desta forma, quanto mais alto é o valor, maior será a desigualdade salarial associada a cada nível de desigualdade educacional.

O valor de mercado da educação é influenciado pela distribuição da educação na população adulta refletiva em grande parte na escassez relativa de trabalhadores qualificados. Um aumento na proporção de trabalhadores com maior nível de escolaridade tende a reduzir o valor de mercado da educação. O valor de mercado da educação também resulta de maneira significativa entre a evolução do sistema educacional e o progresso tecnológico, em que a escassez relativa de trabalhadores qualificados aumenta o valor de mercado da educação.

Barros, Henriques y Mendonça (2002) identificam a heterogeneidade da escolaridade da força de trabalho como o principal determinante do nível geral da desigualdade salarial observada no

país. Em comparação a um país com padrão de desenvolvimento similar ao nosso, o Brasil apresentou um atraso em termos de educação, de cerca de uma década. A acelerada expansão tecnológica brasileira está associada a um lento processo de expansão educacional. A relação entre educação e desigualdade de renda justifica a necessidade de definir uma política de expansão acelerada da educação de forma a assegurar as bases de um desenvolvimento socioeconômico equitativo e sustentável do Brasil.

Fernandes (2003) mostra os indicadores da distribuição de rendimentos do trabalho, comparando-os a indicadores relacionados a características educacionais do trabalhador, levando em conta as diferenças desses indicadores no Brasil e em regiões selecionadas. Os dados foram referentes à PNAD da década de 1992 a 2001, tendo como parâmetro duas regiões, Nordeste e Sudeste e duas unidades da federação, São Paulo e Bahia. Para o autor a educação é um indicador importante que possibilita o aumento na capacidade de pessoas de inserção da sociedade como: condições de cidadania, acesso ao mercado de trabalho, níveis elevados de rendimentos, maior participação na comunidade e bem-estar social.

A maior desigualdade entre as distribuições analisadas foi a da população da região Nordeste e a que representou menor desigualdade na distribuição anos de estudo foi a da região Sudeste. A média brasileira ficou como era esperado, em posição intermediária, representando uma distribuição menos desigual do que a região Nordeste quando vista isoladamente.

Para Fernandes (2003) a região Nordeste também apresenta diferenças nas características de rendimento. Em termos de rendimento mediano das pessoas de 10 anos ou mais de idade, para todas as fontes de rendimento identificadas pela pesquisa (não apenas o rendimento do trabalho) a distribuição na região Nordeste apresenta valores menores que aqueles das demais grandes regiões, que cresceu para o Brasil como um todo e para quase todas as regiões, mas caiu para a

região Nordeste de 1992 a 2001, sendo que entre 1999 a 2001 a queda da mediana dos rendimentos de todas as fontes fez com que esta ficasse abaixo daquela de 1992. Percebe-se que a região Nordeste possui elevados índices de desigualdade, mesmo com a melhora observada na década. O comportamento das medidas de desigualdade na distribuição de rendimentos no Brasil confirma a manutenção de elevada concentração por um longo período de tempo. As desigualdades regionais permanecem com a região Nordeste tendo maior grau de concentração de rendimentos que a Sudeste. O perfil da distribuição de rendimentos no Brasil como um todo segue mais de perto o perfil do Sudeste do que o comportamento da distribuição de educação.

Para o autor, pode-se afirmar que em geral, o impacto direto de mudanças educacionais sobre a desigualdade de rendimentos foi que, tudo mais constante, um aumento/redução na desigualdade em educação levaria a aumento/redução na desigualdade de rendimentos, sobretudo em situações de grande desigualdade em qualquer dessas variáveis. Na década estudada, pôde-se constatar um aumento da escolarização da população brasileira, em todas as grandes regiões do país. Na década de 90, percebe-se o aumento da taxa de escolarização das crianças de 7 a 14 anos nas grandes regiões brasileiras, com o crescimento da taxa nacional em cerca de, 15%. A região Nordeste, que tem a segunda maior população nessa faixa etária, logo após o Sudeste, representando respectivamente 35,2% e 39,5% do total das pessoas pesquisadas, teve os aumentos mais significativos, partindo de um patamar mais baixo. No início da década, a taxa de escolarização do Nordeste apresentava uma diferença elevada em relação àquela das demais regiões. Essa diferença caiu no período, mas a região manteve-se como aquela com menor taxa de escolarização no país. O esforço de garantir a escolarização considerada fundamental para as crianças no país tem atingido o objetivo esperado. Principalmente no que diz respeito às

diferenças no acesso a escolaridade entre as regiões brasileiras, percebeu-se que as taxas tornaram-se menos desiguais.

Mesmo tendo como parâmetro duas regiões e duas unidades da federação têm-se a noção dos padrões de desigualdade regionais, refletindo um quadro adverso dos indicadores para o país como um todo. A melhoria dos indicadores sociais brasileiros como educação e rendimento, não deveriam ser padronizados pelos parâmetros internacionais, mas por políticas econômicas e sociais que levem em consideração as desigualdades regionais e locais brasileiras que poderiam resultar na redução das desigualdades e melhoria nas condições de vida de toda população brasileira.

Ramos y Vieira (2001) procuraram identificar os principais determinantes da assimetria da estrutura de rendimentos no mercado de trabalho tendo como fonte a PNAD realizada nos anos 80 e 90. Na década de 80 houve sucessivas elevações da desigualdade de rendimentos com algumas alterações ocorridas em 1983 e 1989. Na década de 90, houve progressos e retrocessos. No período de 1997 a meados de 1999, o mercado de trabalho não foi capaz de gerar postos de trabalho em quantidade suficiente para absorver a oferta de mão de obra, resultante em desemprego junto com o declínio de rendimentos. Em 1994, com o Plano Real, houve recuperação do nível de rendimentos, acompanhada de progressos distributivos, mas insuficientes para compensar a deteriorização ocorrida no período anterior ao plano de estabilização.

No mercado de trabalho existe uma série de fatores que podem levar a existência de diferenciais de salário entre os indivíduos que dele participam afetando o nível da desigualdade de rendimentos. De modo geral, pode-se dizer que fatores existentes no mercado de trabalho funcionam como gerador e como revelador de desigualdades. Como fatores que podem “revelar”

desigualdade podem-se citar: salários distintos de trabalhadores com igual potencial produtivo como forma de compensação, como por exemplo, insalubridade, riscos de acidente, ambiente de trabalho, etc. Essas diferenças na remuneração são denominadas diferenciais compensatórios e estão associados à heterogeneidade dos postos de trabalho. E podem-se citar também salários diferentes provenientes da heterogeneidade dos trabalhadores referentes aos seus atributos produtivos como a educação e a experiência. Neste caso o mercado de trabalho estaria traduzindo com possível atenuação ou simplificação essa heterogeneidade dos trabalhadores em dispersão salarial.

Como fatores que podem “gerar” desigualdade podem-se citar: salários distintos de trabalhadores igualmente produtivos e que trabalham em postos de trabalho similares. Quando isto acontece diz-se que os diferenciais se devem à segmentação por tipo de inserção no mercado, por região e por setor de atividade. E também salários distintos de trabalhadores igualmente produtivos com base em atributos não-produtivos, como por exemplo, raça e sexo. Neste caso, diz-se que existe discriminação no mercado de trabalho.

Para Ramos y Vieira (2001) o principal fator responsável pela desigualdade de rendimentos no período analisado é a heterogeneidade educacional dos trabalhadores, junto com os diferenciais de remuneração associados principalmente à escolaridade seguida com alguma importância esteve à segmentação associada à forma de inserção no mercado e, em terceiro lugar respondendo por uma parcela da desigualdade total esteve à discriminação, tanto em relação a gênero quanto em relação à cor.

A educação quando considerada isoladamente teve papel de destaque, sendo responsável por entre a quarta e a terça parte da desigualdade total. Quando foi levada em conta a sua correlação com as outras variáveis, como idade, setor de atividade, sexo e cor, a capacidade de explicação

foi menor ou diminuiu um pouco ao longo do tempo, mas ainda assim permaneceu bastante elevada. Assim sendo, a melhora da distribuição de rendimentos no Brasil passa pela concepção e implementação de políticas educacionais efetivas para reduzir as desigualdades e promover maior igualdade de oportunidades.

Para as variações observadas ao longo do período, Ramos y Vieira (2001) evidenciam que as mudanças de remuneração nos diferentes níveis educacionais, ou seja, os retornos à educação se revelaram importantes no início da década de 80, mas no final da década de 90 revelou-se menor. Este fato talvez esteja revelando progressos no sistema educacional, na medida em que são refletidos na qualidade da força de trabalho e estão sendo suficientes para atender a demanda por qualificação decorrente do progresso tecnológico.

Ramos y Vieira (2000) também avaliaram a evolução da desigualdade de rendimentos e da estrutura salarial utilizando os dados das PNADs dos anos 90, com ênfase nos anos de 1992, 1995 e 1998. Nos primeiros anos após o Plano Real percebe uma recuperação expressiva do nível de rendimentos acompanhada de progressos distributivos. Mas os avanços não compensaram a deterioração que ocorreu no período anterior. De acordo com os autores, entre as causas de dispersão salariais investigadas no período, o principal fator responsável pela desigualdade de rendimentos também foi a heterogeneidade dos trabalhadores, principalmente em termos de escolaridade. Com alguma importância esteve a segmentação associada à forma de inserção no mercado, e respondendo por uma parcela pequena da desigualdade total esteve a discriminação.

Balassiano, Seabra y Lemos (2005) analisam as relações entre escolaridade, salário e empregabilidade visando avaliar a premissa do capital humano, o impacto positivo da educação formal na renda dos trabalhadores, bem como as chances de obtenção de emprego. A base de

dados utilizada foi da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) sobre os indivíduos que se encontravam no mercado formal de trabalho na região metropolitana do Rio de Janeiro em 1999.

A reestruturação produtiva provoca mudanças significativas na organização do mercado de trabalho como o crescimento dos índices de desemprego e da precariedade do emprego. É senso comum que a reestruturação produtiva à medida que permite maior produção com menos mão de obra é responsável pela diminuição da oferta de postos de trabalho e conseqüentemente pelo desemprego. As implicações da reestruturação produtiva e seu impacto no nível de emprego observadas no caso do Brasil revelam que o agravamento sobre o desemprego é atribuído à inadequada qualificação da mão de obra para assumir novos postos de trabalho.

Na década de 1990 acontece um reflexo do debate internacional sobre a crise do mercado onde a estratégia para enfrentar o desemprego passou pelo processo de valorização da formação profissional. Essa interpretação por um lado reflete a retomada de pressupostos da teoria do capital humano e, por outro, a confiança na capacidade do setor da “nova economia” de criar postos de trabalho que exige profissionais mais qualificados.

O relatório sobre o desenvolvimento mundial, o trabalhador e o processo de integração mundial, do Banco Mundial, em 1995, valoriza a teoria do capital humano defendendo a ideia de que as famílias devem investir em educação e atribui o desenvolvimento das nações à qualidade desse capital. No relatório há citações de Schultz (1961, citado por Balassiano, Seabra y Lemos, 2005), que afirma que “a educação é essencial para o aumento da produtividade individual” e comenta a importância da valorização da qualificação profissional. O investimento em educação aumenta a qualidade da força de trabalho, propiciando ganhos de produtividade e aumento de postos de trabalho de melhor qualidade, levando ao crescimento econômico. Dessa forma, para Balassiano, Seabra y Lemos (2005, s. p.) “o capital educacional, acumulado pelo trabalhador,

assegura não só sua maior produtividade, como explica as diferenças individuais de oportunidades de inserção no mercado e de remuneração recebida”.

Balassiano, Seabra y Lemos (2005) a partir da premissa da teoria do capital humano no que se refere ao impacto positivo do aumento da escolaridade na renda do trabalhador, constatam que houve um incremento significativo dos salários para as faixas de maior escolaridade a partir do ensino médio. Em geral, percebe-se que o aumento na escolaridade resulta em incremento na renda apenas a quem teve maior escolaridade.

Barros, Franco y Mendonça (2007) avaliam a contribuição de duas formas de discriminação (por gênero e cor) e de três tipos de segmentação (espacial, setorial e entre os segmentos formal e informal) no mercado de trabalho para a redução do grau de desigualdade em remuneração do trabalho e em renda *per capita*. A base de dados utilizada foi das PNADs de 1995 a 2005. Segundo os autores, a desigualdade de renda declina de forma contínua e acentuada, tendo em 2005 o nível mais baixo dos últimos 30 anos. Parte da desigualdade em remuneração do trabalho no Brasil decorre de diferenças em capital humano entre trabalhadores. A queda de 53% entre 2001 e 2005 na desigualdade em remuneração do trabalho devem-se às mudanças no capital humano da força de trabalho.

Os progressos educacionais foram significativos, nas últimas décadas, o que influenciou na redução na desigualdade em remuneração do trabalho decorrente das melhorias no capital humano dos trabalhadores e na redução nos diferenciais de remuneração por nível educacional. A outra parte para explicar a queda na desigualdade em remuneração do trabalho poderia ter duas razões: as que resultam de diferenças de produtividade e as que decorrem de discriminação ou de segmentação na remuneração de trabalhadores com a mesma produtividade.

Entre os segmentos formal e informal, os empregados informais e trabalhadores por conta própria receberam remunerações 40% inferiores às de trabalhadores formais com as mesmas características produtivas e inseridas no mesmo segmento do mercado de trabalho. O grau de informalidade na última década declinou, onde o diferencial em remuneração entre empregados formais e informais como entre empregados formais e trabalhadores por conta própria aumentou significativamente.

De acordo com Barros, Franco y Mendonça (2007), as reduções nos graus de discriminação e de segmentação em conjunto, foram responsáveis por 35% da queda na desigualdade em remuneração do trabalho, contribuindo a redução na discriminação com cerca de 10% e a redução na segmentação com 25%. A conclusão dos autores foi que no decorrer do quadriênio 2001/2005 a contribuição conjunta das formas de discriminação e de segmentação declinaram, com exceção da segmentação formal-informal. Embora ressaltem redução nos graus de discriminação e de segmentação, alguns permanecem elevados, como os diferenciais por gênero e o grau de formal-informal. Em ambos os casos, o diferencial entre trabalhadores com idênticas características em postos de trabalho similares superou 40%.

Ramos (2007) investigou a evolução da desigualdade de rendimentos do trabalho com bases nas PNADs de 1995 a 2005, descrevendo o comportamento das distribuições individuais e domiciliar *per capita* e examinando as evidências da escolaridade da força de trabalho ocupada. O autor escolheu o ano de 1995 por ser o primeiro ano de aplicação da PNAD após o Plano Real, onde foi removida a influência das altas taxas de inflação sobre a dimensão e mensuração da desigualdade, e o ano de 2005 por ser o último coberto pela pesquisa.

A principal fonte de dispersão de rendimentos individuais é representada pela heterogeneidade dos trabalhadores, correspondendo por cerca de 40% da desigualdade total

quando considerada isoladamente, e cerca de 30% quando considerada em conjunto com segmentação e discriminação. Das contribuições da heterogeneidade dos trabalhadores, cerca de 4/5 podem ser atribuídos à educação, que contribuiu para explicar cerca de 1/3 em termos brutos e, 1/4 em termos marginais da desigualdade dos rendimentos individuais.

O comportamento dos retornos da educação ocorre em parte em relação às mudanças na oferta e demanda por qualificação no mercado de trabalho. Outros fatores não somente os relacionados à segmentação e a práticas discriminatórias, mas também aos relacionados ao contexto econômico e de cunho institucional, podem ter desempenhado um papel importante. Uma das probabilidades foi a de que o salário mínimo pode ter afetado o processo de formação de rendimentos do trabalho e, influenciado na desigualdade. A constatação foi que a queda da desigualdade individual no âmbito do mercado de trabalho contribuiu para a queda da desigualdade da renda total observada, e o papel da escolaridade foi importante em termos de distribuição e retornos, principalmente no período estudado.

A distribuição de escolaridade na força de trabalho, bem como os retornos à educação, apresentam uma redução da concentração da distribuição, com redução da desigualdade educacional nas décadas passadas e uma diminuição do perfil de rendimentos na atual. Assim sendo, os estudos de vários períodos corrobora com a premissa da importância da educação no mercado de trabalho. A educação é importante para explicar o nível da desigualdade e as mudanças associadas a sua distribuição e remuneração.

As premissas da teoria do capital humano como “a educação é um determinante básico do salário e do acesso aos bons postos de trabalho” ou “a teoria do capital humano atribui às diferenças salariais dos trabalhadores aos seus níveis de instrução de seu capital humano” vem explicar e apresentar soluções para o problema do desemprego: a empregabilidade. De forma

que, o capital educacional do trabalhador garantiria empregos de melhor qualidade e remuneração.

O conjunto de argumentos valorizando os pressupostos da teoria do capital humano constitui até hoje um dos paradigmas mais consolidados nas discussões a respeito da educação como fator preponderante na distribuição de renda, no acesso ao mercado de trabalho, no crescimento do país e na inclusão social.

3.3 Mudanças no Mercado de Trabalho pela Pandemia

A pandemia começada em 2020 desencadeou uma crise de saúde mundial sem precedentes na história recente. Além de milhões de perdas de vidas humanas culminou em crise econômica e de empregos sem equivalência no cenário global, e também fez com que acentuasse as diferenças econômicas e sociais, ampliasse as desigualdades existentes nos resultados, habilidades e oportunidades do mercado de trabalho. As mudanças ocorridas aceleraram a transformação e automação digital, permitindo oportunidades em que muitos prosseguissem a trabalhar remotamente, mas ao mesmo tempo expandindo o fosso entre os trabalhadores. Embora o teletrabalho tenha sido predominância relevante para muitos trabalhadores altamente qualificados, não aconteceu para as ocupações de baixa qualificação. No começo da crise os trabalhadores poucos qualificados tinham maior probabilidade de perder seus empregos, enquanto os trabalhadores com mais qualificação foram mais predispostos a reduzir seu tempo de trabalho. Assim, o aprofundamento da crise causada pela pandemia intensifica a desigualdade e a exclusão com ocorrências negativas para a produtividade e para a recuperação da economia.

Para que se possa afiançar a trajetória da exclusão para a inclusão a OCDE (2020) expõe que a recuperação econômica deve-se concentrar nos indivíduos mais vulneráveis, dentre eles, os jovens, as mulheres, os poucos qualificados e determinados trabalhadores autônomos.

Durante a pandemia, o apoio governamental a empresas e famílias foi sem precedentes em amplitude e profundidade. Como exemplo, pode-se observar que no primeiro semestre de 2020, apesar do PIB per capita cair 12,4% em toda a OCDE, o rendimento disponível bruto real das famílias cresceu 3,7% devido ao apoio governamental em larga escala do COVID-19. Apesar do grande apoio, no entanto, o pedágio da crise não foi distribuído igualmente. A crise do COVID-19 acentuou - e aprofundou ainda mais - as divisões econômicas e sociais na OCDE.

Investir em políticas de competências eficazes será essencial para reduzir as desigualdades e minimizar os riscos individuais

As necessidades de habilidades que mudam rapidamente na recuperação e além exigem um aumento significativo das oportunidades de aprendizagem de adultos, bem como o desenvolvimento de novas ferramentas para promover investimentos em habilidades ao longo de toda a carreira. Todos os esforços devem ser feitos para fomentar uma cultura de aprendizagem contínua ao longo da vida e vincular o treinamento aos indivíduos, e não aos empregos. A sensibilização para os benefícios da formação pode ser aumentada através de campanhas de informação e orientação profissional, que devem identificar os percursos de formação de ocupações com baixo potencial de crescimento para ocupações com elevado potencial de crescimento.

Os formatos de treinamento também devem abordar gargalos, como a falta de tempo disponível dos trabalhadores e custos monetários proibitivos, tornando-os mais modulares e flexíveis, subsidiando parcialmente os custos individuais e/ou desenvolvendo melhores incentivos financeiros. (OCDE, 2020, s. p.)

O período de pandemia deve ser aproveitado para repensar e para construir um mercado de trabalho com mais inclusivo. Após os 16 meses do começo do surto da pandemia por COVID-19 e mesmo com o avanço da vacinação nota-se que a crise econômica e de empregos desencadeados estão distantes de encerrar. A pandemia não só impactou em vidas perdidas, mas também, nos meios de subsistência, com forte efeito no emprego. Para os países que fazem parte da OCDE o final de 2020 representa cerca de 22 milhões de empregos perdidos quando comparados com 2019, e em nível mundial 114 milhões. Na área da OCDE, apesar de uma recuperação gradual, ainda há mais de 8 milhões de desempregados do que antes da crise e mais de 14 milhões de pessoas inativas. Em conformidade com a OCDE (2021), os países no encerramento de 2020 encontravam na metade do percurso de uma recuperação do pleno emprego e as projeções para a recuperação dos níveis de emprego anterior a pandemia só deverá ser alcançada no fim do ano 2022.

A esperança é que o apoio governamental ajude a revitalizar e revigorar a economia para ampliar as oportunidades no mercado de trabalho com políticas sociais, evitando a desigualdade e a exclusão como herança da crise. Para a construção de um mercado de trabalho mais inclusivo, segundo a OCDE (2021), deve-se concentrar nos mais vulneráveis, como os jovens, mulheres, os poucos qualificados e alguns autônomos para afiançar a transição da exclusão para

a inclusão. A falta de esforços para a recuperação econômica poderá resultar em divisões sociais mais intensas e impactos negativos para a produtividade e a recuperação econômica.

A crise fez com que acelerasse a transformação e automação digital favorecendo os indivíduos com maiores qualificações e em ocupações relacionadas às TICs. Em contrapartida as ocupações que envolvem rotinas e habilidades físicas reduziram. As ocupações que envolvem habilidades cognitivas e digitais conseguiram resistir melhor à retração nas contratações. Da mesma forma, o acesso desigual a computadores entre famílias ricas e pobres destaca a exclusão digital na educação.

O impacto da pandemia na economia mostra que é desigual. Nas ocupações de baixa remuneração um em cada dez empregos foram destruídos em todos os países que fazem parte da OCDE, quando a crise na saúde iniciou. Para OCDE (2021) as ocupações de alta remuneração, na maioria dos países, o choque foi absorvido pelas reduções no tempo de trabalho, apoiadas por generosos esquemas de retenção de empregos ou pela mudança para o teletrabalho. No apogeu da crise, metade dos trabalhadores com rendimentos mais elevados conseguiam trabalhar em casa, contra apenas 29% entre os trabalhadores de baixa remuneração.

Os grupos de trabalho vulneráveis, como trabalhadores com contratos atípicos e jovens, foram rigorosamente atingidos por perdas de empregos e ganhos. A crise também sobressaiu e agravou outras formas de desvantagem econômica e social para trabalhadores da “linha de frente”, como maior exposição ao vírus. Muitas famílias de baixa renda não possuem casas adequadas para trabalhar e para estudar, e muitos pais que trabalham se esforçam para conciliar trabalho e cuidar dos filhos. A falta de acesso às informações por não terem computadores, aprofunda, ainda mais, a desigualdade digital entre classes sociais, evidenciando a exclusão escolar.

Os fatores, elucidados anteriormente, indicam que a crise da pandemia pode ampliar a tendência de extenso período de aumento das desigualdades econômicas em muitos países que são membros da OCDE. Nas décadas antecedentes ao ano de 2020, as rendas reais das famílias são divergentes, com crescimento, em média, de 63% para os 10% mais ricos das famílias, e somente 20% para os 10% mais pobres, desde 1985. As diferenças de longos períodos, em oportunidades e em resultados, enfraqueceram a capacidade de trabalhadores e famílias vulneráveis de resistir à crise pandêmica, mesmo com os esforços governamentais para ajudá-los com medidas de emergência. Os períodos de crise, conforme OCDE (2021), muitas vezes trazem novos desafios no mercado de trabalho, muitas vezes agrava os já existentes e aumenta o risco de que a recuperação seja mais difícil sem políticas ousadas e oportunas para determinados grupos de trabalhadores.

Assim, para elucidar a problemática de empregos na pandemia, o relatório do Banco Mundial, em 2021, intitulado, Emprego em crise: Trajetória para Melhores Empregos na América Latina Pós-COVID-19, divulga que os efeitos da crise causam perdas de empregos e de rendimentos, mas que os impactos são variados entre os diversos países, setores e trabalhadores. Em conformidade com Silva *et al.* (2021), o documento aponta que alguns trabalhadores irão se recuperar da perda de emprego e de outros impactos em seus meios de subsistência, mas, alguns terão sua vida profissional decisivamente marcada por esses acontecimentos. O mesmo registro indica que o efeito cicatriz, impactos de longo prazo da perda de emprego sobre os rendimentos do trabalhador devido à deterioração do capital humano do trabalhador e a mudanças na qualidade de seu emprego, implica em uma redução do capital humano e da produtividade do trabalhador, levando a piores resultados de emprego e salários mais baixos ao longo do tempo. Sobre o capital humano, a instituição considera que pode ser estimado de duas formas:

O capital humano geral inclui habilidades que são valiosas em muitos setores da economia (como nível de escolaridade, alfabetização e algumas habilidades de informática). O capital humano específico está relacionado a habilidades específicas a um setor ou empresa, e é gerado por meio de experiência profissional e treinamento no local de trabalho que tornam o trabalhador mais produtivo nessa empresa ou setor. O efeito cicatriz resulta da deterioração de um desses tipos de capital humano (ou de ambos). Quando os trabalhadores perdem seus empregos, eles perdem o que aprenderam e construíram em seus empregos na forma de habilidades e relacionamentos específicos à empresa. (Silva *et al.*, 2021, p. 82)

No entanto, o retorno de crescimento econômico oportuniza os países a desafios estruturais de longa data que estão acentuados pela pandemia. Os percalços do mercado de trabalho decorrentes da crise deve promover a realocação de trabalhadores para expandir as oportunidades de emprego, configurando em pilar para sustentar a recuperação econômica. Um instrumento capaz de promover a criação de empregos, para a OCDE (2021), pode ser os subsídios à contratação temporária, para estimular o crescimento do emprego, como também, os incentivos para promover a mobilidade dos trabalhadores para outros empregos. Os governos podem adotar medidas para a redução temporária das contribuições de seguridade social dos empregos para os trabalhadores que estão começando uma nova jornada em uma empresa, a qual não recebe apoio para a manutenção do emprego ou que fornece temporariamente um benefício interno.

O momento também é propício para refletir sobre outros futuros impactos no mercado de trabalho, seja por desastres naturais ou por mudanças climáticas. A recuperação da pandemia acontecerá em uma conjuntura de intensa transformação nas economias e nos mercados de trabalho. Algumas tarefas serão tomadas por máquinas ou *offshored*, enquanto novos empregos, geralmente mais verdes, serão criados. O teletrabalho durante o auge da pandemia, considerado distantes para muitas empresas, é um processo que de repente teve que ser acelerado.

As mudanças permitem que indivíduos, para manter os empregos ou troquem para outros mais produtivos, invistam na qualificação e/ou na requalificação. Os esforços devem ser concentrados para promover uma cultura de aprendizagem continuada ao longo da vida e vinculada ao treinamento dos indivíduos, e não nos empregos. Políticas ativas do mercado de trabalho devem ser expandidas para ajudar as pessoas vulneráveis com apoio integrado, abrangente e individualizado, para que se possa recolocá-las com boas oportunidades no mercado de trabalho. Uma proposta de transição para o futuro, segundo a OCDE (2021), deve ser uma prioridade para garantir as oportunidades que a digitalização, a globalização e as tecnologias verdes podem trazer sejam aproveitadas. As políticas para a construção de um mercado de trabalho mais produtivo, gratificante, mais verde e inclusivo exigem recursos financeiros apropriados para fortalecer as políticas ativas, a aprendizagem ao longo da vida e a proteção social.

Dentre as propostas para a diminuição das desigualdades, a ONU (2021), traça os objetivos de desenvolvimento sustentável, em que sugere a redução das desigualdades no interior dos países e entre países, até o ano de 2030, através do empoderamento e da promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra. Estabelece também, garantir a igualdade de

oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

Para tanto, precisa-se de medidas para intensificar a recolocação no mercado de trabalho, que devem incluir treinamento; incentivos de emprego (emprego protegido e apoiado e reabilitação); criação de empregos diretos e incentivos ao início de atividades (direcionados a desempregados e grupos estreitamente relacionados, como, inativos que gostariam de trabalhar ou empregados que estão sob o risco conhecido de perda involuntária do emprego).

As regras de distanciamento social, sem precedentes, impostas pela crise na saúde, fez com que os países, de modo repentino, começassem a ajustar as estratégias como forma de adaptar aos novos desafios do mercado de trabalho e no ambiente de trabalho. A recuperação econômica dependerá de programas para melhorar e requalificar trabalhadores deslocados, desempregados e aqueles em risco de perda de emprego.

À medida que as economias começam a se abrirem, incentivos ao emprego bem direcionados, como subsídios à contratação, devem temporariamente ganhar importância para apoiar a demanda de trabalho e a recuperação econômica. Os procedimentos para a construção de mercados de trabalho inclusivos ao longo do processo de recuperação são primordiais para aumentar a empregabilidade e as competências dos trabalhadores.

Apesar da crise atual, por causa da pandemia, ser profunda e generalizada, pode representar o momento de melhorar as oportunidades de aprendizagem de adultos, de modo que possa facilitar a realocação no trabalho, nas ocupações e nos setores, além de, colocar em pauta temas relacionados à diversidade e a inclusão nos ambientes corporativos, onde equipes múltiplas e heterogêneas geram melhores resultados nos negócios. Para Sobral (2020), pesquisas de diversas

entidades, como a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicam que homens e mulheres negros, grupos que historicamente são mais afetados pelas crises econômicas, estão no centro, novamente, como os mais vulneráveis na conjuntura atual no Brasil.

Mais uma vez, segundo Sobral (2020), o panorama originado pela pandemia coloca em evidência os diferentes enfoques da desigualdade, seja social, de gênero ou de raça. O presente período deve servir para o debate, para a prática de mudanças e para a promoção da inclusão e da diversidade das mulheres, dos negros, de outras comunidades e tantos outros grupos que apresentam baixa representatividade nos lugares corporativos. Para a construção de uma sociedade e de ambiente empresarial melhor:

Ainda há muito espaço para que as lideranças empresariais se atentem ao fato de que a diversidade e inclusão é uma resposta chave para o momento atual, sendo um dos caminhos para a retomada do crescimento das empresas no pós-pandemia. O momento atual é fértil para que possamos construir uma nova realidade mais diversa e inclusiva, com maior equidade de oportunidades e resultados. O que precisamos fazer é quebrar a inércia da conversa e mover para a ação, com atitude e ações afirmativas contundentes ao tamanho do problema e também da oportunidade. (Sobral, 2020, s. p.)

Logo, a diversidade e a inclusão proporcionam ambientes corporativos com mais criatividade, com mais inovação, e por consequência, produzem melhores resultados para os negócios. Assim, como mecanismos para a redução das desigualdades e para a inclusão ao ensino superior, as

políticas de ações afirmativas, como a política de cotas, medida para atenuar um passado histórico, são importantes para reverter um quadro que perdura desde o tempo da colonização do Brasil.

Capítulo 4: Contexto Histórico das Ações Afirmativas de Inclusão

4.1 Marco Teórico das Políticas de Ações Afirmativas

A origem do conceito de ação afirmativa surgiu na Índia logo após a Primeira Guerra Mundial, isto é, anterior a própria independência do país. O então, Bhimrao Ramji Ambedkar (1891-1956), “jurista, economista e historiador, membro da casta “intocável” Mahar propôs, em 1919, pela primeira vez na história, e em pleno período colonial britânico, a “representação diferenciada” dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores”. (Wedderburn, 2005, p. 308)

A Índia é um país profundamente marcado pela divisão da sociedade em castas, com acentuadas diferenças e com desigualdade dos recursos nacionais, que desde 1949 está previsto constitucionalmente a adoção de medidas especiais direcionadas às classes menos favorecidas. O sistema de castas indiano

é uma milenar estrutura de opressão, embutida nos conceitos religiosos do hinduísmo. Esse sistema se articula em torno de conceitos de “superioridade” e “inferioridade”, de “pureza” e de “impureza”, que envolvem não somente critérios religiosos, mas também sócio-raciais, tanto que, até hoje, as castas “superiores” (savarnas) se definem em relação a uma origem ariana. (Wedderburn, 2005, p. 308)

Na Carta Indiana, nos artigos 16 e 17, fica estabelecido a proibição da discriminação alicerçada na “raça, casta e descendência”; com abolição à “intocabilidade”; e com a instituição de um sistema de ações afirmativas, denominadas de “Reservas” ou “Representação Seletiva”, nas assembleias legislativas, na administração pública e na rede de ensino. As políticas são

vigorosamente condenadas pelas “castas superiores”, que embora fossem modestas, afetaram cerca de 60% da população da Índia, agrupadas em um total de 3.743 castas. (Wedderburn, 2005, p. 310)

O termo casta, nome dado a todo o sistema indiano, tem como tradução a cor da pele, representando um sistema de opressão de caráter sócio-racial-religioso pertinente à natureza pigmentocrática, fundamentado em uma sociedade hierárquica fechada e desigual. O sistema de castas na Índia é instituído por quatro castas formais, em que as três primeiras – brahmim, katriya e vishiya – são consideradas “superiores” e a quarta – shudra – considerada inferior, que, de acordo com o hinduísmo, foi designada por Deus para atender às três castas superiores. Os shudras são vistos como seres subumanos, que com consentimento da religião hinduísta sofrem com as práticas de discriminação. (Wedderburn, 2005, p. 308)

Mesmo após cinquenta anos da independência da Índia, ocorrida em 1947, e não obstante as alterações constitucionais, as “castas superiores” indianas ainda persistem em dificultar os avanços direcionados para parte de sociedade oprimida. De acordo Wedderburn (2005), ainda existe cerca de 650 milhões de dravídios que ainda vivem numa marginalização milenar e sistêmica. Embora o conceito de ações afirmativas tenha surgido na Índia, o primeiro país que as adotou foi os Estados Unidos, tornando

o primeiro país do “Primeiro Mundo” a incorporar à sua legislação e prática social mecanismos surgidos do contexto geral de descolonização do mundo afro-asiático, no intuito de emancipar um segmento subalternizado. Em consequência da luta pelos direitos civis, desencadeada nos anos 50, pela comunidade afro-norte-americana, o Estado Federal incorporou o conceito de políticas

públicas de Ações Afirmativas nos anos 60. (Wedderburn, 2005, p. 312)

As políticas são concebidas como mecanismos para dirimir a marginalização social e econômica do negro na sociedade americana, que mais adiante são direcionadas às mulheres, a outras minorias étnicas e nacionais, aos índios e aos portadores de deficiência (Gomes, 2005, p. 51). No decreto presidencial, a Executive Order 10.925, de 6 de março de 1961, nos Estados Unidos, com a assinatura do presidente norte-americano John F. Kennedy, surge pela primeira vez a expressão ação afirmativa (Medeiros, 2005, p. 121). O texto faz referência

que nos contratos com o Governo Federal, “[...] o contratante não discriminará nenhum funcionário ou candidato a emprego devido a raça, credo, cor ou nacionalidade” e “[...] adotará uma ação afirmativa para assegurar que os candidatos sejam empregados, como também tratados durante o emprego, sem consideração a sua raça, credo, cor ou nacionalidade”. (Menezes, 2001 citado por Medeiros, 2005, p. 121)

Para Contins e Sant’ana (1996), a busca dos negros pela conquista dos direitos civis sobrevém por meio de diversos instrumentos legais, dentre eles, resoluções presidenciais, legislação ordinária e pronunciamentos da Suprema Corte. A cronologia das leis de direitos civis nos EUA, de algumas das relevantes decisões da Suprema Corte, está evidenciada na tabela 1:

Quadro 1. Cronologia das Leis de Direitos Civis nos EUA

Ano	Leis de Direitos Civis Humanos
1957	criou uma comissão bipartidária para investigar as infrações dos direitos civis em virtude de raça religião ou origem nacional () Criou se no Departamento de Justiça uma Divisão dos Direitos Civis autorizada a solicitar mandados judiciais

	contra violações dos direitos de voto (os direitos mais amplos para agir contra as violações dos direitos civis foram eliminados pelo voto do Senado).
1960	autorizava tribunais federais a designar árbitros se em processos que tivessem por base a lei de 57 os tribunais decidissem que os negros tinham sido privados do direito de votar por causa da raça.
1964	Lei do Congresso assinada em 2 de julho destinada a eliminar a discriminação racial no registro dos eleitores nas acomodações públicas na educação e no emprego O famoso título VII desta lei proibia a discriminação na base da raça da cor da religião do sexo ou da origem nacional pelos empregadores e criava uma comissão de oportunidade igual de empregos bipartidária no intuito de eliminar práticas de emprego ilegais.

Fonte: Contins; Sant^a Ana, 1996.

Os direitos sociais e políticos dos negros, nos EUA, estão agregados à sociedade norte-americana através das políticas públicas de ação afirmativa, extensivas às outras esferas que almejavam uma participação mais efetiva no processo democrático do país. Dessa forma, a política de ação afirmativa nos Estados Unidos tem auxiliado distintos grupos, com abrangência aos veteranos, as mulheres, as minorias étnico-raciais e, adota diversas formas, desde publicidade dirigida até quotas, com alcance ao emprego, aos contratos do governo e à educação superior. (Lempert, 2015, p.35)

Professor Emérito de Direito e Sociologia da Universidade de Michigan, Estados Unidos, Lempert (2015), evidencia que as universidades e os consórcios de universidades, compreendendo os cursos de graduação e as faculdades profissionais, desenvolveram programas de recuperação, de verão e durante o período letivo, objetivando adaptar os estudantes negros à cultura e ao rigor acadêmico das instituições com predominância de brancos, de maneira a ajudá-los a desenvolver habilidades que os estudantes brancos apresentavam, isto é, qualificações acadêmicas mais fortes. O autor assevera a relevância da ação afirmativa no ensino superior para a formação da força laboral distinta e da valoração da diversidade na força de trabalho para o êxito das empresas. Assim, as ações afirmativas têm contribuído para a formação de uma

sociedade racialmente com mais igualdade, ampliando os benefícios para parte da sociedade americana, independente da origem étnico-racial.

Para superar as desigualdades raciais no Brasil começa a ganhar força o movimento pela adoção de políticas afirmativas para os negros, no fim dos anos oitenta e no começo dos anos noventa do século passado, com o objetivo de dirimir a superação de desigualdades raciais em diversos aspectos da sociedade brasileira. Nessa época, já existia países que vivenciaram práticas com prerrogativas do Estado para beneficiar determinados grupos que sofriam discriminação, tais quais: as de classe, desde 1949, na Índia; as de raça, desde a década de sessenta, nos Estados Unidos; e as de gênero e de minorias étnicas, desde os anos setenta, em vários países da Europa. (Santos, 2005, p. 93)

Em 2006, um manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial foi entregue ao presidente da Câmara dos Deputados, no Brasil, em aderência a diversos instrumentos jurídicos internacionais, tais quais:

a Convenção da ONU para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (CERD), de 1969, e, mais recentemente, ao Plano de Ação de Durban, resultante da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, na África do Sul, em 2001. O Plano de Ação de Durban corrobora a ênfase, já colocada pela CERD, de adoção de ações afirmativas como um mecanismo importante na construção da igualdade racial, uma vez aqui que as ações afirmativas para minorias étnicas e raciais já se efetivam em inúmeros países multiétnicos e multirraciais semelhantes ao Brasil.

Foram incluídas na Constituição da Índia, em 1949; adotadas pelo Estado da Malásia desde 1968; nos Estados Unidos desde 1972; na África do Sul, em 1994; e desde então no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, na Colômbia e no México. (Souza, 2017, p. 123)

Dessa forma, o Brasil encaminha propostas de “ações afirmativas” em benefício a população negra do país. Dentre elas, em conformidade com Souza (2017, p. 110):

o reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas. Também criou por meio do Ministério do Desenvolvimento, pela Portaria nº 202, o Programa de Ações Afirmativas para a Promoção de Igualdade de Oportunidades e Tratamento entre Homens e Mulheres no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e para beneficiários (as) da Reforma Agrária e da Agricultura familiar, visando ainda estimular empresas públicas e privadas a investirem seu capital social na incorporação e respeito a diversidade de gênero e raça.

As medidas no Brasil após a Convenção em Durban propõem ações afirmativas em proveito da “população negra” brasileira, já que é caracterizado por ser um país miscigenado, cuja sociedade deve ter direito de acesso ao ensino superior. Assim, por consequência, a implementação da política de cotas pode contribuir para o desenvolvimento nacional, com a possibilidade de reduzir a pobreza e a marginalização, além de diminuir a desigualdade social por meio da inclusão.

4.2 Política de Cotas Étnicas no Brasil: A Inclusão por meio da Isonomia Social

Para a inclusão de minorias sociais no Brasil ficam constituídas as políticas de cotas étnicas como “ação afirmativa” para a isonomia social. O direito à educação no país está consagrado na Constituição Federal de 1988, concedido pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão. No que diz respeito ao contexto de concepção desse direito, este reivindica uma atuação efetiva por parte do Estado no que concerne à concretização dos desdobramentos de ações que contribuem para o acesso e permanência na escola, bem como, para a promoção da igualdade racial e da inclusão social.

Historicamente no Brasil, para se combater o preconceito e a discriminação, procura-se dar oportunidade para parte da sociedade excluída, os negros. Apesar da grande contribuição desse grupo étnico-cultural, os negros sempre estiveram na condição de marginalização, muitas vezes, sem acesso à educação de qualidade, tendo como consequência poucas possibilidades de ascensão social. Mesmo após cerca de quatro séculos de escravidão, a abolição significa para os negros uma realidade de exclusão e marginalidade, visto que a libertação dos escravos não veio acompanhada de políticas públicas sociais de inserção dos libertos no mercado de trabalho, ou qualquer outra ação que garantisse a igualdade de oportunidades para eles em relação aos brancos.

O ambiente escolar é um espaço propício para mediar a discussão sobre as diferenças e o preconceito racial. A educação é um dos caminhos que permite valorizar as questões éticas, mostrando os diferentes valores culturais, promovendo o respeito e o convívio pacífico entre os indivíduos. A implementação de política para a promoção da igualdade racial tem importante finalidade de unir políticas públicas, instrumentos legais e ações concretas para a inclusão

econômica, social e política de indivíduos, para que estes tenham como um dos direitos o acesso à educação, possibilitando justiça social e cidadania.

A expansão de programas de ação afirmativa está pautada na normatização de política de reservas de vagas, como uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos que promovam a inclusão, amparada por legislação específica, objetivando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação.

A política de cotas no Brasil, como forma de inclusão por meio da isonomia social, está implantada no sentido de abrandar as diferenças sociais entre brancos e negros, cujas origens estão atreladas ao sistema escravagista dos séculos passados. Historicamente, busca-se uma definição acerca da expressão “ação afirmativa” como política de proteção social às classes sociais menos favorecidas. A origem do termo veio dos EUA e, inicialmente presente no arcabouço jurídico com a nomenclatura de discriminação racial, está relacionada à luta pela desagregação social e pela reivindicação da extensão dos direitos civis dos negros. Após a 2ª Guerra Mundial, várias propostas são feitas para a ampliação dos direitos civis, com sugestão de um programa positivo para o fortalecimento dos direitos e para a eliminação “da segregação baseada em raça, cor, credo ou origem nacional”. (Contins; Sant’ana, 1996, p. 210)

Na década de 60, o presidente americano John Kennedy emprega a expressão pela primeira vez, eliminando dos termos jurídicos a discriminação racial, abrindo caminho para a política de ação afirmativa e estabelecendo a obrigatoriedade por parte de empregadores e de sindicatos em assegurar tratamento igualitário para trabalhadores no que se referia à contratação, ao treinamento, às promoções e às condições de trabalho. (Contins; Sant’ana, 1996, p. 212)

Ao longo da história brasileira, o Estado proclama uma harmonia racial na sociedade do país, sem necessidade de um sistema jurídico para a discriminação referenciada pela democracia racial

brasileira. No entanto, no decorrer do tempo, discussões sobre ações compensatórias, frente à discriminação efetiva sofrida por negros, surgem como mecanismo de correção das desigualdades sociais. Conforme Contins e Sant'ana (1996), na década de 70, ressurgiu o movimento negro no Brasil, cujas organizações passam a discutir a questão racial, desenvolvendo um trabalho significativo, expondo as desigualdades existentes entre a população branca e negra. Várias formas de manifestações, entre elas, passeatas, debates e palestras, compõem o processo de evidenciar para a sociedade brasileira o problema do negro, buscando ampliar o espaço e a participação deles.

A década de 80 é caracterizada pela continuação dos movimentos sociais, buscando conquistas no âmbito dos direitos sociais e do retorno da democracia no país, direcionando para uma sociedade mais justa e mais igualitária. Nesse sentido, com o avanço da mobilização política do movimento negro, passa a fazer parte da Constituição de 1988, como crime inafiançável e imprescritível, a discriminação racial. A partir de então, vários movimentos sociais e sociólogos se unem para discutirem, através de fóruns de debates, de projetos de pesquisa e de publicações, a forma de combater o racismo no país.

Ações representativas, como o Centro de Estudos Afro-Asiáticos; iniciativas no âmbito estadual que contemplam a criação de conselhos e secretarias, voltadas para a população negra; eventos históricos como o centenário da Abolição; a Constituição de 1988 (Lei Caó de combate ao racismo); a criação pelo Ministério da Cultura, da Fundação Cultural Palmares, passam a dar maior destaque ao enfrentamento contra o racismo. Simultaneamente, surgem os centros e os núcleos de pesquisas direcionados aos estudos sobre a demografia, a educação, o mercado de trabalho, o nível de renda e os casamentos inter-raciais. (Maio; Santos, 2005, p.186)

O período é marcado por pesquisas cujas temáticas são norteadas para a participação dos grupos raciais ou de cor no mercado de trabalho, ou seja, como ocorre a inserção de indivíduos e de famílias na hierarquia de classes e nos estratos sociais. O que fica evidenciado é que os indivíduos negros e mestiços têm maior propensão de sofrer discriminação no mercado de trabalho, pois, como possuem um menor nível de educação formal que a dos brancos acaba tendo pouco acesso ou até mesmo sendo excluídos das posições valorizadas no mercado laboral. Além disso, percebe-se a discriminação salarial, “evidenciada nas menores taxas de retorno à educação e à experiência obtidas por não brancos, sendo que a diferença na taxa de retornos nos níveis educacionais aumenta”. (Hasenbalg, 1996, p. 240)

O avanço da proposição de mecanismos contra a discriminação pelo movimento negro perpassa pela década de 90, buscando a reformulação e a realização de políticas públicas governamentais, garantindo o atendimento aos anseios da população negra. Desse modo, debates dos prós e dos contras da ação compensatória e a política de cotas passam a constituir as discussões sobre como combater a exclusão racial. De acordo com Maio e Santos (2005), a temática entra na pauta política do governo de Fernando Henrique Cardoso, com a instituição do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, por decreto, em 20 de novembro de 1995, para a comemoração dos 300 anos de Zumbi dos Palmares. Mais adiante, em junho de 1996, o Ministério da Justiça, juntamente com o Itamaraty, organizou o Seminário Internacional Multiculturalismo e Racismo: o Papel da “Ação Afirmativa” nos Estados Democráticos Contemporâneos, com a representação de importantes acadêmicos brasileiros e brasilianistas norte-americanos, tendo como objetivo formular políticas direcionadas para a população negra.

Telles (2003) procura estabelecer o ponto central do sistema racial no país, o qual é capaz de promover a inclusão e, também, a exclusão. Para o autor, as diferenças estão entre as dimensões horizontais e verticais das relações raciais. Para ele, as fronteiras raciais entre negros e brancos, nas relações horizontais, são aquelas estabelecidas entre pessoas pertencentes à mesma classe social no plano da sociabilidade, como o casamento inter-racial e a segregação residencial, situação mais representativa no Brasil do que nos EUA.

Já, as fronteiras raciais entre negros e brancos, nas relações verticais, são estabelecidas entre diferentes classes sociais e relacionadas com o poder socioeconômico como a educação, o emprego, a renda e o desenvolvimento humano, situação mais consistente no Brasil do que nos EUA. A desigualdade racial brasileira é maior do que a americana, porque o “Brasil tem uma estrutura socioeconômica mais desigual, e os negros brasileiros têm menos chance de chegar ao seu ponto mais alto”. (Telles, 2003, p. 216)

A retórica de democracia racial existente no país deixa de ser reconhecida na década de 1990, época em que vários setores da sociedade brasileira passam a admitir o racismo e, o Estado é pressionado em garantir a cidadania para a população negra. Assim, há uma efetivação dos estudos acerca das relações raciais, tornando-se um dos temas a ser mais explorados no meio acadêmico, evidenciando que mistura racial não significou um benefício para a maioria da população negra brasileira. E que, o racismo e a desigualdade racial “persistem na exclusão de pessoas negras e as impede de gozar as oportunidades surgidas como o desenvolvimento econômico brasileiro e a restituição dos direitos de cidadania. Esse é o paradoxo da miscigenação brasileira”. (Telles, 2003, p. 312)

As políticas afirmativas, no Brasil, apresentam aportes a partir da III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, realizada em

Durban, na África do Sul, em setembro de 2001, como marco inicial para estabelecer o compromisso político de eliminar todas as formas de preconceito. Nas discussões, sobre a luta antirracista em escala internacional, participaram os representantes do movimento negro brasileiro, ONGs e políticos que evidenciaram a situação de marginalidade e de desigualdade de oportunidades entre a população branca e negra, oriunda desde o período da escravidão.

As ações afirmativas, segundo Maio e Santos (2005), são antecedidas por vários eventos e por relatórios que denunciavam o racismo e as desigualdades raciais no país. Após a conferência, o governo brasileiro estabelece ações, projetos e programas governamentais em benefício da inclusão social e da valorização do negro em cumprimento às resoluções definidas nos fóruns multilaterais por conta dos princípios da igualdade, subsidiado pelos direitos humanos.

A partir de 2001, de acordo com Amaral e Mello (2013), o governo brasileiro adota e implementa políticas e programas visando à inclusão social e à valorização da população negra, como medida de inserir um grupo social em situação excludente, em conformidade com a desigualdade social e com a discriminação sofrida por longo período. Surge, então, como modo de efetivar direitos, o programa de cotas para o acesso à educação superior como ação afirmativa para a inserção de grupos minoritários excludentes.

O governo depois de ampla consulta à sociedade, aproveitando a ocasião do lançamento do segundo Programa Nacional de Direitos Humanos, emite um decreto executivo, em 2002, criando o Programa Nacional de Ação Afirmativa. Sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça são criadas as agências governamentais no sentido de estudar mecanismos para a adoção de “metas percentuais”, direcionadas à contratação de negros, de mulheres e de pessoas com deficiência, em suas próprias fileiras e também em empresas contratadas pelo governo.

Ademais, também endossa “mecanismos compensatórios” para expandir o acesso às universidades e ao serviço público “na proporção de sua representação em toda a sociedade brasileira” (Htun, 2004, p. 69). Dentre as medidas administrativas e de gestão estratégica entra em vigor o **Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, estabelecendo as** ações como, articular, com parceiros do Governo Federal, a formulação de propostas que promovam a implementação de políticas de ação afirmativa; e estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania.

4.3 O Impacto das Ações Afirmativas como Medida Inclusiva de Acesso ao Ensino Superior

A adoção de políticas de inclusão social no Brasil, também chamadas de ações afirmativas, se justifica pela existência de profundas diferenças sociais, visando estimular o interesse e o acesso ao ensino superior de pessoas, de grupos e de setores sociais para os quais o acesso ao ensino superior é restrito. É importante para um país de grande dimensão territorial e com muita miscigenação, em que a maior parte do ensino superior de qualidade é oferecida por universidades públicas, aferir em que medida as políticas de cotas alcançam os objetivos propostos.

No país existem diversos modelos de políticas afirmativas (PA) como, as cotas raciais, as cotas sociais para alunos provenientes de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus. Até 2010, dentre as instituições de ensino superior estaduais, federais e municipais, 88 já havia estabelecido a implantação das ações afirmativas em seus processos seletivos. De acordo com Neves (2012, p. 12), em relação às instituições de ensino superior federais, observa-se que das 28 universidades que adotaram as políticas afirmativas em seus processos seletivos, “24 adotaram o sistema de cotas e 4 adotaram o sistema de acréscimo de bônus. No caso das cotas sociais e

raciais, há reserva de 10 a 50% das vagas a todos que frequentaram o ensino médio em escola pública e que se autodeclararam pretos/pardos ou indígenas”.

O maior número de vagas disponíveis através da política de cotas aconteceu no período compreendido entre os anos de 2005 e 2008, apresentando alguns resultados expressivos. Para Theodoro, Jaccoud, Osório e Soares (2008, p. 149), pode-se evidenciar:

- i)* no que se refere à diversidade, à democratização do acesso nas instituições, com ampliação de diferentes grupos raciais e sociais entre o alunado;
- ii)* no que se refere ao desempenho, não há perda de qualidade do ensino na instituição nem diferença significativa entre estudantes cotistas e não cotistas;
- iii)* no que se refere às instituições, observou-se mudanças significativas nas universidades.

No decorrer dos últimos dezessete anos é possível estimar quais são os impactos que as ações afirmativas vêm ocasionando no ensino superior. Segundo Lima Junior (2019), a Lei nº 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, não só uniformiza, mas estabelece as metas e determina a obrigatoriedade da adoção de programas de ações afirmativas em toda a rede federal de ensino. A alocação de vagas em cada instituição federal, até 2011, era conforme seu respectivo programa. No entanto, de acordo com a referida lei, cerca de 31% das instituições da rede federal de ensino superior que até então não havia aderido a qualquer modalidade de reserva de vagas teve a exigência de implementá-la, permitindo um aumento no número de vagas reservadas, que apresenta um acréscimo de 140.303 para 247.950 no período compreendido de 2012 a 2015.

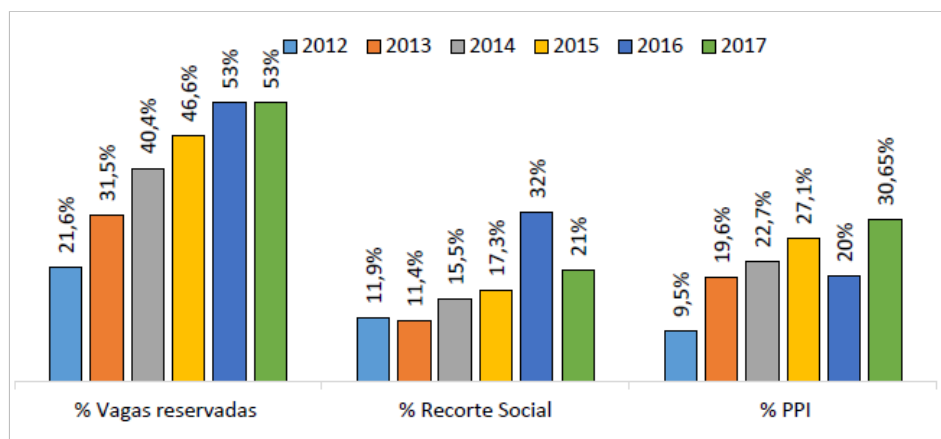
A entrada gradativa de estudantes negros nas instituições públicas acarreta resultados substanciais. Lima Junior (2019) relata que nas universidades privadas, em 2001, dentre os estudantes, 81% eram brancos e 18% eram negros; nas públicas, no referido ano, 67% eram brancos e 31,4% eram negros. Após dez anos, em 2015, posteriormente a adoção das ações afirmativas e três anos depois da Lei nº 12.711/2012, observa-se o aumento da presença dos negros nas instituições públicas e também, nas instituições privadas. A participação dos negros em universidades públicas, em 2015, passa para 45,1% e, nas universidades privadas, para 43,3%, estimulada principalmente pela criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e pela expansão da política de financiamento estudantil, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O acesso ao ensino superior embora não acabe com as desigualdades raciais, colabora para ampliar as oportunidades de conseguir melhor posição na sociedade, interrompendo o ciclo de vulnerabilidade intergeracional da população negra.

A Lei 12.711 de 2012 estabelece que 50% das vagas nas universidades federais seriam distribuídas entre as quatro subcotas, assim determinadas: “(1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e possuidores de baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda” (Feres Júnior et al., 2017, p. 15). A referida lei também determina que a proporção da reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPIs) deve corresponder à soma das proporções de cada um desses grupos na população do estado onde se localiza a universidade federal, de acordo com o último censo do IBGE.

Com a consolidação da Lei de Cotas percebe-se em relação ao percentual de vagas reservadas, de acordo com o perfil racial da população dos estados onde as universidades estão situadas, que a reserva com recorte racial se manteve acima da reserva com recorte social no

período compreendido entre o ano 2013 a 2015. Para Machado; Bessa e Feres Júnior (2019), depois um pequeno decréscimo no total de vagas ofertadas nas universidades federais entre 2015 e 2016, ocorre um aumento, em 2017, de 6.333 vagas, além de, um ligeiro aumento de 2.412 vagas reservadas. Os dados são importantes, já que a lei federal antevia para implementação da reserva de 50% das vagas ofertadas o prazo máximo no ano de 2016, e segundo os autores, o que estava determinado em legislação foi cumprido por todas as 63 universidades federais. O gráfico 1 representa o percentual médio de vagas reservadas de 2012 a 2017, evidenciando o aumento na taxa de reserva das vagas no período. Para a reserva de vagas por cota racial, as PPIs, isto é, destinadas a pretos, pardos e índios, observa-se que apesar de uma redução da taxa percentual em 2016, houve aumento considerável quando se analisa o intervalo do ano 2012 ao ano de 2017. A taxa de 9,5% relacionada ao ano de 2012 passou para 30,65% em 2017, demonstrando crescimento significativo no período.

Figura 1. Percentual médio de vagas reservadas (2012 a 2017)



Fonte: Machado, Bessa e Feres Júnior, 2019.

O estado brasileiro precursor em políticas afirmativas para educação superior é o Rio de Janeiro. Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) decide pela

aprovação da Lei nº 3524/2000, constituindo a reserva de vagas em 50% para os alunos carentes e os estudantes da rede pública no ensino fundamental e médio em todos os cursos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF – e Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ – são as primeiras a adotar a política de cotas. Daflon, Feres Junior y Campos (2013) salientam que no primeiro momento, além da reserva de vagas para alunos carentes e estudantes da rede pública em 2000, duas universidades também designaram 40% das vagas para a "população negra e parda", em conformidade com a Lei Estadual n. 3.708, de 9 de novembro de 2001. Em 2003, percebe-se que 90% das vagas estavam designadas ao sistema de cotas e a partir de então, as universidades resolvem colocar as cotas raciais junto com as cotas para estudantes egressos da rede pública.

Com a ocorrência do que tinha acontecido em relação ao total de cotas destinadas para segmento racial e para estudantes egressos da rede pública surgem novas legislações, as leis estaduais nº 4.151, de 2003, e nº 5074, de 2007, alterando a dimensão e a repartição das vagas reservadas. Em consonância com os autores acima fica designado 20% das vagas para os alunos oriundos da escola pública, 20% para os candidatos negros e 5% para pessoas com deficiência, indígenas e filhos de policiais civis e militares, de bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Mas, os candidatos que optaram pelas cotas tiveram que atender ao critério de carência socioeconômica. No início, a UERJ e a UENF não exigiam a comprovação de renda dos candidatos que concorriam pelas cotas para "negros", contribuindo para críticas em volta da possibilidade da política favorecer uma classe média negra.

A ação afirmativa nas universidades brasileiras abrange diferentes grupos sociais, mas os mais beneficiados são os alunos egressos de escola pública: 60 das 70 universidades com sistemas de cotas, bonificação ou acréscimo de vagas (85%) direcionam a esse grupo; seguido dos pretos e dos pardos (denominados "negros" em alguns programas), em 40 universidades, significando, 58% das que têm ações afirmativas. Em terceiro, estão os indígenas, em 51% dessas universidades, em quarto e quinto, vêm os portadores de deficiência e participantes de programas de formação em licenciatura indígena. Por último, segundo Daflon, Feres Junior y Campos (2013, p. 4), outros grupos com composição de “nativos do estado ou do interior do estado em que a universidade se localiza, professores da rede pública, pessoas de baixa renda, pessoas originárias de comunidades remanescentes de quilombos, filhos de agentes públicos mortos ou incapacitados em serviço e mulheres”.

Os primeiros procedimentos de ação afirmativa nas universidades estaduais, para Machado, Bessa y Feres Júnior (2019), acontecem a partir de leis estaduais, em que as instituições são obrigadas a adotar as políticas criadas pelo legislativo estadual por imposição do poder executivo estadual. Entretanto, no decorrer do tempo, em anos posteriores, diversas instituições passam a adotar suas próprias medidas de inclusão a partir de resoluções de seus respectivos conselhos universitários.

Machado, Bessa y Feres Júnior (2019), ressaltam que a política de ação afirmativa implantada pela Lei nº 12.711 sobre a reserva cotas para estudantes de escola pública, de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas já está implementada em todas as universidades federais. Outra iniciativa de democratização ao acesso às universidades federais é o Sistema de Seleção Unificada (SiSu), consolidado como o principal sistema de seleção para novos alunos, utilizado em 62 universidades, com 48 delas ofertando entre 81% a 100% de vagas

pelo sistema, evidenciando que as políticas de democratização para o acesso ao ensino superior são respaldadas pelas universidades.

Na atualidade, várias ações têm sido implementadas para promover o ingresso ao ensino superior, sobressaindo os significativos progressos com enfoque no combate às desigualdades raciais e no acréscimo das oportunidades sociais. Desde o começo da década, um crescente número de universidades públicas brasileiras vem adotando as ações afirmativas como um valioso instrumento de democratização para o acesso ao ensino superior, proporcionando o aumento do acesso de jovens negros à universidade como política de inclusão social. A UENF, a partir de 2001, pela Lei Estadual nº 3.708/2001 (RJ), estabelece a cota mínima de até 40% para populações negras e pardas para os cursos de graduação.

4.4 O Sistema de Cotas como Inclusão na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

A Constituição Federal do Brasil de 1988 abriu novos caminhos para a democracia, contribuindo para que no ano seguinte, em 1989, a comunidade de Campos dos Goytacazes se mobilizasse com uma proposta de emenda popular tendo em vista a criação da Universidade na Constituinte Estadual. Para tal propósito, o total de assinatura de 4.141 pessoas qualificadas deu embasamento a emenda pró-Uenf, aprovada e inserida no Artigo 49 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, com validade de 18 meses.

Antes do término da vigência do decreto o governador da época, Moreira Franco, sanciona a Lei 1.740, no dia 08 de novembro de 1990, autorizando o poder executivo a criação da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Com a aprovação da lei começa o estudo para a implantação da universidade por uma comissão nomeada pelo governo, a qual elaborou e

entregou a proposta do estatuto em dezembro de 1990. O Decreto 16.357, de 27/02/91, cria a Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF, cujo campus principal está localizado na cidade de Campos dos Goytacazes, no Estado do Rio de Janeiro.

Em 3 de junho de 1993 a UENF realiza seu primeiro vestibular e em 16 de agosto do mesmo ano acontece a primeira aula no campus, cuja data passa a ser definida como a da implantação da universidade. Mais adiante, em 23 de outubro de 2001, por meio da Lei Complementar nº 99, sancionada pelo governador da época Anthony Garotinho, a instituição adquire sua autonomia administrativa, desvinculando-se da antiga mantenedora. Com o reconhecimento da autonomia administrativa a UENF começa um virtuoso movimento para se aproximar da sociedade regional, abrangendo as prefeituras, as agências de desenvolvimento, as instituições de ensino superior e as entidades da sociedade organizada.

Até então, a medida para a adoção de política de cotas não surge na comunidade científica, todavia emerge de movimento social e no campo do legislativo. Havia alguma resistência na universidade pela dificuldade de como seria aplicada a política de cotas raciais diante da realidade brasileira. Silva (2016) menciona a publicação em 30 de agosto de 2001, no Diário Oficial do Poder Legislativo do Estado do Rio de Janeiro, o projeto de lei que tratava do estabelecimento de cotas para negros e pardos nas universidades estaduais do estado. No decorrer de pouco tempo os deputados da Assembleia Legislativa do Estado de Rio de Janeiro (ALERJ) votam o projeto, o qual é validado em 9 de novembro, do referido ano, pelo governador Anthony Garotinho.

Para Silva (2016), organizações, como a do Movimento Negro, em 2002, pressionam o governo e é publicado, em 4 de julho de 2002, o decreto 31.468 que permite desenvolver e implementar imediatamente o vestibular para estudantes das escolas públicas. Dessa forma, dois exames de

vestibular são realizados em 2002 para ingresso no ano de 2003, um que envolve os estudantes da rede pública do estado do Rio de Janeiro e outro abrangendo todos outros candidatos, mas contendo o mesmo grau de dificuldade e as mesmas etapas em ambos. A primeira etapa é aplicada uma prova eliminatória de múltipla escolha e a segunda uma prova discursiva, após aprovação da primeira fase. Dentre os aprovados a lei de cotas estabelece 40% das vagas para negros e para pardos.

Silva, Amaral, Moura (2016) destacam que as políticas de ação afirmativa, na particularidade de cotas, foi estabelecida pelo Estado do Rio de Janeiro no ano de 2001 como importante instrumento para implementar um novo mecanismo de expansão no acesso de minorias étnico-raciais na reconfiguração com outro contorno dos estabelecimentos públicos de ensino superior no Brasil, retratado no aumento do ingresso dos grupos sociais economicamente desprotegidos na universidade. A adoção da referida medida de afirmação, designada de “política de cotas”, acontece após do processo seletivo ocorrido no ano de 2002 para o ano letivo subsequente na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Por conseguinte são efetivados os programas de ação afirmativa na UENF provenientes de decisão do poder público e da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ), que sancionaram a Lei 3.524/2000, que institui reserva de 50% das vagas para estudantes provenientes de escola pública e a Lei 3.708/2001, com reserva de 40% de vagas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro para negros ou pardos.

No entanto, o primeiro vestibular em 2003 com reserva de vagas na UENF não obteve os resultados desejados. Para César (2005 citado por Amaral, 2006, p. 25) o equívoco ocorre:

no momento em que dentre os candidatos aprovados pela reserva de escola pública (50%) não existia, na maioria dos cursos, o

percentual de candidatos auto-declarados negros ou pardos que se esperava. Situação em que o preenchimento de 40% reservado para “cota racial”, estabelecido em lei, dar-se-ia por candidatos auto-declarados como tais oriundos de escolas privadas, o que significaria um preenchimento de até 90% das vagas para cada curso nas duas universidades. De tal modo, finaliza a autora: “a política de ação afirmativa que deveria ser a exceção da regra, tornava-se a própria regra”.

Ademais, segundo Amaral (2006), após a implementação das políticas de cotas raciais no vestibular de 2002, percebe-se que do total de 415 estudantes ingressos em 2003, somente 109 vagas estiveram preenchidas por estudantes negros (pretos) ou pardos, equivalente a 26,20%. Os cursos que mais apresentaram negros ingressos por cotas foram Ciências Biológicas (27), Ciências Sociais (13), Engenharia Metalúrgica (12) e Medicina Veterinária (11). Porém, nos anos subsequentes, 2004 e 2005, observa-se uma redução do contingente percentual de negros (pretos e pardos) ingressos nos cursos de graduação da UENF. Em 2004, 12,52% dos “cotistas” negros ingressaram nos cursos da UENF, o que aponta o não preenchimento dos 20% de vagas para este grupo populacional reservada, representa em valores absolutos, o acesso de 60 cotistas negros dentre um total de 479 alunos admitidos. No ano de 2005, apenas 19 cotistas negros foram inseridos na graduação da UENF do total de 469 estudantes.

Para estabelecer melhoria coube revisar as legislações relacionadas à política de cotas no intuito de afiançar e aprimorar a execução de uma política afirmativa próspera. Conforme Amaral (2006), a nova regra passa a prevalecer após o processo de seleção de 2004, com chance de ser reexaminada depois de cinco anos de sua efetivação. Várias propostas das universidades

são levadas em consideração, como o critério de carência, determinadas pelas Universidades Públicas Estaduais, como o nível socioeconômico do candidato, de acordo com o estabelecido por órgãos públicos oficiais. A mudança da terminologia “negros e pardos” foi trocada por “negros”, permanecendo-se o benefício aos alunos provenientes da rede pública de ensino – desde que tenham estudado todas as séries do segundo ciclo do ensino fundamental em escolas públicas do território nacional, bem como todas as séries do ensino médio em escolas públicas, municipais, estaduais ou federais situadas no Estado do Rio de Janeiro – com inclusão também de pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Nota-se que outros fatores contribuíram como barreira ao acesso do público alvo referente à política de cotas na UENF. Dentre eles, o vestibular unificado com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em que:

hipóteses diversas para o não preenchimento das vagas foram elucubradas, dentre essa, podemos elencar: uma possível deficiência de preparação do possível cotista na educação básica ao nível rigoroso do processo seletivo, a carência de informação sobre o “benefício” associada à possibilidade de baixa procura em determinados cursos, as próprias regras bastantes rigorosas como a exigência de uma extensa lista de documentos para inscrição, o que pode implica também, no distanciamento dos candidatos à universidade. (Silva, Amaral y Moura, 2016, p. 1064)

Na tentativa de correção ao acesso à universidade foram estabelecidas mudanças na legislação, pela Lei nº 5.346, de 11 de dezembro de 2008, a qual permanece os critérios de auto declaração e de carência dos candidatos, em substituição as Leis 4.151/2003 e 5.074/2007 e

estabelece a legislação do sistema de cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro. A legislação da política de cotas para o acesso às universidades passa a incluir os indígenas na relação dos favorecidos dentre os integrantes de outras minorias étnicas, que anteriormente era de 5% e passa a ser de 20% conjuntamente com as destinadas aos negros (Silva, Amaral y Moura, 2016).

A Lei nº. 5.346 revoga as anteriores e se mantém em vigor até na atualidade. O novo instrumento legal preserva o critério de carência, extingue a terminologia “minorias étnicas” e cita especificamente os indígenas como um dos públicos abrangidos pela ação afirmativa, conservando essencialmente as mesmas percentagens determinadas na normativa antecedente, assim estabelecida: 20% para os estudantes negros e indígenas; 20% para os estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço (Rio de Janeiro, 2008).

A política de cotas para negros e carentes como mecanismo para a inclusão social, com base no sistema precursor implementado nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, é analisada por Amaral e Mello (2013) em conformidade com as atualizações da legislação, no período de 2004 a 2011. Os autores avaliam se a implantação das leis aumentou o acesso ao ensino superior dos grupos os quais seriam beneficiários nos processos de seleção para ingresso na UENF. No período de 2004 a 2010, de acordo com os dados do ingresso à universidade dos alunos para os cursos presenciais, observa-se que pelo sistema de cotas para negros em relação ao total de estudantes ingressantes não alcançou a 5%. O total de vagas ofertadas para os “cotistas” autodeclarados como indivíduos negros foi de 720 no período, em que somente 155 das vagas

foram ocupadas. Os alunos oriundos das escolas públicas ocuparam 408 das vagas destinadas para eles, e mesmo assim não houve o preenchimento total.

Para os autores, os dados revelam que os 20% do total de vagas de cotas disponibilizadas para a inclusão de negros carentes não colaborou para o ingresso pela política de cotas no período de 2004 a 2010. O estudo abrange os cursos de Agronomia, de Zootecnia e as Licenciaturas em Biologia, em Física, em Matemática, em Química e em Pedagogia. No quadro 1, observa-se a variação das vagas que efetivamente foram preenchidas.

Quadro 2. Proporção das vagas para negros carentes em relação ao total de vagas reservadas

Ano	Vagas oferecidas para estudantes negros	Vagas efetivamente preenchidas (%)
2004	20%	12,1%
2005	20%	3,8%
2006	20%	3,0%
2007	20%	2,3%
2008	20%	1,5%
2009	20%	2,3%
2010*	20%	4,9%**
2011*	20%	18,7%

Fonte: Amaral e Mello, 2013.

De acordo com os dados houve um decréscimo de vagas preenchidas de 2004 a 2005 representado de 12,1% para 3,8%; no ano de 2006 de 3,0%; no ano de 2007 de 2,3% e em 2008 de 1,5%. No ano de 2004, em valores absolutos, ingressaram 60 estudantes negros carentes por cotas nos cursos de graduação da UENF e posteriormente 4 (quatro) anos, em 2008, somente 8 estudantes estavam inseridos por meio das ações afirmativas. A insignificante inclusão de estudantes negros carentes por cotas se manteve até o ano de 2009, em que o preenchimento de

20% do total de vagas disponibilizadas para este segmento representa em termos percentuais 2,28%, isto é, 105 vagas do total de 526 vagas reservadas para os cursos de graduação da UENF. Só em 2011 o preenchimento das vagas alcançou 18,7% do total de 20% destinadas.

A política de cotas diante da realidade brasileira ressalta a questão de justiça social para que possa garantir dos direitos e combater o preconceito e a discriminação tão enraizados na sociedade por muitos séculos na população negra no Brasil. Os dados do IBGE no ano de 2010 mostram-se um novo perfil da população em relação à raça ou cor dos brasileiros, que apontam os negros como representantes de mais de 50% dos indivíduos do país.

O município de Campos dos Goytacazes, da mesma forma que a região norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, a qual se encontra, pertence a uma das últimas áreas a extinguir a escravidão no Brasil. Por conseguinte, a localidade apresenta uma significativa herança de descendentes que vivenciaram a escravidão na população campista, perpetuada por gerações em uma cidade predominantemente negra.

Mas, conforme Silva, Amaral e Moura (2016), a cidade de Campos dos Goytacazes tem se destacado como relevante polo universitário em todo o país, com estudantes provenientes de diferentes cidades, estados e regiões do Brasil para estudar na educação superior. Com o passar do tempo o município abarca importantes instituições de ensino superior públicas e privadas. Entre as instituições de ensino públicas que ofertam especificamente o ensino superior, a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) se sobressai, e os dados oficiais do Ministério da Educação comprovam a excelência da instituição. A universidade é precursora, junto com a UERJ, na adesão da política de cotas no Brasil no ano de 2002. Além de atuar na implementação da política de cotas no estado do Rio de Janeiro promoveu uma nova forma de processo seletivo através da adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de

Seleção Unificada (ENEM/SISU), recurso para solucionar a baixa demanda em alguns cursos da universidade.

Segunda Parte - Decisões Metodológicas

Capítulo 5. Marco Metodológico

5.1 Metodologia

A presente investigação, a partir dos próximos contextos traçados, apresenta os caminhos que foram percorridos para que pudesse alcançar os objetivos propostos e para viabilizar a resposta à questão problema da pesquisa que aqui se desenha. Assim sendo, serão apresentados o tipo, o enfoque, as técnicas e os procedimentos metodológicos pertinentes a esse estudo.

Uma pesquisa científica constitui numa apresentação completa, em que as razões e os motivos de ordem teórica e prática a tornam importante. Desse modo, será elucidada a construção metodológica de trabalho, que tem como pesquisa científica “Análise da permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF): período de 2018- 2021”.

Os diversos percursos que possibilitam ao investigador avançar no debate sobre a temática apresentada acontecem por meio de “vias das políticas, da gestão, do financiamento de suas atividades, da sua relação com o universo social, local ou mundial, do currículo, da qualidade e pertinência dos conhecimentos e da formação produzida, dentre outros” (Santos, 2013, p.21).

Quando relaciona a pesquisa ao conhecimento entende-se a afirmativa de que o conhecimento a ser construído é o conhecimento científico, e este possui em seu fundamento a ação de não aceitar nada que não seja verdadeiro e que não possa ser comprovado, explicado logicamente e racionalmente. (Michel, 2015, p. 5). Nesse mesmo sentido, Cervo, Bervian e Silva (2007) descrevem que, para fazer pesquisa científica, o pesquisador necessita inicialmente adotar uma postura científica, e que a

postura científica, é antes de tudo, uma atitude ou disposição subjetiva do pesquisador que busca soluções sérias, com métodos adequados para o problema que enfrenta. Essa postura, não é inata na pessoa; ao contrário, é forjada ao longo da vida, à custa de muito esforço e de uma série de exercícios. Ela pode e deve ser aprendida. A postura científica, na prática, é a expressão de uma consciência crítica, objetiva e racional. (Cervo, Bervian & Silva, 2007, p. 13)

Nessa perspectiva, o método científico é um trabalho sistemático em busca de respostas às questões levantadas, ou seja, é o caminho que o pesquisador deve trilhar mediante a formulação de uma teoria científica. O desenvolvimento do método científico é um processo formal e sistemático. Assim sendo, a metodologia pode ser delineada como um processo de planejamento, definido por um conjunto de métodos científicos que serão utilizados no desenvolvimento da pesquisa. Silva (2018) esclarece que a:

metodologia adotada em uma pesquisa está, geralmente, permeada pela tradição empírica daquele determinado campo científico e, ao mesmo tempo, vinculada aos seus aspectos epistemológicos e ontológicos. Quando me refiro à tradição empírica de um campo científico, falo sobre técnicas tradicionalmente utilizadas pelos pesquisadores que serão assim aceitas como procedimentos válidos para geração de dados. (Silva, 2018, p.10).

Michel (2015) também corrobora com as especificidades do método científico quando afirma que:

O comportamento científico ou racional é disciplinado: requer atitude, postura crítica em relação ao objeto de interesse, situação ou fato e as suas formas de manifestação; assim como a escolha e uso de técnicas adequadas para enfrentar e solucionar problemas. É também imparcial: não torce fatos e respeita a verdade, mesmo que ela vá de encontro aos seus valores e crenças; cultiva a honestidade, a ética, rejeita atitudes produto dos outros; e tem coragem suficiente para enfrentar obstáculos, dificuldades e desânimos que uma situação-problema possa oferecer. (Michel, 2015, p. 8).

Autores como Minayo, Deslandes e Gomes (2018) definem metodologia de forma abrangente e concomitante, assim explicitada:

a) como a discussão epistemológica sobre o “caminho do pensamento” que o tema ou o objeto de investigação requer; b) como a apresentação adequada e justificada dos métodos, técnicas e dos instrumentos operativos que devem ser utilizados para as buscas relativas às indagações da investigação; c) e como a “criatividade do pesquisador”, ou seja, a sua marca pessoal e específica na forma de articular teoria, métodos, achados experimentais, observacionais ou de qualquer outro tipo específico de resposta às indagações específicas. (Minayo, Deslandes & Gomes, 2018, p.44)

Para tanto, após a introdução, sistematizamos, organizamos os caminhos da pesquisa que serão percorridos e que para esta investigação serão construídos a partir das seguintes construções teóricas e metodológicas:

- Apresentação do problema de pesquisa,
- Delimitação dos objetivos de pesquisa

Apresentação das decisões metodológicas que irão ser construídas a partir dos seguintes elementos:

- Tipo de Investigação,
- Enfoque de Pesquisa,
- Contexto da Investigação (lugar e lócus de pesquisa),
- Participantes da pesquisa, instrumentos de coleta de dados, técnica de análise de dados e as questões éticas da pesquisa.

5.2 Problema da investigação

Para a inclusão de minorias sociais no Brasil foram constituídas as políticas de cotas étnicas como “ação afirmativa” para a isonomia social. O direito à educação no país está consagrado na Constituição Federal de 1988, concedido pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão, bem como em uma série de leis infraconstitucionais que esmiúçam a temática, de acordo com o eixo formacional. No que diz respeito ao contexto de concepção desse direito, este reivindica uma atuação efetiva por parte do Estado no que concerne à concretização dos desdobramentos de ações que contribuem para o acesso e para a permanência na escola, bem como, para a promoção da igualdade racial e da inclusão social.

A expansão de programas de ação afirmativa está pautada na normatização de política de reservas de vagas, como uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos que promovam a inclusão, amparada por legislação específica, objetivando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação.

Apesar da política de cotas, muitos estudantes não conseguem permanecer no ensino superior. A partir destes preâmbulos, vários questionamentos possibilitam um senso de pesquisa para a construção da referida investigação, tais quais:

Qual foi o contexto histórico da implantação das políticas afirmativas no Brasil?

Qual a necessidade de adoção de políticas públicas para a inclusão de grupos étnicos (pretos e pardos, em específico) no Brasil?

De que forma ocorreu a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)?

Como o sistema de cotas étnicas contribui para a promoção da inclusão social?

5.3. Objetivos

5.3.1. Objetivo Geral

Analisar a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), no processo de implementação de políticas afirmativas.

5.3.2. Objetivos Específicos

I - Caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas, a partir da Lei Estadual no 5.346/2008.

II - Descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF);

III - Conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas;

IV - Identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021.

5.4. Decisões Metodológicas

5.4.1. Tipo de investigação

Esta investigação científica é pautada na pesquisa do tipo descritiva e interpretativa. A pesquisa é do tipo descritiva uma vez que, conforme assevera Cerro (2007, p. 60), observa-se, registra-se, analisa-se, correlaciona-se fatos ou fenômenos sem manipulá-los. Campoy (2018, p.155) afirma que “la investigación descriptiva constituye el primer nivel de conocimiento científico”. E que “tiene por objetivo a descripción de forma precisa y cuidadosa de los fenómenos, hechos y situaciones analizadas sin intervenir sobre ellos”. (pp.155-156). Ressalta também que os estudos descritivos têm como objetivo:

definir las características sociodemográficas de las unidades investigadas (edad, sexo, nivel educativo, número de hijos, nivel económico, etc.); Identificar formas de conducta, conocer percepciones, determinar el grado de acuerdo o desacuerdo,

establecer preferencias, etc; Descubrir y comprobar posible asociación entre variables e identificar características de la población objeto de estudio. (Campoy, 2018, p.156)

Triviños (2012) assevera que os estudos descritivos apresentam como foco essencial o desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, seus problemas, suas gentes, suas escolas, sua educação, seus professores, seus valores, etc. (p.110). Para esta pesquisa o objetivo do pesquisador é analisar acerca dos obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas.

Outra contribuição sobre a concepção de pesquisa do tipo descritiva, Cervo, Bervian e Silva (2007) afirmam que:

Desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais, abordando aqueles dados e problemas que merecem ser estudados, mas cujo registro não consta em documentos. Os dados ocorrem em seu habitat natural, precisam ser coletados e registrados ordenadamente para seu estudo propriamente dito. Trata-se do estudo e da descrição das características, propriedades ou relações existentes na comunidade, grupo ou realidade pesquisada. (Cervo, Bervian e Silva, 2007, p. 62)

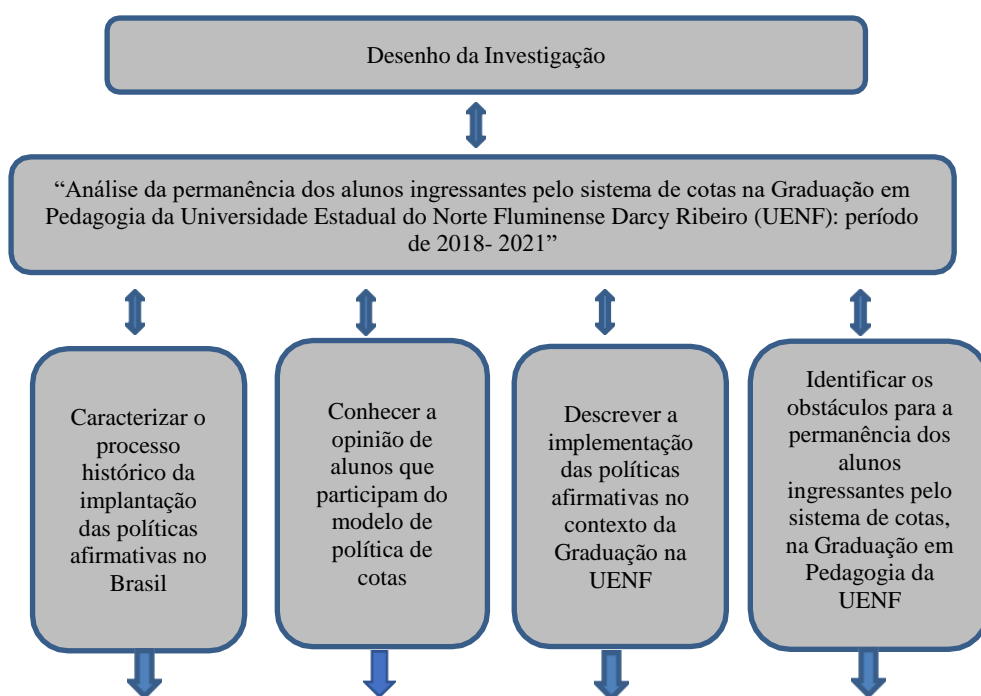
A pesquisa também é interpretativa, pois procura determinar as causas dos acontecimentos, dos fenômenos que se manifestam, sejam estes físicos ou sociais, e seu interesse está em identificar os fatores que originam um fenômeno e em quais condições ou porque duas ou mais variáveis estão relacionadas (Sampiere, Collado e Lucio, 2013, p. 107). Do mesmo modo, as pesquisas interpretativas têm:

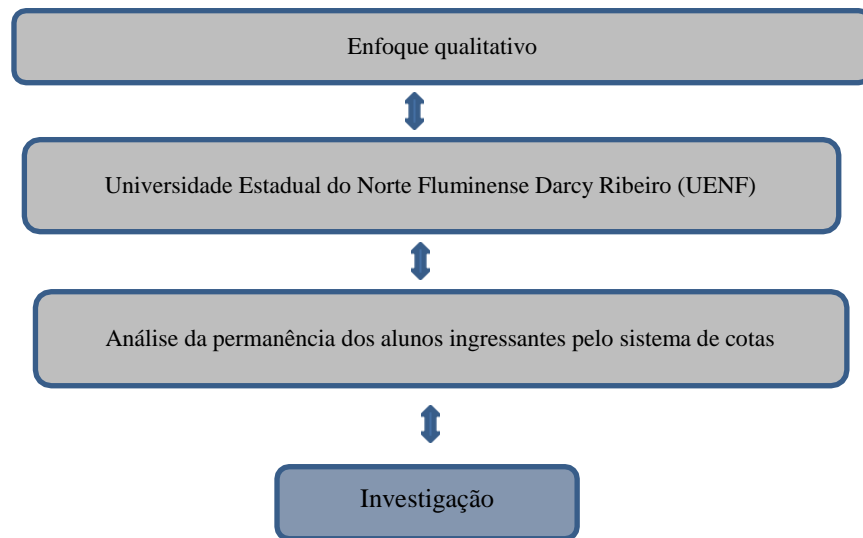
a preocupação central de identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. (Gil, 2014, p. 28).

É importante ressaltar que o estudo descritivo e interpretativo desta investigação se relaciona e se completa. Sampieri, Lucio e Collado (2013) confirmam que não há supremacia entre ambos, nem sobreposição, são estudos equivalentes, é descritivo e ao mesmo tempo interpretativo, sem perder a essência de cada tipo de pesquisa, mas que se correlacionam, permitindo de fato compreender as entrelinhas das informações dadas por todos os sujeitos na pesquisa.

O trabalho foi realizado em um recorte temporal, 2018-2021, e os dados surgiram após análise das respostas ao questionário, realizado pelos alunos da Graduação em Pedagogia da UENF, em que foram registrados e analisados.

Figura 2. Desenho Metodológico





Fonte: Elaboração própria

5.4.2. Enfoque da Pesquisa

A abordagem do presente estudo é qualitativa devido à forma de análise dos dados coletados, visto que se pretende identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas. Para Campoy (2018):

los métodos de investigación cualitativa se utilizan en una amplia gama de campos y disciplinas. Desde el ámbito educativo e social, Sandín Esteban (2003, p. 123), afirma que “la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos e sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos”. (Campoy, 2018, p. 254)

Tratando-se de pesquisa qualitativa, Chizzotti (2010, p. 83) afirma que na “pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

O autor Teixeira (2010) menciona que a pesquisa qualitativa compreende as fases a seguir:

O pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização; A pesquisa busca uma profunda compreensão do contexto da situação; A pesquisa enfatiza o processo dos acontecimentos, isto é, a sequenciados fatos ao longo do tempo; O enfoque da pesquisa é mais desestruturado, não há hipóteses fortes no início da pesquisa, conferindo a mesma flexibilidade; a pesquisa em geral é mais de uma fonte de dados. (Teixeira, 2010, p. 137-138)

No mesmo sentido Campoy (2018) informa que a pesquisa qualitativa tem como características:

- Es dialéctica y sistémica
- Tiene una concepción múltiple de la realidad.
- La realidad está formada por sistemas muy complejos.

Parte de um enfoque indutivo del análisis de la realidade social a partir del cual se generan hipótesis.

- El principal objetivo es comprender los fenómenos
- Rechaza el postulado de considerar al sujeto totalmente passivo.
- Le interessa las estructuras significativas de las conductas del sujeto que se estudia.
- El conocimiento es de carácter ideográfico. Se describe casos individuales.

- El investigador interactúa con el medio observado.
- Utiliza técnicas no estructuradas en la recogida de información.
- Asume conceptos orientativos, no necesariamente operativizables.
- Flexibilidad em el proceso de recogida de información.
- Especial interés por el significado de la información.
- Produce datos cualitativos, no métricos. Los datos son de naturaleza narrativa (textual o visual).
- Plantea un análisis interpretativo. (Campoy, 2018, p.255).
- A importância da interpretação na pesquisa qualitativa é destacada como:

La característica principal de la investigación cualitativa es la “interpretación”. La interpretación supone integrar el discurso, relacionar elementos, establecer conexiones entre las diversas categorías, resignificar un sentido, integrar los significados de lo latente que se hace manifiesto, buscando un sentido al “todo”. (Campoy, 2018, p. 262).

Dessa forma é necessário apresentar o contexto da investigação científica que está exposto a seguir.

5.5. Contexto da Investigação

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) é uma universidade pública brasileira sediada em Campos dos Goytacazes, a cerca de 300 km da cidade do Rio de Janeiro, com atuação também em Macaé, ambos municípios situados no norte do Estado do Rio de Janeiro.

O município de Campos dos Goytacazes está localizado no norte do Estado do Rio de Janeiro, composto por 92 municípios. Em extensão territorial do estado é o maior município, com 4.032Km² (quilômetros quadrados), considerado um município de porte médio, segundo informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

De acordo com o contexto histórico, o atual município de Campos dos Goytacazes alcançou crescente importância no panorama econômico regional, nacional e internacional. Silva e Hasenclever (2019) esclarecem que no decorrer do século 19 e na primeira metade do século 20, o município de Campos dos Goytacaz experienciou dois ciclos expansivos baseados na produção sucroalcooleira, ostentando no final do século 19 a posição de município com maior produção açucareira do país. Ao final do século 20 e início do século 21, em um terceiro ciclo expansivo se apresenta para Campos dos Goytacazes e demais municípios do norte fluminense. O recente período tem como base a expansão de investimentos na indústria petrolífera, tendo em foco a exploração e a produção de petróleo e gás na Bacia de Campos.

No ano de 2014, segundo a Agência Nacional de Petróleo (ANP), a produção petrolífera no norte fluminense foi responsável por 68,4% da produção de óleo e por 45,3% da produção de gás natural do país, contribuindo com as receitas de royalties e participações especiais embolsadas pelos municípios no entorno da Bacia de Campos, com ênfase para o município de Campos dos Goytacazes, que liderou por muitos anos o ranking de maior recebedor de royalties do país. (Silva, Hasenclever, 2019, p.2)

Na costa litoral do município encontra-se uma das maiores plataformas petrolíferas do Brasil, e junto com cidade de Macaé recebe a titulação de Capital Nacional do Petróleo. O município de Campos dos Goytacazes concentra a segunda maior área urbana do estado e ocupa a décima sétima maior área urbana do Brasil.

O município tem um expressivo Produto Interno Bruto (PIB), contribuindo para ser um importante polo universitário, congregando, em âmbito estadual, o segundo maior número de matrículas na graduação depois do município do Rio de Janeiro. Após a década de 1970, a indústria de petróleo passa exercer influência na economia de alguns municípios do Norte Fluminense, principalmente em Campos dos Goytacazes e Macaé. Como consequência inicia um processo de novas oportunidades e de demandas na região pela expressiva injeção de royalties para os municípios do Norte Fluminense, fomentando a atração e a consolidação de várias instituições de ensino superior.

A cidade está situada em região que era originalmente habitada pelos índios goitacás, reconhecida como a primeira cidade da América Latina a receber luz elétrica na iluminação pública, em 1883, um ano antes da cidade do Rio de Janeiro. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Campos dos Goytacazes possui uma população de aproximadamente de 510.000 habitantes em 2020, considerada a sétima cidade mais populosa e com a maior extensão territorial do estado do Rio de Janeiro.

A implementação da UENF ocorreu durante o governo de Leonel Brizola, contando, durante a concepção e a coordenação do projeto, com a assistência de Darcy Ribeiro, pessoa com experiência por ser o criador e o primeiro reitor da Universidade de Brasília (UnB). O conjunto arquitetônico que integra o campus Leonel Brizola da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, incluindo o Hospital Veterinário e o Centro de Convenções, é a marca deixada pelo arquiteto Oscar Niemeyer em Campos dos Goytacazes. O rascunho original de Niemeyer para o projeto da UENF contou com a distribuição dos prédios que, vistos do alto, formam um cocar, uma homenagem aos índios Goitacá, primeiros habitantes da região.

Figura 3. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro



Fonte: Google imagem

O campus principal da UENF dispõe de restaurante universitário, bibliotecas setoriais, enfermaria, atendimento por assistentes sociais, quadras esportivas, centro de convenções, agência bancária, lanchonete e hospital veterinário. O prédio do Centro de Convenções, com um formato de apito, que também remete à tribo, foi desenvolvido também pelo arquiteto.

Figura 4. Centro de Convenções da UENF



Fonte: Google imagem

Segundo informações disponíveis no portal da UENF (2021), na última edição Índice Geral de Cursos (IGC), do MEC, em 2018, a universidade tem a melhor pontuação entre as universidades instaladas no Rio de Janeiro e está na 15ª posição entre as universidades públicas de todo o Brasil. Em rankings internacionais, a UENF está situada entre as 130 melhores universidades da América Latina, ocupando o primeiro lugar da lista no parâmetro “qualificação do corpo docente” e em décimo no quesito “média de artigos por docente”.

A UENF possui 18 cursos de graduação, tais quais: Administração Pública, Agronomia, Biologia, Ciência da Computação, Pedagogia, Ciências Biológicas, Ciências Biológicas a Distância, Ciências Sociais, Engenharia Civil, Engenharia de Exploração e Produção de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Metalúrgica e de Materiais, Física, Matemática, Medicina Veterinária, Química, Química a Distância, Zootecnia, além de duas licenciaturas oferecidas a distância através do Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ).

A Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) são as instituições pioneiras na adoção das políticas de cotas étnico-raciais, em 2003, a partir da Lei Estadual nº. 4.151/2003, iniciando a implementação das políticas de ação afirmativa no Brasil ao estabelecer cotas para negros, para alunos oriundos de escolas públicas, e para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Mais adiante, em conformidade com a Lei Estadual nº 5346, de 2008, a UENF estabelece a reserva de 45% das vagas dos cursos de graduação para alunos carentes, sendo 20% para negros ou indígenas, 20% para estudantes que cursaram o Ensino Médio, integralmente, na rede pública

e 5% para candidatos com necessidades especiais ou filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares ou inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em serviço, ampliando a política de inclusão ao ensino superior.

Assim, a presente investigação visa identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de efetivação de políticas afirmativas.

5.6. Fontes de informação

As fontes de informação para a pesquisa estão agrupadas em dois conjuntos, os quais convergirão para a compreensão da temática, quais sejam: fontes documentais e as fontes pessoais.

a) Fontes documentais

Em razão do objeto da pesquisa e dos objetivos que a orientam, estão agrupadas da seguinte forma: Lei Estadual nº 5.346/2008, que é responsável por estabelecer os critérios gerais e vinculantes para a implementação da política de cotas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro. Para tanto, justifica-se a escolha de tal documento em razão de ser a base de todo o desenvolvimento da política afirmativa por parte das universidades estaduais, com enfoque específico para a Universidade Estadual do Norte Fluminense. Ainda sobre o campo em que a pesquisa se desenvolve, elegeu-se como documentos subsidiários e, ao mesmo tempo, sensíveis à realidade local da universidade o PDI e as resoluções COLAC nº 4/2019 e CONSUNI nº 1/2015. Os documentos ora mencionados foram escolhidos como base de análise para complementar as disposições gerais previstas na legislação estadual e, ainda, estabelecer, à luz do contexto da

UENF, a forma empregada para promoção e implementação da política de cotas naquela instituição de ensino superior.

Neste aspecto, justifica-se a escolha documental por ser elemento, no campo do ensino superior brasileiro, orientador das políticas de planejamento estrutural. O PDI, neste contexto de exame, enquanto promotor do desenvolvimento institucional da UENF, é a base para as políticas que compreendem o desenvolvimento da universidade e de suas políticas de ingresso, permanência e formação dos discentes universitários. Sobre as resoluções, a escolha se deu por ser base executiva para fixação das bolsas e auxílios voltados para o público da política afirmativa de cotas.

b) Fontes pessoais

A pesquisa utilizou o questionário eletrônico para colher dados, composto por vinte e três perguntas fechadas de múltipla escolha e um pergunta aberta.

A escolha dos participantes ocorre essencialmente pelo delineamento dos objetivos de pesquisa e também pelo estabelecimento de critérios de participação, como estar matriculado e frequentar a Graduação de Pedagogia na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e pela aceitabilidade e pela disponibilidade em participar da pesquisa. Além, da instituição ter adotado a política de cotas como acesso e inclusão ao ensino superior. A informação sobre o total de alunos foi enviada pela coordenadora da graduação, após contato por e-mail, confirmando que o total de alunos matriculados na Graduação de Pedagogia é de 145 alunos, sendo que os ingressantes por sistema de cotas correspondem a 73 alunos. Cabe ressaltar que a UENF continua sem aula e sem atendimento presencial.

Os participantes, que tiveram acesso ao ensino superior público pela política de cotas da UENF, permitem o conhecimento do perfil socioeconômico; além de fornecerem informações

sobre a bolsa de amparo na universidade, a importância desta para a manutenção na universidade, o auxílio para custear os gastos diários, e a percepção sobre o apoio da universidade como garantia da permanência dos alunos na instituição, componentes importantes que visam a integração pelas ações afirmativas.

Para tanto, foi aplicado um questionário eletrônico direcionado aos participantes, no caso os acadêmicos da Graduação Pedagogia da UENF, procedentes da rede pública de ensino e ingressantes nos anos de 2018 a 2021. O relatório do google forms com as respostas dos alunos conduziu as análises que subsidiaram a conclusão da pesquisa.

A população investigada é composta por 52 alunos da Graduação de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), que responderam o questionário eletrônico. Dentre os que responderam o questionário, 47 (quarenta e sete) participantes é do sexo feminino e 05 (cinco) do sexo masculino.

O motivo de investigar os alunos da Graduação em Pedagogia está relacionado por ser um curso com maior número de alunos ingressantes pelo sistema de cotas. O questionário eletrônico foi respondido por total de 52 participantes para análise das suas respostas; considerando a viabilidade de realização do estudo. Do total de participantes, 29 fazem parte dos alunos que tiveram o ingresso no ensino superior pela política de cotas como inclusão social.

Os critérios de inclusão dos participantes estão estabelecidos na política de cotas da UENF, amparados na Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008, que dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências, assim asseverados:

Art. 1º Fica instituído, por dez anos, o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais, adotado com a finalidade de assegurar seleção e

classificação final nos exames vestibulares aos seguintes estudantes, desde que carentes:

I - negros;

II - indígenas;

III - alunos da rede pública de ensino;

IV - pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor;

V - filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

A referida lei também determina que a definição de estudante carente deve levar em consideração o nível socioeconômico do candidato e, valendo-se, para tanto, dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais. Estabelece que aluno oriundo da rede pública de ensino é aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental e do ensino médio em escolas públicas de todo território nacional. O edital do processo de seleção, atendido ao princípio da igualdade, estabelece as minorias étnicas e as pessoas portadoras de deficiência beneficiadas pelo sistema de cotas, admitida a adoção do sistema de autodeclaração para negros e pessoas integrantes de minorias étnicas.

No artigo Art. 2º está determinado que as cotas de vagas para ingresso nas universidades estaduais serão as seguintes, respectivamente:

I - 20% (vinte por cento) para os estudantes negros e indígenas;

II - 20 % (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino;

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores

de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

E, proporcionar a inclusão social dos estudantes carentes destinatários da ação afirmativa objeto desta Lei é dever do Estado do Rio de Janeiro, mediante o Art. 3º, como também, promover a sua manutenção básica e preparar seu ingresso no mercado de trabalho, inclusive mediante as seguintes ações: pagamento de bolsa-auxílio durante o período do curso universitário; reserva proporcional de vagas em estágios na administração direta e indireta estadual; e, instituição de programas específicos de crédito pessoal para instalação de estabelecimentos profissionais ou empresariais de pequeno porte e núcleos de prestação de serviços.

5.7. Instrumentos de Coleta de Dados

Para a coleta de dados da presente investigação científica foi utilizada a seguinte técnica e instrumento: o questionário fechado. Na intenção proeminente de se obter êxito nos objetivos propostos, realizou-se a técnica de coleta de dados por objetivo de pesquisa.

Quadro 3. Instrumento de Coleta de Dados

Objetivo de Pesquisa	Instrumento de Coleta de Dados	Base de Dados
1. Caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas, a partir da Lei Estadual no 5.346/2008;	Análise Documental Sistemática	Lei nº 5.346/2008
2. Descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), bem como o aparato legal para tal;	Análise Documental Sistemática	PDI Resolução COLAC 4/2019 Resolução

		CONSUNI 1/2015
3. Avaliar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021.	Questionário Estruturado – Qualitativo	Respondentes do questionário estruturado
4. Conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas.	Questionário Estruturado – Qualitativo	Respondentes do questionário estruturado

Fonte: Elaboração própria

O instrumento de coleta de dados tem relação com o problema a ser investigado, assim sendo, a escolha das técnicas e instrumentos deve ser adequada para auxiliar no alcance dos objetivos da investigação. No caso dessa investigação, se fez necessário o acesso de um instrumento eficaz no intuito de recorrer a uma técnica que fosse acessível e capaz de responder aos questionamentos e problemáticas, servindo como alicerce na análise de realidade, levando em consideração a possibilidade de comunicação e tempo estimado para a obtenção de material e recolhimentos de dados. Diante disso, para a investigação o questionário fechado foi utilizado como técnica e instrumento.

Conforme Oliveira (2004, p.182), a etapa prática da pesquisa é iniciada com a aplicação dos instrumentos elaborados com a finalidade de coleta dos dados previstos. O instrumento utilizado na coleta de dados é o questionário eletrônico constituído de perguntas fechadas e disponibilizados aos alunos. A coleta de dados foi realizada por meio de pedido de autorização a coordenadora da Graduação em Pedagogia da UENF, Prof^ª Dra. Eliana Crispim França Luquetti, para contatar os alunos e disponibilizar o envio do questionário eletrônico. Os dados coletados serão confidenciais e as identidades dos protagonistas não serão expostas.

Em virtude do momento em que o mundo passa por causa da pandemia a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) optou continuar no segundo semestre, de 2021, com as aulas remotas, motivo pelo qual o questionário eletrônico foi utilizado na coleta de dados para a conclusão desta pesquisa. O questionário é composto de 26 questões fechadas e 1 aberta para que o respondente pudesse expor sugestão(ões) sobre a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na UENF.

5.7.1. Análise Documental

Na Constituição Federal do Brasil, de 1988, está consagrado o direito à educação no país, concedido pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão. No que diz respeito ao contexto de concepção desse direito, este reivindica uma atuação efetiva por parte do Estado no que concerne à concretização dos desdobramentos de ações que contribuem para o acesso e permanência na escola, bem como, para a promoção da igualdade racial e da inclusão social. Dessa forma, o processo histórico da implantação das políticas afirmativas no Brasil objetiva combater o preconceito e a discriminação de parte da sociedade excluída, os negros.

A política de cotas no Brasil, como forma de inclusão por meio da isonomia social, está implantada no sentido de abrandar as diferenças sociais entre brancos e negros, cujas origens estão atreladas ao sistema escravagista dos séculos passados. Historicamente, busca-se uma definição acerca da expressão “ação afirmativa” como política de proteção social às classes sociais menos favorecidas.

Dentre as medidas administrativas e de gestão estratégica como “mecanismos compensatórios” entra em vigor o Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002, estabelecendo as ações como, articular, com parceiros do Governo Federal, a formulação de propostas que

promovam a implementação de políticas de ação afirmativa; e estimular o desenvolvimento de ações de capacitação com foco nas medidas de promoção da igualdade de oportunidades e de acesso à cidadania. Mais adiante, em 2012, a Lei nº 12.711, conhecida como Lei de Cotas, não só uniformiza, mas estabelece as metas e determina a obrigatoriedade da adoção de programas de ações afirmativas em toda a rede federal de ensino.

Apesar da grande contribuição desse grupo étnico-cultural, os negros sempre estiveram na condição de marginalização, muitas vezes, sem acesso à educação de qualidade, tendo como consequência poucas possibilidades de ascensão social. Mesmo após cerca de quatro séculos de escravidão, a abolição significa para os negros uma realidade de exclusão e marginalidade, visto que a libertação dos escravos não veio acompanhada de políticas públicas sociais de inserção dos libertos no mercado de trabalho, ou qualquer outra ação que garantisse a igualdade de oportunidades para eles em relação aos brancos. Assim, para a inclusão de minorias sociais no Brasil ficam constituídas as políticas de cotas étnicas como “ação afirmativa” para a isonomia social.

A implementação de política para a promoção da igualdade racial tem importante finalidade de unir políticas públicas, instrumentos legais e ações concretas para a inclusão econômica, social e política de indivíduos, para que estes tenham como um dos direitos o acesso à educação, possibilitando justiça social e cidadania.

A expansão de programas de ação afirmativa está pautada na normatização de política de reservas de vagas, como uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos que promovam a inclusão, amparada por legislação específica, objetivando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/UENF), 2016 - 2020, em cumprimento à Lei Estadual no 5.346/2008, a qual dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nos cursos de graduação a candidatos com perfil socioeconômico carente, a UENF oferece: a) 20% das vagas a candidatos negros e indígenas; b) 20% a candidatos oriundos da rede pública de ensino; c) 5% para pessoas com deficiência e para filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. O restante das vagas é preenchido por ampla concorrência.

Lei de Cotas nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, incluindo a UENF, Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008- e suas correlatas, a saber, a Resolução COLAC nº XX de 12 de julho de 2010 e a Lei 7.427 de 24 de agosto de 2016, subsidia a política de cotas como política de inclusão.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia foi criado em 2007 e faz parte do Centro de Ciências do Homem (CCH). No documento, Normas da Graduação da UENF, o Colegiado Acadêmico (COLAC), em 02 de dezembro de 2019, resolve no Art. 1º alterar e aprovar as Normas da Graduação da UENF e no Art. 2º aduz que, o processo de seleção terá por objetivo classificar os candidatos que tenham concluído o ensino médio ou estudos equivalentes para o ingresso aos cursos de graduação na UENF, de acordo com seu desempenho no exame seletivo, consoante o disposto na legislação aplicável. Parágrafo único. A quantidade de vagas disponíveis será definida no edital do processo seletivo e obedecerá a legislação estadual vigente para cotas.

A análise documental será subsidiada pela Lei Estadual nº 5.346/2008, responsável por estabelecer os critérios gerais para a implementação da política de cotas no âmbito do Estado do Rio de Janeiro; pelo PDI, que contém a base para as políticas que compreendem o desenvolvimento da universidade e de suas políticas de ingresso, permanência e formação dos

discentes universitários e pelas resoluções COLAC nº 4/2019 e CONSUNI nº 1/2015, por ser base executiva para fixação das bolsas e auxílios direcionados para o público da política afirmativa de cotas.

5.7.2. Questionário Fechado

O questionário é definido como “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma serie ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador” (Marconi, Lakatos, 2010, p. 184). Para esta investigação foi considerado os alunos como fonte de coleta de dados, uma vez que fazem parte da pesquisa para preencher o questionário, e principalmente por estes entrarem no ensino superior pela política de cotas.

As vantagens da utilização do questionário consistem na economia de tempo e de deslocamentos, na obtenção de grande número de dados e no maior número de pessoas, na economia de pessoal, no anonimato, no menor risco de distorção, pela não influencia do entrevistador, tempo e hora para responder mais favoráveis e mais uniformidade na avaliação. (Michel, 2015, p. 92)

Campoy (2018) enfatiza que “el cuestionario es un procedimiento considerado clásico em las ciencias sociales para la obtención y registro de datos. Su versatilidad, su rapidez en la aplicación y el bajo coste, lo hace el método más utilizado em investigación. Neste caso:

El cuestionario consiste em una serie de preguntas, normalmente de varios tipos, preparadas sistemática y cuidadosamente, por medio de las cuales se pretende obtener información sobre algún tema. Es utilizado en la investigación tanto de enfoque cuantitativo como cualitativo. (Campoy, 2018, p. 175)

Para Sampieri, Calado e Lúcio (2014, p. 425), sobre o questionário fechado, o “entrevistador realiza seu trabalho tendo como base um roteiro de perguntas específicas e se limita exclusivamente a ele (o instrumento indica quais perguntas serão feitas e em qual ordem)”.

O questionário fechado será o instrumento utilizado nessa tese, pois apresenta rapidez e facilidade de resposta; maior uniformidade, rapidez e simplificação na análise das respostas; facilita a categorização das respostas para posterior análise, além de permitir contextualizar melhor a questão. Assim sendo, em relação aos questionários aplicados aos alunos este foi estruturado de acordo com o objetivo que se pretende alcançar.

5.7.3. Validação de Instrumentos de Coleta de Dados

Para que a operação de coleta de dados e análise aconteça, posteriormente aos instrumentos de pesquisa, seguirá para validação dos instrumentos. Dessa forma, estes foram antecipadamente validados por 04 (quatro) especialistas na área das ciências da educação, com o propósito de verificar se as questões elaboradas apresentavam coerência e objetividade com o que se quer alcançar na presente investigação científica.

Para a reprodução de forma confiável da realidade, o instrumento de coleta de dados na presente investigação será o questionário fechado. Na sua construção se observa duas etapas: a primeira com questões de identificação da população, pretendendo apresentar meios para assegurar o alcance das características e singularidades dos sujeitos da pesquisa, (sexo, idade e série). A segunda etapa os dados coletados tem o propósito de identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas.

Com a atribuição de proferir a validação do instrumento de pesquisa, questionário fechado, o grupo é composto por doutores, a saber: Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza¹; Dra. Fernanda Castro Manhães², Dr. Tauã Lima Verdan Rangel³, e Dra. Fernanda Santos Curcio⁴.

De acordo com Pinheiro (2009) a validação é:

o processo de examinar a precisão de uma determinada predição ou inferência realizada a partir dos escores de um teste. Validar, mais do que a demonstração do valor de um instrumento de medida, é todo um processo de investigação. O processo de validação não se exaure, ao contrário, pressupõe continuidade e deve ser repetido inúmeras vezes para o mesmo instrumento. Valida-se não propriamente o teste, mas a interpretação dos dados decorrentes de um procedimento específico. A cada aplicação de um instrumento, pode corresponder, portanto, uma interpretação dos resultados. (Pinheiro, 2009, p. 87)

A validação de instrumentos de pesquisa, principalmente em pesquisa qualitativa, segundo Ollaik e Ziller (2011), auxilia para apresentar elementos como a cautela, à coerência, permitindo consistências nos resultados que serão atingidos no fim da investigação e assim assegurar responder a questão problema.

¹ Pós-doutorado em Sociologia Política (PPSP/UENF), Doutor em Comunicação e Cultura (UFRJ), Mestrado em Educação e Professor da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF);

² Pós-doutorado em Cognição e Linguagem na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção - UAA (Revalidação UFAL), Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC);

³ Pós-Doutorado em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestrado em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Professor da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC);

⁴ Doutora em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestrado em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) e Professora da Faculdade Metropolitana São Carlos (FAMESC).

5.8. Técnicas de Análise de Dados

Posterior a coleta de dados, a partir dos instrumentos de coletada de dados antecipadamente estruturados e aplicados em relação aos indivíduos definidos para esta investigação, direcionou-se para a escolha da técnica de análise de dados. A presente investigação utilizou-se da análise descritiva e explicativa de dados, organizada e estruturada por objetivo de investigação.

A análise e interpretação dos dados dessa investigação tem a finalidade de detalhar o material coletado, corrigindo possíveis falhas e dúvidas, visando apresentar o verdadeiro significado alcançado em relação ao tema e aos seus objetivos. Depois da obtenção dos dados, um trabalho detalhado deve ser executado, organizando todo material construído no processo de investigação.

Ainda em relação à análise, Gil (2014) expõe que:

tem como objetivo organizar e resumir os dados de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação. Já interpretação tem como objetivo, a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (Gil, 2014, p.165).

De acordo com esse contexto, conclui-se que a análise e a interpretação de dados tem a preocupação de mostrar o real sentido do material coletado, buscando estabelecer relações com os objetivos definidos na pesquisa.

5.9. Divulgação dos Resultados da Pesquisa

A divulgação é primordial na comunicação científica, que, por sua vez, está fundamentada na informação científica, produzindo conhecimento científico sobre algum fato ou fenômeno.

Assim:

Sob tal perspectiva, a ciência faz da pesquisa científica seu instrumento-mor e da comunicação científica seu elemento básico, de tal forma que a pesquisa científica e a divulgação de seus resultados são atividades inseparáveis. Divulgar resultados não é um complemento, mas uma das etapas essenciais do trabalho de investigação. (Targino, 2000, p. 347)

A divulgação dos resultados ocorre após as respostas do questionário, o qual é constituído de 26 questões fechadas e 1 questão aberta para os estudantes. O resultado do questionário aplicado e respondido será tabulado pelo programa Excel, e apresentado em forma de gráficos e de quadros. Após a defesa desta investigação científica será emitido um relatório com os resultados alcançados, bem como a divulgação destes para a comunidade.

5.10 Questões éticas

A reflexão sobre a ética está relacionada ao princípio da dignidade humana, ao respeito mútuo, a solidariedade, ao diálogo (como superação às desavenças ou aos conflitos), a justiça social e, principalmente, sobre as consequências das ações humanas.

Dessa forma, todos estes elementos que envolvem a ética devem transcorrer nas pesquisas que envolvem seres humanos. E afirmando sobre a ética na pesquisa científica é asseverado que:

No caso específico da pesquisa, os questionamentos éticos dizem respeito, entre outros, aos direitos dos entrevistados, ao respeito e bem estar dos participantes, à preservação da identidade das pessoas envolvidas, aos usos e abusos das informações e citações de outros autores, à fidedignidade das informações, às implicações sociais e políticas da pesquisa. (Fiorentini, Lorenzato, 2009, p. 196).

Dentre os princípios éticos delineados nesta investigação e que fomentam as questões éticas da pesquisa científica, o primeiro estabelecido foi informar aos participantes sobre as finalidades da pesquisa. E o segundo princípio ético determinado foi a preservação da identidade e da integridade dos sujeitos.

Aos participantes foi assegurada a garantia do anonimato na pesquisa mantendo a identidade e a integridade dos participantes preservadas, lembrando-os sobre a importância da colaboração de cada um para a conclusão da investigação científica.

Capítulo 6. Análise e Interpretação dos Dados

Durante o percurso desta investigação chegamos ao momento responder a questão problema aqui traçada nas primeiras linhas deste texto científico. A análise descritiva explicativa de dados aqui disposta está organizada por objetivo de investigação, possibilitando fomentar respostas a questão problema para o objeto de estudo aqui investigado.

6.1. O tratamento dos resultados: inferência e interpretação

6.1.1 Objetivo I

“Caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas, a partir da Lei Estadual no 5.346/2008”.

Para caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas é preciso entender as determinações da Lei Estadual no 5.346/2008. Para tanto será analisado os seguintes critérios:

- i) critério 1: definição de cota
- ii) critério 2: público-alvo da cota
- iii) critério 3: critérios para inclusão de cota
- iv) critério 4: local de incidência da cota
- v) critério 5: porcentagem de estabelecimento de cota

Assim, estabelecido os critérios da legislação que versa a respeito do sistema de cotas, e alinhado ao objetivo que norteia a pesquisa, propõe focar, a partir da análise documental, no exame acerca da Lei Estadual nº 5.346/2008, responsável por fundamentar a implantação do sistema de cotas nas universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro, em especial a Universidade Estadual do Norte Fluminense, local em que esta pesquisa se desenvolve. Nesta linha, para promover uma compreensão mais aprofundada e, ao mesmo tempo permitir a contraposição de aspectos considerados relevantes, a pesquisa, no tocante a este objetivo, analisa os critérios a seguir:

Critério 1: No tocante ao primeiro critério, qual seja: o estabelecimento da definição jurídico-normativo da concepção de “cota”, o artigo 1º da Lei Estadual nº 5.346/2008 adotou um sistema múltiplo de concepção de cota, na condição de política afirmativa de ingresso no Ensino Superior. Além disso, deve-se destacar que, ao promover uma análise do documento, o critério 1 permite extrair a concepção de vários atores-alvos da política.

Trata-se, portanto, de um sistema que compreende a complexidade da demanda e incide sobre âmbitos considerados vulneráveis, em razão de aspectos étnicos (negros e indígenas), sociais (alunos da rede pública), legais (pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor) e como mecanismos de compensação por serviços prestados ao Estado do Rio de Janeiro (filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço)

Neste aspecto, a legislação fixou o marco temporal de vigência do sistema em 10 anos, tendo, na prática, expirado no ano de 2018. Ainda assim, até o momento, o dispositivo encontra-se em plena vigência, subsidiando a adoção e implementação de políticas afirmativas, no âmbito do Ensino Superior Estadual do Rio de Janeiro.

Ainda neste aspecto, ao tratar sobre o sistema de cotas e o critério estabelecido para análise do documento denominado “Lei Estadual nº 5.346/2008”, pode-se verificar a presença de duas concepções jurídicas que complementam o sistema de políticas afirmativas educacionais e que estão enumerados nos §§1º e 2º do artigo 1º, quando dispõem que:

§ 1º Por estudante carente entende-se como sendo aquele assim definido pela universidade pública estadual, que deverá levar em consideração o nível socioeconômico do candidato e disciplinar como se fará a prova dessa condição,

valendo-se, para tanto, dos indicadores socioeconômicos utilizados por órgãos públicos oficiais.

§ 2º Por aluno oriundo da rede pública de ensino entende-se aquele que tenha cursado integralmente todas as séries do 2º ciclo do ensino fundamental e do ensino médio em escolas públicas de todo território nacional.

Esses dispositivos não apenas complementam o modelo múltiplo de políticas afirmativas que se encontra capitaneado no artigo 1º, como, ainda, disciplina a concepção legal de estudante carente, a partir de uma perspectiva socioeconômica, e, ainda, a compreensão de aluno de rede pública. Veja-se que, neste caso, o documento distingue ambas as categorias, com o escopo de potencializar o acesso ao âmbito do Ensino Superior, ampliando as vias de ingresso.

Sobre o primeiro critério, ao fazer uma análise dialogada da legislação, enquanto documento estruturante e generalista da política afirmativa, e os documentos setoriais, com enfoque específico no PDI da UENF, evidencia-se a instrumentalização daqueles elementos de sistema múltiplo de cotas, em especial quando é assegurado o ingresso nos cursos de graduação a candidatos com perfil socioeconômico carente. De igual modo, além do documento generalista que norteia a atuação da UENF, outros documentos, também, reverberam e replicam o sistema inclusivo estabelecido na legislação estadual, a saber: a Resolução COLAC nº04 de 04 de julho de 2019 e a Resolução CONSUNI nº 01 de 30 de setembro de 2015. Sobre as cotas, as respostas do questionário confirmam a importância e que deve assegurar a seleção para o ingresso da graduação de Pedagogia na UENF aos estudantes carentes.

Critério 2: O segundo critério, cujo marcador de exame do documento está alicerçado no público-alvo, reconhece, em termos de política afirmativa, o sistema de cotas como um

mecanismo que deve compreender as mazelas e os desníveis sociais e econômicos inerentes à realidade do Estado do Rio de Janeiro. Veja-se, neste aspecto, que o legislador não apenas reconheceu grupos que são tradicionalmente alijados do espaço do Ensino Superior, quais sejam: étnicos (negros e indígenas) e sociais (alunos da rede pública), mas também abarcou outros segmentos que são, em razão de sua condição peculiar, reconhecidos como reclamantes de uma isonomia material, a saber: pessoas portadoras de deficiência, nos termos da legislação em vigor.

Ainda sobre este critério, é necessário trazer uma peculiaridade que é radicada apenas no estado do Rio de Janeiro, qual seja: o estabelecimento de cotas como um mecanismo de “compensação”, por parte do Estado, aos filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Ao fazer isso, o legislador, não apenas reconhece questões sociais e econômicas como reclamadoras da promoção de políticas afirmativas, mas também amplia o próprio conceito de cota para campos de incidência que abarcam a promoção da isonomia material no tocante a categorias profissionais reconhecidas, no âmbito do Rio de Janeiro e do Brasil, como dotadas de alta periculosidade, devido à violência.

Aliás, ao se fazer uma primeira análise do documento e do público-alvo à que ele compreende, denota-se o aspecto heterogêneo da política afirmativa de cotas, inclusive, no próprio questionário fechado ministrado aos alunos do Curso de Pedagogia da UENF. O questionário evidencia que a Graduação em Pedagogia possui alunos negros, indígenas e alunos da rede pública de ensino. Dentre os alunos que responderam o questionário, 14 se autodeclararam pretos, 1 indígena e todos oriundos da rede pública de ensino, confirmando, assim, a política de cotas na instituição.

Critério 3: O terceiro critério empregado no exame do documento pautou-se nos marcadores determinados pelo legislador para a inclusão do indivíduo em tal política afirmativa. Para tanto, de acordo com o artigo 1º, §1º, da Lei Estadual nº 5.346/2008, utiliza-se como elemento objetivo para o aspecto primário de opção pelo sistema de cotas a condição de ser o candidato considerado como “estudante carente”. Ora, a própria categoria elencada no documento analisado estabelece como marcador preponderante a questão do nível socioeconômico, ou seja, a condição social e a renda auferida pela família. Veja-se, neste contexto, que o escopo é assegurar aos hipossuficientes, em termos econômicos, condições de ingresso, permanência e conclusão do Ensino Superior. A política, em si, volta-se justamente na incidência de público-alvo que não deteria, caso não houvesse a política de cotas, condições econômicas para arcar com os custos envolvidos na formação em curso do Ensino Superior.

Aliás, não é apenas a previsão normativa que estabelece o critério socioeconômico como marcador primário para a seleção do público-alvo. Ao reverso, como medida de instrumentalização e adequação da norma contida no documento supramencionado, pode-se, ainda, mencionar as disposições que regulamentam, observadas as peculiaridades do local da pesquisa, tais como o PDI.

A partir do exame do documento, a disposição legal ganha claro contorno instrumental ao se permitir uma convergência analítica dialética, compreendendo, ainda, os dados obtidos do questionário ministrado. Neste aspecto, é preponderante o êxito da política de cotas, ao se examinar a amostra respondente. A análise das respostas dos alunos no questionário eletrônico evidencia que a maior parte dos alunos, representado por 32,7%, tem renda familiar em até 1 salário mínimo, considerando todos os membros que residem com o estudante.

Critério 4: O quarto critério fixado volta-se para o campo de incidência do documento analisado. A redação da Lei Estadual nº 5.346/2008 é clara ao voltar como campo de incidência das medidas de políticas afirmativas as universidades do Estado do Rio de Janeiro. Quando da edição da lei, havia, no Estado do Rio de Janeiro, três instituições estaduais com status de universidade estadual, quais sejam: Universidade Estadual do Rio de Janeiro (localizada na cidade do Rio de Janeiro), Universidade Estadual da Zona Oeste (localizada na cidade do Rio de Janeiro) e Universidade Estadual do Norte Fluminense (localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, na região norte do Estado do Rio de Janeiro).

É preponderante reconhecer que o local em que a pesquisa se trava é o único que foge da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Por decorrência de sua localização geográfica, a UENF, enquanto espaço que congrega a política afirmativa, acaba compreendendo uma população localizada nas regiões norte e noroeste do Rio de Janeiro, sudeste do estado de Minas Gerais, sul e sudoeste do Estado do Espírito Santo. Trata-se, assim, de um espaço cujo raio de abrangência, quando comparado às demais instituições estaduais, é heterogêneo e capaz de espelhar realidades mais diversas e complexas.

Critério 5: Por derradeiro, ainda sobre o documento em análise, outro aspecto importante diz respeito ao quinto critério, que incide sobre a porcentagem de vagas reservadas à política afirmativa de cotas. Neste aspecto, o artigo 2º da Lei Estadual nº 5.346/2008, de maneira vinculante, estabelece a porcentagem mínima a ser observada, quando da implementação das cotas. Neste sentido, é a redação do dispositivo legal analisado:

Art. 2º As cotas de vagas para ingresso nas universidades estaduais serão as seguintes, respectivamente:

I - 20% (vinte por cento) para os estudantes negros e indígenas;

II - 20 % (vinte por cento) para os estudantes oriundos da rede pública de ensino;

III - 5% (cinco por cento) para pessoas com deficiência, nos termos da legislação em vigor, e filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

Veja-se que a porcentagem estabelecida em lei se volta a promover a concepção de isonomia material contida na política afirmativa. As reservas de percentual mínimo, cuja redação do artigo 2º estabelece, têm como objetivo assegurar que haja uma maior heterogeneidade de ingressantes no âmbito do nível superior, como, ainda, uma representatividade de segmentos que são em especial os incisos I e II, tradicionalmente marginalizados em razão de sua condição étnica e social, o que implica em comprometimento de oportunidades de formação e de emprego.

No que se refere ao inciso III, extrai-se do documento analisado que a política fixada volta-se, também, para parcela legalmente reconhecida como vulnerável, em razão de suas condições de deficiência e, ainda, os filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. Pois bem, a partir do exame do documento, e, ainda, examinando os dados produzidos no questionário ministrado, algumas percepções preliminares podem ser suscitadas.

Nas respostas do questionário, dos alunos da Graduação em Pedagogia da UENF, os que se apresentam autodeclarados em relação à etnia correspondem: 26,9% negros, 55,8% brancos e 15,4% outros. Do total de 52 alunos que responderam o questionário, o número daqueles que se autodeclararam pretos representa 14 alunos, brancos 29 alunos, indígena 1 aluno, e outros 8 alunos. Cabe ressaltar que a política de cotas é um mecanismo de reparação de parte de um grupo

excluído socialmente, os pretos, os quais ainda encontram-se poucos representados no ensino superior.

6.1.2 Objetivo II

“Descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), bem como o aparato legal para tal”.

A implementação das políticas afirmativas da Graduação na UENF tem amparo legal. Para subsidiar a implementação das políticas afirmativas será analisado os documentos:

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)
- Resolução COLAC nº04 de 04 de julho de 2019
- Resolução CONSUNI nº 01 de 30 de setembro de 2015.

- Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UENF

O Plano evidencia a implementação das políticas afirmativas, Lei de Cotas, nas universidades estaduais do Rio de Janeiro, consolidada pela Lei nº 5.346 de 11 de dezembro de 2008. Em cumprimento à Lei Estadual no 5.346/2008, que dispõe o sistema de cotas para ingresso nos cursos de graduação a candidatos com perfil socioeconômico carente, a UENF oferece: a) 20% das vagas a candidatos negros e indígenas; b) 20% a candidatos oriundos da rede pública de ensino; c) 5% para pessoas com deficiência e para filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço. O restante das vagas (55%) é preenchido por ampla concorrência.

No PDI da UENF está descrito que a implementação da política afirmativa da UENF é subsidiada por programa de concessão de bolsas com o objetivo de auxiliar a permanência e incentivar o bom desempenho dos discentes nos cursos de graduação dessa Universidade, integrar os discentes à Universidade e à Comunidade Universitária, e, suplementar a formação dos discentes visando o desenvolvimento de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

Para corroborar com as evidências sobre o auxílio para a manutenção dos alunos no ensino superior da UENF será analisada as resoluções, que legitimam as ações, como o apoio acadêmico e o auxílio moradia.

- Resolução COLAC nº04 de 04 de julho de 2019.

Para a análise da resolução foram eleitos os seguintes critérios:

- objetivo;
- condição de participação;
- duração;
- seleção;
- renovação.

A bolsa de Apoio Acadêmico da UENF que é regulamentada pela Resolução do Conselho Acadêmico, COLAC nº04 de 04 de julho de 2019 e cujo programa de concessão tem como objetivos auxiliar a permanência e incentivar o bom desempenho dos discentes nos cursos de graduação da UENF, integrar os discentes à universidade e à comunidade universitária, e, suplementar a formação dos discentes visando o desenvolvimento de uma consciência de direitos e deveres do cidadão e do profissional.

A condição de participação na seleção é ser aluno regularmente matriculado nos cursos de Graduação da UENF nos cursos presenciais, sendo vedada a participação de alunos que tenham vínculo empregatício ou qualquer rendimento oficial que comprove renda.

A renovação será concedida mediante solicitação do bolsista, observando-se o cumprimento: do mínimo de 16 créditos, do coeficiente de rendimento mínimo de 6,0 e no máximo uma reprovação em disciplina por semestre letivo, além do cumprimento das 12 horas semanais e parecer favorável do supervisor.

O processo de seleção será realizado pelo Setor de Bolsas da PROEX, homologado pela Câmara de Extensão e Assuntos Comunitários, com base na média ponderada entre a classificação da análise socioeconômica (peso 2) e a média final obtida no SISU (peso 1), para alunos recém ingressados na Universidade, ou o Coeficiente de Rendimento (CR), relativo ao semestre imediatamente anterior à solicitação da bolsa (peso 1), para alunos que já estão cursando.

A Bolsa de Apoio Acadêmico terá duração de 1 (um) ano, podendo haver 1 (uma) única prorrogação desse prazo por igual período.

- Resolução CONSUNI nº 01 de 30 de setembro de 2015

Para a análise da resolução foram eleitos os seguintes critérios:

- objetivo;
- condição de participação;
- duração;
- seleção;
- renovação

A bolsa auxílio moradia está regulamentada pela Resolução do Conselho Universitário, CONSUNI nº 01 de 30 de setembro de 2015. O objetivo do programa auxílio moradia estudantil

é contribuir para a permanência e para o bom desempenho dos estudantes, nos respectivos cursos de graduação da UENF.

A condição de participação na seleção é ser aluno regularmente matriculado nos cursos de Graduação da UENF nos cursos presenciais, evidenciar situação de vulnerabilidade socioeconômica por meio de documentação comprobatória exigida, atestar a condição de residente fora das cidades-sede do seu respectivo curso por meio de comprovante de residência atualizado, estar inscrito em ao menos 04 (quatro) disciplinas obrigatórias, conforme matriz curricular, resguardadas situações especiais, como as de alunos concluintes.

A bolsa auxílio moradia será de 12 (doze) meses, com renovação, por semestre letivo, podendo ser estendida no máximo até o tempo mínimo de integralização curricular.

O processo seletivo será de responsabilidade da equipe de assistentes sociais da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX), considerando as avaliações sobre a vulnerabilidade socioeconômica e as condições de acesso à UENF analisadas por meio de documentos apresentados pelos estudantes, obedecendo aos critérios técnicos específicos.

Caso seja necessário e com o objetivo de comprovar a situação descrita pelo estudante no questionário socioeconômico a equipe de assistentes sociais poderá utilizar outros recursos, tais como entrevistas e visitas técnicas.

Assim, como evidenciado no PDI da UENF, as bolsas de auxílio da UENF são importantes não só para implementação da política de cotas, mas também para a manutenção dos alunos carentes na Graduação de Pedagogia da UENF. A Resolução COLAC nº04 de 04 de julho de 2019 e a Resolução CONSUNI nº 01 de 30 de setembro de 2015, através dos critérios analisados, percebe-se que são diferenciadas, mas as duas dão suporte para a inclusão e manutenção dos alunos nos cursos de graduação da instituição.

Na pergunta aberta do questionário eletrônico, os alunos confirmam a importância e a necessidade ao acesso às bolsas auxílios. Porém, fica evidenciado nas respostas do questionário que alguns alunos não sabem do direito ao acesso às bolsas, outros não sabem como conseguir, e outros acham que o valor é baixo para a manutenção na universidade. Dessa forma, muitos declararam que um dos obstáculos para a manutenção na graduação é a dupla jornada, a de trabalho e de ensino.

A seguir algumas respostas do questionário:

1. Além da cota auxílio, seria interessante o auxílio moradia, uma vez que se o estudante morar longe da universidade não teria condições de arcar com as despesas de uma moradia só com os R\$550,00 da bolsa.
2. Melhoria no valor da bolsa.
3. Continuar recebendo pois necessitamos do auxílio, e tem ajudado para tirar xerox entre outras coisas. Não tirem por favor, necessitamos muito.
4. Aumento na gratificação de bolsa.
5. Acesso aos auxílios disponíveis pela universidade.

6.1.3 Objetivo III

“Avaliar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021”.

A análise deste objetivo está subsidiada em conformidade com o instrumento utilizado, através de questionário fechado. Neste sentido serão identificados um conjunto de dimensões que a análise propôs, quais sejam:

- Dimensão social do aluno
- Dimensão do conhecimento sobre a política de cotas
- Dimensão dos serviços prestados pela instituição

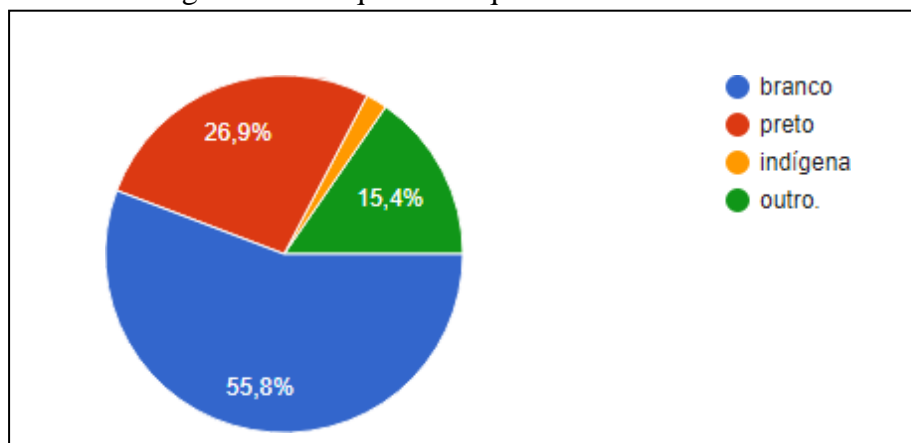
Apesar de não ser o objetivo principal desta tese trazer elementos vinculados ao perfil de cada participante, iremos de forma resumida apresentar o grupo a fim de descrever pequenas nuances que podem a posteriormente ser significativas pelas respostas para os diferentes contextos desta interpretação e análise de dados.

6.2.3.3 Dimensão social do aluno

Na atual classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), principal órgão fornecedor de dados oficiais do nosso país, a respeito do quesito "cor ou raça", encontram-se as seguintes categorias: brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas. Essa classificação é objeto de crítica, pois grande parte da população brasileira não se identifica ou não gosta dela, pois uma das características da população brasileira é a miscigenação. A composição por cor ou raça é verificada pela autodeclaração.

O primeiro gráfico representa a etnia a qual o aluno se autodeclara.

Figura 1. Com qual etnia que você se identifica?

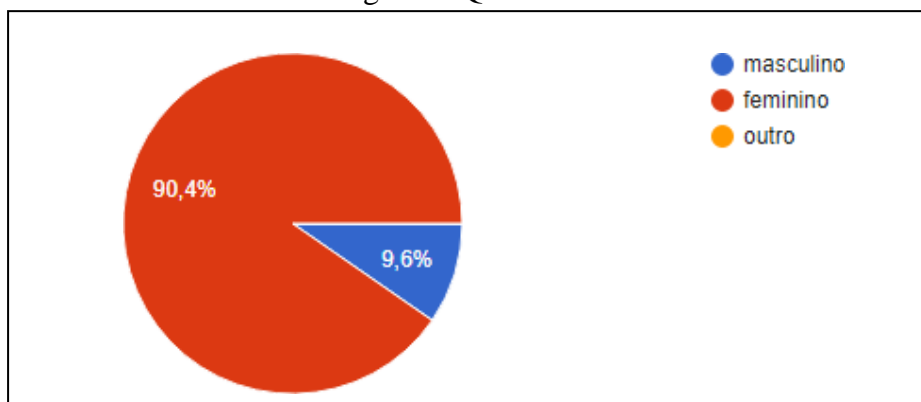


Fonte: Elaboração Própria

Análise: No questionário a pergunta está relacionada à etnia, com as seguintes opções: branco, negro, indígena e outros. Assim, no que concerne aos alunos da Graduação em Pedagogia da UENF, os que se apresentam autodeclarados em relação à etnia correspondem: 26,9% negros, 55,8% brancos e 15,4% outros. É importante ressaltar que a política de cotas é um mecanismo de reparação de parte de um grupo excluído socialmente, os pretos, os quais ainda não estão representados no ensino superior. O total de autodeclarados pretos é representado por 14 alunos, metade dos autodeclarado com brancos, grupo constituído por 29 alunos.

O gráfico a seguir esta relacionado ao sexo dos alunos.

Figura 2. Qual sexo?

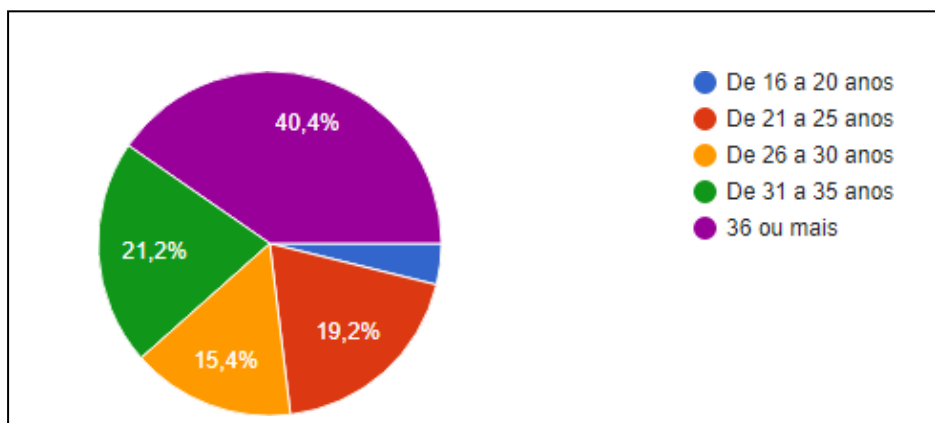


Fonte: Elaboração Própria

Análise: Em relação à sociedade brasileira, de acordo com o IBGE, em 2019, as mulheres correspondiam a 52,2% (109,4 milhões) da população residente no Brasil, significando predominância feminina no país. Do mesmo modo, no gráfico 2, conforme o perfil dos alunos, a maioria dos pesquisados respondentes é do sexo feminino, representado por 90,4%, evidenciando maior participação das mulheres na Graduação em Pedagogia.

A seguir, a faixa etária predominante entre os alunos.

Figura 3. Qual sua faixa etária?

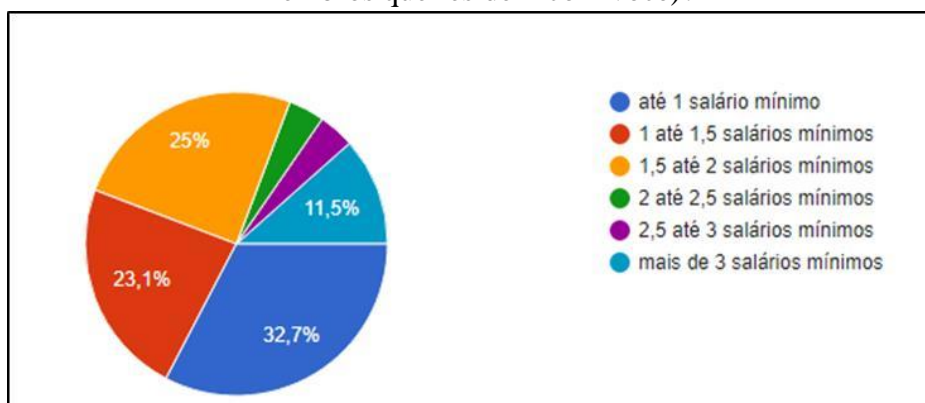


Fonte: Elaboração Própria

Análise: Em relação à faixa etária dos alunos cotistas, no gráfico 3, observa-se que os estudantes que têm de 16 a 20 anos não estão presentes no curso. De 21 a 25 anos, o percentual é de 19,2%; de 26 a 30 anos é de 15,400%. Já nas faixas etárias de 31 a 35 anos correspondem a 21,2% e acima de 36 anos, o percentual é de 40,4%. Percebe-se pela faixa etária dos alunos da Graduação em Pedagogia que, apesar deles serem adultos, acima dos 36 anos, encontram-se em busca de uma formação. A importância da educação, pela teoria da capital humano, descrita em capítulo anterior nessa tese, corrobora que quanto maior a escolaridade, maior a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho.

A composição familiar está representada a seguir.

Figura 4. Qual é, em média, a renda familiar (considerando todos os membros que residem com você)?

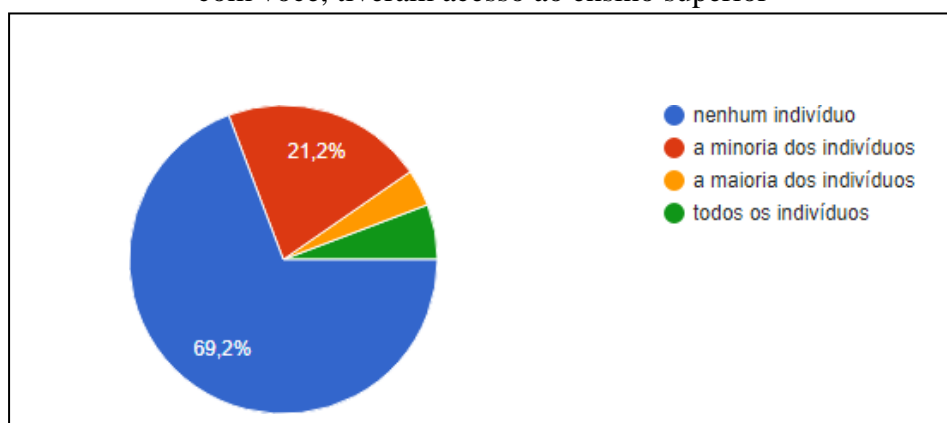


Fonte: Elaboração Própria

Análise: A maior parte dos alunos tem renda familiar em até 1 salário mínimo, considerando todos os membros que residem com o estudante, apresentada no gráfico 4, seguida da faixa entre 1,5 até 2 salários mínimos, evidenciando que a maior parte pertence a classe de baixa renda. Dessa forma, fica evidenciado que a legislação da política de cotas leva em consideração o nível socioeconômico do candidato, confirmando a importância desta para os alunos ingressantes com renda familiar baixa.

O grau de instrução dos familiares está representado no gráfico 5.

Figura 5. Quantas pessoas da sua família, que residem com você, tiveram acesso ao ensino superior

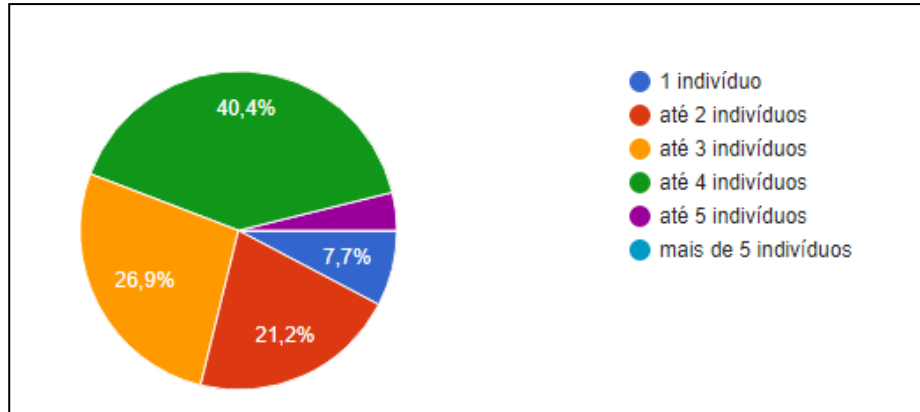


Fonte: Elaboração Própria

Análise: Na pergunta sobre quantas pessoas da família, que residem com o aluno, teve acesso ao ensino superior, 69,2% responderam que nenhum membro teve ingresso, representado no gráfico 5. A informação é relevante, pois as pesquisas sobre acesso ao ensino superior destacam que um em cada três concluintes do ensino superior no Brasil, em 2015, que participaram do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) seria o primeiro da família a ter um diploma universitário. A política de cotas pode reverter o ciclo vicioso de poucos membros familiares com ensino superior.

A seguir, o número dos componentes familiares que habitam na mesma casa.

Figura 6. Quantos membros da sua família residem com você?



Fonte: Elaboração Própria

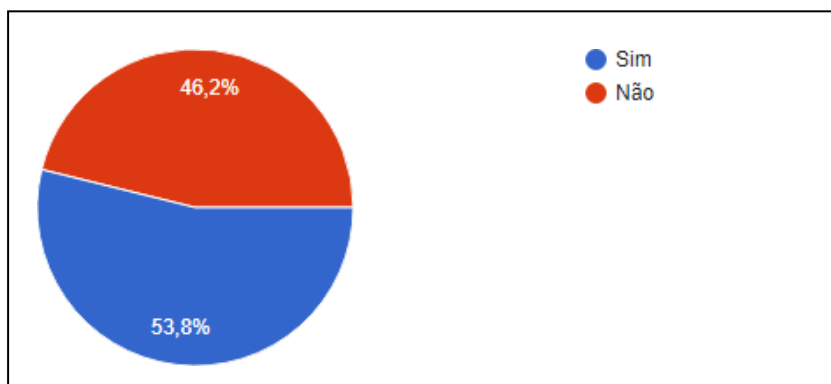
Análise: A maior parte da constituição familiar é formada por até 4 indivíduos que residem na mesma habitação dos alunos, representada por 40,4%.

Análise da dimensão social do aluno: Em relação à dimensão social dos alunos da Graduação de Pedagogia da UENF os dados evidenciam que maioria são brancos, do sexo feminino, na faixa etária acima dos 36 anos, com renda familiar na faixa entre 1 até 1,5 salários mínimos, residente com família composta por até 4 membros e, a maioria dos familiares que residem com os estudantes nenhum teve acesso ao ensino superior.

6.2.3.2 Dimensão do conhecimento sobre a política de cotas

As próximas perguntas têm foco na própria percepção dos alunos em relação ao sistema de cotas na UENF.

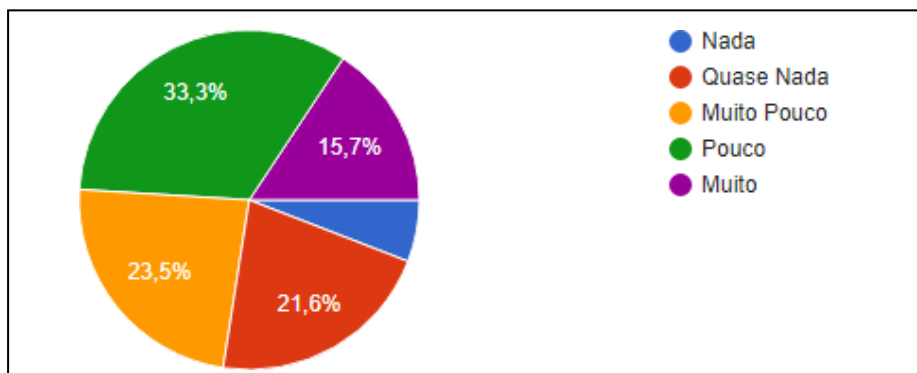
Figura 7. O seu ingresso no ensino superior se deu por meio de cotas universitárias?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: Na resposta do aluno em relação ao ingresso através do sistema de cotas na universidade, cerca de 53,8% são alunos cotistas (cerca de 29 alunos). O ingresso do aluno pela política de cotas está subsidiada pela legislação específica e por meio da abertura do edital da UENF.

Figura 8. O quanto você conhece as Políticas de Ações Afirmativas da Uenf?

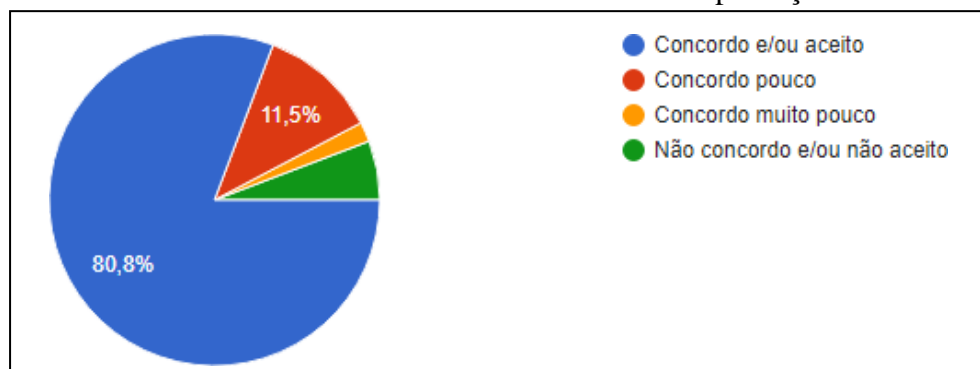


Fonte: Elaboração Própria

Análise: Quando perguntamos quanto cada estudante conhece sobre as políticas de ações afirmativas da UENF, gráfico 8, a maioria afirma que conhece pouco, representado por 33,3%. As respostas evidenciam a pouca visibilidade e pouco conhecimento da legislação de amparo às políticas de ações afirmativas, pois 23,5% dos respondentes menciona que conhece “muito pouco” e 21,6% “quase nada”. A política de cotas da UENF está amparada na Lei nº 5346, de 11

de dezembro de 2008, que dispõe sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências.

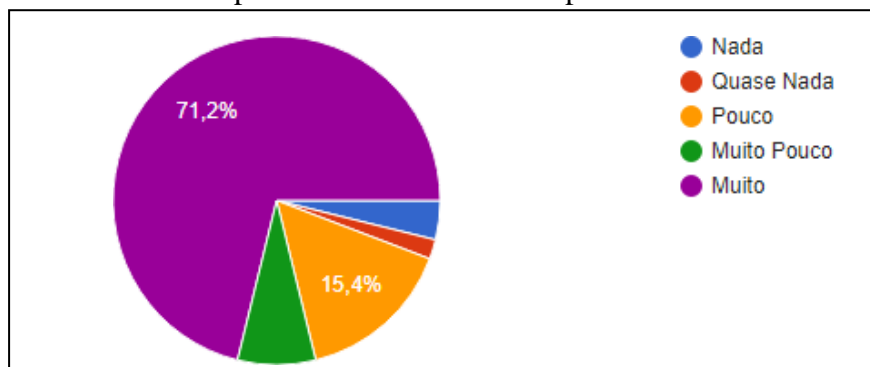
Figura 9. Ações afirmativas são políticas para compensar discriminações ou pelo menos evitá-las. Você concorda ou aceita essas compensações?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: O questionamento aos alunos se eles concordam que as ações afirmativas são políticas para compensar discriminações ou pelo menos evitá-las, percebe-se que a maioria dos alunos (80,8%) concorda. A política de cotas no Brasil, como forma de inclusão por meio da isonomia social, está implantada no sentido de abrandar as diferenças sociais entre brancos e negros, cujas origens estão atreladas ao sistema escravagista dos séculos passados.

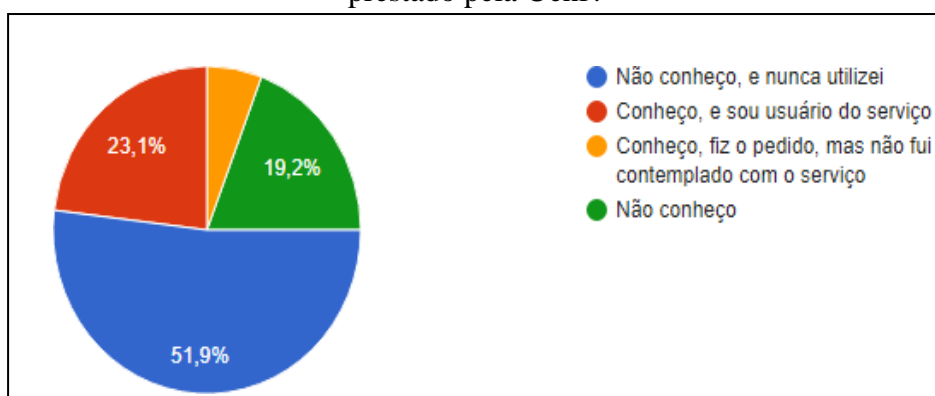
Figura 10. UENF está dando apoio necessário para a sua permanência no ensino superior?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: Sobre o apoio necessário para a sua permanência no ensino superior os dados revelam que 71,2% dos alunos responderam que obtinha “muito” suporte, enquanto uma pequena percentagem não possuía o apoio necessário para dar continuidade aos estudos dentro da universidade.

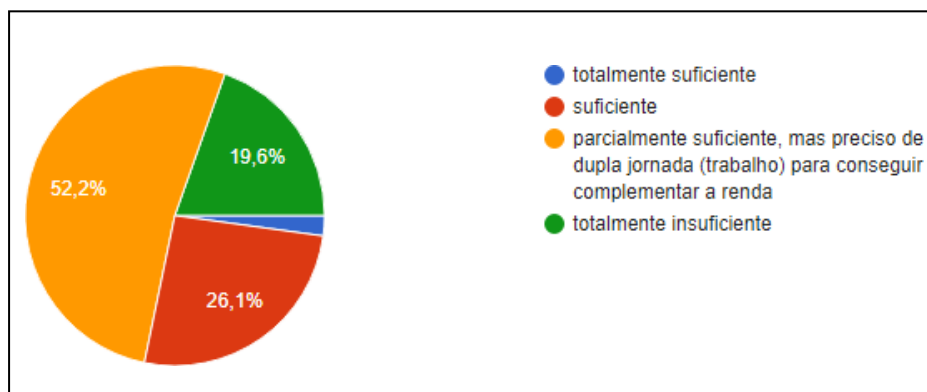
Figura 11. Você conhece o serviço bolsa permanência prestado pela Uenf?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: O serviço de bolsa permanência não é conhecido por 51,9%, os que conhecem e é usuário da bolsa corresponde a 23,1% e os que não conhecem o serviço representa 19,2%. Cabe mencionar que o critério para ofertar a bolsa estudantil é a renda per capita familiar.

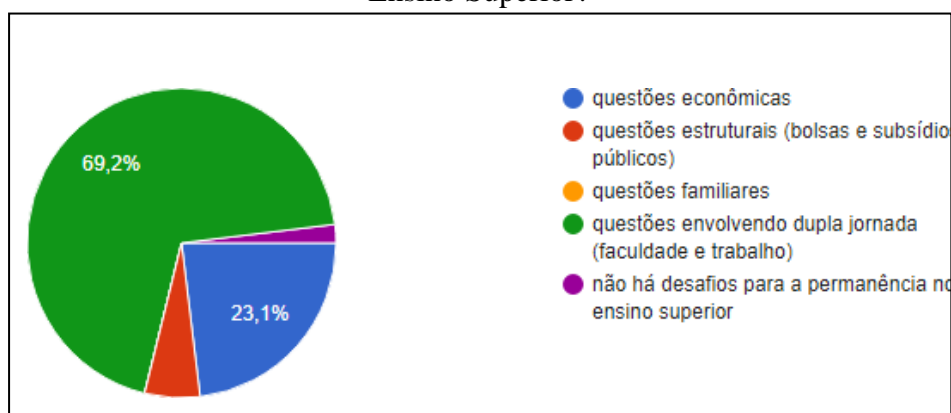
Figura 12. O subsídio recebido é capaz de suprir as necessidades de sua permanência no Curso Superior?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: os alunos que recebem algum subsídio, a maior parte deles, representada por 52,2%, indica que não é suficiente para que eles permaneçam no curso superior, sendo necessário que trabalhem para complementar a renda e ocasionando dupla jornada, o trabalho e o estudo.

Figura 13. Na sua percepção, quais são os principais desafios para a permanência dos alunos cotistas no Ensino Superior?

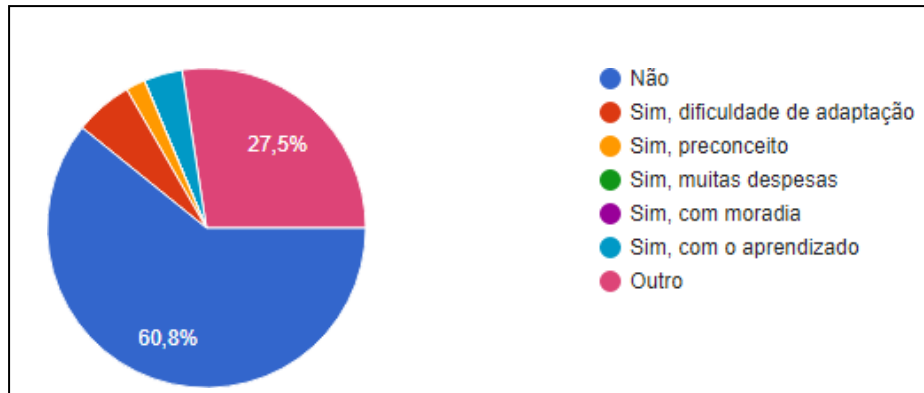


Fonte: Elaboração Própria

Análise: Sobre os principais desafios para a permanência dos alunos no ensino superior, cerca de 69,2% revelam que são as questões relacionadas à dupla jornada, trabalhar e estudar, seguida de 23,1% que apontam as questões econômicas como problema.

A figura, a seguir, retrata algum tipo de dificuldade encontrada devido ao fato de o aluno ser cotista.

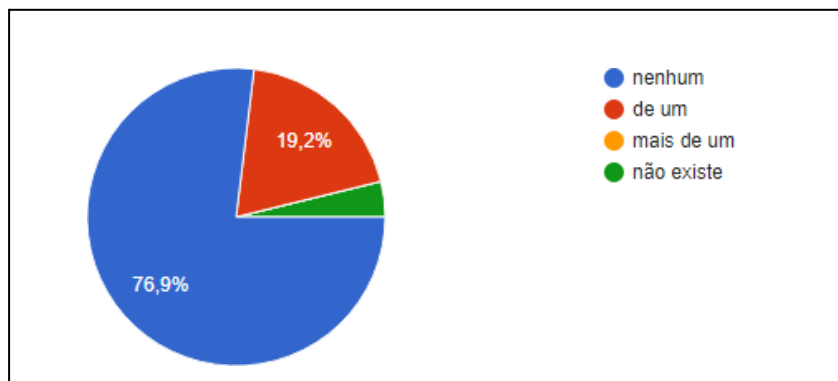
Figura 14. Você enfrenta ou enfrentou algum tipo de dificuldades dentro da Uenf por ser aluno cotista?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: a figura 14 retrata algum tipo de dificuldade encontrada devido ao fato de o aluno ser cotista. Nota-se que 60,8% dos estudantes não sentem dificuldade por serem alunos cotistas.

Figura 15. Você participa de algum programa de extensão universitária remunerado com bolsa?



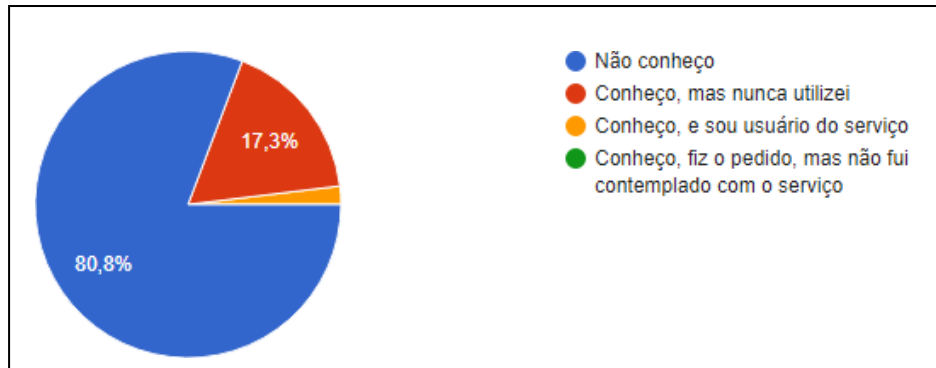
Fonte: Elaboração Própria

Análise: Os dados sobre a participação em algum programa de extensão universitária remunerado com bolsa mostram que 76,9% não estão incluídos e que somente 19,2% participam de pelo menos um programa. Para a participação de estudantes em projetos de extensão universitária a UENF admite alunos que estejam pelo menos no segundo semestre letivo e que tenham bom desempenho acadêmico.

6.3.1.3 dos serviços prestados pela instituição

A seguir, a percepção dos alunos sobre os serviços disponíveis pela UENF.

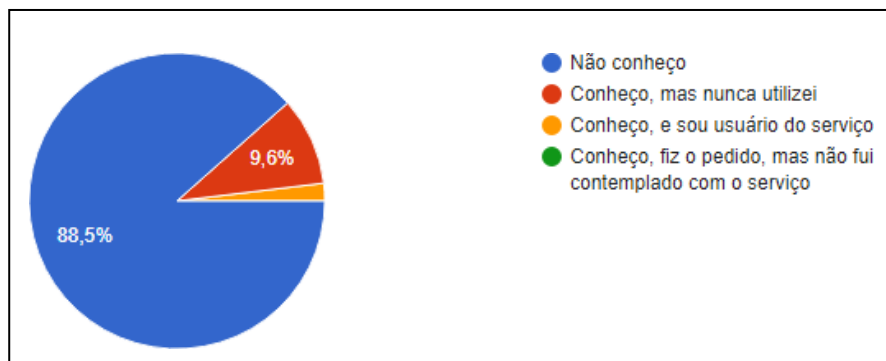
Figura 16. Você conhece o serviço de bolsas para cursos extracurriculares prestado pela Uenf?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: a figura 16 mostra que, 80,8% dos alunos não conhece o serviço de bolsas para cursos extracurriculares oferecidos pela universidade, e somente 17,3% conhece, mas nunca utilizaram.

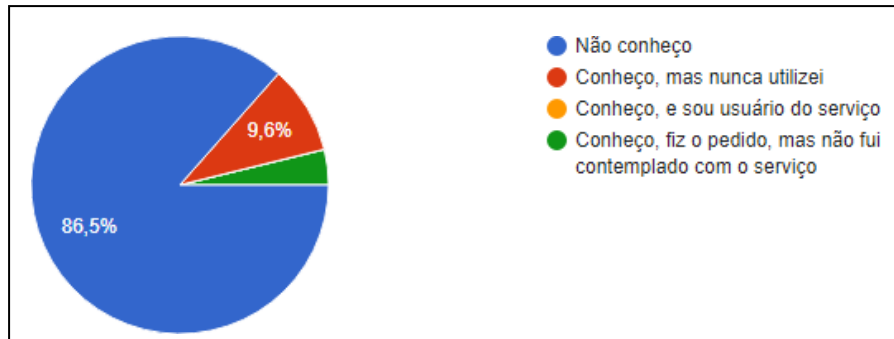
Figura 17. Você conhece o serviço de auxílio para material didático prestado pela Uenf?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: Na figura 12 é evidente que a maioria dos alunos cotistas (88, 5%) desconhece o serviço de auxílio para material didático.

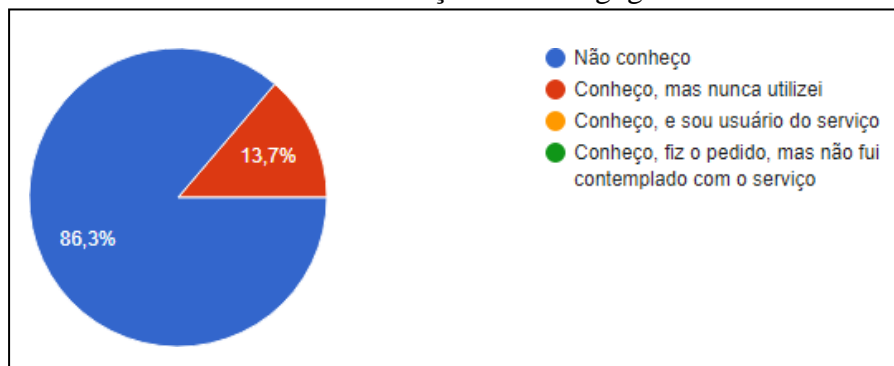
Figura 18. Você conhece o serviço de atendimento psicológico prestado pela Uenf?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: observa-se que 86,5% dos alunos não conhecem o serviço de atendimento psicológico prestado pela universidade, e que 9,6% conhecem o serviço, mas nunca utilizaram. A universidade mantém parceria com o curso de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, de Campos dos Goytacazes, em que as servidoras do Serviço Social da UENF recebem as demandas sobre acolhimento psicológico e marcam o atendimento para o aluno.

Figura 19. Você conhece o serviço de apoio pedagógico prestado Uenf na Graduação em Pedagogia?

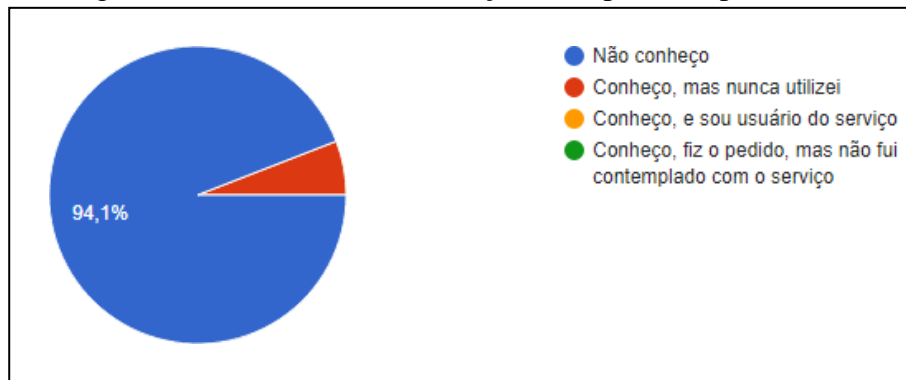


Fonte: Elaboração Própria

Análise: A figura 19 apresenta a percepção dos alunos sobre o serviço de apoio pedagógico prestado, evidenciando que a maioria dos alunos (86,3%) não conhecem o serviço prestado pela Universidade. A instituição possui o serviço e para o atendimento é necessário o aluno fazer o

cadastro para o acompanhamento e o atendimento pedagógico no Núcleo de Acessibilidade Pedagógica (NAP) da UENF.

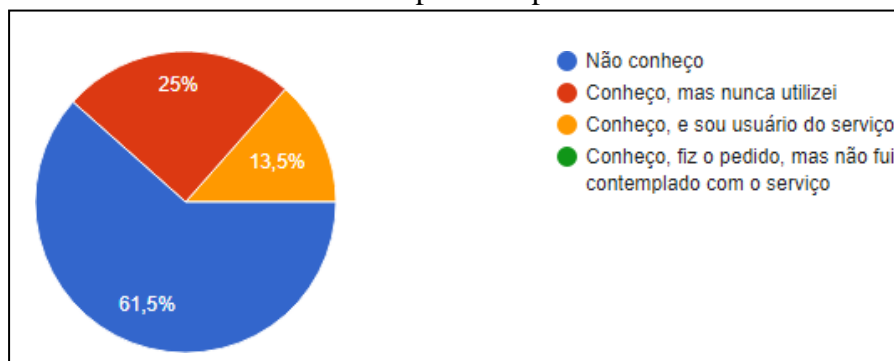
Figura 20. Você conhece o serviço social prestado pela Uenf?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: Em relação ao conhecimento dos alunos em relação ao serviço social prestado pela universidade, quase a totalidade (94,1%) dos alunos não conhece, o que demonstra uma falha da instituição com respeito à questão.

Figura 21. Você conhece o serviço do Restaurante Universitário prestado pela Uenf?



Fonte: Elaboração Própria

Análise: Sobre o serviço de restaurante da UENF, 61,5% relatam que não conhece, 25% conhece, mas nunca utilizaram e somente 13,5% conhece e é usuário. Vale ressaltar que o aluno

cotista tem direito a uma refeição por dia e que o preço é acessível para o aluno da própria instituição.

6.1.4 Objetivo IV

“Conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas”.

Para conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas consta no questionário eletrônico uma pergunta aberta. A pergunta é: Que sugestão (ões) você faria para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Uenf ?

Segue algumas respostas, de alunos cotistas, com as considerações baseadas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UENF, 2016-2020.

Resposta 1: “Os alunos deveriam ter **acesso** ao auxílio cota”

Comentário 1: Pelo relato do estudante percebe-se que não sabe do direito, estabelecido pela instituição, sobre o auxílio destinado, principalmente aos alunos cotistas. A instituição contempla alguns auxílios, evidenciados no PDI da UENF, assim descrito:

Em função da política de cotas estabelecida no Estado do Rio de Janeiro, 45% dos alunos ingressantes têm direito a uma bolsa de permanência durante todo o período em que estiver matriculado num curso de Graduação. (PDI, 2020, p.50)

Resposta 2: “Além da cota auxílio, seria interessante o auxílio **moradia**, uma vez que se o estudante morar longe da universidade não teria condições de arcar com as despesas de uma moradia só com os R\$550,00 da bolsa”.

Comentário 2: O aluno desconhece que pode solicitar o auxílio, pois no PDI (2020, p. 51) da instituição diz que: “os alunos cotistas é permitido o acúmulo da bolsa de permanência com outra de qualquer modalidade”.

Resposta 3: “Gostaria de acrescentar que estes programas de cotas deveriam ser mais divulgados, pois eu mesma, não sabia deles quando me inscrevi, e precisei bastante deste tipo de auxílio. Devido ao período pandêmico, ainda **necessito** de tal ajuda, caso ainda se estenda a mim, porém não faço ideia de como pedir tal ajuda”.

Comentário 3: A aluna relata que precisa do auxílio, mas não sabe como conseguir. O direito ao auxílio está elucidado também no PDI, assim comprovado:

Aos alunos com carência econômica comprovada também são oferecidas bolsas de apoio acadêmico. Nesta modalidade, o aluno, como contrapartida, presta serviço apoio logístico às atividades de ensino, pesquisa e extensão, executando tarefas de ordem geral na UENF. (PDI, 2020, p.50)

Resposta 4: “Que sejam tratados com um olhar mais profundo nas condições de vida de cada aluno e que revejam quem realmente quem **merece receber** o auxílio, pois conheço vários que a renda é alta e recebem a cota”.

Comentário 4: Alguns alunos não conseguem auxílio, mas precisa de comprovação da necessidade por análise socioeconômica. Para tanto, a instituição dispõe do setor, assim evidenciado: Setor de Serviço Social – Efetua análises socioeconômicas, promove apoio e acompanhamento do discente carente e orientações ao discente estrangeiro. (PDI, 2020, p. 14)

Resumo das algumas recomendações apresentadas pelos alunos cotistas na pergunta 17: Que sugestão (ões) você faria para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Uenf ?

Quadro 4 - Resumo das recomendações apresentadas pelos alunos cotistas na pergunta nº 17

Recomendações
Além da cota auxílio, seria interessante o auxílio moradia, uma vez que se o estudante morar longe da universidade não teria condições de arcar com as despesas de uma moradia só com os R\$550,00 da bolsa.
Melhoria no valor da bolsa
Poderia haver uma pesquisa mais profunda sobre as necessidades de cada aluno.
Prover recursos através de materiais, ajuda de custo melhor, oportunidade de estágios
Continuar recebendo pois necessitamos do auxílio, e tem ajudado para tirar xerox entre outras coisas. Não tirem por favor, necessitamos muito
Aumento na gratificação de bolsa
Acredito está sendo de grande ajuda, não mudaria nada.
Faria o impossível sem o auxílio cota permanecer na UENF, a maioria depende desse grande recurso para se formar.
Aumento do valor da bolsa.
Que sejam tratados com um olhar mais profundo nas condições de vida de cada aluno e que revejam quem realmente quem merece receber o auxílio, pois conheço vários que a renda é alta e recebem a cota.
Melhorar o valor da cota auxílio
Os alunos deveriam ter acesso ao auxílio cota
Gostaria de acrescentar que estes programas de cotas deveriam ser mais divulgados, pois eu mesma, não sabia deles quando me inscrevi, e precisei bastante deste tipo de auxílio. Devido ao período pandêmico, ainda necessito de tal ajuda, caso ainda se estenda a mim, porém não faço ideia de como pedir tal ajuda.
Acesso aos auxílios disponíveis pela universidade

Fonte: Elaboração Própria.

O Quadro 4 apresenta as recomendações feitas pelos alunos cotistas que responderam o questionário eletrônico, evidenciando a necessidade e a manutenção do auxílio cota para a permanência no ensino superior, como também o aumento do valor do auxílio, que corresponde a R\$ 550,00 por mês. Além, do acesso à outros auxílios, como o auxílio moradia, pois o auxílio

cota é insuficiente para a permanência no ensino superior, por isso a necessidade de dupla jornada, trabalho e estudo, para muitos estudantes.

Percebe-se também que muitos estudantes não sabem quais são os auxílios disponíveis pela UENF e nem como conseguir um deles. A instituição precisa dar maior divulgação e visibilidade para os alunos cotistas de quais são os auxílios disponíveis para eles.

O setor de serviço social deveria fazer uma análise mais apurada da necessidade de acesso aos auxílios, colaborando para a manutenção de muitos alunos na Graduação em Pedagogia da UENF.

Conclusão

Em função dos objetivos da investigação, passamos a apresentar as conclusões obtidas:

Objetivo Geral:

“Analisar a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas”.

Para a análise da permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Graduação em Pedagogia da UENF foi disponibilizado um questionário eletrônico para que os alunos pudessem responder sobre a política de cotas, bem como sobre os obstáculos que eles encontram.

A maior parte das respostas está relacionada ao baixo valor do auxílio, que este não é suficiente para a permanência na universidade, e ao acesso aos auxílios disponíveis pela universidade, visto que muitos não têm nenhum auxílio.

Cabe também destacar a necessidade de ampla divulgação dos serviços prestados pela UENF, principalmente para os alunos cotistas, para que esses possam se beneficiar, uma vez que muitos dos respondentes não conhecem e nem utilizam vários serviços por falta de conhecimento.

Primeiro objetivo específico:

“Caracterizar a implantação das políticas afirmativas de cotas, a partir da Lei Estadual no 5.346/2008”.

Para a inclusão de minorias sociais no Brasil ficam constituídas as políticas de cotas como “ação afirmativa” para a isonomia social. O direito à educação no país está consagrado na Constituição Federal de 1988, concedido pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão. No que diz respeito ao contexto de concepção desse direito, este reivindica uma atuação efetiva por parte do Estado no que concerne à concretização dos desdobramentos de

ações que contribuem para o acesso e permanência na escola, bem como, para a promoção da igualdade racial e da inclusão social.

A política de cotas no Brasil, como forma de inclusão por meio da isonomia social, está implantada no sentido de abrandar as diferenças sociais entre brancos e negros, cujas origens estão atreladas ao sistema escravagista dos séculos passados. Historicamente, busca-se uma definição acerca da expressão “ação afirmativa” como política de proteção social às classes sociais menos favorecidas. Assim, a Lei Estadual nº 5.346/2008 que estabelece o sistema de cotas nas universidades estaduais, está explicitada na UENF, em conformidade com os critérios estabelecidos pela legislação.

Segundo objetivo específico:

“Descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)”.

A UENF, juntamente com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) são as instituições pioneiras na adoção das políticas de cotas étnico-raciais, em 2003, a partir da Lei Estadual nº. 4.151/2003, iniciando a implementação das políticas de ação afirmativa no Brasil ao estabelecer cotas para negros, para alunos oriundos de escolas públicas, e para pessoas com deficiência e integrantes de minorias étnicas.

Além de atuar na implementação da política de cotas no estado do Rio de Janeiro, a UENF promoveu, em todos os cursos de graduação, uma nova forma de processo seletivo através da adesão ao Exame Nacional do Ensino Médio/Sistema de Seleção Unificada (ENEM/SISU), recurso para solucionar a baixa demanda em alguns cursos da universidade.

É importante ressaltar que a política de cotas é um mecanismo de reparação de parte de um grupo excluído socialmente, os negros, os quais ainda não estão representados no ensino superior. Na Graduação em Pedagogia da UENF o total de autodeclarados pretos é representado por 14 alunos, metade dos autodeclarados como brancos, grupo constituído por 29 alunos. Os dados apontam que a política de cotas como inclusão social de determinado grupo, os negros, precisa ter maior abrangência para este segmento da população brasileira. A implementação da política de cotas da UENF está em consonância com a Lei Estadual no 5.346/2008, subsidiadas pela Resolução COLAC nº04 de 04 de julho de 2019 e pela Resolução CONSUNI nº 01 de 30 de setembro de 2015, como suporte para a inclusão e manutenção dos alunos nos cursos de graduação da instituição.

Terceiro objetivo específico:

“Identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018-2021”.

Os obstáculos apontados pelos alunos para a permanência no ensino superior estão relacionados à dupla jornada de trabalho e de estudo e, mesmo para aqueles que recebem a cota auxílio, o subsídio não é capaz de suprir as necessidades de sua permanência no curso superior. Como também a falta de acesso aos auxílios para muitos alunos, pois alguns nem conhecem seus direitos e nem como conseguir.

Quarto objetivo específico:

“Conhecer a opinião de alunos que participam do modelo de política de cotas”.

A maioria dos alunos da Graduação de Pedagogia da UENF ingressantes pela política de cotas concorda que as ações afirmativas são políticas para compensar discriminações ou pelo menos evitá-las. Os auxílios disponíveis pela universidade, como o auxílio cota, o auxílio moradia e o auxílio alimentação, são importantes para que os estudantes possam permanecer no ensino superior.

Vale ressaltar que nem todos têm acesso a algum tipo de auxílio, e aqueles que possuem algum tipo, este não é o suficiente para suprir as necessidades de sua permanência no ensino superior, principalmente para os que não têm moradia na mesma cidade da universidade.

Sugestão

Com base nas informações coletadas nos distintos instrumentos, sua análise, sua interpretação e na conclusão desta investigação, pode-se afirmar a importância da política de cotas como mecanismo de inclusão no ensino superior, mas para a permanência dos alunos cotistas, eles precisam de acesso aos benefícios ofertados.

Como sugestão:

- a) maior inclusão de alunos cotistas nos programas de bolsas da UENF;
- b) maior divulgação dos serviços e de outros auxílios/benefícios disponíveis aos alunos cotistas;
- c) aumento do valor do auxílio cota para que o aluno não tenha dupla jornada, de trabalho e de estudo.

É importante que haja uma atualização constante de informações com ampla divulgação acerca desses auxílios, bem como os serviços disponíveis, para que os alunos cotistas possam se beneficiar, visto que muitos dos respondentes não conhecem nem utilizam vários serviços por falta de conhecimento.

Referências Bibliográficas

- Almeida, M. A. B. de, Sanchez, L. (2016). Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 234-246.
- Almeida, W. (2014). A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. *Revista Grifos*, 36 (37), 117-26.
- Alves, E. L. G.; Vieira, C. A. dos S. (1995). Qualificação Profissional: Uma Proposta de Política Pública. In: *Planejamento e Políticas Públicas*. Rio de Janeiro: Ipea, p. 117-144.
- Amaral, S. C. de S. (2006). *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do "caso" UENF*. Campos dos Goytacazes: PPGPS/UENF. Dissertação de Mestrado em Políticas Sociais.
- Amaral, S. C. de S., Mello, M. P. de. (2013). *Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/SISU na UENF*. *Revista InterSciencePlace*, v. 1, n. 3. Recuperado em 05 de fevereiro de 2020 de <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/238/235>
- Amaral, S. C. de S.; Mello, M. P. de. (2013). *Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/SISU na UENF*. *Revista InterScience Place*, 1 (3). Recuperado a 05 de fevereiro de 2019 em <http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/view/238/235>
- Ballassiano, M., Seabra, A. A. de, Lemos, A. Ha. (2005). *Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano?* Rio de Janeiro: FGV/EBAPE, 2005.

- Barros, R. P. de, Henriques, R., Mendonça, M. L. (2002). *Pelo fim das décadas perdidas: educação e desenvolvimento sustentado no trabalho no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, Texto para Discussão 857.
- Barros, R. P. de, Franco, S., Mendonça, R. (2007). *A Recente Queda de Desigualdade de Renda e o Acelerado Progresso Educacional Brasileiro da Última Década*. Rio de Janeiro: Ipea, Texto para Discussão 1304.
- Barros, R. P., Silva, M. C. P., Franco y S. Tafner, P. (2005). *Juventude no Brasil*. In: Rezende, F., Tafner, P. (Ed.). *Brasil: o estado de uma nação*. Rio de Janeiro: Ipea.
- Becker, G. (1964). *Human Capital National Bureau of Economic Research*.
- Bomeny, H. (2020a). *E ele voltou... o segundo governo Vargas*. Fundação Getúlio Vargas.
- Bomeny, H. (2020b). *O sentido político da educação de Jango*. Fundação Getúlio Vargas.
- Bonavides, P. (2015). *Curso de Direito Constitucional*. 30ª. Ed – São Paulo: Malheiros Editores Ltda.
- Bortolanza, J. (2017). *Trajetória do ensino superior brasileiro – uma busca da origem até a atualidade*. Recuperado de https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/181204/101_00125.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Boutin, A., Silva, K. (2015). As reformas educacionais na era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba, Brasil.
- Brasil. (2002). *Decreto nº 4.228, de 13 de maio de 2002*. Institui, no âmbito da Administração Pública Federal, o Programa Nacional de Ações Afirmativas e dá outras providências.

Recuperado a 07 de fevereiro de 2019 em
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4228.htm

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

Brizolla, M. M. B.; Turra, S. (2015). *Efeitos do capital intelectual sobre o desempenho financeiro em companhias de capital aberto*. Revista Eletrônica de Administração e Turismo, v.6, n. 3.

Campoy, T. J. A. (2018). *Metodología de la Investigación Científica:Manual para la Elaboración de Tesis y Trabajos de Investigación*. Editora e Gráfica Marben S. A.

Carpena, L., Oliveira, J. B. de. (2002). *Estimativa do estoque de capital humano para o Brasil; 1981 a 1999*. Rio de Janeiro: Ipea, Texto para Discussão 877.

Castro, C. de M. (2019). *As Trapalhadas da Educação Brasileira*. Porto Alegre, Editora Penso.

Cervo, A. L; Bervian, P.A; Silva, R da (2007). *Metodologia Científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Chizzotti, A. (2014). *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 6 ed.- Petropolis, RJ: Vozes.

Cislaghi, J. (2019). A trajetória histórica do ensino superior no Brasil: expansão e privatização da ditadura aos governos do PT. *Ser Social*, 21 (44), 134-151.

- Clark, J. (2006). *A primeira república, as escolas graduadas e o ideário do iluminismo republicano: 1889-1930*. Editora da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, Brasil.
- Contins, M., Sant'Ana, L. C. (1996). O movimento negro e a questão da ação afirmativa. *Estudos Feministas*, 4 (1), 209-220. Recuperado a 18 de setembro de 2019 em Disponível em: file:///C:/Users/NEUZA/Downloads/16670-51366-1-PB.PDF.
- Crawford, R. (1994). *Na era do capital humano; o talento, a inteligência, e o conhecimento como forças econômicas – seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento*. São Paulo: Atlas.
- Crosara, D. de M., Silva, L. B. e. (2018). *A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental*. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 7, n. 2, p. 289 -312
- Cunha, L. A. (2014). O legado da ditadura para a educação brasileira. *Educação e Sociedade*, 127 (35), 357-377.
- Cunha, M. C., Silva Filho, P., Cunha, E. O. (2014). *Direitos humanos e equidade: um olhar sobre as políticas de ações afirmativas na educação superior no Brasil*. *Revista Educação Online*.
- Daflon, V. T., Feres Junior, J., Campos, L. A. (2013). *Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico*. Scielo. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742013000100015
- Davenport, T. H. (1998). *Ecologia da informação: por que só a tecnologia não basta para o sucesso na era da informação*. São Paulo: Futura.
- Drucker, P. F. (1994). *Socialismo pós-capitalista*. São Paulo: Pioneira.

Duarte Filho, O. B. (2019). *Inclusão social na universidade brasileira: princípios e alternativas*.

Recuperado de

http://www.sbpcnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/oswaldoduarte.htm

Feres Júnior, J., Machado, M., Eurístenes, P., Campos, L. A. (2017). *Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016)*. Levantamento das políticas de ação

afirmativa, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). IESP-

UERJ. Recuperado de [http://gema.iesp.uerj.br/wp-](http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Levantamento-Estaduais-2016-1.pdf)

[content/uploads/2017/12/Levantamento-Estaduais-2016-1.pdf](http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Levantamento-Estaduais-2016-1.pdf)

Fernandes, C. M. (2003). *Desigualdade de rendimentos e educação no Brasil: alguns indicadores de diferenças regionais*. Econômica, v.3, n.2, p. 231-250.

Ferreira, M. (2018). *História da República no Brasil: República Velha e Marco Inicial do período republicano*. Senado Federal. Brasília, Brasil.

Florentini, D. & Lorenzato, S. (2009). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3ª Edição Revisada. Campinas: Autores Associados, p. 193-206.

Fitz-Enz, J. (2001). Retorno do investimento em capital humano. São Paulo: Makron Books.

Fonseca, S. (2006). *A hegemonia jesuítica (1549-1759)*. Editora da Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, Brasil.

França, S. (2008). Uma visão geral sobre a educação brasileira. *Integração*, 1 (1), 75-88.

Gil, A. C. (2014). *Métodos e Técnicas em Pesquisa Social*. 6ª ed. Editora Atlas: São Paulo.

Gomes, J. B. B. (2005). A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Brasil.

Ministério da Educação: Unesco. Recuperado a 20 de outubro de 2019 em

etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americanas.pdf

Guimarães, A. (2003). *Acesso de negros às universidades públicas*. Editora Fundação Carlos Chagas. São Paulo, Brasil.

Guimarães, M. V. (2008). *1808: um pernambucano na Corte*. Sociedade Brasileira de História da medicina. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20101009200156/http://www.sbhm.org.br/index.asp?p=noticias&codigo=156>

Hasenbalg, C. (1996). Entre o mito e os fatos: racismo e relações raciais no Brasil. *Maio, M. C.; Santos, R. V. (Org.). Raça, ciência e sociedade*. Rio de Janeiro, Brasil: Fiocruz, 235-249. Recuperado a 03 de março de 2019 em <http://books.scielo.org/id/djnty/pdf/maio-9788575415177.pdf>

Htun, M. (2004). From “racial democracy” to affirmative action: changing state policy on race in Brazil. *Latin American Research Review*, 39 (1), 60-89. Recuperado a 05 de fevereiro de 2019 em <http://lasa-4.univ.pitt.edu/LARR/prot/fulltext/vol39no1/Htun.pdf>

Joaquim, N. (2005). Direito educacional: o quê? para quê? e para quem?. Revista Jus Navigandi. Teresina, Piauí. Recuperado em 15 de fevereiro de 2021 de <https://jus.com.br/artigos/6794>

Juliatto, C. I. (2004). Universidade e solidariedade social: pegadas na areia global. In: ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *Sei em quem confiei: festschrift em homenagem a Norberto Francisco Rauch*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Kang, T. H. (2017). Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. *Latin American Research Review*, 52(1), 35-49. doi: [10.25222/larr.42](https://doi.org/10.25222/larr.42).

- Kim, R. P.; Tommasiello, F. C. (2018). *A produção acadêmica jurídica sobre as ações afirmativas no Brasil (2013 a 2016): teses e dissertações sob a ótica dos direitos humanos e fundamentais*. Revista de Direito Brasileira, São Paulo.
- Leal, D. (2019). *Ações afirmativas à luz dos direitos humanos: uma premente busca à igualdade de gênero*. Jus.com.br, 2015. Recuperado em 20 setembro de 2020 de <https://jus.com.br/artigos/43862/acoes-afirmativas-a-luz-dos-direitos-humanos-uma-premente-busca-a-igualdade-de-genero>
- Lei nº 5346, de 11 de dezembro de 2008. *Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências*. Recuperado de <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>
- Lempert, R. (2015). *Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica*. Porto Alegre, Brasil: Sociologias, 34-91. Recuperado a 20 de setembro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/soc/v17n40/1517-4522-soc-17-40-00034.pdf>
- Lima Junior, A. T. (2019). *Igualdade Racial*. Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Rio de Janeiro, Brasil.
- Linhares, M. (2010). *Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México*. USP, São Paulo. Recuperado em 20 de outubro de 2020 de [file:///C:/Users/NEUZA/Downloads/2010_MiltonLinhares%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/NEUZA/Downloads/2010_MiltonLinhares%20(1).pdf)
- Machado, M., Bessa, Á., Feres Júnior, J. (2019). *Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)*. Levantamento das políticas de ação afirmativa, Grupo de Estudos

- Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). IESP-UERJ. Recuperado de <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Lev-2017-Fed.pdf>
- Maio, M. C.; Santos, R. V. *Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB)*. In: Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, n. 23, p. 181-214, 2005. Recuperado a 05 de fevereiro de 2019 em <http://www.scielo.br/pdf/ha/v11n23/a11v1123.pdf>
- Marconi, M. de A., Lakatos, E. M. (2010). *Fundamentos da Metodologia Científica*. 7ª Edição- São Paulo: Atlas.
- Martin, E., Orso, P. J. (2006). A expansão do Ensino Superior no contexto do Regime Militar: seus desdobramentos no Oeste paranaense. *VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*. Campinas, Brasil.
- Martins, M. (2019). *Educação e a ordem política autoritária na “Era Vargas”*. Editora Contemporartes. Brasil.
- Medeiros, C. A. (2005). *Ação Afirmativa no Brasil: um debate em curso. Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasil, Brasília: Ministério da Educação: Unesco.
- Meirelles, E. (2013). *Primeira República: um período de reformas*. Nova Escola. Recuperado de <https://novaescola.org.br/conteudo/3444/primeira-republica-um-periodo-de-reformas>
- Mello, M. A. M. de F. (2002). *Óptica Constitucional - a Igualdade e as Ações Afirmativas*. Revista da EMERJ, v. 5, n. 18. Seminário Discriminação e Sistema Legal Brasileiro - Tribunal Superior do Trabalho.
- Menezes-Filho, N. A. (2001). *A Evolução da Educação no Brasil e seu Impacto no Mercado de Trabalho*. Departamento de Economia da USP. São Paulo: março de 2001.

- Michel, M. H. (2015). *Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais: Um Guia Prático para o Acompanhamento da Disciplina e Elaboração de Trabalhos Monográficos*. 3ª Edição- São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. de S., Deslandes, S.F., Gomes, R. (2018). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 1ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes
- Mincer, J. (1981). *Human Capital and economic growth*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. (NBER Working Paper Series, 803).
- Monteiro, K. A. V., Teixeira, S. F., Rangel, T. L. V. (2018). A educação como direito fundamental. *Boletim Jurídico*, Uberaba/MG, a. 30, nº 1578. Recuperado em 15 de fevereiro de 2021 de <https://www.boletimjuridico.com.br/artigos/direito-constitucional/4262/a-educacao-como-direito-fundamental>
- Morosini, M. C. (2009). *Qualidade na Educação Superior: tendências do século XXI*. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. Recuperado de <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1487/1487.pdf>
- Munhoz, C. (2006). *Como JK se tornou um mito?* Portal Educacional. Recuperado de <http://www.educacional.com.br/noticiacomentada/060227not01.asp>
- Neves, C. E. B. (2012). *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES). Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>
- Neves, C. E. B. (2012). *Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão*. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES). Recuperado de <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>

- Neves, C.; Martins, C. (2016). *Ensino superior no Brasil: uma visão abrangente*. Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada. Recuperado de <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9061/1/Ensino%20superior%20no%20Brasil.pdf>
- Nogueira, M.das D. P. (2000). *Extensão Universitária: diretrizes e políticas*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.
- OCDE. (2020). *Pesquisas Econômicas da OCDE: Brasil 2020*. Recuperado de https://read.oecd-ilibrary.org/economics/oecd-economic-surveys-brazil-2020_250240ad-en#page1
- OECD Insights. (2007). *Human Capital: How what you know shapes your life*.
- OECD. (2021). *Employment Outlook 2021: Navegando na crise e recuperação do COVID-19*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5a700c4b-en/1/2/2/index.html?itemId=/content/publication/5a700c4b-en&_csp_=d31326a7706c58707d6aad05ad9dc5ab&itemIGO=oecd&itemContentType=book&_ga=2.132905929.659306090.1628389482-966271615.1628389482#chapter-d1e281
- Oliveira, M. S. B. S. (2004). *Representações sociais e sociedades: a contribuição de Serge Moscovici*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 9(55), 180-186.
- Ollaik, L. G. e Ziller, H. M. (2012). *Concepções de validade em pesquisas qualitativas*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.1, 229-241.
- ONU. (2021). *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável*. Brasília: Brasil. Recuperado de <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/10>

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society OECD*, 2008. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/40330439.pdf>
- Palma Filho, J. (2005a). *A República e a Educação no Brasil: Primeira República (1889-1930)*. Universidade Estadual Paulista. Recuperado de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/106/3/01d06t04.pdf>
- Palma Filho, J. (2005b). *A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas*. Universidade Estadual Paulista. Recuperado de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>
- Palma Filho, J. (2010). *As contradições de Vargas na educação*. Entrevista de Oscar D'Ambrosio no Jornal Unesp. Recuperado de <file:///C:/Users/NEUZA/Downloads/JU-ed258-p03.pdf>
- Passos, J. (2010). *As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos*. Educadores. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf
- Pereira, R. da S. (2003). *Responsabilidade social na universidade*. Revista Ibero-Americana de Estratégia 2(1). DOI: 10.5585/riae.v2i1.33
- Peres, T. (2010). *Educação Brasileira no Império*. Universidade Estadual Paulista. Recuperado de <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/105/3/01d06t03.pdf>
- Pinheiro, V. (2009). *Construção e validação de instrumentos: um desafio para a psicolinguística*. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 86-93.

- Pinto, A.; Matos, M. A. (2017). O Ensino Superior no Brasil: uma digressão histórica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 06 (01), 387-402.
- Piovesan, F. (2006). *Ações Afirmativas e Direitos Humanos*. Brasil, São Paulo, Revista USP, n.69, p. 36-43. Recuperado em 25 de outubro de 2020 de <file:///C:/Users/NEUZA/Downloads/13511-Texto%20do%20artigo-16486-1-10-20120517.pdf>
- Pombo, M. P. B. (2014). *Os direitos fundamentais e sua nova dimensão contemporânea*. Âmbito Jurídico. Recuperado em 30 de outubro 2020 de <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitos-humanos/os-direitos-fundamentais-e-sua-nova-dimensao-contemporanea/>
- Prado Júnior, C. (2012). *História Econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense.
- Ramos, L. (2007). *A desigualdade de rendimentos do trabalho no período pós-Real: o papel da escolaridade e do desemprego*. *Economia Aplicada*, São Paulo, v. 11, n. 2, p.281-301, abril-junho.
- Ramos, L., Vieira, M. L. (2001). *Desigualdade de Rendimentos no Brasil nas décadas de 80 e 90: evolução e principais determinantes*. Rio de Janeiro: Ipea, Texto para Discussão 803.
- Reis, A. C.; Padilha, C. A. (2010). Educar para o trabalho: um breve estudo sobre o ensino profissionalizante na era Vargas (1930-1945) e no governo JK (1956-1961). *VII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Sociabilidade*. Marília, São Paulo.
- Ribeiro, R. da C., Magalhães, A. M. (2014). *Política de Responsabilidade Social na Universidade: conceitos e desafios*. *Educação, Sociedade & Culturas*, n. 42. Universidade Estadual do Piauí. Teresina – Brasil.

Ribeiro, R. M. da C. (2013). *Responsabilidade social universitária e a formação cidadã*.

Recuperado de <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/5641/1/000453653-Texto%2bCompleto-0.pdf>

Rio de Janeiro. *Lei nº. 5.346 de 11 de dezembro de 2008*. Dispõe sobre o novo sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais e dá outras providências. Rio de Janeiro, 2008.

Recuperado de <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>>

Rosemberg, F. (2011). *Ação afirmativa no ensino superior brasileiro: pontos para reflexão*.

Recuperado de <http://flacso.org.br/?publication=acao-afirmativa-no-ensino-superior-brasileiro-pontos-para-reflexao>

Sampaio, H. (1991). *Evolução do ensino superior brasileiro (1808-1990)*. Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.

Sampieri, R.H; Collado, C.F., Lucio, P.B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 3. ed. Trad.: Fátima Conceição Murad; Melissa Kassner; Sheila Clara Dystyler Ladeira. São Paulo: McGraw-Hill Interamericana do Brasil Ltda.

Santos, E. S. (2013). *O professor como mediador no processo ensino Aprendizagem*. Edição 40. Revista Gestão Universitária.

Santos, F. (2018). A Educação no Brasil Colonial: Da Religiosidade Católica ao Despotismo Esclarecido (1549-1820). *Revista Expedições*, 9 (2), 18-36.

Santos, S. A. dos. (2005). *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Brasil, Ministério da Educação: Unesco.

- Schwartzman, S. (2006). *A questão da inclusão social na Universidade Brasileira*. Simon Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS. Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf
- Shigunov Neto, A., Strieder, D., y Silva, A. (2019). A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. *Tendências Pedagógicas*, 33, 117-126. doi: 10.15366/tp2019.
- Silva, A., Simões Neto, J. y Rodrigues, K. (2018). Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. *Revista Multidisciplinar de Psicologia*, 12(41), 637-648.
- Silva, E. A. F. da. (2016). *Política de cotas e evasão: uma análise a partir de estudantes cotistas negros, oriundos de escolas públicas e não cotistas na UENF*. UENF, Rio de Janeiro. Recuperado de <https://uenf.br/graduacao/administracao-publica/wp-content/uploads/sites/4/2016/03/MONOGRAFIA-ELVIA-ALVARENGA.pdf>
- Silva, G. (2016). A educação superior no regime militar: rupturas ou continuidades? *Cadernos de História*, 17 (27), 13-20.
- Silva, G. do R., Amaral, S. C. de S., Moura, S. A. de. (2016). *Cotas étnico-raciais, combate ao racismo e promoção da inclusão social: a experiência da UENF e da UNB com a política de cotas para o acesso à educação superior*. ISSN: 2526-2777 - Anais do XII Congresso Latinoamericano de Humanidades, nº 1, volume 1, artigo nº 78
- Silva, G.P. da. (2018). *Desenho de pesquisa*. Editora Enap: Brasília.
- Silva, J. E. M. da Silva, Hasenclever, L. (2019). *Ciclo do Petróleo e Desenvolvimento Socioeconômico no Município de Campos dos Goytacazes – 1999/2014*. *Desenvolvimento em Questão*, vol. 17, n. 46.

- Silva, J., Souza, L. D., Packard, T. G., Robertson, R. (2021) *Emprego em Crise Trajetória para Melhores Empregos na América Latina pós-COVID-19* Banco Mundial. Recuperado em <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/35549/9781464816925.pdf?sequence=16&isAllowed=y>
- Smith, A. (1983). *A Riqueza das nações – investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural.
- Sobral, S. (2020). *Diversidade e inclusão no pós-pandemia*. ADnews. Recuperado em adnews.com.br/diversidade-e-inclusao-no-pos-pandemia/
- Souza, N. R. de. (2017). *Ações afirmativas em universidades públicas brasileiras: uma análise sobre a implantação das cotas raciais*. Tese de Doutorado em Ciências Sociais. Universidade Estadual Paulista “Julio Mesquita Filho. Araraquara, São Paulo.
- Spiel, C., Schwartzman, S. (2018). *A contribuição da educação para o progresso social*. Fundação Joaquim Nabuco. Recuperado de <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1721/1393>
- Tafner, P. S. B. (2005). *Oportunidades para adquirir capacidades*. Desafios do Desenvolvimento. Brasília: Ipea, ed. 7.
- Targino, M. das G. (2000). *Divulgação de resultados como expressão da função social do pesquisador*. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 23/24, n.3, p. 347-366, especial 1999/2000
- Teixeira, E. (2010) *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. 7. ed. Petrópolis: Vozes.
- Telles, E. (2003). *Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, Brasil.

- Theodoro, M., Jaccoud, L., Osório, R., Soares, S. (2008). *As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição*. Brasília: Ipea.
- Triviños, A. N. S. (2012). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1ª edição- 21. Reimpressão.- São Paulo: Atlas.
- Vercelli, L. de C. A. (2010). Responsabilidade social e universidade: uma ação necessária. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 119-140, jan./jun. Recuperado de <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1534/1811>
- Wedderburn, C. M. (2005). Do Marco Histórico das Políticas Públicas de Ação Afirmativa. *Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas*. Brasília: Brasil, Ministério da Educação: Unesco. Recuperado a 30 de setembro de 2019 em etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf
- Wolter, R. (2016). O ensino superior na Era Vargas. *Revista Maiêutica*, 4 (1), 131-142.

Anexos



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÉNDICE A

QUESTIONÁRIO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Título: Análise da permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF): 2018-2021

Orientador/Tutor: Dr. Luis Ortiz Jiménez
Doutoranda: Neuza Maria de Siqueira Nunes

Meu nome é Neuza Maria de Siqueira Nunes, e venho, por meio desta, solicitar a sua colaboração na coleta de dados de minha tese de doutorado. O objetivo deste questionário é buscar a opinião quanto a permanência dos alunos que ingressaram na UENF pelo sistema de cotas. Esta pesquisa tem por finalidade contribuir para melhorar as condições dos alunos cotistas afim de que estes permaneçam no curso, concluindo a graduação.

Sua participação é voluntária e o anonimato é garantido. Somente os resultados consolidados serão publicados como parte da minha tese de doutorado em Ciências da Educação na Universidade Autónoma de Assunção/UAA. Ao preencher o questionário, você estará permitindo a divulgação dos resultados.

Para cada afirmação, você deve assinalar apenas um item.
Obrigada!

QUESTIONÁRIO

PRIMEIRA PARTE

Pergunta 1. Com qual etnia que você se identifica?

- branco
- preto
- indígena
- outro.

Pergunta 2. Qual sexo?

- masculino
- feminino
- outro



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

Pregunta 3. Qual sua faixa etária?

- De 16 a 20 anos
- De 21 a 25 anos
- De 26 a 30 anos
- De 31 a 35 anos
- 36 ou mais

Pregunta 4. Em que ano você ingressou na Graduação de Pedagogia?

- 2017
- 2018
- 2019
- 2020
- 2021

Pregunta 5. Qual é, em média, a renda familiar (considerando todos os membros que residem com você)?

- até 1 salário mínimo
- 1 até 1,5 salários mínimos
- 1,5 até 2 salários mínimos
- 2 até 2,5 salários mínimos
- 2,5 até 3 salários mínimos
- mais de 3 salários mínimos

Pregunta 6. Quantos membros da sua família residem com você?

- 1 indivíduo
- até 2 indivíduos
- até 3 indivíduos
- até 4 indivíduos
- até 5 indivíduos
- mais de 5 indivíduos

Pregunta 7. Quantas pessoas da sua família, que residem com você, tiveram acesso ao ensino superior?

- nenhum indivíduo
- a minoria dos indivíduos
- a maioria dos indivíduos
- todos os indivíduos



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

Pergunta 7. O subsídio recebido é capaz de suprir as necessidades de sua permanência no Curso Superior?

- totalmente suficiente
- suficiente
- parcialmente suficiente, mas preciso de dupla jornada (trabalho) para conseguir complementar a renda
- totalmente insuficiente

Pergunta 8. Na sua percepção, quais são os principais desafios para a permanência dos alunos cotistas no Ensino Superior?

- questões econômicas
- questões estruturais (bolsas e subsídios públicos)
- questões familiares
- questões envolvendo dupla jornada (faculdade e trabalho)
- não há desafios para a permanência no ensino superior

Pergunta 9. Você enfrenta ou enfrentou algum tipo de dificuldades dentro da Uenf por ser aluno cotista?

- Não
- Sim, dificuldade de adaptação
- Sim, preconceito
- Sim, muitas despesas
- Sim, com moradia
- Sim, com o aprendizado
- Outro

Pergunta 10. Você participa de algum programa de extensão universitária remunerado com bolsa?

- nenhum
- de um
- mais de um
- não existe

Pergunta 11. Você conhece o serviço de bolsas para cursos extracurriculares prestado pela Uenf?

- Não conheço
- Conheço, mas nunca utilizei
- Conheço, e sou usuário do serviço
- Conheço, fiz o pedido, mas não fui contemplado com o serviço



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

Pregunta 12. Você conhece o serviço de auxílio para material didático prestado pela Ucnf?

- Não conheço
- Conheço, mas nunca utilizei
- Conheço, e sou usuário do serviço
- Conheço, fiz o pedido, mas não fui contemplado com o serviço

Pregunta 13. Você conhece o serviço de atendimento psicológico prestado pela Ucnf?

- Não conheço
- Conheço, mas nunca utilizei
- Conheço, e sou usuário do serviço
- Conheço, fiz o pedido, mas não fui contemplado com o serviço

Pregunta 14. Você conhece o serviço de apoio pedagógico prestado Ucnf na Graduação em Pedagogia?

- Não conheço
- Conheço, mas nunca utilizei
- Conheço, e sou usuário do serviço
- Conheço, fiz o pedido, mas não fui contemplado com o serviço

Pregunta 15. Você conhece o serviço social prestado pela Ucnf?

- Não conheço
- Conheço, mas nunca utilizei
- Conheço, e sou usuário do serviço
- Conheço, fiz o pedido, mas não fui contemplado com o serviço

Pregunta 16. Você conhece o serviço do Restaurante Universitário prestado pela Ucnf?

- Não conheço
- Conheço, mas nunca utilizei
- Conheço, e sou usuário do serviço
- Não fui contemplado com o serviço

Pregunta 17. Que sugestão (ões) você faria para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Ucnf?

.....
.....
.....

PARECER VALIDATIVO DE DOUTORES(AS)



Universidad Autónoma de Asunción
 Dirección de Investigación y Proyectos
 Doctorado en Ciencias de la Educación

Doctor(a)	Parecer Avaliativo	Assinatura
Carlos Henrique Medeiros de Souza	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Fernanda Castro Manhães	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Tauã Lima Verdun Rangel	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	
Fernanda Santos Curcio	<input checked="" type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Plenas <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Parciais <input type="checkbox"/> Coerência e Objetividade Inexistentes	

Local/Date: _____



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

APÉNDICE B

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA
(QUESTIONÁRIO)

Título: Análise da permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF): 2018-2021

Orientador/Tutor: Dr. Luis Ortiz Jimenez
Pesquisadora: Doutoranda Neuza Maria de Siqueira Nunes

Ilma. Sra. Coordenadora da Graduação de Pedagogia da Uenf: Dra. Eliana Crispim França Lequerri

Eu, Neuza Maria de Siqueira Nunes, estudante matriculada no Curso de Doutorado na Universidad Autónoma de Asunción/UAA, sob a orientação do professor Dr. Luis Ortiz Jimenez, venho solicitar a V. Sa. a autorização para a realização de pesquisa para a Tese de Conclusão do Curso de Ciências da Educação intitulada "Análise da permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF): 2018-2021, trabalho que tem como objetivo geral analisar como é a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (Uenf), no processo de implementação de políticas afirmativas.

Em tanto objetivos específicos relacionam-se:

- ✓ caracterizar o processo histórico da implantação das políticas afirmativas no Brasil;
- ✓ apresentar a concepção, à luz da revisão de literatura, da necessidade de adoção de políticas públicas para a inclusão de grupos étnicos no Brasil;
- ✓ descrever a implementação das políticas afirmativas no contexto da Graduação na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), bem como o aparato legal para tal;

Página 1 de 2



Universidad Autónoma de Asunción
Dirección de Investigación y Proyectos
Doctorado en Ciencias de la Educación

✓ Identificar os obstáculos para a permanência dos alunos ingressantes pelo sistema de cotas, na Graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNF), no processo de implementação de políticas afirmativas, no período 2018 – 2021.

Sem mais para o momento, agradeço a atenção e evidencio a vossa colaboração como imprescindível para a conclusão desta importante etapa do curso de Doutorado.

Atenciosamente,

Bom Jesus do Itabapoana, RJ, 20/09/2021.

Neuza Maria de Siqueira Nunes
(Doutoranda)

Dra. Eliana Crispim França Luqueti
(Coordenadora da Graduação em Pedagogia/Unf)

Dra. Eliana Crispim França Luqueti
Chefe do L&EP
UNF - Itabapoana - RJ