



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

**NEGROS E NEGRAS CHEGAM À UNIVERSIDADE: ESTUDO SOBRE
A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS MUDANÇAS NA
PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Josenilda Almeida Cavalcante

Asunción, Paraguay

2021

Josenilda Almeida Cavalcante

**NEGROS E NEGRAS CHEGAM Á UNIVERSIDADE: ESTUDO
SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS
MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Tese apresentada, defendida e aprovada para o curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências Jurídicas Política e de Comunicação da Universidade Autônoma de Assunção como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Clara Roseane da S. A. Mont'Alverne

Asunción, Paraguay

2021

Josenilda Almeida Cavalcante

NEGROS E NEGRAS CHEGAM Á UNIVERSIDADE: ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Asunción (Paraguay)

Tutor: Prof. Dra. Clara Roseane da Silva Azevedo Mont'Alverne

Tese de Mestrado em Ciências da Educação. p. 193 – UAA, 2020.

Palavras Chave:

1. Lei nº. 12.711/2012; 2. Lei de cotas; 3. Política de ação afirmativa; 4. Democratização do ensino superior. 5. Prática Pedagógica.

Josenilda Almeida Cavalcante

**NEGROS E NEGRAS CHEGAM Á UNIVERSIDADE: ESTUDO
SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS
MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em
Educação, pela Universidade Autónoma de Asunción- UAA

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.

Paulo Freire, 1996

AGRADECIMENTO

Dedico esta tese a Deus, seu fôlego de vida em mim, me foi sustento e me deu coragem para questionar realidades e propor sempre um novo mundo de possibilidades, colocando em minha vida um comprometimento pelas pessoas, principalmente, as que são discriminadas, Ele dar sentido a minha existência.

Agradeço aos meus pais, pelo apoio e incentivo nessa caminhada;

A orientadora Professora Dr^a Clara pela atenção, leitura crítica e cuidadosa, para o aprimoramento no processo de elaboração desta tese, toda a minha estima.

Agradeço as minhas filhas Fernanda e Sarah que embora não tivessem conhecimento disto, mas iluminaram de maneira especial os meus pensamentos me levando a buscar mais conhecimentos. Em particular: Fernando, esposo e parceiro que muito contribuiu com as minhas análises na construção desta trajetória, vocês me fazem acreditar que a família é o que temos de melhor. Amo vocês.

Agradeço a todos os meus professores, do jardim da infância a pós graduação, por proporcionarem o conhecimento, a eles sem nominar meus eternos agradecimentos. Em especial a professora Dr^a Lenilda por tudo que me ensinou, a paciência e a afetividade, o que fez por mim, ficará registrado nos anais da minha vida.

Aos nossos colegas de turma, com quem compartilhamos os conhecimentos, as dúvidas, os questionamentos, as tristezas e as alegrias, em especial: Iolanda e o amigo Mariano, pela prestatividade e companheirismo. Meu muito obrigado.

A todos que fazem a Instituição Universidade Autônoma de Assunção, obrigado pela atenção dispensada em toda a trajetória do curso.

À Universidade Federal de Alagoas que me assegurou as condições necessárias para essa capacitação. Aos gestores e estudantes que generosamente se disponibilizaram contribuir com a pesquisa realizada.

Ao Neab (Núcleo de Estudos Afro Brasileiro), de onde origina o meu interesse pela temática. Minha gratidão a todos negros e negras deste país, violentados pela justiça. Vocês são os gigantes que permitiram que eu enxergasse mais longe, que a história de cada um de vocês seja reconstruída, com justiça e igualde.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xii
LISTA DE ABREVIATURA.....	xiii
RESUMEN.....	xv
RESUMO	xvi
ABSTRACT	xvii
INTRODUÇÃO	1
1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: OS CAMINHOS ENTRE A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO	9
1.1.1. O atraso institucional na criação do ensino superior brasileiro.....	12
1.1.2. A universidade brasileira seus aspectos legais: da era Vargas ao período militar.....	15
1.1.3. O ensino superior brasileiro: dos anos 90 aos dias atuais	28
1.1.4. Educação superior e desigualdades	35
1.1.5. Panorama do ensino superior brasileiro.....	37
1.1.6. Expansão do ensino superior: fenômeno complexo	40
1.2. As Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira	44
1.2.1. Política social e política pública: discutindo os conceitos	47
1.2.2. Antes e depois de Durban: as políticas afirmativas na educação superior.....	59
1.2.3. A lei de Cotas: histórico e concepção	77
1.2.4. Operacionalização da lei de cotas.....	96
1.2.5. Acompanhamento e avaliação	100
1.2.6. Críticas sobre a adoção de políticas Afirmativas no Brasil	109
2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	117
2.1. Fundamentação metodológica	118
2.2. Problema da pesquisa	119
2.3. Objetivos da pesquisa	120
2.3.1. Objetivo geral.....	120
2.3.2. Objetivos específicos.....	120
2.4. Cronograma da Pesquisa	123
2.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa	124
2.5.1. Delimitação da Pesquisa	128

2.6. Participantes da pesquisa	134
2.6.1. Alunos do 4º e 5º período do curso	136
2.6.2. Professores	137
2.6.3. Gestoras do curso – Coordenadora e vice coordenadora – do curso..	138
2.6.4. Direção do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena.....	138
2.7. Desenho da investigação.....	139
2.8. Técnicas e instrumentos da pesquisa para coleta de dados.....	143
2.8.1. Guia de entrevista.....	144
2.8.2. Entrevista	144
2.8.3. Análise documental	145
2.8.3.1. Projeto Político Pedagógico	146
2.8.3.2. Lei das cotas	149
2.8.3.3. Resoluções sobre o Programa de políticas afirmativas para afro - descendentes no ensino superior na UFAL.	151
2.9. Aspectos éticos: caminho percorrido para aprovação na Plataforma Brasil...	152
2.9.1. Aspectos éticos da pesquisa	153
2.9.2. Riscos.....	154
2.9.3. Benefícios	155
2.9.4. Critérios de inclusão e exclusão	155
2.9.5. Desfecho primário e secundário.....	156
2.9.6. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa	157
2.9.7. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados	157
2.9.7.1. Elaboração e validação dos instrumentos	157
2.10. Procedimento para a coleta de dados.....	158
2.11. Técnicas de análise e interpretação dos dados	159
2.11.1. Revisar o material.....	162
2.11.2. Estabelecer um plano de trabalho inicial	162
2.11.3. Codificar dados primários	163
2.11.4. Codificar dados secundários	163
2.11.5. Interpretar os dados	164
2.11.6. Descrever contexto(s).....	165
2.11.7. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados	165
2.11.8. Responder, corrigir e voltar ao campo.....	166
3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	167

3.1. Descrever o acompanhamento e permanência dos cotistas ingressantes nesta instituição.....	168
3.1.1. O que descreve a diretora do NEABI sobre o PAAF e a política de assistência estudantil.....	169
3.1.2. O que descrevem os professores, os alunos e as gestoras do curso sobre as medidas adotadas para a permanência dos estudantes na instituição e sobre os beneficiários dessas medidas	172
3.1.3. O que descrevem os professores, a diretora do NEABI, as gestoras do curso de odontologia e os alunos sobre a implantação e acompanhamento dos beneficiários das medidas para a permanência dos cotistas no curso.....	176
3.1.4. O que descrevem os professores, alunos, gestores do curso sobre as instruções passadas aos alunos para a aquisição dos Kits acadêmico para as aulas práticas.	182
3.1.5. O que descreve a diretora do NEABI sobre a abrangência das medidas de permanência adotadas.....	185
3.2. Relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade.....	186
3.2.1. O que relatam os professores, as gestoras do curso e a diretora do NEABI sobre a contribuição das medidas adotadas para a correção das desigualdades	189
3.2.2. O que relatam os alunos, professores, e a diretora do NEABI sobre a contribuição da proposta pedagógica para a permanência dos alunos no curso.....	195
3.2.3. O que relatam as gestoras do curso e os alunos sobre o acesso ao Kit acadêmico.....	199
3.3. Avaliar a relação entre a proposta pedagógica e a permanência dos discentes cotista no referido curso	203
3.3.1. Como os professores, as gestoras e a diretora do NEABI avaliam a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência do aluno cotista no curso.....	205
3.3.2. O que dizem os alunos sobre as medidas a serem adotadas pelo PAAF para garantir a permanência e acompanhamento dos cotistas na Ufal?.....	210

CONCLUSÕES E PROPOSTAS	217
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	227
ANEXOS.....	244
ANEXO 1: Relação material Kit acadêmico.....	245
ANEXO 2: Clínica Integrada 1	247
APÊNDICES	250
APÊNDICE 1: Autorização da Faculdade de Odontologia da UFAL para a realização da pesquisa	251
APÊNDICE 2: Parecer Consubstanciado Comitê de Ética na Pesquisa Plataforma Brasil.....	252
APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....	258
APÊNDICE 4: Declaração de Cumprimento das Normas da Resolução 510/2016 de publicização dos resultados e sobre uso e destinação do material coletado.....	260
APÊNDICE 5: Guia de Entrevista para os Alunos.....	261
APÊNDICE 6: Guia de Entrevista para o Professor.....	263
APÊNDICE 7: Guia de Entrevista para a Coordenadora e Vice- Coordenadora do Curso se Odontologia da UFAL	265
APÊNDICE 8: Guia de Entrevista para a Diretora do NEABI	267

LISTA DE TABELAS

TABELA Nº 1 - Estatísticas da educação superior, por categoria administrativa.....	38
TABELA Nº 2 - Expansão do ensino superior em Alagoas, 2000 – 2018.....	39
TABELA Nº 3 - Tipos de Conceituação de Políticas Públicas segundo Souza (2014) ..	50
TABELA Nº 4 - Evolução da Agenda Brasileira	51
TABELA Nº 5 - Quanto ao Número de Universidades que adotaram diferentes tipos de Mecanismos de Inclusão de Ação Afirmativa (2013).....	76
TABELA Nº 6 - Participação (%) dos jovens por cor/raça e renda familiar na população e nas IFES – Brasil e grandes regiões -2012 / 2016	93
TABELA Nº 7 - Perguntas e Objetivos da Investigação.....	121
TABELA Nº 8 - Programação das Ações	124
TABELA Nº 9 - Quantidade de Cotistas de odontologia, agrupados por ano de ingresso e etnia	131
TABELA Nº 10 - Participantes da investigação	138

LISTA DE FIGURAS

FIGURA Nº 1 - Desenho da pesquisa.....	7
FIGURA Nº 2 - Distribuição das Reservas de Vagas (LEI DE COTAS, 2012)	65
FIGURA Nº 3 - População com formação superior, por cor/raça (em %).....	83
FIGURA Nº 4 - Localização Geográfica do Brasil	125
FIGURA Nº 5 - Localização Geográfica do Estado de Alagoas	126
FIGURA Nº 6 - Localização Geográfica de Maceió	127
FIGURA Nº 7 – Localização Geográfica da UFAL	128
FIGURA Nº 8 - Primeira sede da Faculdade de Odontologia.....	129
FIGURA Nº 9 – Atual instalação da FOUFAL	130
FIGURA Nº 10 - Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa	140
FIGURA Nº 11 - Desenho Metodológico da Investigação	143
FIGURA Nº 12 - Esquema da Análise e Interpretação dos Dados.....	161
FIGURA Nº 13 - Metas Físicas PAAF	206

LISTA DE ABREVIATURA

AA - Ações Afirmativas

ANDES – Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior

ANDIFES – Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino

BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento

BRICS – Brasil, Índia, Rússia, China e África do Sul iniciais dos países em que compõem um grupo econômico em desenvolvimento

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CPMF - Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira

CONAE – Conferência Nacional da Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONSUNI – Conselho Universitário

COPEVE – Comissão Permanente de Exame Vestibular

DCN – Diretrizes Curriculares Nacional

DEM – Partido Democrata

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ENCCEJA – Exame Nacional de Certificação de Competência ou de Avaliação de Jovens e Adultos

FCP – Fundação Cultural Palmares

FOUFAL- Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Alagoas

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior

GT – Grupos de Trabalho

GTI – Grupo de Trabalho Interministerial

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN – Lei Diretrizes e Bases para o Ensino Fundamental

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MNU- Movimento Negro Unificado

NEABI - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
ONU – Organização das Nações Unidas
PAAF – Programa de Ações Afirmativas
PISA – Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PNAES – Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROEX – Pró-Reitoria de Extensão
PROUNI - Programa Universidade para Todos
REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RU – Restaurante universitário
RUA – Residência Universitária Alagoana
SM - Salário mínimo
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE – Secretaria de Estado de Educação
SEDEM – Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias
SEPPIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU – Sistema de Seleção Unificada
STF – Superior Tribunal Federal
SUS – Sistema Único de Saúde
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB – Universidade Aberta do Brasil
UFAL – Universidade Federal de Alagoas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID - United State Agency for International Development

RESUMEN

Esta disertación analiza cómo los hombres y mujeres negros llegan a la universidad: un estudio sobre la política de cuotas raciales en la Universidad Federal de Alagoas (Ufal) y los cambios en la práctica pedagógica. Su objetivo es responder al siguiente problema: ¿qué medidas ha tomado la institución para garantizar una práctica pedagógica inclusiva para los estudiantes de cuotas, del curso de odontología de pregrado en la Ufal, Campus A. C. Simões? El objetivo general fue analizar las medidas que adopta la institución para garantizar prácticas pedagógicas inclusivas para estudiantes de cuotas raciales, del curso de Odontología de la UFAL. Para responder a este propósito, se delinearon los objetivos específicos: describir el seguimiento y la permanencia del titular de la cuota que ingresa a esta IES; informar medidas para corregir las desigualdades y su relación con la permanencia de los estudiantes en la Universidad, evaluar la relación entre la propuesta pedagógica y la permanencia de los estudiantes de cuota en ese curso. Para llevar a cabo este trabajo, se adoptó una investigación cualitativa, utilizando un método fenomenológico. La investigación fue aprobada por el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Federal de Alagoas con su Opinión nº 3.749.005, a través de Plataforma Brasil, CAAE nº20089419.7.0000.5013, junto con los instrumentos para la recopilación de datos, que son el Término de Consentimiento. Free and Informed (ICF) y la guía de entrevista utilizada para la recopilación de datos con maestros, gerentes y estudiantes del 4to y 5to período del curso de odontología y con el representante de NEABI. Los resultados muestran la necesidad de que la Institución desarrolle medidas que contribuyan a la permanencia de los estudiantes de cuota negra, lo que indica que las políticas de acción afirmativa que comienzan en el acceso a la educación superior deben incluir la permanencia de estos estudiantes durante todo el curso. Señala la necesidad de inversiones en mecanismos institucionales de asistencia al estudiante, en estrategias de permanencia personal y en el establecimiento de metodologías de inclusión que cubran segmentos con un historial de exclusión.

Palabras-Clave: Ley de cuotas, política de acción afirmativa, Permanencia, Democratización de la educación superior

RESUMO

Esta dissertação analisa como negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e as mudanças na prática pedagógica. Visa responder a seguinte problemática: que medidas a instituição vem adotando para garantir uma prática pedagógica inclusiva para os discentes cotistas, do curso de graduação em odontologia na UFAL, Campus A. C. Simões? O objetivo geral foi analisar as medidas que a instituição adota para garantir práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL. Para responder esse propósito, foram traçados os objetivos específicos: descrever o acompanhamento e a permanência do cotista ingressante nesta IES; relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade, avaliar a relação entre a proposta pedagógica e a permanência dos discentes cotistas no referido curso. Para realizar este trabalho adotou-se a pesquisa qualitativa, com método fenomenológico. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas com o Parecer nº 3.749.005, via Plataforma Brasil, CAAE nº20089419.7.0000.5013, juntamente com os instrumentos para a coleta de dados, quais sejam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o guia de entrevista utilizados para a coleta de dados junto a professores, gestores e estudantes do 4º e 5º período do curso de odontologia e com o representante do NEABI.. Os resultados mostram a necessidade da Instituição elaborar medidas que contribuam para a permanência dos estudantes negros cotistas, indicando que as políticas de ações afirmativas que iniciam no acesso ao ensino superior devem englobar a permanência desses estudantes durante todo o curso. Concluiu-se que há necessidade de investimentos nos mecanismos institucionais de assistência estudantil, nas estratégias pessoais de permanência e no estabelecimento de metodologias de inclusão contemplando segmentos com histórico de exclusão.

Palavras-Chave: Lei de cotas, política de ação afirmativa, Permanência, Democratização do ensino superior.

ABSTRACT

This dissertation analyses how black men and women arrive at the university: a study on the policy of racial quotas at the Federal University of Alagoas (UFAL) and changes in pedagogical practice. It aims to answer the following problem: what measures have the institution been taking to guarantee an inclusive pedagogical practice for quota students, from the undergraduate dentistry course at UFAL, Campus A. C. Simões? The general objective was to analyse the measures that the institution adopts to guarantee inclusive pedagogical practices for students of racial quotas, from the dentistry undergraduate at UFAL. To answer this purpose, the specific objectives were outlined: to describe the monitoring and the permanence of the quota holder entering this higher education institution; report measures to correct inequalities and their relationship with the permanence of students at the University, evaluate the relationship between the pedagogical proposal and the permanence of quota students in that course. To carry out this work, qualitative research was adopted, using a phenomenological method. The research was approved by the Research Ethics Committee of the Federal University of Alagoas with Opinion nº 3.749.005, via Plataforma Brasil, CAAE nº 20089419.7.0000.5013, together with the instruments for data collection, which are the informed consent form and the interview guide used for data collection with teachers, managers and students from the 4th and 5th period of the dentistry undergraduate and with the NEABI representer. The results show the need for the Institution to develop measures that contribute to the permanence of black quota students, indicating that the affirmative action policies that start in the access to higher education must include the permanence of these students throughout the graduation. It points to the need for investments in institutional student assistance mechanisms, in personal permanence strategies and in the establishment of inclusion methodologies covering segments with a history of exclusion.

Keywords: Quotas law, Affirmative action policy, Permanence, Democratization of higher education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e as mudanças na prática pedagógica” pretende analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais do curso de Odontologia da UFAL.

O Programa de Ações Afirmativas (PAAF), em desenvolvimento desde 2005, na UFAL, contempla as políticas que visam garantir a permanência, acompanhamento e ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionada aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e heteroidentificados.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, adotadas pelo poder público, que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente. Os Estados Unidos da América é o país que tem a mais expressiva experiência na sua utilização. No Brasil, foi um tema amplamente debatido durante a primeira década do século XXI, ocasião em que dividiu, e continua dividindo opiniões e envolveu múltiplos atores políticos, na sua defesa e contrários a elas.

A Lei nº. 12.711 foi sancionada pela Presidente Dilma Roussef no dia 29 de agosto de 2012 e determinou que em todas as instituições federais de ensino superior e de ensino técnico de nível médio seriam reservadas, no mínimo, 50% das vagas, em todos os seus cursos e turnos, para candidatos egressos de escolas públicas. A aprovação da Lei de Cotas inaugurou um novo período em relação às políticas de ação afirmativa, sobretudo, a diversidade étnica e à democratização de acesso ao ensino superior, caracterizado pela padronização desse tipo de iniciativa (Feres Junior & Campos, 2016, p. 264).

Atualmente a legislação requer a heteroidentificação instituída pela Portaria Normativa nº 4/2018, de 12 de abril de 2018, que regulamenta o procedimento chamado de heteroidentificação, que é a confirmação, por meio de uma banca, de que a autodeclaração do candidato negro é verdadeira, para evitar fraudes. O fenótipo é o método de controle administrativo, utilizado pela banca de modo subjetivo, visando provar a veracidade da autodeclaração, embora controverso e sendo questionado na sua

validade a heteroidentificação vem sendo utilizada para fins de acesso as cotas em instituições de ensino superior.

Justificativa da Investigação

Durante a graduação como monitora da disciplina História da África tive a oportunidade de acompanhar a implementação das ações afirmativas no âmbito da UFAL, e junto com o núcleo de estudos afro brasileiro participei das discussões das principais divergências a respeito da implantação da reserva de vagas para negros e a possibilidade de se estabelecer um sistema de discriminação positiva para efetivação das cotas.

Esta política pública expressa pelo programa de reserva de vagas para egressos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior, instituída pela Lei nº. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas é vista como uma ação afirmativa que deve ser destinada a pessoas com renda familiar bruta mensal per capita de até um salário mínimo e meio. A outra metade pode ser destinada a pessoas com renda superior a este valor. Além disto, nos dois subconjuntos de cotistas, deve ser reservado um percentual de vagas específico para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação destes grupos nas respectivas unidades da federação em que estejam sediadas em Instituição de Ensino Superior (IES), com base no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012a).

O panorama nacional da luta histórica dos negros no Brasil para ter acesso a direitos universais de igualdades de oportunidades na educação, mesmo passados dez anos da implantação das medidas adotadas nas universidades públicas, não tem sido considerada, sendo necessário refletir sobre as experiências técnicas e pedagógicas resultantes das políticas afirmativas em desenvolvimento, incluindo esse grupo.

Em Alagoas, considerado um dos estados brasileiros mais pobres, com baixos índices de escolarização, tem uma população acima de 60% constituída de afrodescendentes, conforme os indicadores censitários, apontados pelas últimas pesquisas do IBGE. Como reflexo, na Universidade Federal de Alagoas o número de cotistas representam quase a metade dos alunos de todos os cursos, estando distribuídos entre as diversas áreas de conhecimento presentes na instituição.

Chama a atenção o curso de odontologia pelo seu histórico ele teve início junto com a própria Universidade sendo reusltante da junção das duas unidades de ensino de Odontologia que existiam em Alagoas no início da década de 1960. As Faculdades de

Odontologia de Maceió e a Faculdade de Odontologia de Alagoas uniram-se e formaram a Faculdade de Odontologia da UFAL (FOUFAL). Esta nova unidade se juntou as faculdades de Filosofia e Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Economia e a Faculdade de Engenharia Civil e compuseram as primeiras unidades da recém-criada Universidade Federal de Alagoas. Na época o curso de Odontologia era composto por uma Diretoria executiva e três Departamentos.

Hoje, a Faculdade de Odontologia está edificada no campus da Universidade Federal de Alagoas atendeu a 463 alunos regularmente matriculados, em 2019 sendo 231 cotistas. Além disso conta com trabalhos de extensão junto à comunidade extra muro. Existem, contudo, diversos pontos de estrangulamento, entre eles o quadro administrativo é um destes problemas, o que leva a necessidade de sua reestruturação. Atualmente, a FOUFAL conta com professores qualificados: Doutores, Mestres e Especialistas, porém sempre preocupada com a constante renovação e qualificação dos docentes. Conta com a seguinte estrutura:

Laboratórios do ciclo básico – atende as disciplinas do ciclo básico, nos períodos iniciais do curso como anatomia humana aplicada à odontologia, patologia, fisiologia, histologia, microbiologia, bioquímica, introdução à metodologia científica.

Laboratórios Pré-Clínicos – um laboratório multidisciplinar de dentística, onde os alunos do 3º e 4º períodos realizam simulações, começa a treinar restaurações e demais procedimentos em aulas práticas no laboratório de dentística, utilizando manequins odontológicos de situações de clínica odontológica.

Ambulatórios Clínicos – Os discentes têm contato com os pacientes, na clínica da faculdade e aprendem a utilizar em situação real aparelho de raios X, fotopolimerizador, autoclave, amalgamador, aparelho de ultrassom e jato de bicarbonato pois, atualmente, os alunos trabalham em duplas.

Laboratórios Pré-Clínicos e nos Ambulatórios Clínicos: composto das disciplinas relacionadas a prática profissional que acontece 4º e 5º períodos requer do discente a aquisição de material específico, tanto permanente como de consumo, para utilização nas práticas.

Neste contexto, a formação dos estudantes de odontologia que iniciam a jornada como cotista requer uma atenção diferenciada do Programa de Ações Afirmativas – PAAF, uma vez que sua permanência necessita de apoio devido aos custos financeiros e pelo fato da instituição não dispor de Kits nem de material de consumo e equipamentos de

proteção individual necessários para o corpo discentes realizar aulas nos cenários de prática.

O Programa de Ações Afirmativas (PAAF) é administrado pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Índigena (NEABI), visa a promoção e acompanhamento das políticas curriculares, formação de professores e produção de conhecimento; do sistema de cotas; das políticas de acesso e permanência de estudantes cotistas, é o responsável pela política recém implantada na instituição que é quem deve recepcionar, acompanhar, apoiar e implementar as medidas inclusivas traçadas pela instituição para garantir a permanência de negros e negras que chegam a univeridade.

Embora a política de cotas da UFAL exista há quase 15 anos, poucos estudos fazem referência a permanência dos estudantes durante o curso, motivo que justifica essa pesquisa. Optamos por estudar o curso de odontologia, pelo fato da sua proposta pedagógica ser diferenciada dos demais cursos, no que se refere as disciplinas vinculadas a prática profissional. Para a maioria dos cursos a prática é realizada nos cenários de atuação profissional, como por exemplo o curso de pedagogia, a prática é realizada nas escolas, enquanto que no curso de odontologia, a prática acontece na própria instituição, no laboratório de dentística, onde os alunos precisam utilizar materiais específicos da área denominado de Kit acadêmico que deve ser adquirido por eles, gerando custos.

Esse diferencial no que se refere a prática profissional torna o curso de odontologia, um caso instigante e específico para a análise da permanência dos cotistas, uma vez que eles precisam possuir seus próprios instrumentos para a prática de dentística, bem como adquirir todo o material de consumo utilizado durante as aulas nesse laboratório. Pesquisar como os cotistas se mantêm no curso, faz-se necessário. analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL

Neste contexto, este estudo se justifica pelo fato de que os resultados obtidos serão proveitosos para a comunidade acadêmica local, como também para as demais instituições do Estado de Alagoas e para outras universidades brasileiras. Além disso, poderá servir de referência para a melhoria desta política pública viabilizada em parceria com os Poderes Públicos Estaduais e com o Governo Federal.

Problematização da pesquisa

No início do século XXI, várias instituições de ensino superior brasileiras passaram a adotar as denominadas ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. As cotas raciais no Brasil surgiram a partir da necessidade de aumentar o acesso da população negra em todos os níveis de escolaridade. As ações afirmativas compreendem os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Brasil, 2010). A UFAL foi a terceira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas.

Em 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade supracitada estabeleceu uma cota de 20% das vagas dos cursos de graduação para a população negra oriunda exclusiva e integralmente de escolas públicas do ensino médio (UFAL, 2015). O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFAL, que desenvolve pesquisas e trabalhos com comunidades quilombolas, políticas públicas para ações afirmativas e capacitação para formação de professores, propôs a abertura de cotas e acompanhou a implantação desta conquista de inclusão social, em Alagoas (Santos, 2008).

Assim, para compreender como acontece a permanência dos cotistas na instituição se faz necessário, identificar a existência de medidas de correção das desigualdades, descrever como a instituição acompanha o cotista e avaliar a relação entre a proposta pedagógica e a permanência dos cotistas no curso.

Vale ressaltar que a Lei de Cotas trata do acesso à universidade, entretanto a permanência do cotista no curso é tratada pelo PAAF, política instituída pela própria universidade em instância local. Nesse contexto, se faz necessário questionar: o sistema de cotas para ingresso de negros na UFAL é uma política que garante a igualdade de oportunidade de ingresso e de continuidade do curso, nesta instituição de ensino? A implantação das políticas de cotas raciais influenciou nas práticas pedagógicas? As práticas pedagógicas de ensino influenciam na permanência dos discentes cotistas?

Para atingir as respostas a essas indagações, o foco central desta pesquisa se levanta em torno da seguinte problemática: Quais as medidas que a instituição vem adotando para garantir uma prática pedagógica inclusiva para os discentes cotistas, do curso de graduação de odontologia na Universidade Federal de Alagoas do Campus A.C. Simões na cidade de Maceió/Al?

Para responder aos questionamentos pertinentes a esta pesquisa, torna-se importante definir os objetivos o que significa propósito para atingir determinada meta. Conforme Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 52), os objetivos deliberam “o que o pesquisador quer atingir com a realização do trabalho de pesquisa”. São eles que levarão a encontrar as respostas contribuindo para aprofundar os conhecimentos sobre a temática estudada.

Os objetivos representam as metas e as contribuições que se deseja obter como resposta satisfatória ao problema proposto. Esta pesquisa tem como objetivo geral.

Segundo Gonçalves (2019) para atingir o objetivo geral de uma pesquisa é preciso delimitar metas mais específicas dentro do trabalho. São elas que, somadas, conduzirão ao desfecho da pesquisa. Assim, os objetivos específicos estão orientados para descrever como a instituição garante o acompanhamento do discente no curso, relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência durante a formação e avaliar a relação entre a proposta pedagógica e a permanência no referido curso.

Desenho da Investigação

A pesquisa é de caráter qualitativa por permitir a produção de conhecimentos que se fundamenta no paradigma fenomenológico, por favorecer o estudo da experiência humana e seu significado (Alvarenga, 2019).

Para Holanda (2006) os métodos qualitativos são métodos que pesquisam, explicitam e analisam “fatos humanos” tais como a relação entre pessoas. Para esta pesquisa, o fenômeno se atém as relações entre a instituição e os discentes que acessam a universidade a partir das cotas étnico raciais.

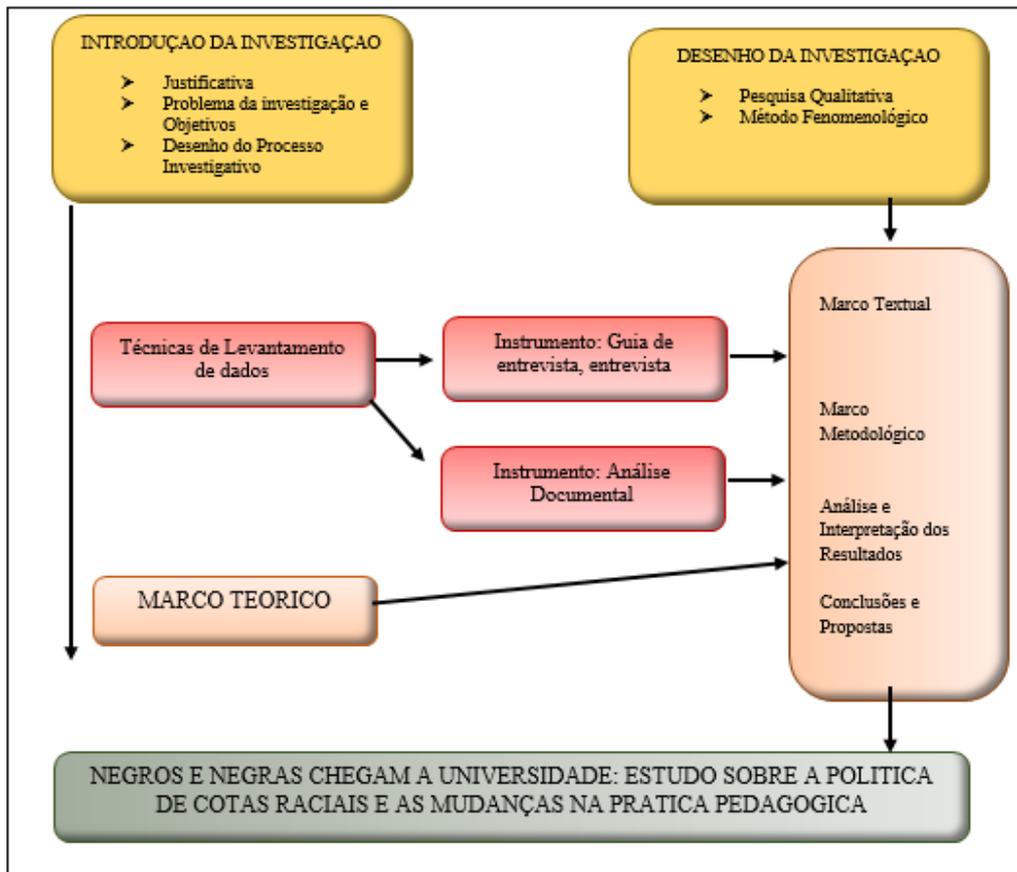
Os estudos dessas particularidades ficam mais perceptíveis na perspectiva fenomenológica, uma vez que possibilita ao pesquisador descrever qualitativamente a realidade temática do ambiente escolhido para a pesquisa. Para Alvarenga (2019, p. 51) “a investigação fenomenológica estuda a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los”.

O desenho da pesquisa irá permitir que o pesquisador alcance os objetivos estabelecidos e a eficácia das informações do conhecimento construído. Ressalta Knechtel (2014, p. 81) que “a pesquisa é, assim, a busca de dados e informações. É o ato de perquirir, interrogar, questionar e sistematizar o conhecimento”, e o papel do pesquisador é buscar essa informação para a produção de novos conhecimentos,

contribuindo para a formação da consciência crítica, além de possibilitar novos horizontes e novas pesquisas.

O esquema geral do processo de investigação está representado na figura a seguir:

FIGURA Nº 1 - Desenho da pesquisa



Expostos os referidos preâmbulos da pesquisa, o trabalho foi estruturado e dimensionado em três partes interligadas, de modo a auxiliar a concretização do estudo. Além da introdução, das considerações finais e recomendações, conta com a seguinte organização:

A primeira parte contém dois itens e se refere a Fundamentação Teórica, um abordando o ensino superior brasileiro: os caminhos entre a expansão e a democratização. Subdividido em partes que tratam desde o ensino superior no período do Brasil Colônia até os dias atuais, mostrando as incursões elitista da educação brasileira, os aspectos legais das Constituições da primeira República seguido dos avanços conquistados com a Constituição cidadã de 1988. Além disso, trata dos aspectos legais da universidade

brasileira na Era Vargas e no período militar, bem como da expansão, democratização e desigualdades fazendo um panorama do contexto existente no ensino superior brasileiro.

O outro item aborda as políticas públicas e sociais, antes e depois de Durban, discutindo conceitos e mostrando como se deu o processo de implantação das políticas afirmativas na educação superior brasileira, com a criação da Lei das Cotas. Em continuidade este item do referencial teórico trata da operacionalização da lei de cotas e de como se dá seu acompanhamento e avaliação, finaliza mostrando as críticas sobre a adoção da referida política e as implicações na gestão da universidade no que se refere a autodeclaração e heteroidentificação.

A segunda parte se refere a metodologia da investigação, com abordagem qualitativa, do tipo descritiva. A coleta de dados se deu a partir de entrevistas realizadas com estudantes, professores, coordenadores do curso de Odontologia, bem como com o diretor do NEAB, analisadas apontaram os resultados obtidos. Os dados foram analisados a partir do referencial proposto por Bardin (2016).

A terceira consta a Análise e Interpretação dos Resultados da pesquisa, expondo de maneira clara e objetiva as reflexões obtidas no decorrer da investigação. A análise dos dados foi realizada, comparando-as com as teorias levantadas no marco teórico, ou seja, com o levantamento bibliográfico utilizado para a obtenção dos conhecimentos necessários que elucidarão o desenvolvimento da pesquisa. Essa análise permite considerar os aspectos qualitativos observados juntos aos participantes.

Por fim, apresenta-se as considerações finais e recomendações, as quais se referem as conclusões adquiridas na concretização do trabalho, sendo realizadas a partir das interpretações e análise dos dados obtidos e do referencial teórico estudado, assim como a apresentação de algumas recomendações consideradas importantes para a continuidade do estudo. Longe de pretender oferecer generalizações sobre os achados do estudo, elas indicam como esta experiência se reflete em contribuições efetivas para a democratização do acesso ao Ensino Superior, conforme foi proposto no objetivo do trabalho

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. O ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: OS CAMINHOS ENTRE A EXPANSÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO¹

A presente pesquisa buscou analisar as medidas legais adotadas, no contexto das universidades públicas, visando garantir as práticas pedagógicas inclusivas para discentes das cotas raciais. Considerando as ações e as estratégias destinadas não somente à ampliação do ingresso como também à garantia da permanência dos estudantes ao longo da formação acadêmica, faz-se necessário revisitar as experiências do ensino superior no Brasil. Para compreender a trajetória da educação brasileira, este capítulo faz referências as incursões elitistas do período colonial, os aspectos legais da era Vargas e do período militar, bem como os avanços conquistados com a Constituição cidadã de 1988. Os caminhos entre a expansão e a democratização da educação brasileira contemplam as políticas públicas estabelecidas para o ingresso e permanência de negros e negras no ensino superior, tendo como suporte legal a Lei de Cotas que garante o acesso destes na universidade.

1.1. O ensino superior brasileiro da colônia à primeira república: as incursões elitistas do ensino superior no Brasil

A historiografia colonial detecta seu enfraquecimento na segunda metade do século XVIII. Mas, cabe-nos ressaltar que este poder dos latifundiários irá cercear toda a atividade do período imperial. Desde a vinda da família real em 1808 para o Brasil, os potentados do país, principalmente das Minas, São Paulo e Rio de Janeiro transformaram-se em coronéis fazendeiros utilizando-se da patente militar para garantir seus privilégios no poder. Em outros casos foram colocados como ‘filhos da folha’ nos cargos de magistratura. É importante notar, também, que o sertão não foi uma zona neutra. Pelo contrário, conforme afirmam Cavalcante, Petta e Santana (2019, p.5) essa situação “possibilitou a criação de uma forma de poder compartilhada até hoje pelo costume das comunidades locais”.

¹ “A prática pedagógica e a permanência de cotistas afrodescendente no curso de Odontologia” <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/125/123> artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de mestre, do Programa de Mestrado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2020).

Considerando que a colonização perdurou até o ano da independência, em 1822 e as mudanças provocadas pela transferência da Família Real para o Brasil, em 1808, são destaques, nesse período, algumas ações que foram desenvolvidas no campo da educação, com o estabelecimento em cursos nos níveis médio e superior, bem como atividades de formação e de treinamento para militares.

Importante ressaltar que, mesmo com todas essas instituições sendo desenvolvidas no país, no início do Século XIX, as iniciativas ainda não eram suficientes para fortalecer a ideia da construção de um sistema nacional de instrução pública, pois, mesmo com o funcionamento das escolas isoladas, “a Universidade de Coimbra continuou a ser o centro formador por excelência da fina flor da mocidade, até a segunda metade do século XIX, o que levou Anísio Teixeira (2000) a chamá-la de “universidade brasileira” (Amorim, 2014, p.46). Essa situação persistiu no período do Brasil Colônia, e os brasileiros tinham seus diplomas ortagados pela Universidade de Coimbra até a independência do Brasil.

Na análise que faz do Ensino Superior na Primeira República, Cunha fala sobre os efeitos de outras duas reformas ocorridas no período (Cunha, 2017). A primeira foi materializada pelo Decreto 11.530, de 15 de março de 1915, que partiu de uma crítica à Lei Orgânica, segundo Cunha (2017, p. 168) essa lei,

[...] preserva a destituição do privilégio dos diplomas do Colégio Pedro II e dos que lhe eram equiparados, de garantir aos seus possuidores matrículas nas escolas superiores; e a instituição de exames de admissão, então rebatizados de exames vestibulares, para a seleção dos candidatos ao Ensino Superior.

O ministro do Interior, Rivadavia da Cunha Corrêa, foi quem redigiu a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República, norma que trouxe novidades, entre as quais o fim do privilégio dos egressos do Colégio Pedro II para ingresso nos estabelecimentos federais, a instituição dos exames de admissão, a extinção da fiscalização por parte do governo federal em escolas superiores criadas pelos estados e por particulares, a criação do Conselho Superior de Ensino composto por diretores e docentes das faculdades federais e do Colégio Pedro II, órgão ao qual, caberia a fiscalização da rede e a criação da figura do Livre Docente, inspirada no regime universitário alemão. Cunha (2007) esclarece que as justificativas para esta reforma evocavam antigas críticas à má qualidade do ensino secundário, que, para alguns, “contaminava” o Ensino Superior (Cunha, 2007, p. 162-3). Durante a vigência dessa

Reforma (1911-1915), foram criadas mais 9 escolas, nas áreas de Medicina, Odontologia, Farmácia, Direito, Engenharia e Agronomia.

A outra reforma educacional da Primeira República foi instituída pelo Decreto 16.782-A, de 1925, e ficou conhecida como Reforma Rocha Vaz. Estabeleceu a obrigatoriedade de os diretores de faculdades fixarem o número de vagas anuais, limitando o ingresso. Assim, os estudantes aprovados eram classificados e matriculados no limite das vagas, os demais tinham que fazer outro vestibular, no ano seguinte. Para os proponentes da reforma essa medida objetivava, segundo Cunha (2000, p. 161) “[...] dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes, em certos cursos, e conduzir os estudantes a cursos menos procurados”.

Assim a reforma Rocha Vaz intensificou esse movimento pelo fato de:

[...] complementar a trajetória de contenção do fluxo de passagem do ensino secundário para o superior, intensificado desde fins do império e acelerado nas duas primeiras décadas do regime republicano. O movimento contenedor foi iniciado pela introdução dos exames vestibulares (exames de admissão) em 1911; aperfeiçoado pela exigência de certificados de conclusão do ensino secundário, em 1915; e burilado pela limitação de vagas e a introdução do critério classificatório (Cunha 2007, p. 172).

O modelo alemão analisado também por Sguissard (2016) apresentou diferenças marcantes do francês uma vez que trazia duas novas propostas para os estudos no nível superior: criação de institutos, visando à formação profissional, e os centros de pesquisa, que eram regidos com autonomia perante o Estado e a sociedade civil.

Nesse período imperial, considerando essas contribuições dos modelos universitários da França e Alemanha “os novos cursos superiores de orientação profissional que se foram estabelecendo no território brasileiro eram vistos como substitutos à universidade” (Oliven, 2002, p. 26), o que seria mais uma justificativa para seu atraso em relação às demais colônias da Espanha, por exemplo.

No decreto de número 1, do ano 1889, quando “proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federaes”. Também não há no texto a referência direta ao campo da educação, em nenhum dos níveis, mas no Art. 9º, enfatiza a subordinação de todas as repartições civis e militares ao Governo. Essa ênfase já apontava atrelar à responsabilidade estatal do direcionamento de como seriam as

propostas para todas as áreas do país, incluindo nesse grupo tanto a oferta quanto as características do “ensino oficial” .

Isso pode ser confirmado, dois anos depois, com a promulgação da primeira constituição brasileira, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, que inaugura a orientação da República no país, tendo vigorado de 1824 até 1932. Foi a diretriz do período chamado como República Velha, comandada por oligarquias latifundiárias, com uma economia profundamente baseada no café e dominada pelos estados de São Paulo e Minas Gerais fortalecendo as incursões elitistas no ensino superior brasileiro.

1.1.1. O atraso institucional na criação do ensino superior brasileiro²

As primeiras experiências do ensino superior no Brasil começaram no século XIX, num período caracterizado como sendo de um estratégico atraso institucional, o que impediu que as tentativas de criação de universidades brasileiras fossem bem-sucedidas. Para Amaral (2013, p. 113), a razão dessa demora foi estratégica, tendo em vista “o temor de que o ensino superior pudesse ser o ingrediente precipitador de movimento de independência”.

Com o mesmo entendimento, Cunha (2012) analisa ainda que o surgimento tardio ocorreu por uma conjunção de fatores que vão desde essa política de colonização à visão da elite brasileira, que preferia enviar seus jovens (inicialmente os portugueses nascidos no Brasil) para realizar estudos superiores no continente europeu.

A razão mais forte para esse atraso, segundo Cunha (2012, p.12) reside nos “vínculos que sustentava a dependência das colônias era a necessidade de vir estudar em Portugal e com essa mentalidade, o colonizador havia estabelecido como referência para o ensino superior, em todo o seu domínio, a Universidade de Coimbra”.

Encaminhar estudantes da elite colonial portuguesa para se graduarem em Portugal configurava-se de acordo com Cunha (2012) e Fávero (2016) como sendo uma estratégica política de controle por parte da Metrópole, de qualquer iniciativa que vislumbrasse sinais de independência cultural e política da Colônia.

² “O Ensino Superior Brasileiro: os caminhos entre a expansão e a democratização“, <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1191-3.pdf> artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de mestre, do Programa de Mestrado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2020).

Outro argumento residia no fato de que, no período colonial, a estrutura social e econômica no Brasil era predominantemente baseada na economia agrária, com o principal objetivo de fornecer produtos tropicais para o comércio exterior. Por sua própria natureza laboral, a monocultura latifundiária exigia o mínimo de qualificação e diversificação da força de trabalho.

Essa realidade, portanto, justificava, aos olhos dos colonizadores, a não necessidade de serem criados espaços formais de educação, em nenhum dos níveis, dada a não demanda para qualificar a grande massa da população, considerando os trabalhos demandados na Colônia.

Segundo a pesquisa de Cunha (1986), a primeira tentativa de ensino superior no Brasil ocorreu a partir das experiências da Companhia de Jesus, em 1549, quando a Coroa Portuguesa enviou para o Brasil o primeiro Governador-Geral, Tomé de Sousa, juntamente com aqueles que seriam considerados, por sua natureza, os primeiros professores do país, os padres jesuítas.

Chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas puseram-se a educar os nativos, conforme os propósitos da Igreja Católica, cuja missão era “cumprir o mandato real de conversão dos índios e dar apoio religioso os colonos” (Cunha, 1986, p. 24). Dessa experiência, foram então criados alguns colégios e segundo Rubião (2013, p. 116) “com a dedicação dos religiosos, essas instituições ganharam consistência, organizando estudos que iam do primário ao nível secundário, mas chegando às vezes no superior”.

Os trabalhos desenvolvidos nas missões eram voltados, sobretudo, ao aprendizado das sagradas escrituras. “A leitura, a escrita e o cálculo eram, de fato, os conteúdos próprios da instrução” Xavier (1994, p.43) os padres conseguiam cumprir o papel de descaracterizar a cultura própria dos índios, impondo-lhes uma nova forma de conceber as relações com a natureza e, sobretudo, com a educação preconizada segundo os preceitos do Catolicismo. Para Oliven (2002, p. 24):

[...] os jesuítas dedicavam-se desde a cristianização dos indígenas organizados em aldeamentos, até a formação do clero, em seminários teológicos e a educação dos filhos da classe dominante nos colégios reais. Nesses últimos, era oferecida uma educação medieval latina com elementos de grego, a qual preparava seus estudantes, por meio dos estudos menores, a fim de poderem frequentar a Universidade de Coimbra, em Portugal.

Os colégios e seminários jesuítas foram, desde o início, os centros de divulgação e inculcação do cristianismo, da cultura europeia e da ideologia dos colonizadores compostos por uma pequena parcela composta por latifundiários, empresários e representantes da coroa portuguesa. Para Fávero (2016, p. 20) “os alunos graduados nos colégios jesuítas iam para a Universidade de Coimbra, ou para outras universidades europeias, a fim de completar seus estudos”.

Ou seja, os padres instauraram as principais características do ensino superior no Brasil: por um lado o elitismo, uma vez que continuavam atendendo aos interesses dos colonizadores e, por outro, a exclusão, por desconsiderarem as questões culturais, físicas e religiosas dos indígenas. Para Oliven (2002, p. 24-25):

Essa universidade, confiada à Ordem Jesuítica, no século XVI, tinha, como uma de suas missões, a unificação cultural do Império português. Dentro do espírito da Contrarreforma, ela acolhia os filhos da elite portuguesa que nasciam nas colônias, visando a desenvolver uma homogeneidade cultural avessa a questionamentos à fé Católica e à superioridade da Metrópole em relação à Colônia.

A evidente dedicação dos padres jesuítas, ao ensino médio e ao ensino superior, para Amaral (2013) foi o fator que impulsionou, em 1671, a Companhia de Jesus a solicitar à Coroa Portuguesa que os graus do Colégio da Bahia (Câmara Municipal da Bahia) pudessem ser equiparados aos do Colégio de Évora, que já tinha alcançado o grau de universidade, instituição também vinculada aos jesuítas..

Apesar dessa tentativa não exitosa, outras propostas foram encaminhadas e igualmente negadas Cunha (1986, p. 32), culminando com a expulsão dos padres jesuítas, justamente pelo entendimento da Coroa Portuguesa que considerava os religiosos no dizer de Xavier (1994, p.53) "culturalmente retrógrados, economicamente poderosos e politicamente ambiciosos".

Os jesuítas estavam excedendo e sedimentando as suas influências e seus poderes por todo o território brasileiro. De acordo com Rubião (2013), os padres foram então, banidos, não somente do Brasil como também de outras colônias portuguesas, no alvará datado de 28 de junho de 1759, assinado pelo Ministro de D. José I, ou como ficou conhecido, o Marquês de Pombal.

Como efeito dessa subordinação, Sguissardi (2016) também considera que a existência de universidade no Brasil, ocorreu em descompasso com o que teria ocorrido em outros países, tendo atrasado quase três séculos, neste campo, em relação a diversos

países do continente, tendo o ensino superior somente ganhado impulso a partir da chegada da Coroa Portuguesa no Brasil.

1.1.2. A universidade brasileira seus aspectos legais: da era Vargas ao período militar

A primeira constituição do Brasil, em 1824, faz uma referência superficial da responsabilidade sobre os processos de escolarização no período da independência estabelecendo nos artigos 32 e 33 “a Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos e os Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias Bellas Letras, e Artes”. Não há descrição de onde as escolas funcionarão ou as formas de ingresso.

Em 1827 é apresentado um projeto de lei do ensino intitulado Lei de Januário da Cunha Barbosa que “manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades villas e logares mais populosos do Imperio”, mas embora faça referência às matérias e formação e contratação de professores, não faz nenhum destaque aos institutos superiores.

No decreto de número 1, do ano 1889, quando “proclama provisoriamente e decreta como fórma de governo da Nação Brasileira a Republica Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes. Também não há no texto a referência direta ao campo da educação, em nenhum dos níveis, mas no Art. 9º, enfatiza a subordinação de todas as repartições civis e militares ao Governo.

No tangente à laicidade constitui-se um avanço, quando deixa de privilegiar o ensino religioso fundado nos preceitos do catolicismo, tendo em vista a diversidade do país. Sobre isso a discussão ao longo do período republicano é marcado por “[...] introduz uma temática que estará presente ao longo da história, assinalando a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República” Vieira, (2007, p. 296).

Em continuidade, Oliven (2002, p. 27) pondera que o cenário apontava para a necessidade de constituir-se a laicidade:

Como instituição medieval e adaptada às necessidades do Velho Continente, a universidade era considerada, pelos líderes políticos da Primeira República (1889 - 1930), uma instituição ultrapassada e anacrônica para as necessidades do Novo Mundo. Em função disso, eram francamente favoráveis à criação de cursos laicos de orientação técnica profissionalizante.

Mas, por outro lado, a Carta também revela, de forma explícita, a proibição do voto aos analfabetos (art. 70, § 1º), revelando uma exclusão do direito à cidadania que somente será superada pela Constituição de 1988.

De acordo com Cunha (1986) e Fávero (2006) a redação constitucional também não indicou quais seriam os critérios ou parâmetros para o ensino superior. No Art. 35 define que “incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: [...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados”. Fávero (2016, p. 21), pondera que:

Na Constituição de 1891, o ensino superior é mantido como atribuição do Poder Central, mas não exclusivamente. De 1889 até a Revolução de 1930, o ensino superior no país sofreu várias alterações em decorrência da promulgação de diferentes dispositivos legais.

De fato, com destaques para o ensino superior, entre 1891 e 1950 foram criados mais de 10 (dez) decretos, duas constituições (1891 e 1934)²⁴, 02 (duas) leis federais (a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República, em 1911 e a Lei nº 1254, de 4 de dezembro de 1950, que dispõe sobre o sistema federal de ensino superior). O decreto-lei de 1911, que instituiu o ensino livre foi o responsável pelo surgimento das primeiras universidades, que segundo Fávero (2016, p. 21), “o regime de ‘desoficialização’ do ensino acabou por gerar condições para o surgimento de universidades, tendendo o movimento a deslocar-se provisoriamente da órbita do Governo Federal para a dos Estados. Nesse contexto surge, em 1909, a Universidade de Manaus; em 1911 é instituída a de São Paulo e, em 1912, a do Paraná (Michelotto, 2014) como instituições livres.

Ou seja, o contexto legislativo, que culminou com a descentralização política, propiciou que em alguns estados como Paraná, São Paulo e Amazonas criassem suas universidades, no início do século XX, mas que interromperam suas atividades, também em função dos decretos seguintes, que antecederam a Constituição de 1934.

Um dos principais aspectos foi a Lei Orgânica Superior e do Fundamental na República, datada de 5 de abril de 1911, sendo mais conhecida como a Reforma Rivadávia, por ter sido proposta pelo então Ministro Rivadávia da Cunha Corrêa.

De acordo com Cury (2009, p. 721) a Lei, contendo 140 (cento e quarenta) artigos, aborda, em linhas gerais sobre: a) a organização do ensino; b) da autonomia didática e administrativa das instituições; c) a constituição dos institutos de ensino superior e fundamental; d) o Conselho Superior do Ensino – CSE; e) o patrimônio, sua constituição

e aplicação e f) a carreira docente, remuneração, e como seriam constituídas as congregações de professores, de acordo com suas titulações e áreas de atuação.

Por isso a importância de estar presente nesse estudo, porque foi esse o documento norteador para a criação de universidades regulamentadas de forma concreta, com a descrição de como seriam os apoios, a realização dos pagamentos aos profissionais da educação pública, bem como os tipos de financiamentos junto aos institutos superiores e escolas do ensino fundamental.

Por ter sido inspirado na doutrina positivista, esse Decreto, de acordo com Cury (2009, p. 721), foi o primeiro documento em que “a desoficialização do ensino público é explicitamente assumida”. Ou seja, segundo Cury (2009, p. 725) o diploma passa então a ser considerado um “ato oficial de governo cujo privilégio seria, ao mesmo tempo, o de ser oficial e ainda o critério para a equiparação existente até então desde o Império.

Na redação, no art. 139, aparece a valorização da parceria público-privada, com a prerrogativa do caráter autônomo das instituições, isto é, atrelando o controle e avaliação do Estado sobre o funcionamento à vinculação, ou sua isenção, frente às despesas institucionais que seriam de responsabilidade do poder público. Em sua análise, destaca Cury (2009, p. 731): “Art. 139. Aquelle ou aquelles dos institutos comprehendidos no art. 4º que, dispondo de recursos proprios e sufficientes, prescindirem de subvenção do Governo, ficarão, por esse facto, isentos de toda e qualquer dependencia ou fiscalização official, mediata ou immediata.”

No entanto, apesar de descrever com detalhamento, todas as situações concernentes às práticas pedagógicas e administrativas dos institutos superiores e do ensino fundamental, ou seja, do ensino oficial no período, na rede pública e também na iniciativa privada (considerando as escolas particulares devidamente autorizadas a funcionar, por força da lei), em nenhum dos artigos, trata sobre quais seriam as exigências para criar, autorizar a funcionar ou descredenciar cursos e instituições de ensino superior, apenas a menção sobre o processo de privatização, legitimado. Sobre isso, Cury (2009, p. 735) ressalta que da Reforma Rivadávia:

Ficou a lição de que a saída ou o recuo do Estado em matéria de educação abre o campo para alguns setores sadios da sociedade civil. Mas, ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço público e bem público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado.

Além disso, não há citação, nessa Lei, do termo universidade. Tanto que, embora o decreto de nº 14.343, que instituiu a Universidade do Rio de Janeiro, ocorreu em 1920, a regulamentação desta Universidade só acontece em 1931, após a criação do Conselho Federal de Educação.

A ideia de primeira universidade brasileira, em 1920, ano de inauguração da Universidade do Rio de Janeiro atual Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tendo conseguido esse feito pela junção entre a Escola Politécnica, Faculdades de Medicina e Direito, então existentes, e havia, de forma atrelada a esses cursos, uma reitoria e um conselho universitário, constituídos. Rubião (2013, p. 118) reflete sobre a institucionalização da Universidade do Rio de Janeiro, considerando que “foi apenas com o intuito de conceder o título de honoris causa ao rei da Bélgica”, que estava de passagem no Brasil, na ocasião.

Ao analisar o decreto que instituiu a primeira universidade brasileira, a Universidade do Rio de Janeiro, a partir do decreto oficial (nº 14.343), datado de 7 de setembro de 1920 e conforme o relatório do primeiro reitor Dr. Benjamim Galvão, tratou-se segundo Fávero (2006, p. 22) “tão somente de uma justaposição de escolas superiores – universidades apenas in nomine –, sem qualquer espírito de ciência ou laço entre seus professores”. As mesmas implicações são ressaltadas por Oliven (2002, p. 26):

A Universidade do Rio de Janeiro reunia, administrativamente, Faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades. Comentava-se, à época, que uma das razões da criação dessa Universidade, localizada na capital do país, devia-se à visita que o Rei da Bélgica empreenderia ao país, por ocasião dos festejos do Centenário da Independência, havendo interesse político em outorgar-lhe o título de Doutor Honoris Causa. O Brasil, no entanto, carecia de uma instituição apropriada, ou seja, uma universidade.

Dentro desse contexto político, as demais experiências das instituições que inauguraram cursos isolados, anteriores a 1920, como a do Paraná, em 1913, não poderiam ser legitimadas como sendo a primeira, tendo em vista que a Universidade do Paraná encerrou as atividades, três anos depois, assim como foi a experiência em outros estados. Para Fávero e Lima (2006, p. 65):

Será oportuno observar, no entanto, que somente em 1915 a Reforma Carlos Maximiliano, por meio do Decreto nº 11.530, dispõe a respeito da instituição de uma universidade, determinando em seu art. 6º: “O Governo Federal, quando achar oportuno, reunirá em universidade as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, incorporando a elas uma das Faculdades Livres de Direito, dispensando-a da taxa de fiscalização e dando-lhe gratuitamente edifício para funcionar”.

Por outro lado, o entendimento nesse debate é que esse processo não desqualifica as iniciativas que aconteceram em diferentes regiões do Brasil, anteriores aos anos 1920, tendo em vista que estavam apoiadas legalmente, via Reforma Rivadávia. Como ocorreu o contexto político de abertura, no histórico de cada instituição, foi relevante inclusive considerando que esses primeiros ensaios universitários nortearam a formulação das diretrizes legais para as atividades da organização universitária brasileira.

Talvez, do ponto de vista histórico-conceitual, continuará existindo as controvérsias, mas do ponto de vista vivencial, as experiências universitárias no Paraná (1912), em Manaus (1909), em São Paulo (1911) e no Rio de Janeiro (1920), podem ser configuradas como o primeiro importante bloco de universidades brasileiras criadas no início do Século XX. Para Fávero (2006) o modelo universitário, em que há uma reunião de cursos isolados, tendo como ligação entre si uma reitoria, e não mecanismos acadêmicos ou administrativos, ainda se constitui a base de muitas das universidades brasileiras na atualidade, e devem ser vistas como instituições agregadas e não integradas. Esse era o caso desse primeiro bloco citado.

Situação que foi logo modificada, a partir das novas instituições e também em meio ao turbilhão pós-revolucionário da era Vargas, que as universidades começaram “a ganhar alma” Rubião (2013, p. 118), e, por conta de alguns eventos importantes históricos, foi marcado pelo descontentamento da população brasileira, em diversas áreas, incluindo os rumos da educação superior pública.

As tensões foram marcadas inicialmente, de acordo com Rubião (2013) e corroborando isso, segundo Vieira (2007, p. 296), pelo excesso de poder exercido pelas oligarquias, amparadas no coronelismo e voto de cabresto. As contestações culturais foram amplamente difundidas durante a Semana de Arte Moderna, em 1922, além de uma série de revoltas das classes desfavorecidas como a Guerra de Canudos e a Revolta da Chibata, por exemplo. Para Santana (2015, p. 27) isso propiciou o debate de algumas questões para o ensino superior:

Nos anos que antecederam o período getulista, a educação também vivia um clima de instabilidade. A escola elitista do Império ainda não havia sido superada, fato que gerou uma série de críticas, vindas de diversos setores (...). Em 1920, 75% ou mais da nossa população em idade escolar era analfabeta.

Nesse mesmo contexto de insatisfação foi criado o Conselho Federal de Educação, em 1930, e a partir desse, outro importante documento norteador para o ensino superior brasileiro: o Estatuto das Universidades Brasileiras, via Decreto-lei nº 19.851/31. Somados, imprimiram o caráter excludente no ensino público brasileiro, por um lado, e o viés profissionalizante do outro.

A criação do Conselho Federal da Educação (1931), a organização do ensino superior (1931) e, principalmente, as Reformas Francisco Campos (1931-1932) normatizaram rigidamente a educação nacional, apoiando e apoiados pela Igreja Católica, apesar das tendências laicistas dos “pioneiros” ou “reformadores” da educação que, desde os anos 1920, atuavam nos estados organizando o ensino primário. Nos anos 1940, com a presença forte dos empresários que necessitavam de trabalhadores adaptados ao espírito industrializante da época. Para impulsionar a industrialização era necessário que as leis orgânicas do ensino secundário, técnico-profissional (industrial, comercial, agrícola), primário e normal introduziram padrões de organização e disciplina do espírito fabril para o fortalecimento da nacionalidade (Ramos e Schabbach, 2012, p. 14).

O Estatuto foi um dos primeiros marcos estruturais da regulação legislativa uma vez que, segundo Rothen (2018, p. 143) o documento que o “definia o modelo de universidade a ser adotado no Brasil”. Em seu Art. 5º estabelece que:

A constituição de uma universidade brasileira deverá atender às seguintes exigências: I - congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação Ciências e Letras; II - dispôr de capacidade didactica, ahi comprehendidos professores, laboratorios e demais condições necessarias ao ensino efficiente; III - dispôr de recursos financeiros concedidos pelos governos, por instituições privadas e por particulares, que garantam o

funcionamento normal dos cursos e a plena eficiência da actividade universitária: IV - submeter-se às normas gerais instituídas neste Estatuto.

Essa transcrição, de acordo com o português do texto original, legitima, mais uma vez, os motivos pela escolha da Universidade do Rio de Janeiro para ser nomeada como a primeira universidade do Brasil uma vez que as exigências descritas seriam todas possíveis de ser cumpridas, Rothen (2008, p. 146) destaca o prescrito no Artigo 5º:

1) como ainda não existia a propalada Faculdade de Educação, Ciências e Letras, o estatuto previa ser necessária apenas a instalação de três dos quatro institutos previstos; 2) mantinha-se a denominação de “faculdades” para os cursos de direito e medicina e o termo “escola” para o curso de engenharia, mesmo tendo o estatuto validade nacional, adotaram-se os nomes dos institutos de educação superior já existentes no Rio de Janeiro.

Por outro lado, revela, mais uma vez, a abertura ao processo de privatização das instituições de ensino superior e continua enfatizando no Art. 6º que “as universidades brasileiras poderão ser criadas e mantidas pela União, pelos Estados ou, sob a forma de fundações ou de associações, por particulares, constituindo universidades federais estaduais e livres” (Decreto Nº 19851, de 11 de abril de 1931).

O Estatuto, redigido em 116 (cento e dezesseis) artigos, legislou desde as funções das universidades às atribuições dos diretores, reitores, conselhos universitários, acerca dos direitos e deveres dos professores, dos servidores técnicos e também dos estudantes. A redação ainda inclui as questões patrimoniais e as diferenças de responsabilidades nas esferas federais e estaduais e as de rede privada, já previstas e autorizadas a funcionar.

Continuando sua análise Rothen, (2008, p. 144-145) afirma que: “O estatuto oscilava entre a postura autoritária e a liberal. Sintomático é o fato de, nos decretos, propor-se um modelo único de universidade e, ao mesmo tempo, o estatuto admitir “variantes regionais” (art. 3º).

Postergando a implantação concebida no próprio Estatuto. para Rothen (2008, p. 158), “a aspiração de conciliação das diversas correntes, além de gerar um documento em alguns pontos ambíguos, desagradou a todas as correntes (...) como resultado, mantinham-se as práticas do momento”.

Grandes tensões sociais, culturais e políticas, no âmbito educacional, fizeram parte desse mesmo período, como reflexo das controvérsias entre “igualitaristas” e “elitistas” (Cunha, 1986), legitimadas no Estatuto, em 1931. No ano seguinte, essas questões ganharam novas polêmicas por parte dos professores, em 1932, via Manifesto

dos Pioneiros da Escola Nova cujo subtítulo *A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo* revelava a intenção do grupo de signatários, para que o documento fosse alvo de reflexão por toda a sociedade, na defesa da universalização da escola pública, laica e gratuita.

O Manifesto contou com 26 assinantes, dentre eles, Fernando de Azevedo, redator do Manifesto e Anísio Teixeira, que contribuiu na criação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e a Universidade de Brasília (UNB), quando do Golpe Militar de 1964. Conforme Rubião (2013, p. 119), “para os signatários, era preciso abandonar a escola tradicional, que servia aos interesses classistas e instituir a “escola nova”, capaz de servir aos interesses do país”. No Manifesto há uma parte que traduz essa preocupação, quando convoca a sociedade a redefinir o projeto educacional no país, especialmente no tangente às demandas pela valorização de outras profissões, para além das carreiras de prestígio, considerando que o que diz o Manifesto (1932, p. 12):

A educação superior que tem estado, no Brasil, exclusivamente a serviço das profissões "liberais" (engenharia, medicina e direito), não pode evidentemente erigir-se à altura de uma educação universitária, sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos, elevando-as todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todos. Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas.

Conforme apontam os autores Cunha, (1986), Fávero,(2013) e Rubião (2013), havia duas tendências explícitas redigidas no mesmo Manifesto. De um lado, o pensamento de Anísio Teixeira, principal interlocutor da tendência do “liberalismo igualitário” (buscando evitar o excesso de individualismo, na busca de critérios de solidariedade, em prol de ganhos coletivos), devido à grande influência dos ideais do filósofo norte-americano John Dewey, que propunha uma visão igualitarista do

pensamento liberal “capaz de produzir indivíduos orientados para a democracia e não para a dominação/subordinação”.

Sobre o Manifesto Manifesto (1932, p. 12-13), Cunha (1986, p. 258) afirma:

A educação superior ou universitária, a partir dos 18 anos, inteiramente gratuita como as demais, deve tender, de fato, não somente à formação profissional e técnica, no seu máximo desenvolvimento, como à formação de pesquisadores, em todos os ramos de conhecimentos humanos. Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes.

Já o signatário do manifesto Fernando de Azevedo defendia a tendência do “liberalismo elitista” (mais preocupado com o indivíduo, na valorização do mérito e da competitividade), imbuído do pensamento de Newman, cuja principal função escolar seria a de garantir a formação de uma classe média e de uma elite dirigente, ou seja, centrado no indivíduo. O Manifesto (1932) ainda contém na página 13:

A Universidade, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa.

As concepções de educação contidas nos Pioneiros da Escola Nova refletiam, portanto, a conciliação dessas duas tendências e provocaram mudanças importantes no cenário educacional, evidenciadas na criação das novas universidades, durante o Governo Provisório. De acordo com Rubião (2013, p. 122), “foram sendo criadas algumas universidades, sendo que as mais inovadoras, de inspiração liberal, viriam da esfera dos Estados-Membros (enquanto as federais eram instrumentalizadas pelo governo)”.

Dessa diferenciação, mais duas universidades foram criadas pelos estados de São Paulo e Distrito Federal, a Universidade de São Paulo – USP, em 1934, e posteriormente, a Universidade do Distrito Federal, em 1935 (extinta em 1935). Sguissardi (2016)

avaliando as universidades afirma “que ambas com traços fundamentais do modelo de universidade alemã ou humboldtiano – ensino e pesquisa – iniciado na Universidade de Berlim por Von Humboldt”.

A trajetória da USP, especificamente, inaugurava um novo modo de funcionar universitário. Diferenciou-se das demais instituições, nesse período, pois reunia os cursos superiores existentes no estado, tendo como enlace não a reitoria ou mecanismos administrativos, mas a Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, a instituição de saber fundamental em todas as áreas do conhecimento humano, além disso, a sua proposta baseava-se em três vertentes, características da universidade moderna: ensino, pesquisa e extensão, consideradas estratégias que compensavam o isolamento das faculdades já existentes, que funcionavam independentes, tanto física quanto academicamente.

A Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, portanto, viria integrar em uma base comum os ensinamentos de diversas áreas do saber, sendo a porta de entrada em qualquer dos outros cursos profissionalizantes. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 147), a USP ainda “contou com a contribuição intelectual de cientistas alemães, franceses e italianos para a sua concepção e organização curricular”.

Com o advento do Estado Novo, a partir de 1937, Rubião (2013), comenta que considerando as mudanças em curso, com a entrada da USP no cenário da educação superior brasileira, o governo federal instrumentalizou de vez as universidades brasileiras, se aproximando cada vez mais do “modelo napoleônico” (ou seja, “universidades de Estado”) e distanciando-se de Humboldt, de Newman e de Córdoba.

O autor exemplifica tal aproximação ao modelo francês, com a entrada da Universidade de Brasília, instituída por meio da Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Segundo pesquisa de Rubião (2013, p. 123):

Vargas nomeou um reitor interventor (Alceu Amoroso Lima), alinhado com a direita católica, visando desmontar o experimento inovador da instituição. Anísio Teixeira, seu idealizador, foi perseguido, sob a acusação de ser socialista, e acabou tendo que se refugiar no interior da Bahia.

O governo de Juscelino Kubitschek autoriza a implantação da nova universidade em Brasília, e ressalta ser responsável pelas inovações no sistema universitário brasileiro, para Morhy (2012, p.505):

A instituição inovava em seu sistema composto de instituto/faculdade/unidades complementares. Os departamentos eram a

unidade didática básica em substituição à cátedra vitalícia. A nova estrutura evitava, por princípio, a duplicação de meios e recursos destinados ao ensino e à pesquisa. Alunos de diferentes cursos passaram a frequentar aulas de disciplinas comuns; a biblioteca centralizada também evitava a duplicação de obras. Mas, além das mudanças estruturais, a experiência da Universidade de Brasília (UNB) tornou-se o projeto mais ambicioso da intelectualidade brasileira.

Corroborando essas análises, Fávero (2016) aponta que a UNB ganhou o destaque em sua criação, pois surgiu não apenas como a mais moderna universidade do país, naquele período, mas como um divisor de águas na história das instituições universitárias, quer por suas finalidades, quer por sua organização institucional, mesmo caminho que a USP despontou na década de 30.

Nesse estudo, outros dois importantes movimentos de resistência consolidaram essa valorização pela escola pública, sendo também reflexo do Manifesto dos Pioneiros: em 1938, a luta da União Nacional dos Estudantes (UNE), na luta pela autonomia universitária, e pelos professores, uma nova mobilização intitulada Manifesto dos Educadores Democratas em Defesa do Ensino Público/ Mais uma vez convocados: Manifesto ao Povo e ao Governo. De acordo com Sanfelice (2007, p.544):

Vários matizes ideológicos e razões muito diferentes teciam todos aqueles envolvimento que aparentemente separavam apenas os defensores da escola pública (estatal) dos defensores da escola privada (confessional ou laica). Mas o conflito, de fato, era muito mais profundo, pois opunha uma resistência à modernização, pelo menos de alguns elementos e instituições da sociedade brasileira, aos favoráveis e partícipes dela.

O Manifesto de 1959 manteve os mesmos princípios dos Pioneiros, mas atualizado ao momento econômico e político do país. Reuniu novos adeptos, tendo Fernando de Azevedo como um dos autores principais, juntamente com Ruy Barbosa. Para Sanfelice (2007, p. 552) o Manifesto pode ser traduzido como um apelo à atuação do Estado e por uma política educacional “com uma liberdade de ensino mantida com recursos do erário público, cobrando ainda dos alunos e mercantilizando as escolas”. Entretanto, muitas dessas ideias não foram consideradas na formulação das novas diretrizes e, sobretudo, na autorização e abertura de novas instituições de ensino da rede privada, tanto na educação básica quanto na superior.

No período republicano, compreendido entre 1945 e 1964, não existia no Brasil um sistema de ensino superior consistente, em função da ausência explícita de autonomia universitária, frente aos ditames políticos. Segundo avalia Cunha (1986, p. 258-259): “Num período onde os excessos do capitalismo já se faziam presentes, muitos professores e estudantes começaram a denunciar as formas de alienação produzidas pela economia de mercado, exigindo que a universidade fosse uma instituição que lutasse contra esse processo.”

Essa situação foi agravada a partir do golpe de 1964, resultando na demanda pela primeira reforma universitária, em 1968, e que foi viabilizada a partir dos recursos oriundos das duas agências de fomento criadas em 1946: a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Pesquisas (FINEP), conforme pesquisas de Cunha (1986) e Fávero (2009).

Desta reforma foram introduzidos o regime integral e de dedicação exclusiva dos docentes, com o objetivo de fortalecer a pesquisa científica sendo essa uma das influências mais fortes da concepção humboldtiana na reformulação do modelo no Brasil. Para Rubião (2013), Fávero (2009), Cunha (1986) e Morhy (2012) a Ditadura Militar estimulou a coerção no ambiente acadêmico, com a adoção de uma espécie de triagem político-ideológica dos novos professores, a contenção e repressão dos movimentos estudantis..

Destacam-se ainda na reforma de 68 a abolição do regime de cátedras, que estimulou a progressão na carreira docente baseada na titulação e no mérito acadêmico; a instituição do departamento como unidade única de ensino e pesquisa; a institucionalização da pesquisa e a centralização da tomada de decisão, na esfera federal, dos órgãos administrativos. A lei tornou, ainda, facultativa a existência de níveis estruturais entre os Departamentos e a Administração Superior.

Além disso, outros aspectos foram agregados com a reforma de 68, como o aumento da remuneração salarial dos professores e do corpo administrativo, a ampliação dos cursos de programas de pós-graduação, a montagem de laboratórios, bibliotecas e a construção de novos prédios.

Portanto, para além das mudanças organizacionais incorporadas nas universidades, a partir da Reforma, outras instituições de ensino superior foram criadas no período. Conforme verificou Fávero (2006), durante a década de 70, o número de matrículas subiu de 300.000 (1970) para um milhão e meio (1980). A concentração

urbana e a exigência de melhor formação para a mão-de-obra industrial e de serviços forçaram o aumento do número de vagas e o Governo, impossibilitado de atender a esta demanda, permitiu que o Conselho Federal de Educação aprovasse cursos novos, na rede privada de ensino. Mudanças também aconteceram no exame de seleção (vestibular). As provas dissertativas e orais passaram a ser de múltipla escolha.

Na análise deste autor, o processo seletivo, no período militar, repercutiu no agravamento das diferenças de oportunidades de ascensão entre as classes sociais no Brasil, tendo em vista que os jovens oriundos dos meios populares, estudantes da rede pública, com acesso a um ensino médio que não lhes permitia competir com igualdade, para acesso à universidade. Já no final da década de 60, segundo Rubião (2013, p. 125) “o fenômeno da massificação foi provocado pelo aumento de instituições de rede privada, fragilizando o movimento estudantil em torno da luta por autonomia universitária e incremento de vagas públicas”.

Nesse contexto, a universidade brasileira passou a incorporar fortes influências do modelo norte-americano concebido nos Estados Unidos (Pina, 2008; Cunha, 1999). Dentre os principais destaques está um maior estímulo à produção do conhecimento e, por conseguinte, dos processos de pesquisa. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 5.540/68, essas mudanças foram legitimadas e, como um dos resultados, foram firmados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a agência United State Agency for International Development (USAID), responsáveis pelas reformas propostas no período da Ditadura Militar. De acordo com Pina (2008, p. 01):

Os acordos visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.

Os acordos Ministério de Educação e Cultura (MEC-USAID) inseriam-se, portanto, num contexto histórico fortemente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, isto é, pela concepção de educação, como pressuposto do desenvolvimento econômico. Conforme analisa Pina (2008, p.03) essa “ajuda externa” para a educação tinha por objetivo fornecer as diretrizes políticas e técnicas para uma reorientação do sistema educacional brasileiro à luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional. Os técnicos norte-americanos envolvidos nesse processo estavam interessados e ocupados em “garantir a adequação de tal sistema de ensino aos

desígnios da economia internacional, sobretudo aos interesses das grandes corporações norte-americanas”.

Na prática, os MEC-USAID não significavam mudanças diretas na política educacional, mas tiveram influência decisiva nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram ao processo de reforma da educação brasileira no período militar. Porém, justamente nesse momento de tensão política, houve uma estagnação do citado processo crítico, resultando na ausência de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Historicamente, segundo os pesquisadores Cunha, (1986), Pimenta e Anastasiou, (2012) e Fávero, (2016) não existiram muitas evoluções neste nível de ensino entre as décadas de 1960 e 1980, sobretudo devido o sistema militar implantado na época.

E em função disso, as diretrizes contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 5.540/1968 vigoraram durante todo o governo da Ditadura Militar, sendo que a partir de 1980, começou a se configurar uma limitação no repasse dos recursos públicos para as universidades federais e estaduais, que contribuíram para a desvalorização da educação pública em prol da educação privada (Cavalcante, Santana e Petta, 2019, p.8).

Os anos 80, poderia ser denominado de “universidade de resultados”, pois além do caráter profissionalizante (massificado na esfera privada) observava-se o surgimento de parcerias entre universidades públicas e empresas privadas, que passaram a financiar diversas pesquisas universitárias.

1.1.3. O ensino superior brasileiro: dos anos 90 aos dias atuais

Transformar a universidade pública no Brasil é, também, investir política e estruturalmente para torná-la cada vez mais democrática. E menos excludente. Os debates em torno da democratização do acesso ao ensino superior tornaram-se um dos mais presentes na agenda nacional.

Os anos 1990 tornaram-se um marco para análise educacional, em todos os níveis. Esse período carrega muitos significados, tendo em vista a consolidação do neoliberalismo, evidenciado nos discursos oficiais não somente pautados em documentos do Ministério da Educação e Cultura, como também a partir dos relatórios do Banco Mundial sobre os desafios educacionais no Brasil e no mundo.

De acordo com os dados da Organização e Desenvolvimento Econômico- OCDE, o Brasil apresentou uma baixa classificação no exame do Programa Internacional de

Avaliação do Estudante (PISA), aplicado em 2012. Comparando-se aos demais países em desenvolvimento que compõem o BRICS, como Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul está bem atrasado. A China está em primeiro lugar nos exames de Matemática e Leitura, enquanto a Rússia ocupa as 36ª e 41ª posições. O Brasil, apesar do crescimento econômico e desenvolvimento social dos últimos anos, está em 58º e 55º lugar. Tanto os conhecimentos linguísticos quanto os matemáticos são determinantes para o desempenho escolar e na continuação dos estudos.

Mesmo considerando o atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, quanto ao Financiamento da Educação (meta 20), com a previsão de aumento do PIB - Produto Interno Bruto, de 7% para 10%, até 2024, a situação da educação básica é muito preocupante, tendo em vista que os problemas de aprendizagem dos estudantes são acumulados e podem continuar limitando o acesso ao ensino superior por boa parte da população brasileira que frequenta a escola pública.

Por essas razões, embora os debates sobre a educação superior no Brasil começaram a ser intensificados, a partir dos anos 90, em virtude da necessidade de se compreender os efeitos do processo da sua expansão, predominantemente atrelada ao ensino privado, é consensual a ideia de que continua existindo a agenda por novas investigações.

De acordo com as pesquisas de Cerdeira e Santana (2015), duas décadas já se passaram e essa demanda por mais pesquisas ainda são justificadas tendo em vista que, para além da compreensão sobre os motivos dos rumos privatizantes do ensino superior brasileiro, é necessário avaliar seus avanços e retrocessos a partir das políticas governamentais implementadas nas universidades públicas, como as ações afirmativas, Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e Universidade Aberta do Brasil (UAB) e também aquelas aplicadas no ensino privado, com as políticas de financiamento estudantil como Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

Somadas, tais ações federais culminaram com a implantação de novos campi, novas unidades de ensino, novos cursos e, como efeito, um aumento significativo de novas vagas para estudantes na educação superior, culminando com um incremento de maior acesso, no ensino presencial e no ensino a distância.

O contexto atual no Brasil, porém, deriva de eventos históricos anteriores, razão pela qual não pode estar desvinculado da trajetória da educação superior, e, portanto, dos seus dispositivos legais, a partir da década de 90. O texto da Constituição de 1988, por exemplo, dedica poucos aspectos ao ensino superior, e por outro lado, deixam implícitas

as opções políticas e ideológicas do Estado Brasileiro (Severino, 2008), especialmente quando, no parágrafo 2º do inciso II do artigo 213, ao determinar que “as atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio do Poder Público” não explicita textualmente quais seriam as formas de apoio do Estado, sobretudo em relação às instituições públicas.

A LDB n. 9294/96, por sua vez, regulamentou os princípios constitucionais relacionados ao ensino superior e consagrou “uma tomada de posição francamente adepta das consignais da visão neoliberal da educação” (Severino, 2008, p. 80), tendo em vista que autoriza tanto a criação quanto determina o modo de funcionamento das entidades mantenedoras privadas de ensino superior. Segundo Cunha (2012, p. 803-804):

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), resultante de projeto patrocinado pelo governo, foi pródiga para com a expansão privatista. Para compreender a amplitude e o conteúdo da normatização do ensino superior pela LDB cumpre observar o que essa lei determina tanto quanto suas omissões.

Então, Universidades, Centros Universitários e Faculdades passaram a ser definidos legalmente, mas com propósitos diferentes. Segundo o autor:

A instituição universitária foi definida, de modo genérico, como a que desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”. Em médio prazo, ela deve cumprir requisitos específicos, relativos à qualificação e dedicação dos docentes: um terço deles deve ter títulos de pós-graduação de mestre ou de doutor; um terço (não necessariamente os mesmos) deve atuar na instituição em tempo integral. (Cunha, 2012, p.803-804).

Posto em lei, isso provocou a implantação de IES presenciais e a distância, com qualidade questionáveis, e com equipe de professores horistas (com baixa carga horária), já que não seriam contratados com dedicação exclusiva, como no caso das universidades públicas, razão maior das críticas dos pesquisadores brasileiros, que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de boa qualidade para a população, a exemplo de autores como Frigotto (1996), Dourado (2012), Dias Sobrinho (2013), Santos & Naomar-Filho (2016) que defendem a universidade pública.

De um lado, a expansão na rede privada, desenfreada e, ao mesmo tempo, consentida na pauta governamental, em todas as regiões do Brasil, desde a década de 90.

Do outro lado, a partir dos anos 2000, a adesão de boa parte das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) ao projeto REUNI (instituído pela Portaria nº 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007), aliada à criação anterior dos cursos à distância vinculados ao sistema UAB, criado em 2005, pelo MEC em parceria com a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

Os dois projetos (REUNI e UAB) culminaram com a implantação de novos campi, uma das metas do REUNI foi o de oportunizar novas unidades de ensino superior em cidades do interior. A interiorização se deu de duas vias: através dos cursos do sistema UAB e da implantação de universidades em cidades do interior do Brasil, dispondo assim de novos cursos e, como efeito, um aumento significativo de novas vagas na educação superior.

De fato, nas duas esferas, pública e privada, estatisticamente pode ser comprovado um incremento de maior acesso, no ensino presencial e no ensino à distância. O discurso validado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, junto à sociedade brasileira chama a atenção especialmente para esse novo momento na educação superior, validando-as como estratégias bem-sucedidas de democratização de acesso para esse nível de ensino.

O MEC autoriza, através de decretos próprios, um total de 88% de oferta de ensino privado, através de políticas de incentivo à mercantilização educacional Frigotto, (1996), Dourado (2012), Catani (2009), Oliveira (2003), Dias Sobrinho, (2003), Leher, (2009) e Santos Filho, (2008) como o Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES), que é um programa de financiamento destinado a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo MEC, desde 1993.

Além do FIES, em 2005, o Programa Universidade Para Todos (PROUNI) foi legalmente formalizado pela Lei nº 11.096/2005, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. As instituições que aderem ao programa recebem isenção de tributos, razão maior das críticas dos pesquisadores Frigotto, (1996), Dourado, (2012), Dias Sobrinho, (2003), Leher (2009) Santos e Filho (2008), que defendem a concepção de universidade laica, pública, gratuita e de qualidade para a população. De acordo com Leher (2003, p. 88-89), das interconexões entre empresários e governo, resultaram:

[...] falta de controle público sobre as mensalidades; isenções tributárias, inclusive da Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) e do salário-educação (2,5% sobre a folha de pagamento), para todas as instituições “sem fins lucrativos” como no Rio de Janeiro, a Estácio de Sá, a UniverCidade e a Gama Filho; empréstimos a juros subsidiados, via Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), superando em dois anos, cinco anos de verbas de Outros Custeios das IFES; renúncia de recolhimento previdenciário (permitindo uma “economia” de até 30% da folha de pagamentos); e ainda, os repasses de verbas públicas, por meio do crédito educativo e, a partir de 1999, do FIES.

Com tais interconexões chanceladas pelo Governo Federal, configurou-se a legitimação da transferência dos cofres públicos para investir na rede de ensino privada. Segundo Dias Sobrinho (2003) sedimentou-se, a partir dessas políticas governamentais, uma nova configuração de sentidos da educação superior brasileira. Antes, em sua essência, tratava-se de uma instituição social concebida como espaço de criação, crítica, produção de conhecimento para elevar a compreensão e qualidade de vida. “Agora, tende a se reduzir a organização que se estrutura e age em função da economia”. (Dias Sobrinho, 2003, p. 100)

Entre 1985 a 1990, a expansão das matrículas foi da ordem de 145%. Foi nesse período que emergiram as lutas iniciadas no interior das instituições. A organização sindical dos docentes universitários teve sua origem com a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), que assumiu um papel importante. A ANDES, resgatando bandeiras de lutas pela democratização da Educação Superior. Essa entidade atuava basicamente no setor público e surgiu das marcas profundas que a repressão militar imprimiu naqueles que o combateram no período autoritário. Na agenda da ANDES, os temas prioritários eram autonomia e democratização, traduzidas em participação de docentes e de discentes na gestão da universidade, por meio de mecanismos de representação.

No período compreendido entre 1996 e 2003, o Brasil foi governado pelo sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que exerceu dois mandatos. O período ficou conhecido como sendo a Era FHC. Em termos de educação, a prioridade voltou-se para o Ensino Fundamental, por meio do incentivo ao acesso, à permanência e ao sucesso escolar. A legislação decorrente da nova Lei Diretrizes e Bases para o Ensino

Fundamental (LDBEN), Lei nº 9.131, aprovada em 20 de dezembro de 1996, incorporou inovações importantes. Ela fixou a obrigatoriedade do recredenciamento das instituições de Ensino Superior, precedida de avaliações, além de estabelecer a necessidade de renovação periódica para o reconhecimento dos cursos superiores.

Se, para as instituições públicas, pouco ou nada afetou a implantação da nova Lei e as regulamentações decorrentes, para o setor privado algumas determinações representaram ameaça e perda de status e de autonomia, sendo ela responsável por indicar a necessidade de institucionalização de mecanismos de avaliação e regulação do sistema. Nessa conjuntura, foi criado, em 1996, o Exame Nacional dos Cursos, o conhecido Provão, que, a princípio, encontrou fortes resistências.

Nos dois governos de Fernando Henrique Cardoso, segundo Cunha (2012) houve medidas que determinaram uma “normatização fragmentada” do Ensino Superior, por tratar do acesso aos cursos de graduação, do docente na gestão universitária, do Conselho Nacional da Educação, dos mecanismos de avaliação e do formato institucional. Assim, há quem considere que a equipe do Ministério da Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) contribuíram significativamente para a consolidação de uma cultura da avaliação no Brasil.

O foco na avaliação, conferido ao Ensino Superior no período de 1996 a 2003, era justificado pela necessidade de controlar a arrojada expansão registrada pelo sistema, mas expansão focada na rede privada, que chegou a representar 75% do percentual de matrículas totais. Mesmo assim, não foram registradas iniciativas contundentes na perspectiva de democratização do acesso, permanência e sucesso. Uma ação que se destacou foi a possibilidade de usar para o ingresso em instituições de Ensino Superior os resultados recém-criado Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, que se lançou como um governo popular democrático, gerou muitas e ambiciosas expectativas à sociedade. Para o setor, uma das primeiras iniciativas foi a edição do Decreto de 20 de outubro de 2003 que instituiu “o Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) encarregado de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” (Brasil, 2003). O GTI, no intervalo de sessenta dias, deveria “analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando à reestruturação, desenvolvimento e democratização das [...] IFES”.

Essa iniciativa foi alvo de muitas críticas advindas das universidades federais, particularmente das associações de docentes, que liam no Decreto uma tentativa do

governo de desobrigar o Estado das suas responsabilidades com a educação, um bem público. Para os críticos, o enfoque de análise, tendo como pressuposto a “crise das IFES”, dava-lhes uma responsabilidade que não cabia somente a elas. As mazelas de um sistema historicamente excludente e alvo de forte processo de sucateamento em período recente não podiam, portanto, ser atribuídos a quem na verdade sobreviveu a duras penas.

Nessa conjuntura, houve quem avaliasse que a iniciativa de criação do GTI e a forma como se iniciaram as discussões sobre o Ensino Superior no governo Lula foram atabalhoadas, conflituosas e incoerentes com as relações históricas do presidente com os movimentos sociais, associações científicas, sindicatos e centrais sindicais.

Essas entidades ainda buscavam de acordo com Mancebo e Silva Júnior (2014, p 1-2) :

[...] novas formas de organização e de posicionamento diante da hegemonia do terceiro setor, na interlocução sociedade civil-governo (uma herança do governo FHC) e perante um presidente que manteve relações orgânicas com tais entidades e foram personagem destacado no processo brasileiro de redemocratização, da década de 1980, os acontecimentos de 2003, no campo do Ensino Superior, revelam a dificuldade do governo para a realização de um debate democrático sobre a Reforma Universitária e a grande possibilidade de uma continuidade, com traços de acentuação, do processo iniciado no governo anterior.

Os debates ocorridos em 2003 reacenderam as discussões acerca da reforma universitária, tema antigo, recorrente e controverso, pelo menos desde 1968, com o advento da Lei n.º 5.540, que reorganizou o Ensino Superior num contexto de ditadura militar. Em se tratando de reforma universitária, alguns aspectos sempre estão presentes no debate: gestão, autonomia acadêmica e financeira, avaliação e regulação, estrutura e organização, democratização e acesso.

Na análise dos avaliadores do INEP (2016), ficou evidenciado que a expansão da educação superior tem dois sentidos: 1) de ampliação geográfica e 2) de ampliação social, movimento por meio do qual foram incorporados setores sociais, antes excluídos desse grau de formação.

Obviamente, essa percepção precisa incorporar a seguinte questão: qual é o tipo de formação que predomina num país que mais de 80% é ofertado pela iniciativa privada? A classe média baixa e os trabalhadores foram atraídos, sobretudo, pelas instituições privadas que passaram a lhes oferecer cursos mais breves, mais baratos e, em tese, mais

afinados com a sua “destinação profissional”, mas com qualidades questionáveis. Assim, aparece em cena a educação superior tecnológica, ofertando muitos cursos e matriculando muitos alunos. Sua expansão dá-se, com muita força, a partir do ano 2000.

As novas configurações do ensino superior brasileiro, no ano 2019, mesmo considerando os cortes orçamentais já divulgados pelo Governo Federal nos permitem antecipar novas preocupações, da mesma ordem. Ou ressaltar que há uma continuidade no sucateamento do ensino superior público. Políticas públicas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Fundo para o Financiamento do Estudante do Ensino Superior (FIES) continuam recebendo incentivo de verbas públicas. Isso significa, grosso modo, como argumenta Leher (2013), que a universidade pública não se sustentará tendo os recursos endereçados à iniciativa privada. Para o autor “Permitir, em nome da democracia, que a juventude brasileira permaneça prisioneira dessa educação mercantilizada é algo brutal. Urge mudar a direção da política educacional”.

Desde a década de 90 aos dias atuais a pauta governamental que consente a expansão da rede privada, a adesão das Instituições Federal de Ensino Superior (IFES) ao projeto REUNI aliada a criação dos cursos a distância vinculada ao sistema UAB, gera uma aparente democratização de acesso ao ensino superior, mas que não atende ao contingente de vagas necessárias para as demandas da população brasileira.

1.1.4. Educação superior e desigualdades

Sobre esse tema, em julho de 2012 a Organização das Nações Unidas (ONU), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) divulgou o Relatório de Desenvolvimento Humano em sua edição de 20º aniversário intitulado: “A Verdadeira Riqueza das Nações: Vias para o Desenvolvimento Humano” (PNUD, 2016). Entre outros aspectos, o Relatório mostra que o Brasil apresenta o terceiro pior índice de desigualdade no mundo tendo como principais causas da disparidade social a falta de acesso à educação, a política fiscal injusta os baixos salários e a dificuldade de dispor de serviços básicos, como saúde, saneamento e transporte

Esta contradição de um país rico, porém injusto, detentor de uma das piores distribuições de renda do planeta segundo Frei Betto (2013, apud Santos, 2011 p. 25), salienta que: “nos últimos dez anos o governo investiu na redução da miséria”, o que permitiu a redução da desigualdade e, em especial, o acesso à educação de qualidade. Mesmo assim, considera que o grande desafio que se coloca para o futuro do país está no

estancamento da sangria da desescolaridade (Santos, 2011). Pelo exposto, a leitura que Frei Betto faz dos resultados do Relatório da PNUD, em relação ao Brasil atribui uma grande responsabilidade à educação com vistas à superação das desigualdades sociais.

Do ponto de vista da história da educação, é elucidativa a análise de Luiz Antônio Cunha para quem “a educação escolar brasileira é herdeira direta do sistema discriminatório da sociedade escravagista sob dominação imperial” (Cunha, 2017, p. 31). De acordo com o autor, a educação, na sociedade imperial e nas primeiras décadas da República, tinha duas finalidades e características principais: o Ensino Superior voltado para a formação das elites e o ensino profissional oferecidos nas escolas agrícolas e nas escolas de aprendizes-artífices, destinado à formação da força de trabalho. Naquele contexto “a maior parte da população permanecia [...] sem acesso a escolas de qualquer tipo (Cunha, 2017, p. 31)”. É à luz desta raiz histórica que o sistema educacional brasileiro precisa ser analisado.

A despeito dos desafios que ainda devem ser enfrentados, tendo em vista a plena democratização do acesso, permanência e sucesso, o sistema educacional brasileiro, a partir dos últimos anos do século XX, passou a experimentar uma ampliação do número de vagas nos seus diversos níveis. Porém não se verificou ainda, na mesma proporção, a garantia das condições necessárias para a consequente promoção da aprendizagem de parte significativa dos alunos que chegam às escolas. Autores, como Werebe (1994, p. 261) e Saviani (2004, p. 51), destaca ter havido significativo avanço das matrículas, a democratização do ponto de vista quantitativo, que necessita de medidas que venham sanar deficiências dessa expansão, pois não basta abrir as portas das escolas. É preciso que os que conseguem ingresso possam permanecer até concluir os estudos a que aspiram e para os quais têm capacidade

A esse respeito, conforme esclarece Werebe (2014) consta no Documento Base da Conferência Nacional da Educação (CONAE), Brasil (2014a, p. 57):

[...] a democratização da educação não se limita ao acesso à instituição educativa. O acesso é, certamente, a porta inicial para democratização, mas torna-se necessário, também, garantir que todos/as os/as que ingressam na escola tenham condições de nela permanecer, com sucesso. Assim, a democratização da educação faz-se com acesso e permanência de todos/as no processo educativo, dentro do qual o sucesso escolar é reflexo da qualidade [...].

À luz dessa reflexão, é elucidativa a constatação de Casassus (2007, p. 140) para quem “... a escola faz [...] diferença no que se refere à redução do impacto da desigualdade que se observa na sociedade”. Esse ponto de vista encontra ressonância na determinação do Ministério da Educação, Brasil, (2005, p. 3) segundo a qual “o Brasil precisa democratizar e qualificar suas instituições de ensino em todos os níveis”

Assim, ressalta-se o propósito central deste trabalho, que consiste em examinar as Políticas de Ações Afirmativas, na perspectiva da democratização do acesso a uma das etapas da educação, o Ensino Superior. Para alguns estudiosos, como Cunha (2017) e Durham (2015), o país viu o advento tardiamente, considerando que, ao contrário do que ocorreu em alguns países da América Latina, a sua origem data do século XIX. Esse tipo de abordagem encontra respaldo também em Anísio Teixeira, que, em 1956, ao advogar um sistema democrático de educação para o Brasil, apelava para a necessidade de remontar às suas origens discriminatórias.

Visando minimizar as desigualdades a criação de um grupo de trabalho interministerial com a função de estimular e formular políticas de valorização da população negra aliada ao surgimento de diversos conselhos e a participação da comunidade negra na luta contra as desigualdes sociais entre negros e branca contribuíram para uma mudança de postura em diversos segmentos da sociedade.

1.1.5. Panorama do ensino superior brasileiro

O panorama do ensino brasileiro iniciado ao final do século XIX, a partir das influências dos modelos universitários de países como Portugal, França, Alemanha e Estados Unidos, advem da soma de tais contribuições e norteiam as formulações de leis, diretrizes e políticas públicas postas para esse nível de ensino no país. Fazer essa retrospectiva é necessária, sobretudo, para compreender os alcances e os limites do cenário atual, no bojo desse processo histórico, o direito de cursar universidade pública, gratuita e laica, tem sido privilégio de uma pequena parcela da população brasileira.

Em 2016, o Censo da Educação Superior registrou 8.052.254 matrículas nos diversos tipos de cursos superiores, sendo 6.061.756 na rede privada e 1.990.498 na rede pública de ensino. Das matrículas públicas, 1.249.453 foram contabilizadas nas instituições federais, 623.710 nas estaduais e 117.335 nas municipais. Em termos percentuais, as matrículas em instituições privadas representaram 75,3% e as públicas 24,7%. A relação entre o número de matrículas nas redes privada e pública, o Censo de

2016 revelou que a estratégia 12.2, da meta 12 do Plano Nacional de Educação, (Brasil, 2014) que propõe o atingimento de 40% matrículas nas redes públicas até 2024, ainda está longe de ser alcançada, a defasagem observada foi de 15,3%.

Além da significativa participação da rede privada no Censo de 2016, também se destacou a posição de vanguarda das IES federais em relação às matrículas das redes públicas, com 15,5%, seguidas pelas estaduais com 7,7% e pelas municipais com 1,5%. Os dados exclusivos da rede pública mostram que a rede federal foi responsável por 62% do total, com mais de 1,2 milhões de alunos matriculados. Em comparação com o ano de 2015, as matrículas na rede pública expandiram em 1,9% e a rede federal teve o maior crescimento entre todas as redes, 2,9% (Brasil, 2017). Essa posição de dianteira da rede federal vem sendo observada desde 1980, e ao final da década de 1990 foi verificada uma tendência crescente das matrículas estaduais e federais, com perceptível vantagem para as últimas, reflexo do Programa de Expansão das Universidades Federais, fase 1 de 2005.

O Censo de 2017 registrou a existência de 2.448 instituições, sendo a expressiva maioria da rede privada, 87,90%. As matrículas nas IES públicas contabilizaram 24,7% ao passo que na privada foi de 75,3%. Em relação aos cursos ofertados, de um total de 34.366 (69,3%) estavam vinculadas a rede privada. Com relação às vagas ofertadas, a rede pública foi responsável por 7%, e a rede privada por 93%. Quanto aos ingressantes, a rede privada respondeu por 82,3%, e a pública 17,7%. No que diz respeito aos concluintes, a rede privada diplomou 78,9%, de um total de 1.169.644 e a rede federal foi responsável pela diplomação de 246.875 concluintes. É notável a posição de destaque da rede privada em todos os itens analisados, conforme dados a seguir.

TABELA Nº 1 - Estatísticas da educação superior, por categoria administrativa

Estatísticas Básicas	Categoria Administrativa					
	Total	Pública				Privada
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Instituições	2.448	296	109	124	63	2.152
Cursos	34.366	10.542	6.234	3.574	734	23.824
Matr cursos de graduação	8.286.663	2.045.356	1.306.351	641;865	97.140	6.241.307
Matr. cursos sequenciais formação específica	1.444.368	421.768	120.900	179.953	70.367	103.133
Ingressos	6.529.681	953.492	342.986	151.791	34.715	2.456.152
Vagas	10.662.501	750.850	453.859	205.173	91.818	9.911.651

Concluintes	1.169.449	246.875	146.367	81.279	19.229	922.574
-------------	-----------	---------	---------	--------	--------	---------

Fonte: MEC/INEP, Brasil 2018

Entre outros aspectos, os dados apresentados do Censo de 2017 confirmam a supremacia da rede privada em comparação com a rede pública, revelando resultado das escolhas políticas dos governos desde os anos de 1960. Entre 1980 até meados da década de 1990 a taxa de matrícula desta rede girava em torno de 60%, enquanto a média das redes públicas era de 40%. Foi, portanto, a partir do final da década de 1990 que houve uma ampliação mais agressiva das suas matrículas.

A expansão do ensino superior no contexto de nosso estudo, o estado de Alagoas, apresentou no período entre 2000 e 2018, um aumento de 416% no número de instituições privadas, apontando a tendência privatista, conforme mencionado por Nunes (2012).

TABELA Nº 2 - Expansão do ensino superior em Alagoas, 2000 – 2018

	Estudantes		Docentes		Instituições	
	2000	2018	2000	2018	2000	2018
Públicas	13.188	39.661	1.462	2.768	5	4
Privadas	9.463	67.090	390	2.415	6	25
Total	22.651	106.751	1.852	5.183	11	29

Fonte: Censo Ensino Superior (Inep/MEC), 2019

Esta tendência privatista de acordo com Nunes (2012), teve como característica importante a ampliação da participação do setor empresarial com a finalidade lucrativa. Em 1999, as IES privadas em sentido estrito, ou seja, aquelas que não são consideradas filantrópicas, confessionais ou comunitárias, eram responsáveis por 27,5% das matrículas no ensino superior, índice que superou os 50% já em 2008 (Nunes, 2012). Nos EUA, em 2005, as matrículas em IES com fins lucrativos eram da ordem de 5,7%, em outros contextos, esse tipo de IES é vedado. A posição de destaque do país, neste particular, foi considerada por este autor como sendo uma singularidade do sistema brasileiro de ensino superior (Nunes, 2012). Importante salientar que parte substantiva destas IES, direta ou indiretamente, recebem financiamento público.

No ano de 2013 de acordo com Brasil (2015a, p. 223): “A proporção de estudantes contemplados com subsídio público para acesso à educação superior, entre os

ingressantes por processos seletivos, ampliou-se de 27% para 54% do total de ingressantes por processo seletivo, no período 2010-2013.”

Esta significativa privatização do ensino superior brasileiro, por vezes, foi defendida sob o argumento de que, por si só, a rede pública não seria capaz de promover a democratização do ensino superior. Não ultrapassaria a condição de um sistema de massas, superando à sua caracterização como sistema de elites. Que o Brasil apenas iniciou a transição de um sistema de elite para o de massas, o qual “se encontra em processo de consolidação” (Gomes e Moraes, 2009, p. 13). Ainda não atingiu a taxa de cobertura de, no mínimo, 30% da população da faixa etária própria, apesar das políticas públicas adotadas com mais ênfase a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso, ampliadas com Lula e Dilma. O desafio da democratização ainda está presente, o que é registrado na meta 12 do PNE (2014 - 2024).

Em 2015, a população feminina se destacava com 20,9%, contra 15,4% da população masculina. Fenômeno que vem sendo verificado desde 2009, com uma diferença variando entre 4 e 6 pontos percentuais. A população urbana com 19,9% e a rural com 6,5%, 13,4 pontos percentuais de diferença. Significativa vantagem entre o quartil mais rico (41,5%), em comparação com o quartil mais pobre da população (6,9%), uma diferença de 34,6 pontos percentuais. A população branca é quase o dobro das taxas das populações parda e preta. Segundo Observatório PNE, (2017) o Distrito Federal com uma taxa de 33% já alcançou a meta nacional estipulada para 2024, e os estados de Santa Catarina e Espírito Santo se encontram registrando bons desempenhos, com 23,2% e 22,3%, respectivamente.

1.1.6. Expansão do ensino superior: fenômeno complexo

O fenômeno da democratização do ensino superior não se reduz à questão do acesso, trata-se de uma problemática mais ampla que envolve outros aspectos. Na agenda política vem sendo pautada, pelo menos desde 1938, quando a UNE foi criada, e já naquela época os estudantes defendiam a universidade aberta a todos.

A UNE reivindicava segundo Cunha (2017, p. 287-288) “...a diminuição das ‘elevadíssimas’ taxas de exames e de matrículas, as quais fariam a seleção pelo nível de renda e não pelas ‘capacidades comprovadas cientificamente’”

Anos mais tarde, os estudantes, segundo Gouveia (1968, p. 232) se manifestaram, criticando o alcance limitado do ensino superior que era restrito e voltava-se quase que

exclusivamente às elites. Grupos sociais como as mulheres, pobres e negros, por exemplo, quase não acessavam. Reconhecendo a complexidade da democratização, a autora advertia que não bastava garantir o acesso a esses grupos excluídos. Além de abrir as portas da universidade era necessário dotar tais grupos de recursos que assegurassem a sua permanência e o seu êxito acadêmico. Afirmou que “qualquer tentativa de democratização do ensino superior será inócua enquanto persistirem as desigualdades existentes nos níveis anteriores, primário e secundário”.

Nos anos de 1970 e 1980, a expansão do ensino superior brasileiro foi tímida, bem como a melhoria da educação, em todos os seus níveis, não ocorreu satisfatoriamente. Na mesma perspectiva de análise, Heringer e Honorato (2014) indicaram que foi apenas na primeira década do século XXI que o ensino superior começou a passar por uma transformação significativa. Passadas mais de quatro décadas, as preocupações levantadas por Gouveia (1968) seriam reiteradas por Zago (2016). Segundo esta autora, os estudantes universitários de camadas populares no ensino superior continuam enfrentando dificuldades, devido o foco limitado ao acesso, sem a garantia de condições para a permanência (Zago, 2016). Nestes termos, as iniciativas de expansão e ou de ampliação das oportunidades para o acesso, não necessariamente se refletem em democratização stricto sensu.

As preocupações com a democratização se acentuaram a partir do advento da nova ordem capitalista globalizada do final do século XX, passando a exigir que os sistemas educativos fossem inclusivos e capazes de atender a novas expectativas das sociedades. A este respeito, no ano de 2009 a reunião da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) realizada em Paris uma Conferência Mundial na qual convidou as nações a refletirem sobre as novas dinâmicas do ensino superior. Deste evento foi emanado um Comunicado advertindo que os esforços empreendidos na passagem do século XX para o XXI, com vistas à ampliação do acesso e garantia da igualdade, necessitavam de continuar. Para além do acesso, se fazia necessária atenção especial à busca do sucesso dos aprendizes (Unesco, 2009). Segundo Ristoff (2013, p. 520), esse Comunicado desafiou as instituições a darem a sua contribuição na perspectiva de que as nações pudessem,

[...] comandar os seus próprios destinos, colocar-se a serviço de todos e não apenas de grupos privilegiados; assegurar a todos os que concluíram o ensino médio as oportunidades para continuarem os seus estudos; ter sistemas educacionais de qualidade que permitam aos cidadãos colocarem

as suas energias criativas a serviço do desenvolvimento e da melhoria da qualidade de vida de suas sociedades.

Como se vê, a democratização requerida pressupunha a expansão combinada com estratégias de inclusão social de segmentos historicamente excluídos. Subjacente a isto, estava a ideia de que apenas a expansão, e até mesmo a universalização do acesso, não garantiria a plena democratização. O objetivo almejado é o de combater o seu caráter elitista, visto que o acesso ao conhecimento e aos benefícios materiais e simbólicos relacionados e prometidos pelo ensino superior continuavam associados à origem social e à trajetória escolar pregressa dos alunos. Porém, há que se atentar para as preocupações de Gouveia (1968) e Zago (2016), segundo as quais a expansão deverá vir acompanhada das condições materiais necessárias à garantia da permanência e sucesso. Neste sentido, o PNE reivindicou investimentos numa política de assistência estudantil para as redes pública e privada.

Assim, segundo a estratégia Brasil (2014a) é preciso ampliar as

[...] políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas [...] e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, [...] de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência [...] de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes, indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

A intensificação dos debates sobre a democratização do acesso ao ensino superior de acordo com Velloso (2012), decorre de fatores de variada ordem, com destaque para dois: o crescimento do número de concluintes do ensino médio na virada do século, pressionando mais vagas no nível superior; e as reivindicações pelas políticas de ação afirmativa na educação superior, sobretudo a partir dos resultados da participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001. A polissemia subjacente ao conceito dessa democratização, que faz com que o mesmo venha a ser empregado de maneira abrangente, implicando, como adverte Velloso (2012, p. 406), em vários significados:

[...] desde um ritmo de aumento de vagas acima da taxa de crescimento da faixa etária pertinente [...] até processos centrados na inclusão social, que pode ou não prescindir de um acelerado ritmo de aumento de vagas. A

noção de inclusão social no ensino superior [...] está [...] associada ao ingresso de grupos ou camadas sociais até então [...] alijado [...]

Neste particular, outra contribuição importante acerca do conceito de democratização é de Dias Sobrinho (2003), ao reconhecer que a expansão de matrículas acaba ocupando o centro das políticas e iniciativas, não assegurando às condições para a permanência e conseqüente sucesso escolar. De tal maneira comete-se o mesmo equívoco observado quando da expansão das matrículas na educação básica no Brasil e no mundo. O quadro descrito confirma que o que hoje vem sendo tratado no Brasil como processo de democratização do ensino superior passou a se efetivar de forma mais contundente na última década do século XX, focado na ampliação das matrículas. Mais recentemente vem sendo desenvolvidas algumas iniciativas com vistas à inclusão social de determinados grupos até então sub-representados. Contexto no qual se insere a demanda por aplicação de políticas de ação afirmativa, cuja Lei de Cotas é uma modalidade.

Nesta perspectiva, Santos (2012) caracterizou a reivindicação das políticas de ação afirmativa como um novo ingrediente na luta pela democratização do ensino superior. A maioria destas políticas têm como foco os segmentos sociais até então alijados do ensino superior. Tais políticas almejam, portanto, além de expandir o número de vagas, melhorar a representação destes grupos no ensino superior. Contudo, essa meta não pode ser alcançada sem a garantia do que Dias Sobrinho (2003, p. 1.226) chama de sustentabilidade, pois,

[...] a “democratização” da educação superior não se limita à ampliação de oportunidades de acesso e criação de mais vagas. Além da expansão das matrículas e da inclusão social de jovens tradicionalmente desassistidos, em razão de suas condições econômicas, preconceitos e outros fatores, é imprescindível que lhes sejam assegurados também os meios de permanência sustentável, isto é, as condições adequadas para realizarem com boa qualidade os seus estudos.

Sustentabilidade que se vê ameaçada quando o volume de investimento em educação aportado pelo Brasil se revela insuficiente, conforme constatou Feres Júnior et al (2013, p. 3) visto que,

[...] enquanto nos países participantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) a média de investimento em todos os níveis da educação representa 6,3% do PIB, no Brasil esse investimento no ano de 2010 era na ordem de 5,6%. Por um lado, essa

marca significa um expressivo avanço em relação à década passada, quando esse investimento se mantinha em um patamar de 3,5% do PIB. Contudo ela também mostra que o Brasil ainda está atrás dessas outras nações. No que se refere à educação superior, entre 2000 e 2010 o investimento passou de 0,7% para 0,9% do PIB, atingindo um nível semelhante à média dos países da OCDE. Os demais níveis educacionais, no entanto, ainda carecem de mais investimentos. O atraso brasileiro no tocante à educação se reflete em um número baixo de pessoas com diploma de nível superior. A proporção da população que completa o ensino superior no país é mais baixa do que em qualquer dos 35 países analisados pela OCDE.

Esse é o cenário que enreda, e que justificou a adoção da Lei de Cotas como política pública de inclusão social no ensino superior.

1.2. As Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira³

Conforme mencionado anteriormente, quando a Lei de Cotas foi sancionada, diversas universidades federais já adotavam algum tipo de política de ação afirmativa. Essa seção será dedicada a apresentação da lei propriamente dita. Expõe o seu conteúdo, orientações de operacionalização e descreve algumas iniciativas de acompanhamento e avaliação que foram empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), extinta pelo Decreto Nº 9.759, de 11 de Abril de 2019.

Entre os estudiosos que tratam do tema há um entendimento consensual de que o termo “ação afirmativa” é de utilização ainda recente no Brasil, o que não significa que na sua prática não seja algo que faça parte da história política do país há algum tempo. A esse respeito, o professor de Direito Constitucional e Ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, citado por Santos diz que o tema é quase desconhecido teoricamente,

³ “As ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira”, http://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/20191/E-bookComunicacao_Midias-e-Educacao-3.pdf, artigo apresentado como exigência para a obtenção do título de mestre, do Programa de Mestrado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2020).

[...] a sua prática, no entanto, não é de toda estranha à nossa vida administrativa. Com efeito, o Brasil já conheceu uma modalidade (bem brasileira!) de ação afirmativa. É a que foi materializada na chamada Lei do Boi, isto é, a Lei nº 5.465/68, cujo artigo 1º era assim redigido: Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam com suas famílias na zona rural, e 30% (trinta por cento) a agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio. Outro exemplo, da aplicação histórica da ação afirmativa no Brasil, também é apresentado pelo sociólogo Sales Augusto dos Santos desta vez apoiado em Guimarães para quem se trata da (...) chamada lei dos dois terços, assinada por Vargas, que exigia a contratação de pelo menos dois terços de trabalhadores nacionais por qualquer empresa instalada no país; e legislação de incentivos fiscais para aplicações industriais no Nordeste, depois expandida para o Norte, que propiciou a criação de uma burguesia industrial e uma moderna classe média nordestinas. Ambas as políticas foram amplamente justificadas, aceitas, quando não implementadas pelas mesmas pessoas, ou grupos sociais, que hoje resistem a uma discriminação positiva dos negros. Ou seja, esse país já conheceu antes correntes de solidariedade, baseadas em causas nacionais ou regionais, que permitiram a aplicação de ação afirmativa (Santos, 2007, p. 425).

Em perspectiva distinta da do Brasil, Siss (2003) esclarece que os resultados da aplicação da affirmative action, nos Estados Unidos, são exemplos paradigmáticos para o mundo. Esse país é o que já acumulou mais experiência na aplicação desse tipo de política, vem sendo adotado desde 1960. Isto pode ser confirmado por Almeida para quem “as primeiras experiências de Ações afirmativas implementadas se deram no contexto norte americano a partir da década de 60, dirigidas inicialmente à população negra e depois estendida às mulheres, minorias étnicas e estrangeiros” (Almeida, 2017, p. 466). No entanto, “as políticas de ação afirmativa para grupos étnicos foram criadas pela primeira vez na Índia com a constituição de 1950, e não nos EUA, como muitos acreditam” (Feres Junior, 2010, p. 2). Em estudo versando sobre a ação afirmativa em

perspectiva internacional Dalfon e Feres Junior (2007, p. 19-20) destacam que a Índia é pioneira mundial no uso de critérios de discriminação positiva [onde] tais práticas já eram usadas no período colonial, particularmente a partir do fim do século XIX e início do século XX, com o surgimento de movimentos organizados, especialmente no sul da Índia, cujo objetivo era reduzir o poder dos brâmanes [...] que dominavam as posições de elite abertas aos indianos.

Entretanto, a política de ação afirmativa é praticada também em outros países Siss (2003) relata que em 1947, na Índia, a existência de um sistema de cotas que reservava “22,5% de vagas na administração e nos ensinos públicos” destinadas aos chamados “intocáveis”. Diz que, na Malásia, uma etnia foi tratada diferenciadamente para que alcançasse o desenvolvimento econômico. Apoiado no estudo de Rosana Queiroz Dias, Siss destaca que, segundo dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT), “25 países entre os anos de 1982 e 1996 adotaram [...] intervenções políticas visando a eliminar as discriminações sexual e racial ou implementaram mecanismos ‘de discriminação positiva nas relações de trabalho’” (Siss, 2003, p. 112). Além disso, o autor mostra que, na década de 1990, as políticas de ação afirmativa foram utilizadas nas Ilhas Fidji, Malásia, no Canadá, na Índia e na Austrália, com a finalidade de combater desigualdades culturais. Há registros na Europa de ação afirmativa aplicada às desigualdades de gênero.

A despeito das iniciativas mencionadas e desenvolvidas em outros países, as experiências dos Estados Unidos são mais bem consolidadas, pois são em 1935, no bojo da legislação trabalhista, conforme diz Siss (2003, p. 113):

[...] empregador que discriminasse sindicalistas ou operários sindicalizados seriam obrigados a cessar de discriminá-los, além de tomar políticas de ação afirmativa com vista a colocar as vítimas discriminadas naquelas posições que estariam ocupando atualmente, caso o ato discriminatório não tivesse ocorrido. Essa iniciativa política tinha como objetivo reparar situações, ou de violação legal ou de injustiça já perpetradas.

Uma análise das políticas de ação afirmativa no Brasil seria incompleta, se não fossem feitas referências às importantes contribuições dos movimentos sociais negros, pois, por meio de suas mobilizações, foi que o tema entrou para a agenda nacional. De acordo com Silva et. al. (2009) já na década de 1930 o movimento social negro reivindicava ao Estado Brasileiro a adoção de políticas públicas que garantissem o direito

da população negra à educação. Demonstram que, nesse sentido, a Frente Negra Brasileira criou escolas comunitárias para crianças negras em suas sedes espalhadas pelo país. Finda a ditadura do Estado Novo de Vargas, de volta ao cenário, o movimento negro, mais uma vez pautou a educação como prioridade. Assim, para Silva et al. (2009, p. 265-6) “ao longo dos anos 1960 e 1970 o debate sobre as desigualdades sociais que afetavam a população negra estiveram presentes”.

Em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (Feres Junior e Zoninsein, 2008). Agrupados sob essa denominação encontram-se procedimentos distintos que visam a mitigar desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade.

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação sem contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados

1.2.1. Política social e política pública: discutindo os conceitos

As políticas públicas e sociais voltadas ao ensino superior visam garantir a valorização e a sobrevivência das universidades públicas do Brasil, as quais formam a maior rede de ensino superior do país. Entretanto, essas políticas carecem de financiamento para se manterem eficazes, mas tendo em vista os recentes cortes orçamentários do governo federal para a área da educação, contraditoriamente a manutenção e preservação estão comprometidas para as instituições públicas favorecendo o avanço das instituições privadas.

Dentre os autores pesquisados no campo da educação superior estão Cunha (1986, 1999, 2007) Severino (2016, 2018), Fávero (2006), Dias Sobrinho (2003), Frigotto (1996) e Leher (1999, 2003, 2007) entre eles há concordância que as políticas públicas sociais são os maiores desafios, no momento atual. Peres e Castanha (2006) sinalizam que desde

os anos 1990 assistimos à expansão das instituições particulares no país. Chamam a atenção para o fato de que, apesar da década de 90 corresponder ao período de maior crescimento histórico do setor privado, sobretudo em termos de número elevado de instituições particulares de ensino, o estudo da época em si não nos permitirá a compreensão do contexto por completo, mesmo tendo impulsionado o Brasil destacar-se mundialmente frente aos demais países da América Latina, todos em processos de desenvolvimento nesse segmento.

Um exemplo latente da ausência do Estado está na questão das responsabilidades com a educação, presente na obra de Adam Smith, no segundo volume do livro *Riqueza das Nações* (1983). Argumenta, por exemplo, que as instituições educacionais podem captar recursos para cobrir seus próprios gastos. Também considera que a concorrência, por si só, é capaz de garantir o bem-estar da sociedade, a perfeita harmonia entre o público e o privado, ou seja, sendo a economia autorregulatória, o Estado não deve intervir nessa liberdade. Mas o que são políticas públicas? Como e por quem são elaboradas? Há diferença entre política pública e política social? Como, quando, por quem são avaliadas as políticas implantadas? Essas e outras questões merecem atenção nesse estudo, uma vez que a política da reserva de vagas foi adotada nas universidades federais. enquanto políticas de assistência estudantil, portanto, sociais, amparadas legalmente pelos Conselhos Universitários, leis estaduais e/ou federais. Desse modo, analisar conceitualmente a categoria política pública demandou-se nesse estudo, sobretudo a partir do levantamento das teses e dissertações tematizando as ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras.

Por um lado, as ações afirmativas são tratadas de forma pertinente, quanto à sua concepção, alcances e desafios, geralmente descritos a partir dos estudos de casos desenvolvidos nas universidades, ou acerca das relações entre influências estadunidenses e características específicas no contexto brasileiro.

Partindo-se do pressuposto norteador desse estudo, qual seja, o de analisar o percurso da implementação de uma política educacional (precisamente o programa de ações afirmativas na Ufal), foi necessário, portanto, considerar como os estudiosos conceituam políticas sociais, especialmente aquelas criadas e norteadas, nas reformas educacionais dos anos 1990, concomitantes com as mudanças na economia (mundialização e financeirização), inspiradas nos princípios neoliberais.

Apresenta-se, a seguir, como tem sido a evolução nesse campo específico – o das políticas públicas – em termos internacionais, e mais adiante, sobre questões recentes estudadas, nos processos de avaliação no Brasil.

De acordo os resultados do Estado da Arte sobre Políticas Públicas (2014), apresentado por Souza (2014), a política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasceu nos Estados Unidos, nos anos 1930. Souza (2014, p. 66-67) analisou que nesse momento houve uma ruptura da tradição europeia, porque na Europa, os estudos e pesquisas nessa área “se concentravam mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Já nos Estados Unidos, a ênfase recaiu, inicialmente, nos estudos sobre a ação governamental”. Para Souza (2014, pp. 66-67):

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes.

Pesquisas em políticas públicas segundo Frey (2000), começaram a se estabelecer na Europa, especialmente na Alemanha, com a preocupação com campos específicos de políticas, e somente toma força a partir do início dos anos 1970. Para Faria (2003), nesse período a unidade de análise torna-se a própria definição das políticas públicas, o que conferiu destaque aos aspectos dinâmicos do policy process e aos distintos atores, estatais e não- estatais, geralmente envolvidos.

No caso da América Latina, conforme pesquisa de Souza (2007), as recorrentes trajetórias inflacionárias, incluindo o Brasil, as políticas públicas passaram a ganhar visibilidade, enquanto campo de conhecimento, a partir dos anos 80, sendo que essa maior visibilidade, nos países periféricos, com recentes processos de democratização, tem relação com a ausência de desenho das políticas públicas que possam impulsionar o crescimento econômico e, ao mesmo tempo, promover a inclusão social da maior parte das suas populações.

Sobre a conceituação do que são políticas públicas, Souza (2014, p. 68) cita (6) seis autores, considerando autor/ano/conceituação, conforme dados a seguir:

TABELA Nº 3 - Tipos de Conceituação de Políticas Públicas segundo Souza (2014)

Ano	Autor	Conceituação
1.	<i>Dye/1984</i>	o que o governo escolhe ou não fazer;
2.	<i>Peters/1986</i>	a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou por delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos;
3.	<i>Lynn/1980</i>	um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos;
4.	<i>Laswell/1992</i>	decisões e análises sobre políticas públicas implicam responder quem ganha o quê, por que e que diferença faz;
5.	<i>Mead/1995</i>	campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas;
6.	<i>Lowi apud Rezende/2004</i>	Regra formulada por alguma autoridade governamental que expressa uma intenção de influenciar, alterar, regular o comportamento individual ou coletivo através de uso de sanções positivas ou negativas.

Fonte: Adaptação de Souza, (2014)

Dentre as conceituações expostas, Souza acrescenta, sobre a definição de Dye, não fazer nada em relação a um problema, também pode ser uma forma de política pública. A autora sinaliza ainda que, sobre os conceitos, muitos críticos marxistas argumentam que “por concentrarem o foco no papel dos governos, essas definições deixam de lado o aspecto conflituoso e os limites que cercam as decisões dos governos.” Assim, Souza (2014, p. 69) resume política pública como sendo: “Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente), e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou no curso dessas ações (variável dependente)”.

Sobre a diferenciação entre política pública e política social, Souza (2007, p. 71) pontuou que ambas possuem focos distintos, mas mantém a característica de fazerem parte de um campo multidisciplinar. Sobre o que diferencia um tipo do outro, esclarece que “os estudos em políticas sociais tomam o processo apenas como pano de fundo e se concentram nas consequências da política, ou seja, o que a política faz ou fez”.

A definição de política públicas segundo Hofling (2012, p. 31) é similar quando considera que as políticas sociais são as ações específicas que determinam “o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição

dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”.

Analizou, ainda, que estudos sobre políticas sociais tem recebido mais atenção acadêmica no Brasil, que as pesquisas sobre políticas públicas (sem o recorte social), assim como são os mais disseminados em teses e dissertações nas universidades brasileiras.

De fato, as pesquisas encomendadas por órgãos de um governo podem situar ou descrever sobre questões gerais sobre a população da amostra, a metodologia empregada, o contexto da implementação e, ao final, divulgar os principais resultados. A diferença da pesquisa acadêmica é que outras informações são levantadas e questionadas, incluindo aquelas apresentadas pelo próprio governo, sendo que o conhecimento gerado vai trazer novas respostas ou novas indagações sobre os alcances da política, para a região e/ou público beneficiados.

A publicação de um artigo de Melo (2001), defendendo a ideia de que a política social se inscreveu na agenda do estado brasileiro, passando por sete “vidas” em sua evolução histórica, apoiando os seus argumentos, ao considerar que, dos anos 30 aos 90, as políticas públicas no Brasil passaram por sete momentos políticos distintos, com investimentos e concepções diferentes, de acordo com a “vontade política” dos governantes.

Argumenta, por exemplo, que a avaliação das políticas públicas no Brasil nunca pode ser tratada como um exercício desinteressado. Isso porque segundo Melo (2001, p. 11) o campo da avaliação, em termos evolutivos, esteve “fortemente ancorado num conjunto de valores e noções sobre a realidade social partilhados pelos membros relevantes de uma maioria de governo – aí estão incluídas elites políticas e burocráticas”.

A Tabela 4 com essa definição, proposta por Melo (2001), ilustra como a agenda de políticas públicas foi definida, em cada período histórico político no Brasil:

TABELA Nº 4 - Evolução da Agenda Brasileira

Período	Princípio Organizador das Políticas Públicas
1.Primeira Era Vargas (1930-1945)	integração social e <i>nation-building</i>
2.Populismo (1945-1960)	ampliação da participação
3 Crise do Populismo (1960-1964)	Redistribuição

4. Autoritarismo Burocrático (1964- 1967) (1967-1973)	Modernização conservadora/ crescimento sem redistribuição
5. Distensão e transição (1974-1984) (Governo Geisel- 1974-1979)	Redistributivismo conservador/ entrada do Banco Mundial no final dos anos 60
6. Nova República (1985-1989)	Reformismo social-democrata: universalismo, descentralização, transparência; princípio organizador das políticas públicas
7. Governo Collor (1990-1992)	Cesarismo reformista; reformas como imperativos de governabilidade
8. Governo FHC (1995-2003)	Instituição da “boa governança”

Fonte: Adaptação de Melo (2001).

Para cada período considerando os efeitos esperados das políticas públicas implementadas, dentre os levantados, Melo (2001) destaca que:

De 1930 a 1945 foi um período que culminou com a incorporação tutelada das massas urbanas à sociedade oligárquica, bem como na construção de uma ordem institucional que permitisse a incorporação de novos atores sociais à arena política, sendo possível definir a cidadania regulada, ou seja, os direitos sociais foram “reconhecidos e regulamentados pelo Estado, como demandantes legítimos de direito”

De 1945 a 1960 ocorreu um processo de submissão da lógica das políticas à lógica do mercado político e as políticas como moeda de trocas políticas, culminando com a importante Lei Orgânica da Previdência Social, em 1960, que resultou que a agenda se confundisse com questões sindicais. Em seguida, Melo (2001) apresenta que, durante a crise do Populismo (1960- 1964) se deu a expansão organizacional do aparato público das políticas. Também foram os momentos das reformas de base que permitiram superar o subdesenvolvimento social e a estagnação, sob a ideia “socialismo ou subdesenvolvimento”.

De 1964 a 1967 foi o momento da submissão das políticas públicas à lógica da acumulação, caracterizado por reformismo conservador, expansão dos

complexos empresariais de bens e serviços sociais; o desenvolvimento social como trickle down effects (respingamento sobre a renda real das camadas de menor ingresso). Entre 1967 e 1973 iniciaram-se as políticas públicas de corte compensatório, sob o jargão, “socialismo” ou “estagnação”.

De 1974 a 1984, correspondente ao período mais expressivo, no campo da criação das políticas públicas (sobretudo quanto às ações previdenciárias), ficou definido pela expansão acelerada dos complexos empresariais de bens e serviços sociais, com opção moderadamente redistributiva e o surgimento da dimensão da não-política, sob o comando ideológico do Banco Mundial. De 1985 a 1988 (Nova República) foi o momento do redesenho das políticas para torná-las mais eficientes, democráticas e redistributivas, com ênfase no modus operandi das políticas,

De 1990 a 1992 (Governo Collor) ocorreu a reestruturação ad hoc e pouco consistente das políticas, com a focalização, seletividade e redefinição do mix público-privado das políticas. A partir de 1995 (Governo FHC) foi caracterizado por um período de focalização, seletividade e redefinição do mix público-privado das políticas, com a restauração das bases fiscais das políticas e legitimação das políticas compensatórias dos custos da estabilização. (Melo, 2001, p. 14).

Complementando a concepção do ciclo das políticas brasileiras (Melo, 2001), nos Governos de Lula e Dilma Rouseff, temos acrescentadas três características: a descentralização, a privatização e a criação das políticas focais.

Sobre essa nova agenda nas políticas do Brasil, Marta Arretche (1999, p.16). publicou um artigo sobre e Políticas Sociais no Brasil determinantes da descentralização, anos antes dessa evolução histórica proposta por Melo (2001), compreendendo o conceito de descentralização como sendo a “institucionalização no plano local de condições técnicas para a implementação de tarefas de gestão de políticas sociais”.

Uma retrospectiva histórica realizada por Melo (2001) e Arretche (1999) discorrem sobre a agenda das políticas sociais no Brasil, concluindo que o ápice somente ocorreu a partir dos anos 1990, considerando que “desde os anos 80, um conjunto de reformas político- institucionais redundaram na recuperação das bases federativas do Estado Brasileiro”.

Arretche argumenta que fatos históricos como o processo de redemocratização, culminando com as eleições diretas para todos os níveis de governo, em 1982, e a descentralização fiscal da Constituição de 1988, que resultou na definição dos municípios como entes federativos autônomos implicaram, que, nos anos 90, as relações próprias a um Estado Federativo. Para Arretche (1999, p. 17) “estas passaram a operar sobre bases institucionais inteiramente distintas daquelas que caracterizavam as relações intergovenamentais no regime militar”. Em termos político-institucionais, nos anos 90, governos estaduais e governos municipais passaram a ser autônomos e independentes.

A autora analisa os impactos dessa reforma, centrada nos efeitos da descentralização, sobretudo para os estados e municípios com maior fragilidade econômica e fiscal para assumirem a gestão de políticas sociais transferidas, nas diversas áreas.

A descrição analítica proposta por Melo (2001), de cada período, acerca dos princípios organizadores do processo de descentralização das políticas sociais, apontam para alguns questionamentos, feitos por autores como Leher (2007), Saviani (2004), Bertoldo (2007) e Frigotto (1996) chamam a atenção para os seguintes aspectos: a) a fragmentação ou descontinuidade de alguns projetos iniciados de políticas públicas impõe perdas quanto à sustentação das reformas e desenvolvimento da nação; b) a depender de cada governante, e conjuntura social, em algumas áreas sociais, como no caso da educação, por exemplo, pode ter ou não prioridade, e c) a intervenção do Estado na economia colabora transformar políticas universais (de maior alcance estrutural) em políticas focalizadas.

Houve um atraso de estudos sistemáticos no caso brasileiro, sobre esse campo científico, e decorre do fato de que, até os anos 80, não havia na administração pública brasileira. Para Costa e Castanhar (2003, p. 971) “a preocupação de avaliar programas públicos, em geral, e programas sociais, em particular”. Durante anos, a produção de conhecimento técnico na busca da melhoria dos padrões de gerenciamento do setor público sempre esteve muito mais voltada para os processos de formulação de programas do que para os relacionados a sua implementação e avaliação

Isso porque, com efeito, nos anos 1980, a crise da dívida externa e a interrupção de um longo ciclo de crescimento econômico aprofundaram as desigualdades sociais presentes na realidade do país. Por seu turno, as reformas estruturais empreendidas nos anos 1990 – abertura comercial e integração, reforma do Estado, desestatização, entre outras – alargaram ainda mais essas assimetrias na medida em que aumentaram o

desemprego, tornaram precário o emprego remanescente e, conseqüentemente, reduziram os salários reais. Para Faria (2005, p. 100) “a notória ausência de investimentos mais sistemáticos no estudo dos processos de implementação e avaliação parece evidenciar também o status privilegiado de que desfrutam os processos decisórios na ciência política do país”. Por outro lado, a conjuntura econômica desfavorável provocou um crescimento da demanda por ações e serviços sociais, especialmente os de natureza compensatória. Para Trevisan e Bellen (2008, p. 532). A análise de políticas públicas experimentou um boom na década de 1980, impulsionada pela transição democrática.

São vários os motivos desta expansão, para Melo (1999) em primeiro lugar, o deslocamento na agenda pública. Durante os anos 1970, a agenda pública se estruturou em torno de questões relativas ao modelo brasileiro de desenvolvimento, onde a discussão limitava-se aos impactos redistributivos da ação governamental e ao tipo de racionalidade que conduzia o projeto de modernização conservadora do regime ditatorial. Eram centrais para essa agenda as questões de arranjo institucional: descentralização, participação, transparência e redefinição do mix público-privado nas políticas.

Na contramão dessa demanda crescente, verificou-se, ainda, um agravamento da crise fiscal, ampliando mais a crônica escassez de recursos do setor público, justamente num momento em que se torna essencial e inadiável a sua intervenção para atender à população mais necessitada.

A intervenção governamental nessas circunstâncias é essencial, tanto pelo imperativo moral a ela inerente, quanto por questões de estratégia econômica, pois a pobreza representa um sério obstáculo ao desenvolvimento sustentável.

O que se coloca, então, é a necessidade crucial e urgente de se obter maior eficiência e maior impacto nos investimentos governamentais em programas sociais. A avaliação sistemática, contínua e eficaz desses programas pode ser um instrumento fundamental para se alcançar melhores resultados e proporcionar uma melhor utilização e controle dos recursos neles aplicados. Costa e Castanhar (2003, p. 971) acrescentam que “além de fornecer aos formuladores de políticas sociais e aos gestores de programas dados importantes para o desenho de políticas mais consistentes e para a gestão pública mais eficaz”.

No Brasil, desde o tempo da elaboração da Constituição de 1988, a febre avaliatória ganha dimensão de epidemia “tendo prevalecido a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado” de acordo com Faria (2005, p. 71). Para Trevisan E Bellen (2008, p. 531), os estudos sobre políticas

públicas são bem recentes afirmam “Nesses estudos dispersos, a ênfase recaiu ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas”.

Sobre o papel dos governos na proposição de políticas públicas Souza (2007, p. 72) pontua a existência da autonomia relativa do Estado, que “gera determinadas capacidades, as quais, por sua vez, criam as condições para a implementação de objetivos de políticas públicas”. Essa autonomia relativa, por outro lado, sobretudo em sociedades pautadas em princípios democráticos, não impede que os grupos de interesse (os movimentos sociais, por exemplo), possam pressionar um governo na conquista de novas políticas. Peres e Castanha (2006, p. 235) concordam que “a chamada política de bem-estar social, é na verdade, um movimento compensatório para evitar um desajuste ainda maior no sistema”, corroborando as ideias de autores como Saviani (2004), Bertoldo (2007), Frigotto (1996) sobre a política social.

Mesmo sendo um movimento compensatório, que por si apresenta suas contradições, conforme provocou Saviani (2004), a luta continua pela redução das desigualdades sociais no âmbito da educação brasileira. Assim sendo, embora as políticas sociais tenham sido criadas e desenvolvidas em tempos neoliberais, merecem ser compreendidas quanto às suas concepções, avaliadas e ajustadas, a partir dos seus resultados, até que se tornem desnecessárias numa sociedade cujo vetor seja o desenvolvimento da sua população.

Para compreender os processos de avaliação das políticas públicas no Brasil é preciso, antes, recorrer aos contextos internacionais e compreender os motivos para que a função avaliação fosse institucionalizada. De acordo com Faria (2005, p. 97), “a década de 1990 testemunhou, nas democracias ocidentais de uma maneira geral, e na América Latina, particularmente, a busca do fortalecimento da “função avaliação” na gestão governamental”.

De acordo com as pesquisas de Faria (2005) e Souza (2007), uma boa parte dos estudos sobre os processos de avaliação de políticas públicas foi realizada a partir dos anos 1960, sendo a maioria das pesquisas originas da academia norte-americana, referindo-se predominantemente “às questões de ordem metodológica e/ou às distintas maneiras de se classificar a avaliação.

A avaliação tem sido no olhar de Faria (2005, p.101) “usualmente, classificada em função do seu timing “(antes, durante ou depois da implementação da política ou programa), da posição do avaliador em relação ao objeto avaliado (interna, externa ou

semi-independente) e da natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processos e resultados)”.

Essa visão instrumental do processo, por sua vez, está muito mais presente em pesquisas de setores governamentais, que em pesquisas acadêmicas como as de Faria, (2005) e Souza (2007). “Partia-se da premissa que os resultados da avaliação seriam automática e necessariamente encampados pelos tomadores de decisões para a melhoria da política ou do programa em questão. Faria (2005, p.101) diz que “a discussão acerca do uso da avaliação restringia-se, assim, ao que hoje se denomina uso ‘instrumental’”.

Ora, continua Faria (2005, p.102) se os próprios decisores políticos se encarregam de avaliar os processos, certamente que a ênfase nos fatores que condicionam a utilização da avaliação e a mitigação do “furor positivista” da época do primeiro boom dos estudos avaliativos “abriu espaço para um maior questionamento, ainda hoje incipiente, diga-se, acerca do que chamo “política da avaliação de políticas públicas”.

Ainda de acordo com Faria (2005), são três as dimensões do uso da avaliação normalmente evocadas: a instrumental (relativa ao apoio às decisões e à busca de resolução de problemas); a conceitual (ou função “educativa”); e, por último, a simbólica (uso “político”).

Sobre a dimensão instrumental, a mais criticada na literatura, Arretche (2001, p.29), no entanto, chama a atenção para o fato de não existir possibilidade de que qualquer modalidade de avaliação ou análise de políticas públicas possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra, por ponderar que “qualquer linha de abordagem das políticas públicas supõe, de parte do analista, um conjunto de princípios cuja demonstração é, no limite, impossível, dado que corresponde a opções valorativas pessoais.”

Em continuidade Arretche (2001 p. 248) argumenta que :

A avaliação política pode ressaltar, quer o caráter político do processo decisório que implicou na adoção de uma dada política, quer os valores e critérios políticos nela identificáveis. A avaliação política nesta perspectiva prescinde do exame da operacionalidade concreta ou da implementação do programa sob análise.

Ou seja, independente se uma avaliação é definida por sua dimensão instrumental, ainda assim, julgamentos políticos e valorativos estarão presentes de algum modo. Já Faria (2005, p.98) afirma ser possível observar em debates e estudos correlatos “a prevalência de um viés francamente normativo e/ou uma priorização dos aspectos mais técnicos da avaliação das políticas públicas, bem como uma ênfase em seu papel de

instrumento gerencial”. Concordando com essa prerrogativa, Souza (2007), apresenta em seu estado da arte, uma nova tendência em avaliação: a do “novo gerencialismo público”.

Segundo esta autora, há processos de experimentação com a entrada de novos atores sociais, que envolve diferentes níveis de decisão. Especificamente em países mais desenvolvidos, vem aprimorando seus canais de participação junto à sociedade, o que provoca que algumas questões das políticas, incluindo momentos de avaliação, sejam de responsabilidade compartilhada com outras instâncias, inclusive não governamentais.

Tendo em vista que uma política pública não diz respeito somente a leis e regras, o aumento de participação tem sido viabilizado por diferentes caminhos. Independente da dimensão concebida em dada política, para Souza (2007), a mídia tem um papel importante em todas as fases de uma política, não necessariamente somente na fase de avaliação.

No Brasil, a mídia vem exercendo muita influência para que grupos de interesses (ligados ou não aos decisores políticos) demandem novas medidas governamentais. A maior recorrência do uso midiático, por sua vez, tem sido em épocas de eleição, para que os resultados de políticas públicas implantadas, num dado governo, sejam apresentados de forma fechada, refletindo as dimensões instrumental e simbólica dos processos.

A dimensão conceitual, portanto, não vem sendo estimulada a contento, embora algumas políticas focais, na área social, vêm conquistando espaço e voz em campanhas virtuais, e assim, ampliando o diálogo com a sociedade nas redes sociais. Sobre o ciclo de uma política, tanto Faria (2005) quanto Souza (2007), concordam que podem ser definidos como: (a) atividade destinada a aquilatar os resultados de um curso de ação cujo ciclo de vida se encerra; (b) fornecer elementos para o desenho de novas intervenções ou para o aprimoramento de políticas e programas em curso; e (c) como parte da prestação de contas e da responsabilização dos agentes estatais, ou seja, como elemento central da *accountability*.

Sobre os efeitos da avaliação Faria (2005) reflete que diversos outros usuários, para além daqueles envolvidos diretamente nos programas avaliados, podem se valer das descobertas ou de outros elementos da avaliação. Dentre tantos, Faria (2005, p.105) destaca:

[...] gerentes de programas similares e/ou de diferentes níveis governamentais; agentes do governo central e representantes de fundações, interessados em conhecer projetos exitosos que mereçam financiamento ou preocupados em melhorar os programas dos quais são responsáveis;

membros do legislativo interessados na melhoria de programas existentes ou na elaboração de novas propostas; cientistas sociais e outros avaliadores que buscam aprender com as descobertas e com as metodologias empregadas.

Uma dada política criada num governo, de acordo com Farias (2005) Souza (2007), após findar seu ciclo, pode voltar a ser renovada ou ser extinta. Dependerá de muitas condições para que os decisores políticos a inclua na agenda novamente, como financeira, pressão de movimentos sociais, projeto de um novo governo, dentre outras.

A Constituição Federal de 1988 e também as emendas constitucionais, estabelecem o direito à participação de trabalhadores, de aposentados, de empregadores, de representantes de associações comunitárias, da população, da sociedade civil e de usuários de órgãos gestores e consultivos, nas mais diversas áreas de políticas públicas.

Essa possibilidade de diálogo, legitimada em lei, favorece que, no caso das políticas sociais no contexto brasileiro, possam ser revistas e ajustadas às demandas locais e regionais. Para Cruz Neto (2013) a questão é de ordem econômica, tendo em vista que mesmo tendo a garantia e a constituição dos denominados “canais participativos”, previstos na legislação vigente, os ditames econômicos limitam que a dimensão conceitual das políticas públicas colabore para o desenvolvimento efetivo dos processos de democratização do Estado Brasileiro.

Essa diversidade de estudos, livros produzidos, associações de pesquisadores, o consórcio dos NEABIs, novos GTs e novos grupos de pesquisa, amparados pela legislação brasileira e apoiados nos levantamentos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que se dedicam às investigações acerca das condições de saúde, educação, moradia e trabalho do negro no Brasil, foram e continuam sendo importantes para a proposição de políticas para promoção da igualdade racial, que serão tratadas a seguir.

1.2.2. Antes e depois de Durban: as políticas afirmativas na educação superior

Um dos principais marcos conceituais, para garantir a criação de políticas antirracistas no país, diz respeito à intensificação do Movimento Negro Unificado (MNU), constituído em 1978, contando com participação dos projetos de combate ao racismo, elaborados por Abdias Nascimento, também signatários do Manifesto em favor da Lei de Cotas e do Estatuto da Igualdade Racial.

O ano de 1978 foi, de acordo com as pesquisas de Jaccoud (2008, p.265), o deflagrador da luta antirracial no país, pois “nos anos subsequentes, observa-se, além da expansão de núcleos do Movimento Negro Unificado (MNU) nos estados, a criação de inúmeras entidades negras, o aparecimento de jornais e a proliferação de encontros de militantes e entidades”.

Reproduzem-se encontros regionais em todo o país e surgem campanhas nacionais como a que se organizou sob o lema “Não deixe sua cor passar em branco” ou a Campanha da Fraternidade de 1988.6 Já em 1980, o movimento negro organizou a primeira subida à Serra da Barriga, onde havia sido instalado por cerca de 100 anos o Quilombo dos Palmares. Neste processo, como lembra Garcia (2006, p. 23) e Jaccoud (2008, p.266) o termo “negro” é resgatado e dotado de nova significação: “Negro tornou-se uma palavra de ordem, de reconstrução da dignidade, de desenvolvimento da autoestima. Transformamos desqualificação na qualificação maior de nossa identidade”.

Os organizadores dessa coletânea do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) concluem também que o ano de 1988 “foi marcado não apenas pelos trabalhos da Assembleia Constituinte, mas também por representar os 100 anos da abolição da escravidão no Brasil. A data, de alta significação simbólica, foi objeto de ampla mobilização do movimento negro (Jaccoud, 2008, p.267). Desse movimento, culminou com a organização de marchas em várias localidades.

Nesse período de crescente mobilização, assistiu-se, no âmbito do governo federal, ao aparecimento de uma primeira instituição, visando o tratamento da temática racial. Em 1988, foi criada a Fundação Cultural Palmares (FCP), organismo federal voltado à promoção e à preservação da influência negra na sociedade brasileira. Ligada ao Ministério da Cultura (MinC), tinha também entre seus objetivos a identificação das comunidades remanescentes de quilombos e o apoio à demarcação e titulação de suas terras. Durante muitos anos, segundo Jaccoud (2008, p.267) a FCP agregou as responsabilidades pela política direcionada à população negra, apesar de seu viés predominantemente cultural e da falta dos mecanismos necessários para o cumprimento adequado de seus objetivos.

Todas essas mobilizações potencializaram que, em 20 de novembro de 1995 foi realizada a Marcha de Zumbi dos Palmares. Esse talvez tenha sido o evento político mais emblemático do MNU, nos anos 90, quando passou a insistir na necessidade de que o Estado brasileiro, de forma definitiva, instaurasse políticas públicas que operassem na superação dual entre igualdade perante a lei/desigualdade real. O resultado concreto dessa

exigência foi materializado com a constituição do Grupo de Trabalho Interministerial – GTI, objetivando elaborar, propor e acompanhar políticas que equacionassem as questões raciais no Brasil.

Conforme as pesquisas de Penha-Lopes (2013), essa conquista ocorreu sob as fortes influências de Abdias Nascimento, quando, no mesmo dia da Marcha, em 20 de novembro de 1995, no Governo FHC, foi criado GTI para a Valorização da População Negra. Um dos resultados do GTI para Penha-Lopes (2013) foi a promoção de um seminário internacional, intitulado Multiculturalismo e Racismo: o papel da Ação Afirmativa nos Estados Contemporâneos, realizado em 1996.

Em 1998, no ano do cinquentenário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 110 anos após a abolição da escravatura, foi lançado pelo Governo FHC a campanha “Brasil, Gênero e Raça: todos pela igualdade de oportunidades”, destinado a conscientizar os brasileiros sobre a existência da discriminação a fim de eliminá-la.

Em 1999, o MEC, em continuidade às respostas dos movimentos sociais negros e publica o livro Superando o racismo na escola, com 11 artigos, cujos autores evidenciam a ausência de debate na escola sobre as questões raciais e a importância de rever os conteúdos dos materiais didáticos pedagógicos voltados para essa temática, bem como chamam a atenção para a alta diferença de tratamento entre negros e brancos nos sistemas de ensino.

Nesse mesmo período, outros eventos foram realizados, sob o aval de FHC, com conferências regionais, com militantes e representantes dos NEABIs já existentes no país. Os fóruns foram chamados de preparatórios, pois se tratava do processo de organização e de realização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada em 2001, realizada em Durban, cuja pauta explicitava a necessidade de implementação de políticas afirmativas e destacava a educação como sendo um dos caminhos para a ruptura do racismo estrutural brasileiro. Para Santos (2006, p. 47), que investigou o processo de implantação das políticas de igualdade na Universidade Federal da Bahia (UFBA) reforça a importância de Durban na adoção das medidas antirracistas no país.

Afinal de contas, naquele contexto internacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente a existência do racismo na sociedade brasileira. Um outro argumento é que a pressão das grandes organizações internacionais, por exemplo, o Banco Mundial, e também das organizações negras, provocaram o governo brasileiro na adoção de políticas de ações afirmativas.

O debate sobre essas políticas, portanto, passou a ter maior repercussão após Durban, quando o Estado se posicionou em favor de políticas públicas que pudessem favorecer grupos historicamente discriminados. Algumas conquistas no período são destacadas a seguir:

A partir da Lei nº. 10.558/2002 foi criado o *Programa Diversidade na Universidade*, tendo como metas, implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, em especial, a população afrodescendente (negros, pardos e indígenas), se estendeu para os territórios quilombolas. Com esse propósito, foi definida a ação de apoio financeiro às instituições que organizavam cursos preparatórios para o vestibular, delineados como *Projetos Inovadores de Curso – PICs*.

Em agosto de 2003, foi implantada a *Secretaria Especial de Promoção de Políticas para a Igualdade Racial – SEPPIR*, cuja principal função seria a de implementar políticas de igualdade, para garantir a a promoção da igualdade racial em território nacional, a partir da articulação política entre os demais ministérios, governos e sociedade civil.

Aliada a SEPPIR (extinta) foi também criado o *Conselho Nacional de Políticas de Igualdade Racial – CNPIR*, e com esse novo quadro institucional, as políticas educacionais para a diversidade etnicorracial passaram por uma nova inflexão.

A criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) desde 2004 até ser extinta em 2019, permitiu a articulação com os sistemas de ensino, na implementação das novas diretrizes na LDB, nas políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações etnicorraciais, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

Em 2013, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) (extinta abril/2019), juntamente com o Secretaria de Educação Superior – SESU, lançou o *Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior*, com a

institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior – IFES, a fim de assegurar o direito da pessoa com deficiência à educação superior, fundamentado nos princípios e diretrizes contidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, definidas pela Organização das Nações Unidas (ONU 2006) e nos Decretos nº. 186/2008, nº 6.949/2009, nº 5.296/2004, nº 5.626/2005 e nº 7.611/2011.

A LDB foi alterada, em janeiro de 2003, a partir da *Lei nº 10.639/03*, que tornou obrigatório, no currículo oficial da Rede de Ensino, o ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras⁹⁵. Cinco anos depois, a LDB sofreu nova alteração, também incluindo a obrigatoriedade do estudo *da história e cultura dos povos indígenas (Lei 11.645/2008)*.

Desde 2003 para 2015, diversos esforços das equipes da SEPPIR e dos NEABIs foram engendrados como a) formações com professores e gestores, nas redes estaduais e municipais de ensino; b) materiais didáticos produzidos pelo MEC; avaliações externas; e d) pesquisas acadêmicas têm sido publicadas, com objetivos de acompanhar as ações nas escolas e também como forma de averiguar se as escolas conseguiram modificar as suas estruturas curriculares, e, principalmente se essas mudanças incorporaram a legislação na prática, em sala de aula, e se essa incorporação tem diminuído a discriminação racial entre crianças, adolescentes e jovens, conforme Gomes (2011), ao apontar esses desafios na implementação da LDB, com a inclusão dessas novas demandas.

Chamam a atenção o fato de tais práticas vêm sendo historicamente vivenciadas, mas de maneira informal ou velada. Segundo Munanga e Gomes (2006), tendo em vista que na Constituição, no artigo 5, consta o preceito “de que nenhum cidadão ou cidadã deve ser excluído por seu sexo, raça, cor ou religião”. Por outro lado, somente a legislação não vai conseguir eliminar as práticas discriminatórias na escola, no ambiente de trabalho, na internet e em outros espaços de sociabilidade.

Desse modo, além dos estudos referendados, a pressão dos movimentos sociais nos anos 90 e, em paralelo, os eventos educacionais que aconteceram, foram importantes para garantir que o Estado Brasileiro fosse reconfigurado, passando da política de não ter política no dizer de Draibe (1999), Souza (2007), Arretche (2007, 2015) para eles a inclusão desta pauta na agenda política, se deu a partir do século XXI.

É consenso, pois, que a partir das novas medidas legais, o pleno entendimento, sobretudo nas instâncias deliberativas governamentais, que era preciso lutar e exigir por ações concretas, para punir atos discriminatórios, conforme justificam Munanga e Gomes

(2006) para que todos pudessem estar protegidos e que fossem efetivadas políticas de promoção de igualdade de oportunidades.

As políticas concebidas para o ensino superior começaram a ser processadas em forma de lei, após Durban. A aprovação do Estatuto da Igualdade Racial, em 2010, foi um marco para o MNU, segundo Santana (2012) “pois estabelece o necessário investimento em políticas públicas, traduzidas em ações afirmativas de responsabilidade do Estado, através de programas e medidas especiais”, e também pela iniciativa privada, na intenção de corrigir as desigualdades raciais e, com isso, estimular gradativamente a promoção da igualdade de oportunidades.

O Estatuto completou cinco anos, mas parte das suas ações continua apenas prevista, o que vem instigando a SEPPIR (extinta) e NEABIs para a garantia da sua efetividade. No entanto, é considerado um grande avanço, em termos legislativos, sobretudo, por beneficiar de forma direta a população afro-brasileira, historicamente marginalizada desde o seu nascedouro, por conta dessa desvantagem histórica da população negra em relação à branca, conforme apontadas em análises anteriores, nesse capítulo.

Os dados estatísticos mais recentes do IPEA, organizados por Theodoro (2008) Jaccoud (2008), e dos censos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tratados por Arretche, Lima e Prates (2015), Santana (2012). dentre os mais pobres, no Brasil, ainda estão concentrados os negros, sujeitos às violências de todas as ordens, e, ainda, com os menores rendimentos. São também esses os que menos dispõem de condições humanas para lhes permitirem o pleno desenvolvimento, por conta das situações de risco a que estão submetidos, e ainda, pelo não acesso aos bens culturais e escolaridade plena.

Um dos caminhos, apontados no relatório de Durban, continua sendo garantir a ascensão social dessa população marginalizada pela via da educação. Com essa intenção, o MEC institucionalizou o Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições de Educação Superior – UNIAFRO, propondo a formação e/ou consolidação dos NEABs, sendo esses, responsáveis diretos para planejar, acompanhar e avaliar o Programa de Ações Afirmativas – PAAFs, nas instituições federais de ensino superior – IFES.

Foi importante para a consecução dos objetivos do UNIAFRO, incluir na coleta de dados dos estudantes, o quesito cor/raça, “do Censo Escolar, no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, e no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico – SAEB,

visando subsidiar, através de dados específicos, a elaboração de políticas educacionais inclusivas” (Santos, 2011, p. 101). Por isso, a importância da política de reserva de vagas, adotada pela maioria das universidades estaduais e federais brasileiras, e também nos institutos federais, a partir da Lei de Cotas, aprovada em agosto de 2012, e a Lei será aplicada mediante os seguintes recortes

Essa proposição da Lei de Cotas, segundo apresentação na Figura 2, é possível inferir que o recorte racial poderá ter menor repercussão em termos quantitativos na inclusão do Projeto Político Pedagógico (PPP) que o recorte social, em determinados estados como sul e sudeste, ou nos cursos de maior concorrência em que os estudantes concluintes do ensino público, optem pelo recorte social.

FIGURA Nº 2: Distribuição das Reservas de Vagas (LEI DE COTAS, 2012)



Fonte: MEC/2012

Essa é uma questão preocupante e se configura como um novo momento de aproximação do Movimento Negro, nas instâncias deliberativas, no sentido de identificar se houve retrocesso nas conquistas, a partir de um maior acompanhamento junto aos NEABs e equipes responsáveis sobre a implantação das ações afirmativas nos institutos federais e nas universidades públicas, para realização de debates e análises avaliativas sobre a situação.

Entretanto, a adoção das cotas raciais e/ou sociais, pelas matrículas recentes (INEP, 2012), há um considerável aumento de afrodescendentes, índios e oriundos de

escola pública. Mas que necessário este aumento resulta segundo Santana (2012, p. 3) desta mudança uma vez que “pela histórica forma de seleção do vestibular, não tinham como competir por essas vagas, justamente pela deficiência nos anos escolares anteriores”

As políticas afirmativas no Brasil carregam essas premissas. No sentido mais restrito do que significam, as ações são nomeadamente chamadas de “afirmativas” porque sustentam a intenção política de combater efeitos negativos, em determinados grupos sociais marginalizados e excluídos, sem o direito garantido de acesso aos bens e serviços públicos de qualidade.

São ações conjugadas no plural por não se tratar de uma única ação política, numa única área, e, sobretudo, por terem objetivos conjugados e estratégias diversificadas, portanto, plurais. Como diz Brandão (2007, p. 7), “no plural, porque tratam de medidas e critérios diferenciados, conforme sua formulação e aplicação, mas que têm em comum o mesmo objetivo: reparação mínima das desigualdades raciais acumuladas ao longo dos séculos”. Nesse sentido, a ação afirmativa se diferencia das políticas anti-discriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades discriminadas e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Para Daflon; Feres Junior; Campos, (2013, p. 306) “políticas anti-discriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação, sem contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados.

As ações afirmativas não são uma invenção do Brasil, segundo as pesquisas de Munanga (2003, 2006, 2007) o autor pondera que de um modo geral, as ações impregnadas da ideologia antirracista são muito recentes, tanto em nações desenvolvidas quanto aquelas em desenvolvimento, como no caso brasileiro. As políticas de discriminação positiva, como também são chamadas, já foram desenvolvidas em outros países como Estados Unidos – EUA, Índia, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Alemanha, Malásia e Canadá, sendo a influência mais destacada na literatura, a experiência dos EUA.

Refletindo sobre a importância de política de cotas na constituição republicana da Índia na década de 50, Munanga e Gomes (2006), mostram que garantir uma maior participação de grupos excluídos, apresentou-se como uma forma de reverter os efeitos do Hinduísmo, a milenar da tradição religiosa, que culminou com uma sociedade dividida em castas, que excluem especialmente os denominados dalits, considerados impuros do acesso às terras, aos bons empregos e também o direito à educação.

Em continuidade a reflexão sobre a importância da política de cotas Azevedo (2004), Daflon e Feres Júnior (2013) e Munanga (2003), comentam que nos EUA, medidas parecidas foram criadas nos anos 1964 e visavam integrar o negro à sociedade de dominação branca, através da criação de políticas que favoreçam a igualdade de oportunidades entre brancos e negros¹⁰¹, sendo exemplos de medidas adotadas nos EUA: a) a contratação pelo governo estadunidense de empresas que adotassem políticas de ação afirmativa; b) a proibição de critérios de admissão desnecessários que pudessem causar discriminação; c) o auxílio financeiro governamental a empresas controladas por minorias; e d) a adoção de cotas reservando percentuais mínimos para a contratação de minorias por algumas empresas e pelas universidades.

A realidade tem se modificado nos Estados Unidos, nos últimos anos, o que tem levado as ações afirmativas a perderem força. Já na África do Sul, que também adotou medidas, Daflon e Feres Junior (2013, p. 33), “como forma de reparação pelo regime do apartheid. Negros, coloureds, indianos, mulheres e deficientes físicos receberam provisões especiais no serviço público, instituições semiestatais e universidades públicas do país”.

Mesmo com essas mudanças na realidade americana, Munanga e Gomes (2006) analisam que essas medidas adotadas nos EUA conseguiram inserir “um grande contingente de latino-americanos, mulheres, negros, indígenas e membros de outros grupos a ocupar posições até então impedidas a eles” (Munanga; Gomes, 2006, p. 188). Os mesmos autores chamam a atenção para o fato de que outros sistemas de ação afirmativa foram implantados em países como Malásia, Canadá, China, Sri Lanka, Irlanda do Norte, Israel, China, Colômbia, Peru, Nigéria, assim como Iugoslávia e União Soviética, aplicam algum tipo de Ações Afirmativas (AA), tendo como intenção principal garantir benefícios para grupos discriminados por motivos raciais, étnicos, de classe ou de gênero Munanga & Gomes, (2006) e Daflon & Feres Junior, (2013).

Já a experiência da Índia, quando comparada à dos EUA, segundo as pesquisas de Penha-Lopes (2013), citando Weisskopf (2004), revela que os resultados da política de cotas étnicas indicam que os indivíduos que pertencem a grupos desprivilegiados conseguiram ingressar nas elites profissionais.

Isso se deve à ajuda que a ação afirmativa lhes dá em aumentar não só seu capital humano (isto é, o que eles sabem), mas também seu capital social (isto é, quem eles conhecem). Penha-Lopes (2013, p. 121) afirma que “depende das relações sociais é uma

condição humana; quanto melhores as nossas conexões, maiores as nossas chances de incrementar os nossos ganhos”.

Essas possibilidades de mobilidade social pressupõem um investimento principal em processos educativos e de oportunidades de trabalho, em instituições de reconhecido prestígio, como vem sendo feito a partir da adesão ao percentual de cotas para negros e pardos e indígenas. Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), ao analisarem os efeitos das políticas de igualdade nos EUA e na Índia e, o que está sendo adotado (e polemizado) no Brasil, é interessante perceber que há diferenças quanto aos efeitos, para os grupos beneficiários, se o critério adotado diz respeito à questão racial/ étnica ou apenas à classe social.

Ao contrário do que postulam aqueles que defendem políticas estritamente sociais, a sobreposição entre negritude e pobreza não necessariamente torna a ação afirmativa baseada exclusivamente na classe um mecanismo eficaz de inclusão de grupos étnico-raciais discriminados. Daflon, Feres Júnior, Campos (2013) sustentam que o critério socioeconômico não é forçosamente a melhor forma de promover a integração racial, mesmo quando há forte convergência entre raça e classe. A partir de um modelo aplicado aos casos dos Estados Unidos e Índia, verifica-se que a adoção dos critérios de classe ou de raça/casta/etnicidade conduz a resultados muito distintos. No primeiro caso, isto é, quando as ações afirmativas se baseiam apenas no critério da renda familiar, o número de potenciais beneficiários provenientes dos grupos étnico-raciais discriminados cai substantivamente e se eleva o percentual de potenciais beneficiários de grupos que não sofrem discriminação.

No segundo caso, o objetivo de desagregar as elites, pela admissão de membros de grupos discriminados, são atingidos de forma mais eficaz. A análise de Darity; Deshpande e Weisskopf, (2011, apud Daflon, Feres Junior & Campos, 2013, p. 311) “procura demonstrar que a substituição de políticas baseadas em raça e etnicidade por políticas que utilizam apenas o critério de renda pode inclusive agravar a discriminação do grupo étnico- racial visado”, uma vez que são excluídos do benefício justamente aqueles indivíduos que melhor poderiam se qualificar para as vagas ofertadas.

Dentro dessa retrospectiva, analisar os efeitos dessas experiências, em outros países, contribui para repensar a proposição das políticas pensadas para a realidade local, razão pela qual o desenho dessas foi também concebido para considerando critérios de gênero, classe e raça. De acordo com Oliven (2002), as políticas de ação afirmativa são

abrangentes, podendo ser aplicadas em diferentes esferas: econômica, política, educacional, da saúde, cultural, dentre outras.

Uma das mais estratégicas, assim como foi pensada na Índia e nos EUA, sem dúvida, o acesso ao ensino superior é uma das mais importantes (Munanga, 2007). Com relação ao Brasil, Munanga e Gomes (2006) argumentam não ser uma novidade a adoção das políticas para fins de igualdade, sobretudo na legislação, já que no artigo 10, da Lei nº 9.504/1997, obriga partidos e coligações a preencher no mínimo 30% das vagas indicadas, para as eleições proporcionais com candidatas em atendimento à ação afirmativa que busca dar maior espaço às mulheres na política.

Os Estados Unidos passaram a adotar medidas similares para negros a partir de 1964, que ganharam força particularmente nas décadas de 1970 e 1980. Nos últimos anos, as ações afirmativas têm perdido força no país, sofrendo reveses particularmente nos estados, muitos dos quais aboliram seus programas por meio de plebiscito. A África do Sul também adotou medidas de ação afirmativa como forma de reparação pelo regime do apartheid. Negros, coloureds, indianos, mulheres e deficientes físicos receberam provisões especiais no serviço público, instituições semiestatais e universidades públicas do país. Malásia, Canadá, China, Sri Lanka, Irlanda do Norte e Colômbia estão entre os países que aplicam algum tipo de ação afirmativa (Daflon e Feres Junior, 2013). Já no caso da educação superior brasileira, a adesão à política de cotas não foi, necessariamente espontânea, sobretudo nas federais:

Destaca-se nesse sentido o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, instituído pelo Decreto n. 6.096, em 24 de abril de 2007, que tem como uma das principais diretrizes que as universidades contempladas desenvolvam "mecanismos de inclusão social a fim de garantir igualdade de oportunidades de acesso e permanência na universidade pública a todos os cidadãos" (Brasil, 2007a). Só em 2008, 42 universidades aderiram ao plano já no primeiro semestre e outras 11 no segundo semestre. Não parece coincidência segundo Daflon e Feres Junior (2013, p. 308) "o fato de 2008 ter sido o ano em que mais universidades federais aderiram aos programas de ação afirmativa: 68% das universidades federais contempladas pelo Reuni têm hoje essas medidas".

Tratou-se de uma determinação legal, numa transparente colaboração entre Governo e gestores das universidades, culminando na troca de incentivos e recursos financeiros para as instituições que aderissem ao PAAF. Desse modo, foram previstas de serem adotadas em universidades públicas de qualidade referenciada no Brasil e também

nas instituições particulares, a partir de programas de financiamento estudantil¹⁰⁴, que resultou na ampliação de acesso ao ensino superior brasileiro de estudantes oriundos da escola pública e aqueles autodeclarados como negros, pardos, indígenas ou quilombolas, conforme classificação do IBGE.

A reserva de vagas, no ensino superior, ou para concurso público, no caso brasileiro, são exemplos de ações afirmativas distintas, que correspondem a outras tantas previstas em projetos e/ou programas mais complexos, com características, demandas de implantação e avaliações, com prazos também diferenciados.

A primeira universidade federal que implantou a adoção da reserva de cotas raciais foi a UNB¹⁰⁶, a partir de 2003, com primeiro vestibular realizado em 2004, havendo, no entanto certa discordância acerca do pioneirismo na adoção da política de cotas. Isso porque, de acordo com Carvalho (2005), há controvérsias, quanto ao início desse processo. Ou seja, de que este debate tenha sido iniciado em estaduais como a Universidade Estadual da Bahia e na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), que de fato, foi a primeira a implantar cotas, a partir de 2002, cuja regulamentação legal está ancorada na Lei Estadual nº 3708 de 09 de nov. 2001:

Ocorre que a luta pelas cotas na UNB não surgiu em 2001 ou 2002, na época em que, segundo suas palavras, "diversas universidades públicas, tanto estaduais como federais" começaram a discutir o assunto. A proposta de cotas na UnB data de 1999, e surgiu em um contexto que não pode ser suprimido, para Carvalho (2005, p. 238-239) porque diz respeito exatamente a esse "envolvimento da antropologia", em um grau de destaque que não existiu nos casos da UERJ, da UNEB, e nenhuma outra universidade pública que tenha aprovado as cotas até agora (com exceção da UFBA), onde antropólogos também participaram do processo.

Pondera ainda que, motivados pelos movimentos preparatórios finais para a Conferência em Durban, "é possível que a luta pelas cotas na UnB, ao ganhar visibilidade nacional, tenha influenciado o interesse posterior do então deputado estadual José Amorim de propor as cotas para a UERJ" (Carvalho, 2005, p. 239).

Independente dos processos internos, que geraram essas polêmicas, todas as primeiras que implantaram Universidade de Brasil (UNB), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e UFAL foram instituições pioneiras de enorme importância para as adequações futuras, nos processos de seleção dos estudantes beneficiados pelo recorte racial e/ou social.

Após mais de uma década desde o início de sua criação, foi por isso necessário, repensar o contexto anterior ao da implementação da reserva de vagas para essa população focalizada. Essa retrospectiva além de histórica é também política. Eventos importantes foram responsáveis pela materialização das políticas afirmativas, no caso brasileiro.

Conforme já analisado, nas duas últimas décadas, a política afirmativa, especialmente quanto ao recorte racial, vem colaborando para acirrar o debate sobre uma democracia racial que não existe e, ainda, introduzir modificações na sociedade, que passou de negação da existência de racismo ao debate sobre relações raciais e formas de superação das desigualdades social e discriminação racial. Esse foi o início de um longo processo que ainda conta com poucos consensos.

No entanto, as decisões sobre o recorte ou grupo a ser beneficiado por grande parte dos programas de AA para Norões (2012, p. 193) “demonstraram-se avessas a responder às reivindicações da população negra, pois, apenas a UNB e a UNIFESP implementaram cotas raciais exclusivamente, sendo o recorte com maior adesão reservado a estudantes da rede pública”.

O projeto de lei 180/08, sancionado pela Presidenta Dilma Rousseff na forma da Lei 12.711/2012, passou a estabelecer a obrigatoriedade da reserva de vagas nas Universidades e Institutos Federais, combinando critérios de frequência à escola pública com renda e cor.

Essas decisões representam uma importante conquista do processo de democratização do país e definem novos desafios para as políticas de inclusão na educação pública. Além de superar os preconceitos e juízos negativos que ainda envolvem o estabelecimento das cotas raciais e sociais, os estudantes que por direito terão acesso às Instituições precisarão encontrar no ambiente acadêmico, as devidas condições favoráveis para sua permanência, aprendizado e sucesso (Santana, 2012).

Não se pode correr o risco de que recaia sobre os estudantes que conquistaram esse direito a responsabilidade exclusiva quanto ao seu desempenho acadêmico, como se a inclusão pudesse ser resolvida somente na ponta do acesso. É preciso que as Instituições assumam conjuntamente suas responsabilidades e garantam as condições necessárias para que todos possam desenvolver suas habilidades e concluir os cursos para os quais foram selecionados Gomes (2006), Feres Junior e Zoninsein (2008) e Santana (2012).

Nenhuma política é formulada em condições de irrestrita liberdade conforme salienta Arretche (2015). Tanto a formulação de um programa, os seus objetivos e seu desenho, todos esses contornos geram um processo de negociações e barganhas, e o seu

formato final, é aquele do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo das decisões entre formuladores e implementadores.

Essa é uma situação que se aplica tanto no que diz respeito ao desenho final do Estatuto, que passou por uma série de modificações e também com a Lei de Cotas, aprovada em 2012, mas que já vinha sendo implantada desde o ano 2002, na UFRJ. Desse modo, mesmo considerando os mais de dez anos de sua adesão, talvez seja ainda imprescindível ampliar esse debate sobre a política afirmativa em desenvolvimento nas universidades públicas, não somente em avaliações internas nas instituições, mas pela sociedade de um modo geral.

Afora ser uma discussão inacabada ou polêmica faz-se tão urgente quanto necessária a realização de novas pesquisas e reflexões Santana (2012). Especialmente, porque há necessidade de novas pesquisas qualitativas, como ponderam os autores Santos (2013), Heringer (2012), Feres Júnior e Zoninsein (2008) e Brandão (2007) estas devem ser sistematizadas acerca da análise dos resultados, sobretudo junto às universidades participantes, e, principalmente junto aos sujeitos beneficiados, para identificar quais foram e são suas conquistas, e os desafios atuais, no contexto socioeconômico, após a formação universitária,

O percentual reserva de vagas no ensino superior público, vem sendo polemizado desde o final da década de 90, segundo a percepção de autores como Munanga, (2003) Queiroz (2003), Feres Junior e Zoninsein (2008), Brandão (2007), e Santana (2012) quando muitos professores, juristas e a sociedade de um modo geral, mobilizaram-se em torno dessa questão: se a reserva de cotas ajudaria a ampliar o preconceito e a discriminação raciais ou se, de fato, produziria sua intenção positiva e poderia ser uma estratégia eficaz no combate ao preconceito racial e de classe.

As medidas neoliberais também nortearam a área educacional, no Brasil, segundo Frigotto (1996) Leher (2003) e Leite (2012) que teve a sua qualidade, alvo de acirradas críticas, em virtude da criação de políticas públicas, formuladas intencionalmente para atender aos interesses do capitalismo conforme já analisadas em capítulos anteriores.

Tendo em vista que o discurso hegemônico está intrinsecamente voltado para assegurar e/ou elevar a lucratividade empresarial, estimulando profundamente a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, culminando com a precarização do trabalho docente, “tendo a mídia com suas propagandas governamentais e eleitoreiras [e todos os aparatos ideológicos do Estado] Santana (2012, p.5) a serviço de legitimação da

cultura capitalista de culpabilizar a classe de professores pela qualidade a desejar, no ensino público”.

Ainda que o sistema neoliberal esteja posto, de acordo com Santana (2012), a situação pode e deve ser revertida, a partir de novas mobilizações dos grupos diretamente afetados: os sujeitos excluídos. Educadores, políticos e outros atores sociais, portanto, precisam garantir que esses novos espaços sejam democraticamente e, também, deles, dos negros e das negras, por estarem, cada vez mais, inseridos nas universidades públicas, destacando-se em novos espaços da nossa sociedade, por direito, e não apenas por merecimento.

Portanto, a luta por cotas no ensino superior é uma luta justa, por pertencimento, por espaços tão necessários quanto pelo direito à moradia. E como bem analisou Arroyo (2011 p.91) “é significativo que os coletivos entrelaçam essas lutas no que é comum, o direito a lugares, o reconhecimento negado em sua conformação histórica”. Sobre a defesa acerca das políticas afirmativas, para engendrar o reconhecimento de se garantir espaços de território, para efetivar a ascensão social dos negros, Munanga e Gomes (2006, p. 189) refletem que:

Não é por falta de mérito que os negros são majoritariamente pobres no Brasil. Trata-se de uma consequência de nossa longa história de escravidão, racismo e violência. Também não é por falta de mérito que os negros são minoria nas universidades (...). Trata-se da consequência das desigualdades de oportunidades educacionais e sociais, que marcam o nosso país.

O discurso em prol da adoção da reserva de vagas é muito mais forte que os que são oponentes e acredita que própria política, de forma propositiva, está modificando a realidade, com importantes avanços materializados, em termos nacionais. Em 2007, lançou o livro *Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação*, contando com artigos tematizando a legitimidade da política, o acesso à educação superior para indígenas, e um conjunto de oito análises constando as experiências de universidades estaduais e federais, com destaque para os estados do Rio de Janeiro, da Bahia, do Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, do Paraná e de Alagoas.

A novidade é que hoje estamos não nos restringimos a escrever para denunciar essa situação, mas para poder fazer um balanço da aplicação da política de cotas. Estamos em um novo patamar da luta contra a discriminação, embora estejamos muito longe de ter superado as correntes conservadoras que, ao contrário, revelam com força, de maneiras

inovadas, seus preconceitos “(...) Combater a exploração, a dominação, a aliciação e a discriminação são os objetivos da luta pela emancipação hoje no Brasil” é para Brandão (2007, p. 8) uma forma de tornar a política de cotas, irreversivelmente, um instrumento efetivo e certo nessa luta.

As políticas de ação afirmativa são compensatórias com duração definida. Ou seja, uma vez que os mecanismos sociais de exclusão sejam eliminados, não haverá razão para continuar vigentes, sendo pautadas como necessidades de serem atendidas pelo Estado. Ao se questionarem acerca do horizonte que se descortina para o futuro dos estudos das relações raciais no Brasil, Bernadino-Costa, Santos e Silvério (2009) no artigo intitulado *Relações raciais em perspectiva* avaliam, com parcimônia as medidas adotadas pelo Estado Brasileiro, na luta contra o sistema de hierarquização dos grupos raciais, conforme entendimento de Bernadino-Costa, Santos e Silvério, (2009, p. 217) que consideram que os grupos estão mais centrados “em mudanças discursivas ou normativas que mudanças concretas”. Dessa forma, poucas ações foram postas em práticas para combater o racismo, a não ser algumas de caráter repressivo. Uma das mudanças positivas, segundo a avaliação dos autores diz respeito ao aumento de instituições públicas que aderiram à adoção da reserva de vagas nas universidades.

Desde então um crescente número de instituições federais e estaduais de ensino superior tem adotado algum tipo de ação afirmativa de ingresso baseada na cor/raça, etnia e/ou na classe social dos vestibulandos. Se, em junho de 2003, havia apenas quatro instituições superiores de ensino público com políticas de ação afirmativa de ingresso aprovadas em seu vestibular – Uerj, UnB, Universidade Estadual do Norte Fluminense (Uenf) e Universidade do Estado da Bahia (Uneb) –, cinco anos e meio depois, em dezembro de 2008, já havia 84 instituições com programas nesse sentido (cf. Santos et al., 2008). Para Bernadino-Costa, Santos e Silvério (2009, p. 217-218) durante esse período, e ao lado das universidades, vários órgãos do governo federal, estadual e municipal passaram também a adotar algum tipo de ação afirmativa de ingresso em seus quadros de pessoal, especialmente para os trabalhadores negros.

De 2009 para 2015, passados mais de quatro anos dessa avaliação dos autores, a realidade apresenta a ampliação dessa política, em termos quantitativos. De 2002 para 2015 considerando um total de 109 de 115 (cento e quinze universidades públicas), sendo sessenta e três (63) federais, quarenta e seis (46) estaduais e seis (06) municipais, segundo o mapa de AA produzido pelo Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA), temos programas de ações afirmativas, em formatos distintos, em

praticamente todas as instituições públicas, desconsiderando dessa leitura a realidade dos institutos federais, que também já adotam a mesma política, por estar prevista essa orientação na Lei 12.711/2012. De acordo com os autores Daflon, Feres Júnior e Campos (2013) a compilação desses dados, em termos nacionais, é tida ainda como uma ambição analítica, pois as análises são geralmente focalizadas em experiências regionais e/ou institucionais:

Na ausência de um retrato mais abrangente e detalhado da ação afirmativa no Brasil, a tarefa de sumarizar para o público os aspectos procedimentais dessas políticas têm sido deixada para a grande mídia. Esta, com seus critérios próprios de noticiabilidade, produz representações fortemente enviesadas da realidade. Os intelectuais públicos, segundo Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 304) “por sua vez, com frequência se baseiam nessas representações ao formularem crítica ou defesa das políticas de ação afirmativa”. Como resultado, boa parte do debate em torno dessas medidas no Brasil se trava hoje em torno de problemas equívocos ou mesmo falsos.

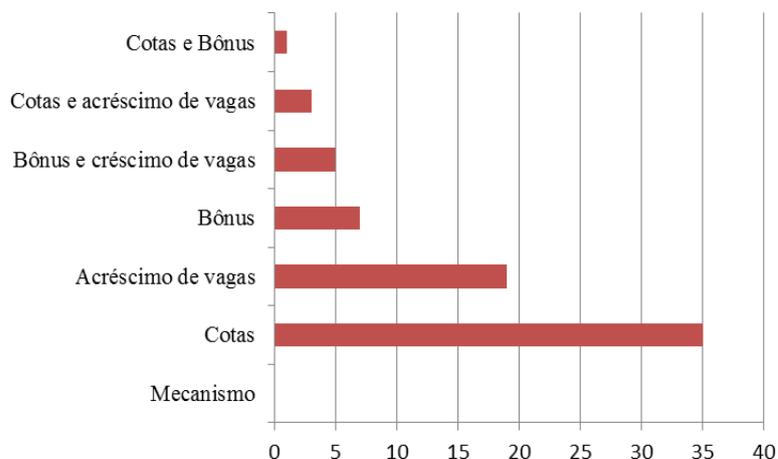
Esse é um problema que as instituições vão ter que enfrentar tanto na publicização dos seus planejamentos e dos seus processos avaliativos, considerando para ambos uma concepção crítico-participativa Saul (2001), Azevedo (2009), sob pena de fragilizar a ação política das ações perante a comunidade acadêmica, movimentos sociais e sociedade de um modo geral. Para os autores Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), outro problema, resultante da ausência de uma atualização contínua sobre as Ações Afirmativas em todas as universidades públicas, diz respeito ao caráter fragmentado que a política cristalizou, tendo em vista o caráter descentralizado que acabou sendo desenvolvido, no decorrer do processo, pois até a aprovação da Lei de Cotas, a ação afirmativa havia se disseminado pelo país de forma heterogênea, a partir de iniciativas locais, como leis estaduais e deliberações de conselhos universitários.

Ou seja, cada instituição, dada à sua autonomia para deliberar a esse respeito, gerou uma forma de implementar diferenciada, com legislações próprias, às vezes apoiada em decisões coletivas via conselhos universitários, outras vezes pelo aparato legal dos estados e municípios, o que por sua vez, geraram conflitos não somente a respeito das decisões dos implementadores, mas sobretudo quanto à concepção por trás das ações, muitas vezes, desconsiderando as condições estruturais e financeiras das equipes e, ainda, à revelia de debates que pudessem gerar uma maior adesão de gestores, professores e demais profissionais ligados às instituições, efeitos negativos da

descentralização de uma política conforme já analisou Arretche (2007, 2015) e dos quais também compartilham os autores anteriormente mencionados.

Entre as vantagens do caráter descentralizado de uma política pública costuma-se enumerar a contribuição dos membros das instâncias locais com uma experiência técnica de primeira mão e a não sujeição das políticas públicas a regras que ignoram as particularidades locais. Podemos, no entanto, ressaltar algumas desvantagens da falta de integração entre essas iniciativas, que vão desde a dificuldade de publicizar essas medidas para os potenciais beneficiários, bem como a ausência de critérios claros e de comum conhecimento para a fruição do benefício, até problemas concernentes à concepção, planejamento e execução das políticas. Conforme os autores Daflon; Feres Junior; Campos (2013, p. 309), embora o termo “cota” seja o mais recorrente, e também seja o mais comum dos mecanismos de inclusão da ação afirmativa, adotados nas universidades públicas, se encontram os seguintes, conforme ilustração da tabela 5.

TABELA N° 5: Quanto ao Número de Universidades que adotaram diferentes tipos de Mecanismos de Inclusão de Ação Afirmativa (2013)



Fonte: Adaptação de Daflon, Feres Júnior e Campos (2013, p. 314).

A implantação da ação afirmativa na leitura dos autores Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 315) tem sido realizada “sem mudanças significativas nos procedimentos de admissão à universidade, significando que, no caso das cotas, a competição se dá pelo rendimento nas provas do vestibular dentro de cada grupo beneficiário.

Quanto ao sistema de bonificação, os candidatos a serem contemplados de acordo com Daflon, Feres Junior e Campos (2013, p. 32) “recebem pontos extras nas provas do vestibular que permitem que algumas pessoas de grupos sociais desprivilegiados tenham suas notas finais elevadas e possam assim ingressar em cursos universitários”.

Esses dados são relativos ao levantamento feito em pesquisas anteriores ao ano 2013, portanto, há que considerarmos algumas mudanças, tendo em vista a inclusão das recentes universidades criadas no país, concentradas no interior do país, e ainda, a incorporação daquelas que ao invés da bonificação, começarão a aderir ao recorte de cotas, como é o caso da USP, que a partir de 2016, conforme anunciou, a partir da adesão parcial ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), após muitos anos desse debate.

Mas, considerando que a Lei nº 12711/2012 prevê a obrigatoriedade de ampliar para 50% até 2016 o percentual de vagas, essa realidade tenderá a ser modificada a cada nova avaliação do panorama por região e, por conseguinte, em termos nacionais.

Na próxima seção do presente capítulo foram selecionadas algumas críticas quanto à concepção e/ou desenho dessas medidas adotadas no país. Válido destacar que, embora concordando com os argumentos de Munanga e Gomes(2006), Silvério (2007) e Brandão (2007) que defendem a necessidade de incluir na agenda governamental as ações afirmativas, essencialmente nas instituições públicas brasileiras, como forma concreta para reverter os quadros de desigualdade produzidos por discriminações de qualquer tipo.

As considerações que se seguem são importantes, sobretudo no que diz respeito à necessidade de repensar os moldes de implementação das políticas educacionais, tendo os processos de educação nos moldes que estão concebidos, mas que possam contribuir para a emancipação dos sujeitos, necessitando também de investimento financeiro, compreendendo que a educação é prioridade na promoção da igualdade racial brasileira

1.2.3. A lei de Cotas: histórico e concepção

Conforme mencionado anteriormente, quando a Lei de Cotas foi sancionada, diversas universidades federais já adotavam algum tipo de política de ação afirmativa. Essa seção será dedicada a apresentação da lei propriamente dita. Expõe o seu conteúdo, orientações de operacionalização e descreve algumas iniciativas de acompanhamento e avaliação que foram empreendidas pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), extinta pelo DECRETO Nº 9.759, DE 11 DE ABRIL DE 2019.

Para compreender as bases que justificam a formulação das políticas de igualdade propostas para atendimento das demandas da população afrodescendente no Brasil, no século XXI, é necessário recorrer às pesquisas anteriores, que tratam de investigações, do ordenamento jurídico de alguns eventos políticos que justificam e evidenciam as diversas formas de marginalização e exclusão vivenciadas pelos negros brasileiros, ressaltando inicialmente as precárias condições de vida dos escravos alforriados e, conseqüentemente dos descendentes nascidos pós-colonização.

Algumas ações do Estado Brasileiro, no final do século XIX, criaram uma espécie de preparação para inibir as primeiras tentativas de integração dos libertos na sociedade da época. Por exemplo, em 1850, as terras no território nacional, passaram a ter valor que antes não tinham, culminando com o impedimento do acesso de grande parte da população, pela impossibilidade de comprá-las. A Lei de Terras, como ficou conhecida a Lei 601 de 18 de setembro de 1850, dispõe:

Sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

No Art. 1º desta Lei, explicita a primeira grande forma de exclusão social, no âmbito da habitação, quando determina que “ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra”, direito esse que deveria ter sido assegurado pelo Estado, após a libertação das senzalas.

Com as determinações expressas em lei, seria possível adquirir terras, se os escravos não dispunham de recursos? Sem direito a comprar, portanto, habitar nas terras, foram obrigados a mendigar por espaços de moradia, resultando no retorno às grandes propriedades rurais, continuando subordinados, em trabalhos servis, desprovidos dos direitos trabalhistas, ou ainda, deslocando-se para o interior do país, cuja concentração se deu em maior grau no Nordeste, em função da adaptação ao clima mais quente. Senra (2012, p. 81) analisa ainda, que o registro paroquial de terras também “dificultava o acesso visto que, ao validar ou revalidar a ocupação territorial, fomentou as falsificações de títulos e propriedades, ação jurídica muito custosa para população em geral”.

Além do direito à moradia, Florestan Fernandes (1978) em *O negro na sociedade de classes* pondera que, após o período da escravidão, o negro brasileiro perdeu a sua chance de ascensão com a substituição da mão de obra negra pela do imigrante, ou seja, as oportunidades residuais que foram confinadas aos negros e mulatos pela competição e privilégios reservados aos imigrantes brancos, o mulato e o negro foram eliminados das posições que ocupavam nas cidades.

O mulato e o negro foram eliminados das posições que ocupavam no artesanato urbano e pré-capitalista ou no comércio de miudezas e de serviços, fortalecendo-se de modo severo a tendência de confiná-lo a tarefas, ou ocupações brutas, mal retribuídas e degradantes (Fernandes, 1978, p. 218). Com a libertação dos escravos, passou a ser incentivada amplamente, de acordo com Schwarcz (2015), a entrada maciça de imigrantes brancos (em maior quantidade de países como Itália e Alemanha), sendo assim, uma “tentativa de tornar eugênica a sociedade através da mestiçagem pré-selecionada” (Senra, 2012, p. 82), em virtude de o Estado seria o grande articulador, uma vez que buscaria incentivar a entrada de europeus e, ao mesmo tempo, limitar a imigração de determinadas etnias, em especial, de países da África e Ásia, tese defendida por Oliveira Vianna, em *Raça e Assimilação*, em 1959

Para a criação dessa identidade nacional, proposta por Vianna, a ação estatal seria, de forte incentivo à imigração de determinadas regiões da Europa e através de uma proposta de educação pautada nos valores hegemonicamente eurocêntricos, em detrimento da história e da cultura africana e indígena, existente no país

Ao liberto foi negada instrução ou qualquer reparação pelos anos de cativo. Até sobre sua liberdade tentaram impor limites, obrigando-o a trabalhar e inculcando sobre ele a imagem de vadio. A sociedade se mostrou mais fechada e competitiva, pois agora Senra (2012, p. 82) “negros e mulatos se movimentavam e buscavam ascender-se socialmente, assim, a imigração foi vista como meio de limitar essa ascensão, além de tornar eugênica a sociedade, através da mestiçagem pré-selecionada”.

De fato, as políticas públicas criadas no Brasil sempre foram criadas em consonância às leis e decretos sancionados (Vieira, 2009). Assim, os incentivos estatais foram fornecidos aos imigrantes europeus, com a concessão de privilégios aos recém-chegados no país, com oferta de emprego e habitação, ao mesmo tempo em que ampliava a desmobilização da população local, em seus anseios por desenvolvimento. Moradia e trabalho, limitados, além da inexistência do direito ao acesso de serviços públicos como

educação e saúde, resultaram em condições desumanas, amplamente aprofundadas, com o passar dos anos, pós-abolição:

Basta refletirmos acerca do papel desempenhado pelas populações africanas no jogo histórico dos Estados Modernos: agentes nucleares, por meio de seu trabalho – forçado – para a construção e sustentação das economias foram, no entanto, alijadas do acesso aos bens e espaços de poder, marginalizadas, estigmatizadas. Segundo Serra (2014, p. 16) “todos esses efeitos são derivados da estrutura racista, responsáveis pela exclusão social e desigualdade socioeconômica, que atingiu a constituição do povo brasileiro”, e de modo particular os negros.

O estudo de Nelson Valle da Silva (1979) intitulado O preço da cor: diferenciais raciais na distribuição da renda no Brasil faz uma análise dos dados do Censo de 1960, no estado do Rio de Janeiro. O autor analisa que não há diferenciação de renda ou de melhores oportunidades de trabalho, para os mulatos em relação aos pretos:

Nem os mulatos parecem ser inequivocamente diferenciados dos negros, nem raça parece desempenhar um papel desprezível na distribuição de renda. Pelo contrário, observamos que os brancos parecem desfrutar de vantagens substanciais no mercado de trabalho, sendo, assim, claramente diferenciados dos não-brancos Silva (1980, p. 44). Corroborando, Munanga e Gomes (2006, p.172) refletem que o abismo racial no Brasil é concreto, “e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em nosso país”.

A sociedade escravista, ao transformar o africano [e também o indígena] em escravo, Souza (1983, p. 19) definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior.

Quanto aos termos usados nessas argumentações caberia indagar por que o termo raça está atrelado ao segmento negro da população e que sentidos ou concepções alicerçam essas ideias se, de antemão, compreendemos que, biológica e cientificamente, a única raça que existe é a raça humana.

Os grupos políticos lançam mão do conceito, dando-lhe um outro significado, relacionado ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. Esse uso tem sentido social e político, que “diz

respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial” (Munanga & Gomes, 2006, p. 175).

Esses pesquisadores confirmam um consenso quanto ao entendimento de que o emprego do termo raça refere-se, sobretudo, à construção social de raça no imaginário coletivo, ou seja, raça enquanto categoria discursiva e não biológica Munanga e Gomes (2006), Fernandes (2008), Norões (2012), Schwarcz (2015) e Serra (2014). Raça é, pois, uma categoria classificatória que de acordo com Schwarcz (2015, p. 34) “deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais” – assim como são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio de produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais e politicamente poderosas.

O conceito de raça direciona-se, então, às reivindicações por acesso a direitos e bens sociais pela população negra, pois, ao fazermos uso do sentido político do conceito de raça no Brasil, é possível referenciar este segmento populacional, em especial, na luta por melhorias, para efeitos de denúncias de preconceitos e discriminações raciais daqueles “classificados como negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) estão expostos a condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quanto comparados ao segmento branco da população brasileira” (Munanga; Gomes, 2006, p. 175).

Dentro dessa abordagem, os pesquisadores citados defendem que a identificação racial, no caso brasileiro, é necessária para reconhecer e lutar para garantir o aumento da presença do negro em espaços de poder nessa sociedade, configurando-se, pois, na tentativa expressa para garantir políticas de igualdade, com vistas à construção social, política e cultural no interior das tensões sociais (e raciais), que permeiam a nossa história, tendo em vista que no olhar de Souza (1983, p.20) “todo um dispositivo de atribuições de qualidades negativas aos negros é elaborado com o objetivo de manter o espaço de participação social do negro nos limites estreitos da antiga ordem social”

Ao longo da história de desigualdades entre brancos e negros, Souza (1983) também argumenta que essa limitação, ocasionou a divisão de dois grupos na população negra: o primeiro, composto por todos aqueles que se conformava com a “vida de negro”, que não perseguiam seus sonhos e o segundo, dos que ousavam romper com esse processo de sujeição entre negro e miséria.

Desse processo dual, as hostilidades ganharam força, entre os grupos e o surgimento de casos de sucesso, definidas enquanto exceções, já que gradativamente se tornaram referências, por serem poucos aqueles que efetivamente conseguiam ascender

socialmente, tendo em vista a ausência de políticas públicas em prol de incentivos para toda a população marginalizada:

Enquanto exceção, “confirmava a regra”, já que seu êxito não trazia como consequência uma reavaliação das condições de possibilidade do negro enquanto grupo, nem uma mudança de sua posição na ordem social vigente. Para Souza (1983, p. 23) “como exceção perdía a cor (...) a história de ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões brancos de relações sociais”.

Portanto, se de um lado, o racismo persiste como fenômeno social (Schwarcz, 2015), justificado ou não pelos insustentáveis fundamentos biológicos, de outro, o caso brasileiro vem sendo estimulado pelos seguintes condicionantes:

A mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à la brasileira, que percebe antes colorações que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impede a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura, Schwarcz (2015, p. 36).

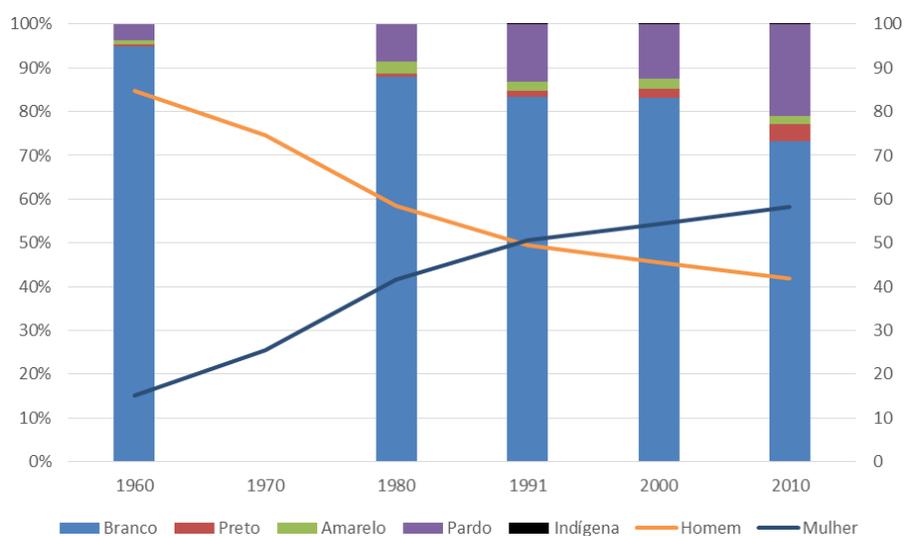
Diante dessa realidade contraditória, que ora exclui pelas marcas da aparência físicas ora exalta a imagem de um país rico em diversidade cultural, faz-se necessário compreender as particularidades do racismo praticado no Brasil, e, sobretudo para ampliar o entendimento sobre o porquê de esse fenômeno ter sido aprofundado ao longo da história. De acordo com Lima e Prates (2015, p. 164), “os estudos que procuram identificar os efeitos da condição racial na sociedade de classes constituem peça fundamental para o entendimento da questão racial brasileira pós-abolição”. Assim, argumentam também que para compreender o cenário de vantagens sociais dos brancos em relação aos negros, é necessário analisar a partir das principais formas de interpretação, na trajetória dos estudos sobre a situação social do negro no Brasil e suas relações sociais:

Os negros ocupam as piores condições sociais devido ao fato de terem emergido recentemente da escravidão, período que não havia preconceito racial, e sim de classe; o preconceito racial é um resquício da escravidão e é incompatível com o desenvolvimento de uma sociedade de classes; a discriminação racial é um mecanismo que gera desigualdade por meios da desqualificação competitiva dos negros, preservando, assim, os privilégios e os ganhos materiais e simbólicos para os brancos (Lima e Prates, 2015, p. 164). Essas três linhas de interpretações definidas por Lima e Prates (2015) derivam da análise sobre algumas pesquisas de destaque no Brasil, acerca da situação social do negro, os autores pesquisaram os principais estudos desenvolvidos, a partir dos anos 1930,

munidos da análise, em paralelo, das amostras dos Censos do IBGE, nos últimos cinquenta anos.

De acordo com a interpretação dos Censos de 1960 a 2010, feita por Ribeiro e Schlegel (2015), um dos gráficos que integram a análise, relacionando os dados com raça e educação, entre graduados, objeto desse trabalho, a figura 3 ilustra a atual disparidade que ainda existe entre brancos e não-brancos e como a questão racial demarca a manutenção das desigualdades

FIGURA Nº 3: População com formação superior, por cor/raça (em %)



Pela projeção exposta é possível perceber uma evolução, ainda que pequena, em termos de maior participação de mulheres, pretos, pardos e indígenas, na conquista do ensino superior, fenômeno marcadamente mais presente a partir dos anos 90. Os autores Ribeiro e Schlegel (2015) atribuem esse aumento às políticas afirmativas adotadas nas esferas privada (FIES e PROUNI) e na pública (reserva de vagas), a partir dos anos 2000. Entretanto, a participação dos brancos, entre os formados, continua maior.

Comparando as pesquisas censitárias com a literatura sobre a questão racial no Brasil, Lima e Prates (2015) analisam que os estudos de maior destaque foram iniciados nos anos 1930, após a efervescência da Semana de Arte Moderna (1922), e Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), dois eventos, que guardadas as diferenças das propostas, refletiram a insatisfação generalizada de artistas, estudantes e intelectuais diversos, frente aos problemas sociais enfrentados no país.

O estudo desenvolvido por Donald Pierson, entre 1935 e 1937, que resultou posteriormente no lançamento do livro Brancos e pretos na Bahia, em 1945 (Schwarcz,

2015), foi uma publicação marcada pelas ideias de que acabou por evidenciar que havia uma ausência de estudos sistemáticos sobre a tensão racial no Brasil, embora a realidade já apresentasse o problema de ascensão social dos brancos em detrimento dos negros que, para este autor, tratava-se apenas de uma questão relativa à posição dos grupos de cor, na hierarquia social, e não derivada de preconceito racial (Silva, 2000), Conforme analisa os autores citados.

Claramente marcado pelo modelo de Freyre, Pierson introduziu em seu livro *Branco e pretos na Bahia*, datado de 1945, a “cor” como elemento empírico e analítico em substituição à raça argumentando que no Brasil a ausência de regras revelava, por sua vez, uma mobilidade maior. Essas ideias, Schwarcz, (2015, p. 58) amplamente disseminadas, favoreceram um consenso na sociedade da época, qual seja: com a entrada dos imigrantes brancos, a mestiçagem colaborava eficazmente para o branqueamento da população “ao lado de um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados”.

Os levantamentos feitos, no entanto, apontaram para a existência dos conflitos raciais, em que os autores, mesmo que de forma não consensual, assumiram que havia de acordo com Lima; Prates (2015, p. 165) “um efeito da condição racial nas chances de mobilidade social e na estrutura de classes, devido ao preconceito racial e às condições individuais do negro pós-abolição” .

Esse debate intelectual foi intensificado após os anos 1930, com a realização de novos estudos. Um deles foi conduzido por pesquisadores associados à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. O projeto UNESCO, realizado entre 1953 e 1956, resultou num conjunto de pesquisas internacionais financiadas por essa agência, tematizando “raça e classe”. Tal proposta baseava-se na crença de que o Brasil tenderia para uma harmonia racial ímpar.

Pesquisas de 1950 e 60 de acordo com Schwarcz (2015, p. 278), destacam que “a democracia racial “disfarçava” uma evidente discriminação, uma divisão que não era racial ou cultural, mas econômica”. E foi no interior dessas tensões, que a UNESCO realizou um seminário e a partir daí passou a contemplar estudos sobre a questão racial:

Em finais de 1949, dois meses após assumir um posto oficial junto à UNESCO, Arthur Ramos concebeu um plano de trabalho no qual estava previsto “o desenvolvimento de estudos sociais e etnológicos no Brasil”. Ramos (1943 *apud* Souza, 2014 p. 179) definia o Brasil como uma espécie de “laboratório de civilização”, que poderia oferecer, com seu exemplo, “a solução mais científica e mais humana para o problema, tão agudo

entre os povos, da mistura de raças e de culturas” (Souza, 2014 p. 179). Esse tipo de conclusão não impedia, no entanto, que o antropólogo reconhecesse a permanência de profundas desigualdades raciais e a existência de profundas desigualdades raciais e a existência de “preconceito de cor” no país.

Chama a atenção que o Projeto UNESCO tinha um objetivo de evitar, no documento a ser produzido, um enfoque biologizante nas pesquisas “correspondia, também, às expectativas da organização e de cientistas sociais europeus e norte-americanos, preocupados com as concepções ideológicas e políticas sobre raça e cultura que havia, de certa forma, resultado no nazismo” (Schwarcz, 2015, p. 279).

A autora analisa também que o Programa de Pesquisas sobre Relações Raciais no Brasil, poderia ser propagandeado no exterior, por conter um discurso com teor politicamente correto sobre o país, ou seja, livre das tensões raciais. O Programa foi lançado pela UNESCO e teve como principais alguns dos interlocutores que defendiam a existência da democracia racial como os já citados: Arthur Ramos, Donald Pierson e Gilberto Freyre. “A hipótese sustentada era que o Brasil significava um caso neutro na manifestação de preconceito racial e que seu modelo poderia servir de inspiração para outras nações, cujas relações eram menos democráticas” (Schwarcz, 2015, p. 280-281).

Mas para realizar esse Programa, foi necessário convocar outros especialistas, com diferentes perspectivas e percepções diante do cenário nacional, o que por sua vez, revelou outra realidade local, diferente da que poderia ser propagandeada. Se algumas obras como, *As elites de cor* (1953), de autoria de Thales de Azevedo engajavam-se no projeto desenvolvido pelo estabelecimento nessa ocasião, outros passaram a realizar uma ampla revisão. Para Schwarcz (2015, p. 282) “Esse é o caso das análises de Costa Pinto para o Rio de Janeiro e de Roger Bastides e Florestan Fernandes para São Paulo, que nomeara, de forma mais contundente as falácias do mito: ao invés de democracia, as marcas da discriminação” .

Como destaca, o estudo de Schwarcz (2015) sobre Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo, resultante da investigação feita por Florestan Fernandes e Roger Bastides (entre 1955 e 1959) constituiu-se um novo momento de investigação nesse campo, uma vez que cada um desenvolveu a pesquisa sob dois enfoques: Florestan, com um estudo histórico- sociológico da sociedade paulistana e Bastides, com a descrição da diversidade de atitudes nas relações raciais.

Nas décadas de 60 e 70 temos outros estudos que também se destacaram, sobretudo, na argumentação contra as ideias de Gilberto Freyre, presentes nas obras Casa

Grande e Senzala (primeira edição em 1933) e Sobrados e Mucambos (1936), sendo a primeira delas, talvez, sua obra mais citada e criticada em teses, dissertações e artigos, quando se trata de abordar a questão da defesa na existência democracia racial, defendida por Freyre, quando escreve acerca da convivência pacífica e afetiva entre senhores e escravos, ou proprietários benevolentes e escravos dóceis, na qual resultou a miscigenação.

Tanto a Antropologia quanto a Sociologia foram áreas que contribuíram nessa na análise estrutural das consequências para as condições de vida da população negra no Brasil, pós-abolição. Florestan Fernandes, por exemplo, através de dados estatísticos, destacou o racismo dissimulado, consequência das diferenças regionais e dos privilégios. Com isso surge, a partir dos anos 1970, o Movimento Negro Unificado – MNU, com isso Schwarcz (2015 p. 22) alerta que no debate sobre o mito da democracia racial, tendo em vista que os estudos sobre a situação do negro evidenciavam de forma mais contundente a existência do preconceito racial no país.

Há concordância entre os estudiosos pesquisados, sobre a necessidade de combater a tese da democracia racial, por considerá-la equivocada, tendo em vista as desigualdades sociais derivadas do preconceito e discriminação contra a população negra no Brasil, ainda que a miscigenação seja de fato definida enquanto característica estruturante da identidade nacional.

O objetivo maior em desmistificar esse mito, de certo modo legitimado no discurso do senso comum, influenciados pela ideia de que “todos são iguais perante a lei” (conforme preconiza a Constituição de 1988), justifica-se por dois importantes motivos: 1) desvelar a crença de que não há conflito racial no Brasil, e 2) romper com a cultura de responsabilização dos negros por sua marginalização histórica, econômica e social.

As novas investigações seguiram nessa direção, com dados concretos do descaso estatal em relação à saúde pública, habitação, segurança e desemprego, renda e baixa mobilidade social, evidenciando a omissão do Estado e a ausência de políticas de reparação junto à essa população. Autores como Fernandes (1978), e Munanga (2003), através de suas publicações, revelaram a identificação dos altos índices de mortalidade infantil e violência, mais recorrente entre jovens negros e pobres.

Conforme citado anteriormente, os estudos de Schwarcz (2015), Arretche (2015) e Lima e Prates (2015) sobre a questão racial no Brasil apresentaram as evidências sobre as diversas práticas de discriminação racial, determinantes para aprofundar as desigualdades raciais, no século XXI, permitindo, com isso, processos desiguais de

mobilidade social entre brancos e não-brancos, com a ascensão sendo marcadamente garantida para os brancos, em detrimento dos negros, situação que persiste na atualidade.

De 2010 para 2015, mesmo com as políticas postas, a realidade ainda é preocupante, tendo em vista que as desigualdades persistem. Ou seja, muito embora o mito da democracia racial, reconhecidamente um dos mecanismos mais poderosos de dominação ideológica no Brasil, venha sendo combatido desde os anos 1950, se constitui, ainda, um problema muito atual.

As pesquisas realizadas foram fundamentais para exigir dos poderes públicos, adotar medidas de reparação. Não se trata, porém, de manter o olhar no passado, para a história do negro brasileiro, mas analisar as relações raciais estabelecidas no cotidiano, tendo em vista que há no presente razões suficientes para compreender a manutenção das desigualdades, que resultam desse passado, que não nos deixa esquecer-lo.

Sobre a análise conceitual das políticas públicas no Brasil, além dos autores Melo (2001) e Souza (2007), a pesquisadora Leite (2012) introduz uma nova percepção sobre o assunto, chamando a atenção para a mudança das estratégias dos movimentos sociais, uma espécie de “reposicionamento político”, em busca da conquista de direitos sociais.

Tomando como ponto de partida o final dos anos 1970, momento em que as camadas populares ressurgem na cena política nacional, organizadas em sindicatos e em movimentos populares, pode-se observar a trajetória percorrida por segmentos hoje autodenominados oprimidos, estejam eles articulados em grupos, sejam eles intelectuais atuando na academia. Nesse percurso, o período compreendido entre o final dos anos 1970 e o final da década de 80 marca o (res) surgimento de novos movimentos sociais no Brasil, lutando por conquistas no campo dos direitos sociais e pelo retorno da democracia no país. Norteados pelos paradigmas da modernidade, adotando um esforço militante na construção da alternativa socialista. Isso, apesar da influência dos movimentos que despontaram no ocidente europeu e no norte da América, na década de 1960, que eram críticos aos ideais modernos. Prevaleceu a coesão em torno do que era considerado como bem comum; ou o que, em nome do direito, “deveria ser direito de todos na caminhada em direção à edificação de uma sociedade justa e igualitária e da emancipação humana” (Leite, 2012, p. 24).

Assim, dentro da sua abordagem, considera um equívoco substituir a luta por políticas universalistas para as políticas focalizadas, sendo essas, concebidas aos moldes neoliberais. Acredita que o MN passou a apresentar um reposicionamento ideológico, para além de político, tendo em vista que “trabalham sobre bases do campo do emocional

e do afetivo, mais do que no plano racional, a fim de pressionarem a implementação de políticas sociais que privilegiem os segmentos por eles abarcados”. Leite (2012, p. 25), sem trabalhar as condições objetivas concretas que a engendram. Seus alvos são metas factíveis e, de preferência, quantificáveis.

Por isso, algumas questões são urgentes: como analisar as políticas postas desconsiderando a reprodução das desigualdades escolares entre ricos e pobres, brancos e não-brancos? Como são pensados esses grupos tão desiguais? Aqueles que apresentam desempenhos escolares abaixo do esperado, nos parâmetros avaliativos, ainda são responsabilizados pelos seus resultados inferiores? Quais concepções de igualdade e de políticas igualitárias são predominantes nas leis e nos decretos educacionais? Os sistemas escolares têm sido justos e igualitários? Será que não estamos diante de outra qualidade das desigualdades? Quais são as consequências dessas formas de pensar as desigualdades que se pretendem corrigir?. Para Arroyo (2011a, p. 85) são questionamentos importantes de serem feitos tendo em vista que as estruturas da nossa sociedade estão alicerçadas em seus ordenamentos jurídicos, sendo determinantes para manter as desigualdades sociais, pois “temos mais políticas de intervenção nos alunos do que no sistema e suas estruturas”.

Tanto as considerações de Leite quanto as destacadas por Arroyo, publicadas em 2011, são importantes reflexões, mas é verdade também que assistimos no país, nas duas últimas décadas, a mudanças estruturais, tanto em termos de discursos (leia-se reconhecendo que existe discriminação racial no país, resultando no incremento de novas leis, decretos e planos), quanto ações (programas e projetos previstos ou em curso) possíveis, considerando os limites impostos pelo neoliberalismo.

No tangente à área educacional, no capítulo sobre a retrospectiva histórica da educação superior, foi abordado o quanto o ensino no Brasil já nasceu elitizado, como reflexo da ofensiva neoliberal, tanto na educação básica quanto superior, com as incorporações das políticas impostas pelas agências financeiras internacionais multilaterais (incentivando a privatização do ensino pelo Banco Mundial, por exemplo).

Não obstante, o momento aponta para novos contornos das políticas sociais no âmbito da educação brasileira, com ênfase no impacto dessas ações afirmativas na educação, especialmente, que foram criadas sob a égide do neoliberalismo, e, portanto, em concordância com ordem vigente, como acentua Leite (2012).

Além das políticas sociais em desenvolvimento, um dos avanços mais significativos, considerando a trajetória dos estudos etnicorraciais no Brasil, tem sido a

inclusão de Grupos de Trabalho (GTs) e linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras.

Nesse campo, destacam-se, dentre eles:

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC foi criada em 1948. De acordo com o histórico no Portal, os primeiros anos da entidade coincidem com “o reconhecimento e a institucionalização da ciência no Brasil, com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”, ambos com criação que datam de 1951. Nos anos 1980 a SBPC lançou a revista *Ciência Hoje* (1982) e posteriormente o *Jornal da Ciência* (1987). Tem promovido reuniões anuais, com trabalhos em todas as áreas científicas, o que favorece a publicação e socialização de pesquisas sobre a questão racial.

Associação Brasileira de Antropologia – ABA foi criada em 1955. De acordo com seu estatuto, a ABA tem por finalidades “congregar os/as especialistas que atuam em ensino e em pesquisa e outros/as profissionais que contribuem para o desenvolvimento da Antropologia, o intercâmbio de ideias, o debate de problemas e a defesa de interesses comuns”. Na biblioteca do site institucional, disponibiliza o acesso a diversas revistas na área de Antropologia e Ciências Sociais, apresentando-se como um amplo espaço de aprendizagens virtuais, para pesquisadores já formados, estudantes de graduação e pós-graduação.

A Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED foi criada em 1976, objetiva “fomentar a investigação e fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação”, contando reuniões nacionais e regionais da Associação, além da relevante produção científica, através da *Revista Brasileira de Educação - RBE*, com publicação trimestral.

De acordo com o Portal da ANPED, o “GT 21 Educação e Relações Étnico-Raciais, foi criado oficialmente na 24^a Reunião Anual da Associação (em 2001), “é integrado por pesquisadores e pesquisadoras negros e não-negros, cuja produção

científica está localizada na área das Relações Étnico/Raciais e Educação”. Já foi denominado “Relações Raciais/Étnicas e Educação” e dois anos após sua criação, passou à categoria de Grupo de Trabalho (GT), recebendo duas novas denominações: Afro-Brasileiros e Educação e Educação e Relações Étnico-Raciais”.

Conforme consta no histórico sobre o GT, as mudanças expressaram “um movimento interno de interpretações de ordem política e epistemológica entre os integrantes (...) bem como a intenção de ampliar a sua abrangência para o recebimento de trabalhos que abordem a temática indígena”.

Ainda tratando sobre as entidades que se dedicam ao tema podem ser mencionadas Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS e a Associação Nacional de Pesquisadores Negros – ABPN.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS foi criada em 1977, definida como uma “entidade de direito privado sem fins lucrativos, reúne mais de uma centena de centros de pós-graduação e de pesquisa em antropologia, ciência política, relações internacionais, sociologia, de todo o Brasil⁸¹”; promove encontros nacionais e internacionais e a publicação do periódico da área: Revista Brasileira de Ciências Sociais – RBCS, desde 1986, avaliada segundo os critérios da CAPES. Para o encontro da 39ª Encontro Anual (Out/2015), a ANPOCS conta com o GT - *Relações raciais: desigualdades, identidades e políticas públicas*.

A Associação Nacional de Pesquisadores Negros – ABPN, surgiu em 1989, no “I Encontro de Docentes e Pesquisadores e Pós-Graduandos Negros das Universidades Paulistas. O encontro teve como temática central “A Produção do Saber e suas Especificidades”. Desse Encontro os intelectuais negros organizaram o I Congresso de Pesquisadores Negros – COPENE, em Recife, no ano 2000. Os eventos da COPENE são realizados a cada dois anos e contam com formatos de eventos regionais, também. De acordo com as informações no *site* institucional a Revista ABPN tem publicação quadrimestral e cumpre os objetivos de 1) dar visibilidade às discussões sobre relações raciais e experiências de populações negras, a partir da produção de pesquisadores e intelectuais negros; e 2) promover a equidade e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional.

Além destas associações, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Índigena – NEABIs constituíram-se entre as décadas de 80 e 90. Trata-se de uma “rede de articulação nacional composta por instituições de ensino superior cuja ideia central é atuar no campo

do ensino, pesquisa e extensão voltados para a promoção da igualdade”, conforme informações no site da COPENE. São também chamados de Consórcio de NEABIs. De acordo com as especificidades de cada instituição (federal ou estadual), os Núcleos foram implantados e cuidam desses objetivos e são responsáveis para organizar eventos, fomentar produção científica junto às unidades de ensino e propor políticas institucionais junto aos Conselhos Universitários, com apoio de entidades externas, militâncias, secretarias municipais e estaduais, nas áreas de educação, cultura e saúde. Também são os NEABs os que se destacam para coordenar as políticas afirmativas concebidas para o ensino superior, nas diferentes universidades públicas, conforme destacadas neste trabalho.

Reuniões de Antropólogos Norte e Nordeste – ABANNE - tiveram início em 1985, em caráter bianual, prolongando-se até 2005. Em 2007, dado o aumento no número de participantes e a expansão dos temas e debates para além das fronteiras nacionais, o evento passou a agregar uma nova denominação, oficializando sua dimensão internacional: Reunião Equatorial de Antropologia – REA. É com o propósito de oportunizar o diálogo entre estas dimensões – local, regional e internacional - que a REA/ABANNE se configurou em um único evento, com vários GTs abordando pesquisas em andamento sobre as relações raciais no Brasil.

Essa diversidade de estudos, livros produzidos, associações de pesquisadores, o consórcio dos NEABs, novos GTs e novos grupos de pesquisa, amparados pela legislação brasileira e apoiados nos levantamentos do IBGE e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, que se dedicam às investigações acerca das condições de saúde, educação, moradia e trabalho do negro no Brasil, foram e continuam sendo importantes para a proposição de políticas para promoção da igualdade racial, que serão tratadas a seguir.

No Brasil tais políticas foram adotadas somente a partir do processo de redemocratização do país, quando diferentes grupos e organizações sociais, antes silenciados pelo regime autoritário, passaram a demandar direitos abertamente. Amplamente documentadas a partir de estudos de mobilidade social de Hasenbalg (1979) e Silva (1978). As desigualdades raciais passam a ganhar cada vez mais visibilidade pública e governamental no final dos anos 1990, em especial depois da divulgação de análise feita pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA.

Além de um movimento transnacional em direção a políticas identitárias, foram importantes para a consolidação do debate sobre as iniquidades raciais no Brasil tanto a

construção de uma agenda de reivindicações pelo Movimento Negro desde a década de 1980 como também a receptividade dessas demandas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e, em especial, de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Nesse sentido, para Paiva e Almeida (2010) o Governo Federal procurou avançar as metas de inclusão na universidade em colaboração com os gestores das universidades federais. Concomitantemente, a mobilização do Movimento Negro atuou localmente no convencimento dos gestores das universidades e câmaras estaduais a adotar políticas de inclusão, com graus variáveis de sucesso.

Entre as vantagens do caráter descentralizado de uma política pública costuma-se enumerar a contribuição dos membros das instâncias locais com uma experiência técnica de primeira mão e a não sujeição das políticas públicas a regras que ignoram as particularidades locais. Podemos, no entanto, ressaltar algumas desvantagens da falta de integração entre essas iniciativas, que vão desde a dificuldade de publicizar essas medidas para os potenciais beneficiários, bem como a ausência de critérios claros e de comum conhecimento para a fruição do benefício, até problemas concernentes à concepção, planejamento e execução das políticas.

É frequente a impressão de que os programas de ação afirmativa das universidades públicas formam um bloco monolítico, graças à ênfase dada a alguns casos similares no debate público (Daflon, Feres Junior e Campos, 2013). É delineado as medidas atualmente em vigor nas universidades públicas em sua pluralidade e matizes regionais. Como é possível verificar na tabela a seguir, as políticas de ação afirmativa em universidades públicas estão distribuídas por todo o território nacional de maneira bastante homogênea.

A participação de jovens pretos, pardos e indígenas entre 18 e 24 anos tem aumentado nas instituições de ensino superior, em todas as regiões do país, a tabela 6 mostra em valores percentuais o aumento da participação de jovens entre 18 e 24 anos que ingressaram no ensino superior, identificando-os por cor/raça e por renda familiar. Os percentuais estão organizados de acordo com as regiões do país e apresentam, para efeito de comparação os dados de 2012 e 2016, para brancos e amarelos com renda inferior a 1,5 salário mínimo (SM), pretos, pardos e indígenas com renda inferior a 1,5 SM e para os demais jovens independentes de cor, raça com renda familiar acima de 1,5 SM.

TABELA Nº 6: Participação (%) dos jovens por cor/raça e renda familiar na população e nas IFES – Brasil e grandes regiões -2012 / 2016

	BRANCOS E AMARELOS COM RENDA < 1,5 SM				PRETOS, PARDOS E INDÍGENA RENDA <1,5 SM				INDEPENDENTE DE COR/RAÇA RENDA >1,5 SM			
	2012		2016		2012		2016		2012		2016	
	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES	TOTAL	IFES
Norte	16,6	22,3	16,7	15,9	72,8	61,5	75,3	70,4	10,6	16,2	8,0	13,7
Nordeste	20,8	30,2	22,1	23,4	72,1	48,9	72,8	60,2	7,1	20,9	5,1	16,4
Sudeste	37,4	38,7	35,4	33,0	40,5	25,8	46,3	34,7	22,1	35,5	18,3	32,3
Sul	54,4	56,2	55,5	50,7	17,8	10,0	21,5	16,8	27,8	33,8	23,0	32,5
Centro-Oeste	24,2	32,8	26,2	26,6	51,6	34,6	56,0	41,4	24,2	32,6	17,8	32,0
Brasil	32,1	37,0	31,7	30,9	50,2	33,9	54,3	42,7	17,7	29,1	14,0	26,4

Fonte: Pnad-c 2012/2016 (Brasil, IBGE, 2019)

A constatação de diversos tipos de sub-representação se consubstancia nas políticas voltadas para grupos específicos de acordo com realidades regionais. Em universidades do norte do Brasil, por exemplo, a ação afirmativa para indígenas e egressos de escola pública é a modalidade mais comum, embora as políticas de corte racial não estejam de todo ausentes. No Nordeste, ainda que o maior foco das políticas seja o aluno de escola pública, há uma preocupação em beneficiar estudantes nativos dos estados em que as universidades se localizam, bem como candidatos pretos e pardos, indígenas e quilombolas.

Trata-se da região que pratica a ação afirmativa para o mais diverso repertório de beneficiários. No Centro-Oeste, o foco recai mais fortemente sobre candidatos indígenas e pretos e pardos, enquanto no Sudeste são os alunos egressos de escolas públicas os maiores beneficiários da ação afirmativa. Por fim, no Sul essa política procura atingir mais fortemente os estudantes da rede pública e indígenas, estes últimos em especial nas universidades mais próximas às suas comunidades.

A partir desses dados, é possível verificar ainda a relação entre a forma pela qual as universidades são avaliadas e a adoção de políticas de inclusão. No olhar de Daflon, Feres Junior e Campos (2011) é importante investigar a hipótese de que universidades com mais tradição e melhor desempenho em exames nacionais possam apresentar mais reservas em relação aos programas de ação afirmativa, considerando-se que no debate

público no Brasil é muito frequente o argumento de que esses programas diminuem a qualidade do ensino.

A Lei nº. 12.711, conhecida por Lei de Cotas, aprovada em 29 de agosto de 2012, foi a modalidade de política de ação afirmativa que o Brasil adotou de forma centralizada na rede federal de ensino superior e técnica de nível médio. Se origina do Projeto de Lei (PL), nº. 3.627/2004, encaminhado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva ao Congresso Nacional, que “institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior [...]” (Brasil, 2004).

Antes de ser aprovada, a Lei passou por um longo período de debates públicos na sociedade, em geral, e nas instituições. Só no século XXI foi mais de uma década de acaloradas discussões. A matéria experimentou uma longa tramitação nas duas Casas Legislativas, com oito anos de idas e vindas na Câmara dos Deputados e também no Senado Federal. A Lei só foi aprovada três meses após o Superior Tribunal Federal (STF) julgar improcedente a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186-2, impetrada pelo Partido Democratas (DEM) contra a Universidade de Brasília.

Segundo o DEM, a adoção do programa de cotas raciais para ingresso, por parte da UNB, violava o preceito fundamental da Constituição Federal. A decisão final do STF teve caráter vinculante pela constitucionalidade do uso do critério racial na definição de políticas públicas e trouxe a segurança jurídica que faltava para o seu desfecho. A decisão do Colegiado do STF se baseou no voto do ministro relator Ricardo Lewandowski, no qual as políticas de ação afirmativa com corte racial implementadas pela UNB favoreciam ao estabelecimento de um ambiente acadêmico plural e diversificado.

Buscavam superar distorções sociais historicamente consolidadas, eram proporcionais e razoáveis quanto aos meios empregados e aos fins almejados, tinham caráter transitório e previsão de revisão periódica (Lewandowski, 2012). Utilizavam procedimentos para seleção de alunos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana.

A adoção da Lei de Cotas, como uma modalidade de política de ação afirmativa no ensino superior brasileiro, representou uma resposta a um problema social que encontrou espaço na agenda governamental (Villanueva, 1992). A Lei de Cotas institucionalizou a reserva de vagas para determinados grupos, visando mitigar ou minimizar a problemática do acesso ao ensino superior e técnico de nível médio, por meio

de uma democratização do acesso, com inclusão social de segmentos em situação de desigualdades.

A Lei nº. 12.711/2012 estabeleceu como critérios para o ingresso a origem escolar, a condição socioeconômica, o pertencimento étnico racial e mais tarde a condição de pessoa com deficiência, incorporando no conteúdo e forma o que vinha sendo praticado em termos de políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais e federais desde o limiar do século XXI (Machado, 2013). Pela sua natureza a Lei de Cotas, os seus efeitos ultrapassam os limites da sua contribuição para a democratização do ensino superior. Tem repercussão na sociedade de uma forma mais ampla, com destaque para a inserção profissional futura.

Nos termos dessa lei as instituições federais de educação superior e técnicas de nível médio, vinculadas ao MEC, reservaram, em cada processo seletivo para recrutamento de alunos, em cada curso e turno, pelo menos 50% das vagas para candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, 2012b). O conceito de escola pública adotado foi o da LDBEN, firmado no inciso I do seu artigo 19, segundo o qual são instituições “criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (Brasil, 1996).

A Lei de Cotas determinou que nas instituições de ensino superior e técnicas de nível médio, no mínimo de 50% das vagas devem ser reservadas para candidatos egressos de escolas públicas. Destas vagas, a metade se destinada a pessoas cuja renda familiar bruta mensal per capita é de até um salário mínimo e meio. A outra metade pode ser destinada a pessoas com renda superior a este valor. Além disto, nos dois subconjuntos de cotistas, deve ser reservado um percentual de vagas específico para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação destes grupos nas respectivas unidades da federação em que estejam sediadas as IES, com base no último Censo Demográfico do IBGE (Brasil, 2012a).

O segundo critério para o ingresso estabelecido pela lei foi o socioeconômico, baseado na renda familiar. Por meio dele, o total das vagas reservadas deve ser dividido em dois subgrupos iguais, o primeiro de candidatos com renda familiar mensal per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio e, o segundo com qualquer renda familiar. O terceiro critério fixado foi o do pertencimento étnico-racial, segundo o qual, das vagas reservadas para os dois subgrupos de renda, deveria ser destinado um percentual igual à proporção de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiências na unidade da federação na qual a instituição está sediada, com base nos dados do último Censo do

IBGE (Brasil, 2012). As pessoas com deficiências foram incluídas como beneficiárias do programa de reserva de vagas dessa política pública no ano de 2016, por meio da Lei nº. 13.409, de 29 de dezembro de 2016 (Brasil, 2016).

A conceituação dessa política pública de inclusão a partir do aparato da legislação brasileira formulada na última década, que visa a inclusão de negros, índios e pessoas com deficiência mostrou-se importante por minimizar as desigualdades de acesso ao ensino superior.

1.2.4. Operacionalização da lei de cotas

A operacionalização das reservas instituídas pelas leis nº. 12.711/2012 e nº. 13.409/2016 foram regulamentadas pelo Decreto nº. 7.824, pela Portaria Normativa MEC nº. 18, ambos de 11 de outubro de 2012, pela Portaria Normativa MEC nº. 21, de 5 de novembro de 2014 e pela Portaria Normativa MEC nº. 9, de 5 de maio de 2017. No que diz respeito à ocupação das vagas reservadas, o Decreto detalhou as condições para o ingresso.

Segundo o referido Decreto dois tipos de candidatos eram possíveis: aqueles que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, em cursos regulares ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; e aqueles que tivessem obtido certificado de conclusão com base no resultado do ENEM, do Exame Nacional de Certificação de Competência ou de Avaliação de Jovens e Adultos (ENCCEJA) realizados pelos sistemas estaduais (Brasil, 2012c).

Por analogia, se aplicava às vagas destinadas aos cursos técnicos de nível médio. Em ambos os casos, foi vedada a participação no programa de reservas ao candidato que em algum momento tivesse cursado escola particular. Determinou que os editais dos processos seletivos indicassem, de forma discriminada, por curso e turno, o número de vagas reservadas. Definiu que em caso do cálculo para alocação dos percentuais da reserva de vagas implicar resultados com decimais, seja adotado o número inteiro imediatamente superior. Facultou as instituições a possibilidade adoção de outras políticas próprias de ação afirmativa sem prejuízos para a reserva estabelecida pela Lei de Cotas.

Os procedimentos relativos ao processo de implementação da Lei de Cotas foram detalhados nas portarias normativas supramencionadas. A primeira a ser editada foi a

Portaria Normativa nº. 18/2012. Estruturada em seis capítulos e dois anexos, já na sua introdução, no primeiro foram definidos alguns conceitos do programa de reserva:

Concurso seletivo foi considerado como o procedimento utilizado pelas instituições para selecionar seus estudantes para ingresso no ensino médio ou superior, excluídas outras formas de ingresso, tais como: reingresso, transferências e portadores de diploma de curso superior.

Escola pública é a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público.

Família o núcleo composto por uma ou mais pessoas, eventualmente ampliada por outras que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todos moradores em um mesmo domicílio.

Morador é a pessoa que tem o domicílio como local habitual de residência e nele se encontra residindo na data de inscrição do estudante.

A renda familiar bruta mensal, representa o somatório dos rendimentos brutos auferidos por todas as pessoas da família.

A renda familiar bruta mensal *per capita*, por sua vez, é a razão entre a renda familiar bruta mensal e o total de pessoas que compõe o núcleo familiar (Brasil, 2012d).

No capítulo dois a Portaria apresenta as quatro modalidades de reservas fixadas pela Lei para candidatos independente da renda familiar; com renda familiar per capita inferior a um salário mínimo e meio; independente da renda familiar e autodeclarado preto, pardo ou indígena; com renda familiar per capita inferior a um salário mínimo e meio e autodeclarado preto, pardo ou indígena. Com a aprovação da Lei nº. 13.409/2016, introduzindo as pessoas com deficiências como beneficiárias do programa de reserva, a Portaria Normativa nº. 9 de 5 de maio de 2017 reestruturou as modalidades de reservas destinadas a candidatos:

Com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L1).

Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L2).

Autodeclarados pretos ou pardos, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L3).

Autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L4).

[...] que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L5).

Autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L6).

Autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L7).

Autodeclarados indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L8).

Com deficiência que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L9).

Com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L10).

Com deficiência autodeclarados pretos ou pardos, que tenham renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L11).

Com deficiência que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L13).

Com deficiência autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda, tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L14).

Com deficiência autodeclarados pretos ou pardos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº. 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (L15) (Brasil, 2017).

No capítulo 3 da Portaria Normativa nº. 18/2012, foram definidas as condições para comprovação de beneficiários das vagas reservadas, conforme as três subcotas. No que se refere à origem na escola pública reafirmou o que dispunha o Decreto nº. 7.824/2012. Os candidatos com renda familiar bruta mensal igual ou inferior a um salário-mínimo e meio per capita deveriam comprovar, por meio da apresentação de uma série de documentos de todos os membros do núcleo familiar³¹ que fossem trabalhadores assalariados, exercessem atividades rurais, aposentados e pensionistas, autônomos e profissionais liberais e ainda os rendimentos de aluguel ou arrendamento de bens móveis e imóveis (Brasil, 2012d).

Tais documentos são utilizados para fins da avaliação socioeconômica a ser realizada pela instituição, e disciplinada em edital próprio. Tais editais deveriam conter os prazos e formulários para a comprovação dos dados, após a convocação para matrícula; a listagem de documentos necessários à comprovação da renda familiar bruta mensal per capita; o prazo e a autoridade competente para interposição de recurso em caso de recusa; e a indicação do prazo de cinco anos para o arquivamento dos documentos apresentados pelos estudantes. Poderiam prever também a possibilidade de realização de entrevistas e de visitas ao local de domicílio do candidato, assim como recorrer a outros cadastros de informações socioeconômicas.

Para tanto, o MEC buscava firmar acordos e convênios com órgãos e entidades públicas para viabilizar às instituições o acesso às bases de dados que permitissem a avaliação da veracidade e da precisão das informações prestadas. Por fim, no capítulo 3 da Portaria consta a advertência de que a prestação de informação falsa, apurada posteriormente à matrícula ensejaria o seu cancelamento, assegurando-se o direito ao contraditório e a ampla defesa.

A partir dos concursos seletivos de 2015 os candidatos que optassem pelas modalidades de reservas pelo critério de renda poderiam apresentar o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CADÚNICO) como alternativa à documentação exigida. O que foi regulamentado pela Portaria Normativa nº. 19 de 6 de novembro de 2014 (Brasil, 2014a). O Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico) foi criado no ano de 2007, pelo Decreto nº. 6.135, “[...] é instrumento de identificação e caracterização socioeconômica das famílias brasileiras de baixa renda, a ser obrigatoriamente utilizado para seleção de beneficiários e integração de programas sociais do Governo Federal voltados ao atendimento desse público” (Brasil, 2007)”.

O CadÚnico destina-se as famílias de baixa renda, cuja renda familiar mensal per capita é de até meio salário mínimo, ou que possua renda familiar mensal de até três salários mínimos. O cadastro é realizado nos municípios, com base em visitas domiciliares às famílias de baixa renda. As não inscritas podem se dirigir até um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) para se cadastrar. Nesse caso, o interessado preenche um formulário e entrega uma série de documentos de cada um dos membros do seu núcleo familiar. Nos CRAS há uma equipe responsável pelo cadastramento, composta por técnicos devidamente treinados/qualificados e assistentes sociais. Numa primeira abordagem o interessado fornece as informações ao técnico que faz o preenchimento no formulário eletrônico, que depois é conferido pelo assistente social.

No capítulo 4 da Portaria Normativa nº. 18, foi definido o cálculo das vagas a serem reservadas, e prescreveu os procedimentos e fórmulas a serem aplicadas pelas instituições. No capítulo 5 da Portaria foi disciplinado o mecanismo para o preenchimento das vagas em conformidade com a ordem de classificação e de acordo com as notas obtidas pelos estudantes nos quatro grupos de reservas. Inicialmente, seriam matriculados os candidatos egressos de escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo per capita, autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Em continuidade os candidatos com essas características, porém, sem o limite da renda.

Havendo sobra de vagas, serão fixados os critérios para a alocação das remanescentes. No capítulo 6 das disposições finais e transitórias foi destacado que a classificação dos estudantes no Sistema de Seleção Unificada (SISU) deveria respeitar as regras daquele sistema. Estabeleceu que as instituições deveriam implementar no mínimo 25% da reserva a cada ano, a partir de 2013, limitando-se o dia 30 de agosto de 2016 como prazo final para o atingimento dos 50%. Levando-se em consideração o que dispõe a legislação em relação aos procedimentos operacionais da Lei de Cotas.

1.2.5. Acompanhamento e avaliação

Os processos de acompanhamento e avaliação do programa de reserva de vagas foi designado ao MEC e a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) extinta em abril de 2019, ouvida a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Determinou ainda que decorrido o prazo de dez anos, deveria ser promovida uma revisão do programa especial de reserva de vagas, instituído pela Lei de Cotas.

Nos termos do seu artigo 7º Esse prazo findaria em agosto de 2022, porém, com a alteração do programa pela Lei nº. 13.409/2016, tal revisão foi estendida para dezembro de 2026, (Brasil 2016).

Para dar consequência aos processos de acompanhamento e avaliação determinados pela norma, no dia 28 de agosto de 2013, um ano após a sua aprovação, o MEC, por meio da Portaria nº. 804 instituiu uma Comissão Consultiva da Sociedade Civil com a finalidade de contribuir com o debate acerca do processo de implementação da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às instituições federais de educação superior (Brasil, 2013).

A comissão foi composta por representantes de diversos setores do MEC:

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); extinta em abril 2019
Secretaria de Educação Superior (SESU);
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)
Secretaria de Promoção da Igualdade Racial SEPPIR; extinta em abril de 2019
Conselho Nacional de Educação (CNE);
Fundação Nacional do Índio FUNAI;
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES);
Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF);
Articulação de Povos Indígenas do Brasil (APIB);
Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes (EDUCAFRO);
Movimento Sem Universidade (MSU);
União de Negros pela Igualdade (UNEGRO);
Coordenação Nacional de Entidades Negras (CONEN);
Movimento Negro Unificado (MNU);
Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ);
Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN);
Rede Nacional de Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Consórcio de NEAB);

União Nacional dos Estudantes (UNE);

União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES).

A coordenação da Comissão Consultiva foi exercida pelo representante da SECADI (atualmente extinta) havia pelo menos uma reunião por ano (Brasil, 2013). A designação dos membros da Comissão Consultiva se deu quase um ano depois, por meio da Portaria Interministerial do MEC e SEPPPIR nº. 7, de 17 de julho de 2014 (Brasil, 2014b).

Em setembro de 2014, foi realizado o 1º Simpósio de Avaliação da Lei de Cotas, em dois dias, e contou com as presenças dos ministros da Educação e da SEPPPIR

No dia 7 de outubro de 2014 o MEC e a SEPPPIR (atualmente extinta) encaminharam à comissão Consultiva da Sociedade Civil um ofício com a sistematização das apresentações e debates do 1º Simpósio realizado em setembro. Organizado em quatro partes, o documento inicialmente apresentou propostas para o funcionamento da Comissão, em seguida tratou de propostas a serem adotadas pelo MEC. A terceira parte destacou as recomendações que deveriam ser adotadas pelas IES, visando a adequada implementação do programa de reserva instituído pela Lei de Cotas e a quarta e última parte forneceu orientações à CAPES, relacionadas a demandas específicas no campo da pós-graduação e da pesquisa científica (Brasil, 2014c).

As recomendações apresentadas às instituições foram as seguintes:

Como parte integrante das políticas de permanência, que sejam criados mecanismos de acolhimento dos estudantes em seu ingresso nas instituições, que os procedimentos burocráticos sejam reavaliados considerando o perfil dos estudantes e que sejam criados espaços coletivos de convivência, em particular para os estudantes indígenas.

Que as instituições adotem procedimentos de gestão democrática com participação dos estudantes cotistas na formulação, implantação e avaliação das políticas de ação afirmativa.

Estabeleçam relações estáveis, regulares e sistemáticas com as redes públicas do ensino médio, promovendo a divulgação dos direitos conquistados e estimulando os estudantes a participarem dos processos seletivos.

A adoção da Cartilha elaborada pelo GEMAA para informar os estudantes da rede pública de ensino médio das possibilidades de acesso à educação superior pelos mecanismos atualmente existentes.

Que sejam criadas instâncias para recepção e apuração de denúncias de racismo, discriminação nas instituições.

Que sejam criadas instâncias administrativas para a gestão da política de ação afirmativa e comissões com a participação da sociedade civil.

Que sejam estabelecidos Protocolos intersetoriais para moradia, transporte, alimentação, bolsas de estágio e permanência, reunindo os três níveis da gestão pública (união estados e municípios) e parceiros da sociedade civil para ampliar o apoio às políticas de inclusão (Brasil, 2014c).

Destaca-se deste segundo seminário a exposição do professor André Lázaro, em Flacso-Brasil (2015, p. 4) que assentou as bases do documento Proposta de política pública para acompanhamento da Lei de Cotas e avaliação da democratização da Educação Superior, cujo objetivo geral consistia em “fornecer regularmente à Comissão Consultiva, ao MEC, SEPPIR e FUNAI, dados, informações e análises sobre as políticas de ação afirmativa de acesso à educação superior para acompanhamento e avaliação da lei 12.711”.

A proposta partia de um diagnóstico de que era necessário promover uma mobilização junto as escolas públicas de ensino médio para difundir os direitos adquiridos pela legislação de cotas, visto que os estudantes, professores e técnicos estariam pouco informados sobre as políticas de ação afirmativa. Os beneficiários vinham enfrentando preconceitos, em função dos seus valores, culturas e conhecimentos não reconhecidos nas IES. O acesso aos dados relativos às ações afirmativas nem eram disponibilizados aos pesquisadores, e que as instituições não vinham estimulando estudos e pesquisas sobre suas políticas com vistas a seu constante aprimoramento. As instituições não promoviam acompanhando os seus estudantes, em especial os cotistas, com o objetivo de detectar tendências de evasão e abandono e atuar de modo preventivo. Igualmente não se preocupavam com as trajetórias profissionais dos egressos.

Com isto se fazia necessário ter acesso a dados, informações e análises Flacso-Brasil (2015, p. 35) descreve os indicadores propostos por nível, curso, turno, tipo de instituição, localidade, levando-se em consideração: o percurso do ensino médio e taxas de transição; a relação candidatos/vaga por curso, desempenho no ENEM e no Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE); taxas de ocupação, aprovação, reprovação, conclusão; taxas de evasão de curso, de carreira, de instituição e do sistema de educação superior; taxas de transição para pós-graduação e mercado de trabalho;

atendimento às etnias indígenas e comunidades quilombolas; taxas bruta e líquida por segmentos populacionais.

As análises que seriam empreendidas no processo de acompanhamento e avaliação da implementação deveriam se basear: na percepção de estudantes sobre oportunidades criadas pela Lei de Cotas e pela adoção do ENEM; nos impactos comunitários do ingresso de jovens e adultos na Educação Superior; nas percepções da comunidade universitária sobre cotidiano universitário: aspectos acadêmicos, sociais e culturais; na pesquisa longitudinal com estudantes, comunidades e instituições; nos impactos nas etnias indígenas e comunidades quilombolas e nas inovações nas estruturas acadêmicas – organizacionais, administrativas, orçamentárias, curriculares e culturais – a partir da implantação da Lei segundo Flacso-Brasil (2015, p. 22). A responsabilidade pelo acompanhamento das políticas de ação afirmativa seria de um Observatório da Educação, estruturado na forma de rede nacional de monitoramento com participação de pesquisadores de cada unidade da federação e dos Fóruns Estaduais de ações Afirmativas, caracterizado pela articulação com as redes públicas de Ensino Médio, Fóruns de Educação e de Igualdade Racial, sociedade civil, movimentos sociais, entidades estudantis.

O cronograma da proposta previa o desenvolvimento de atividades entre 2015 e 2022. No segundo semestre de 2015 seria realizada uma reunião técnica com pesquisadores de Ações Afirmativas, para consolidar a cesta de indicadores, divulgação de chamada pública de instituições interessadas em participar do Observatório da Lei de Cotas e sua instalação. Entre 2016 e 2018 haveria prestações de contas anuais nos estados e para a Comissão Consultiva. De 2018 até 2022 seria lançada a segunda chamada pública para renovação da Rede Nacional de Pesquisadores e no ano de 2022, um seminário nacional de avaliação da política de reserva de vagas.

A Lei nº. 13.409/2016, que incluiu as pessoas com deficiências como beneficiárias da Lei de Cotas, também ampliou o prazo de validade desta política de ação afirmativa para dezembro de 2026. O governo, que se instalou após o impeachment da Presidente Dilma Rouseff, não realizou atividades de acompanhamento e avaliação da implementação do programa de reserva. O que se viu foi a instalação de um amplo debate sobre supostas fraudes na aplicação desta política, baseada em autodeclarações de possíveis não negros, se beneficiando da reserva deste subgrupo. Denúncias encaminhadas às instituições ganharam a imprensa e tem sido alvo de muita especulação. Isso fez com que a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial viesse a público,

criticando as IES por não realizarem um controle adequado deste quesito e afirmando que disciplinará a matéria determinando a criação de grupos para verificar aspectos físicos de candidatos a vagas por critério racial.

No ano de 2017, das instituições que deveriam promover as reservas de vagas, estabelecidas pela Lei nº. 12.711/2012, a grande maioria utilizou a autodeclaração, conforme a prescrição legal. Ao utilizar-se exclusivamente desse recurso, essas instituições não estavam dispensadas de eventualmente adotarem procedimentos complementares em caso de suspeita ou denúncia, posto que a Portaria Normativa do MEC nº. 18/2012, pelo seu art. 9º prescreveu:

[...] a prestação de informação falsa pelo estudante, apurada posteriormente à matrícula, em procedimento que lhe assegure o contraditório e a ampla defesa, ensejará o cancelamento de sua matrícula na instituição federal de ensino, sem prejuízo das sanções penais eventualmente cabíveis (Brasil, 2012).

Com fundamento na Recomendação do Conselho Nacional do Ministério Público, de 9 de agosto de 2016 e na Orientação Normativa do MPOG nº. 3/2106, por meio do Edital nº. 4 de 26 de maio de 2017, a FURG definiu os procedimentos para a verificação da veracidade da autodeclaração dos candidatos a serem matriculados na condição de autodeclarados pretos e pardos. De acordo com esse edital, os candidatos inscritos para essas vagas seriam submetidos ao processo de aferição da veracidade da autodeclaração pessoalmente perante a comissão.

O Ato de Verificação da Veracidade da Autodeclaração consistia em entrevista e verificação das características fenotípicas. Aos candidatos era permitida a apresentação de documentos que fizessem referência à cor preta ou parda do candidato e/ou dos seus pais biológicos. Permitia-se também anexação de comprovação de resultado favorável de processo seletivo em que havia concorrido as vagas reservadas para pretos e pardos. Nesse caso, deveria existir manifestação expressa de comissão de aferição ou similar.

Os documentos acrescidos não eram considerados determinantes no processo de verificação. O procedimento de aferição ocorria a cada convocação para matrículas e todo o processo era gravado em áudio e vídeo. Quem não pudesse comparecer pessoalmente para matrícula deveria comparecer em data posterior para o processo de aferição. O não comparecimento implicava na exclusão do processo seletivo. O resultado do processo de aferição dos candidatos autodeclarados pretos e pardos era divulgado em até dois dias úteis, cabendo recursos aos casos de indeferimentos (FURG, 2017). Na UFSM, os

candidatos inscritos na subcota para pretos, pardos e indígenas eram obrigados a comparecer à chamada, no dia estabelecido para matrícula do seu curso, munido da autodeclaração étnico-racial preenchida, que deveria ser assinada na presença da Comissão de Autodeclaração (UFSM, 2017).

Em 2017, os procedimentos para validação da autodeclaração de pretos e pardos na UFPR foram regulamentados pela Resolução do Conselho Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE) nº. 40/2016, que institui os mecanismos de validação, das matrículas de candidatos autoidentificados como pretos e pardos. Nos termos dessa Resolução, todos os candidatos inscritos nas categorias de pretos e pardos e que foram convocados para matrícula, independente da chamada, deveriam passar pela Banca de Validação da Autodeclaração, em datas previamente determinadas (UFPR, 2016).

Diante do exposto foi possível observar que os processos de verificação das condições de beneficiários das vagas, em reserva para os grupos definidos pela lei, trouxeram implicações importantes para a gestão das universidades que adotam a Resolução de 2016. No que se refere aos egressos de escolas públicas, as implicações não se revelaram comprometedoras. A verificação do critério de renda, por sua vez, se mostrou bastante onerosa, exigiu mobilização de recursos humanos especializados que as instituições não dispunham. As implicações da verificação do critério de pertencimento étnico-racial colocaram as universidades diante de uma polêmica antiga, que se refere aos instrumentos a serem utilizados para assegurar a condição de beneficiário de uma política de ação afirmativa de corte racial. Tema espinhoso em relação com o qual o Brasil tem muita dificuldade de relacionar. Nessa etapa inicial de implementação da norma, o que foi feito pelas universidades consistiu em optar pelo caminho mais simples, qual seja, obedecer ao comando da lei, sem ousar propor algo diferente.

Outra constatação importante foi a de que o programa de reserva, instituído pela Lei de Cotas, não vem merecendo a devida atenção por parte do Ministério da Educação e a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (extinta abril de 2019), no que se refere ao seu acompanhamento e avaliação. Conforme foi abordado, por meio do art. 6º da Lei nº. 12.711/2012, esses dois órgãos se encarregariam dessa tarefa. No entanto, entre 2013 e 2015 foram realizadas apenas algumas iniciativas pontuais, de caráter episódico e assistemático. O trabalho que se iniciava foi interrompido com o fim do Governo da Presidente Dilma, e não foi retomado no seguinte. Com isso, nos anos de 2016 e 2017 se destacaram apenas duas ações: a inclusão das pessoas com deficiências no programa de reserva, em dezembro de 2016, por meio da Lei nº. 13.409/2016, e em

outubro de 2017 com a reação da SEPPIR, às denúncias de supostas fraudes na autodeclaração. E o atual governo Bolsonaro extinguiu a SEPPIR, responsável por acompanhar o processo junto ao MEC.

Em outubro de 2017 a SEPPIR encaminhou para todas as instituições no qual solicitava diversas informações relativas ao processo de implementação da Lei de Cotas, especialmente no que se refere à verificação das condições de beneficiários por parte dos ingressantes nas vagas reservadas pelo critério étnico-racial. Indagava o que as universidades estariam utilizando como instrumentos complementares à autodeclaração para efetivação das matrículas pelo critério étnico-racial. Nesse contexto, em abril de 2019 a UFAL anunciou formalmente que a partir do processo seletivo de 2019, os candidatos aprovados para as vagas reservadas para o critério étnico-racial, aos cursos de graduação, terão que apresentar a autodeclaração consubstanciada.

Em entrevista ao jornal Gazeta de Alagoas, a diretora do NEABI/UFAL Lígia Ferreira do afirmou que:

Com candidatos autodeclarados nessas demandas, surgiram novos mecanismos de verificação da veracidade dessas declarações, cada uma com a sua especificidade. “Para candidatos autodeclarados negros; pretos ou pardos, desde o ano passado, com a implementação das PAAFs nos cursos de pós-graduação da UFAL, inclusive Residências, para atender às demandas do movimento social negro, do Ministério Público Federal em Alagoas (MPF/AL) e à Portaria Normativa nº 13, de 11 de maio de 2016, do Ministério da Educação, foi instituída uma Comissão de Heteroidentificação das Autodeclarações na UFAL (Jornal Gazeta, 2019)

As bancas de validação de autodeclaração étnico-racial são um critério previsto na política de cotas das Ações Afirmativas. Na UFAL, as cotas foram implantadas em 2003, mas essa é a primeira vez que o processo de validação é organizado. “Foi uma reivindicação do movimento social negro, por meio do Ministério Público Federal, por conta de algumas denúncias de fraudes nas autodeclarações”, informou Lígia Ferreira, do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEABI-UFAL).

Na UFAL, 50% das vagas oferecidas no SISU são distribuídas pelas cotas. Nessa reserva, concorrem os candidatos que estudaram durante todo o ensino médio em escola pública. São destinadas 50% das vagas para o candidato de família com renda per capita igual ou menor que um salário mínimo e meio bruto. A outra metade das cotas é reservada para negros (pretos e pardos) e indígenas.

A formação das bancas exigiu muitos debates e capacitações, a Oficina de Promoção da Igualdade Racial e Enfrentamento ao Racismo, foi realizada nos dias 15 e 16 de abril de 2019, promovida pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI), da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com o Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena (NEABI), da Universidade Federal de Ouro Preto-MG (UFOP-MG), ministrada pelo Prof. Dr. Adilson Pereira dos Santos (UFOP-MG), com carga horária total de 12 horas, a autora Josenilda participou da oficina acima supracitada e da banca de validação de autodeclaração étnico-racial da UFAL.

O critério, para os procedimentos de validação da autodeclaração étnico-racial foram realizados por bancas constituídas por membros da Comissão de Heteroidentificação da UFAL tomando como referência o fenótipo dos/as candidatos/as (características físicas, predominantemente, a cor da pele, a textura do cabelo, o formato do rosto etc., que combinadas ou não, permitam que seja socialmente reconhecido/a, ou não, como uma pessoa negra) e sua história social e cultural.

O Edital estabeleceu as normas e os critérios a serem seguidos, ente os quais destacamos os itens:

2.2.1 Os/As candidatos/as que se submeterem aos procedimentos de validação da autodeclaração étnico-racial deverão comparecer aos locais estipulados conforme o edital convocatório nº 03/2019, SEM fazer uso de: maquiagem, óculos escuros, acessórios na cabeça (boné, chapéu, lenço, burca, gorro, qualquer outro objeto sobre a cabeça ou acessórios que impossibilitem a verificação fenotípica, prejudicando a identificação do/a candidato/a). 2.3 É obrigatório o comparecimento do/a candidato/a autodeclarado/a como negro/a (preto/a ou pardo/a), conforme, alínea “b” do subitem 11.22. A ausência do/a candidato/a implicará no cancelamento automático de sua pré-matrícula. 2.4 A ascendência do/a candidato/a não será considerada, em nenhuma hipótese, para os fins da validação (Edital nº 03/2019, subitem 11.24). 2.5 No dia agendado, ao passar pela banca de validação da autodeclaração étnico-racial, cada candidato/a receberá o seu Parecer são as características fenotípicas, ou seja, não basta ter uma descendência negra, é preciso ser pardo ou preto para corresponder aos requisitos das cotas. Os candidatos que não concordarem com o resultado, têm prazo para recorrer, as bancas foram realizadas no período de 23 a 27

de abril, em Maceió, e de 30 de abril a 1º de maio, nos campi do interior (UFAL, 2018)

Considerando a natureza cíclica das etapas de uma política pública, o acompanhamento e a avaliação seriam fundamentais nessa etapa de implementação da Lei de Cotas. Poderiam contribuir com a explicitação de eventuais obstáculos e indicação de possíveis medidas de correção de rumos e alteração, visando à melhoria da qualidade do seu processo de implementação, em vista dos objetivos da política

1.2.6. Críticas sobre a adoção de políticas Afirmativas no Brasil

Como já foi sinalizado anteriormente, a concepção sobre as ações afirmativas, no âmbito educacional, tem sofrido críticas quanto à sua formulação e também quanto aos modos de implementação. Há na literatura brasileira, alguns que ilustram seus posicionamentos, não favoráveis às políticas afirmativas, especialmente quando se trata da adoção de reservas de vagas para a população afrodescendente nas universidades públicas, nomeadamente chamadas de “cotas raciais”.

Desse modo, estão presentes na seção, posicionamentos contrários com três diferentes abordagens, que foram publicizadas através de artigos dos autores, que são: dois antropólogos Peter Fry e Yvonne Maggie, professores da pós-graduação em Antropologia no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais – IFCS/ UFRJ; um historiador, Valério Arcary, professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFECTSP; e Janete Luzia Leite, formada em Serviço Social e professora neste curso, na UFRJ.

Sobre o debate, Peter Fry escreveu alguns artigos em colaboração com Yvonne Maggie (2002). No artigo A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras, publicado em 2002, os autores argumentam contrariamente sobre as AA, tendo como referência nessa análise, a experiência pioneira na UERJ, em 2001. Para isso, Fry; Maggie (2002, p. 67) consideraram os seguintes aspectos:

[...] o não respeito aos dispositivos constitucionais, quanto aos artigos 3, 4 e 5, que fazem alusão ao termo “raça”. Na interpretação da lei, os autores analisam que “para a Conferência de Durban, a delegação oficial brasileira encaminhou uma proposta que rompeu com esta tradição”.

Além disso, os autores argumentam que, pelo fato de o debate não ter passado por uma instância coletiva, cujo processo de decisão consideram que foi verticalizado.

Sobre a política de cotas Fry e Maggie (2002) comentam:

Evidentemente, então, a repentina adoção de cotas como política de Estado nos surpreendeu, e muito. Estávamos errados? E se estávamos, por quê? Neste ensaio bastante experimental argumentaremos que estávamos errados em dois pontos: 1) não imaginávamos que as cotas seriam virtualmente decretadas, e mesmo se tivéssemos imaginado que isso pudesse acontecer, provavelmente não teríamos antecipado o extraordinário poder das decisões “de cima para baixo” nesse país que queríamos imaginar democrático; 2) subestimamos talvez o avanço em certas áreas-chave da substituição de um Brasil imaginado como composto de “raças misturadas” por um país de “raças distintas”. Ou seja, o nosso erro foi apostar que uma tradição “vencesse” a outra Fry e Maggie (2002, p. 68-69)

Tendo em vista os processos de miscigenação no Brasil, os autores defendem que a lei é de difícil implementação pois, a partir da autoclassificação, por exemplo, consideram subjetivo julgar quem é branco e quem é preto no Brasil. Isso posto, favoreceria prováveis erros de avaliação no ingresso dos futuros beneficiados pelas cotas. Afinal Fry e Maggie (2002, p. 72) perguntam: “quanto custa obrigar alguém a se classificar como “branco”, “negro” ou “pardo” para aumentar ou diminuir suas chances de entrar na universidade ou no serviço público?

Assim, os problemas das desigualdades sociais serão mantidos, tendo em vista que não há investimentos financeiros por parte do Estado pensados para o sistema educacional, em todos os níveis.

Em 2004, o artigo Cotas raciais – Construindo um país dividido? No presente trabalho, se apoiam nas ideias do economista Jonan Zoninsein. Todo o artigo de Fry e Maggie (2004) é entrecortado com trechos transcritos em inglês, onde os autores fazem uma análise comparativa da concepção e experiência nos EUA, sobre as ações afirmativas, e as iniciadas no contexto brasileiro. Zoninsein, citado por Fry e Maggie, considera que algumas mudanças garantiam que no Brasil, as cotas poderiam ter êxito, caso houvesse efetivamente a garantia de investimentos econômicos em todo o sistema educacional brasileiro.

Nesse diálogo com as ideias de Zoninsein, os autores brasileiros iniciam esclarecendo que, quando se referem às AA “são sinônimo de reserva de vagas para negros nas universidades” (Fry e Maggie, 2004, p. 153). Pelo título e por esse primeiro e

esclarecimento, advém a recusa à política, por acreditarem que, os pressupostos estruturantes em si, legitimaria e ampliaria o racismo, a partir desse recorte, a cisão racial no Brasil. Ao mesmo tempo, não desconsideram uma relativa eficácia, com ganhos para a população negra, historicamente excluída nesse espaço:

Segundo a nossa argumentação, o problema não está na forma de implementar a AA, nem tampouco no volume de recursos humanos e financiamentos a serem investidos. Do nosso ponto de vista analítico, a crença em raças é condição necessária para a existência do racismo. Embora seja inegável que as cotas terão como consequência a ampliação relativamente rápida do número de alunos “negros” nas universidades, acarretarão, por outro lado, a consolidação da crença em raças. Assim fazendo, não é de se esperar que debele o racismo. Poderia até aumentá-lo (Fry; Maggie, 2004, p. 161).

Esses argumentos foram amplamente divulgados no Jornal O Globo, também no ano 2004, em que Fry e Maggie escreveram sobre Política social de alto risco, ponderando novamente que, além da divisão racial entre brancos e negros, estimulada pela política de cotas, acreditam que as ações afirmativas não resolvem o problema da desigualdade justamente por ser uma proposta de política sem custos para os cofres estatais, portanto que não resultariam no investimento público para atender às demandas que as próprias medidas suscitariam em médio e longo prazo.

Em 2004 Peter Fry lançou o livro *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*, aprofundando as suas ideias, mantendo o seu posicionamento contrário à política de cotas. Em 2015, Schwarcz publicou uma resenha, acerca das ideias publicadas na obra de Fry, concluindo que:

Raça é, portanto, um artefato histórico e social, isso sem negar que o mesmo conceito esteja se transformando em princípio condutor da formação de categorias e grupos sociais significativos. É munido com esse tipo de referencial que Peter Fry aborda questões políticas atuais, enfrentando o tema da aplicação de cotas e ações afirmativas no Brasil. As posições do autor, bastante conhecidas, aparecem de forma reiterada nos artigos que se seguem, revelando sua convicção no que chama ser o antirracismo brasileiro, sua saída via políticas universais, seu lamento frente aos "tempos de racialização" e seu susto diante da adoção das cotas pelo governo brasileiro, já nos anos de Fernando Henrique Cardoso. Definindo-se como um antropólogo não racialista, Fry revela seu receio com relação a esse tipo de política - "um racismo às avessas" - e se filia ao

modelo modernista de Macunaíma e à ideia de um Brasil misturado e pautado por categorias múltiplas (Schwarcz, 2015, p. 289).

Corroborando com a mesma visão de Schwarcz (2015), é possível inferir que a adoção de políticas afirmativas não aprofunda o racismo brasileiro, pois suscita novos debates, com a possibilidade de instigar militantes e implementadores, a partir de processos avaliativos, na busca por melhorias e num próprio redesenho, com a proposição de novas concepções de políticas antirracistas.

Posicionou-se relativamente contrário às cotas o autor Valério Arcary (2007) quando escreveu por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocrática? O autor considera que são medidas que buscam estimular a justiça social, porém são insuficientes, já que não modificam, de forma substancial, a condição do negro na luta sob o capitalismo. Para Arcary, (2007, p. 206) ainda que sejam as cotas raciais ou sociais, tanto as adotadas no ensino superior quanto aquelas pensadas para provisão de cargos no serviço público, pois, de acordo com sua doutrina de cunho marxista “são reformas que, sob o capitalismo, não poderão inverter a dinâmica decadente do capitalismo periférico”. Além disso, Arcary, (2007, p. 207) pondera:

As cotas do Governo Lula são um bombom em um bolo envenenado: a reforma universitária que legaliza a transferência de verbas públicas para o ensino privado, através do PROUNI, anistiando as dívidas fiscais de um setor que estima faturar dezenas de bilhões de reais nos próximos anos. Sabemos, no entanto, que os inscritos no vestibular de acesso às universidades públicas têm somente igualdade de condições formais, portanto, abstratas, porque a seleção será decidida favorecendo os que tiveram melhores condições de preparação. Entre os mais desfavorecidos estão os negros.

Nesse sentido, é perceptível a visão do historiador sobre os riscos de privilegiar o ensino privado em detrimento do público, consenso na análise já feita nos capítulos anteriores desta tese. Arcary compreende que, por mais utópico que seja perseguir a luta pela garantia de um ensino público e gratuito de qualidade, em todos os níveis, como também argumentam Fry e Maggie, em suas defesas (2002; 2006), concordam que seria um pensamento reacionário, concluindo que “essa posição afasta o movimento negro da causa socialista” (Arcary, 2007, p. 109), e por isso não faz uso desse argumento.

Diante desse posicionamento, estar oponente aos moldes postos pelo Estado, em relação à essa política, para Arcary (2007, p. 109) significa, então:

O que se está defendendo contra as cotas, portanto, não é acesso universal, mas um critério de seleção, o meritocrático. Este critério é mais justo do que o racionamento pelo preço das mensalidades – a seleção determinada pelas diferenças de classe – mas, isso não faz dele um critério igualitarista. Igualitarista é tratar de forma desigual os desiguais, favorecendo os mais explorados ou oprimidos. Os defensores da meritocracia estrita propõem à juventude operária e negra que estudem mais, e tentem o vestibular outra vez. A equidade é socialmente regressiva. O seu resultado será o isolamento político-social dos que defendem as Universidades públicas, como a USP, as Federais e os CEFETs, beneficiando a campanha pela cobrança de mensalidades e, finalmente, a privatização.

A solução para este impasse seria, portanto, Arcary (2007, p, 109).”a união entre a juventude negra e a juventude trabalhadora, considerando que a libertação dos negros só será possível com a libertação do povo brasileiro”.

Em 2009, Arcary aprofundou suas ideias, na publicação do artigo: Atraso educacional, arcaísmo cultural e injustiça: a longa estagnação do capitalismo periférico das políticas compensatórias. Para o autor, mesmo se considerarmos que o país está menos pobre, a desigualdade social perdura e até aumentou, quando comparada com a situação ao final dos anos 80. Segundo analisa Arcary, (2009, p. 351): “As políticas sociais compensatórias foram eficazes na redução da extrema miséria, mas são insuficientes para garantir uma desigualdade social menor. Sem crescimento sustentado que diminua o desemprego e eleve o salário médio não haverá maior mobilidade social”.

Atacando as AA, neste artigo Arcary continua defendendo que o problema do ingresso de mais negros e negras no ensino superior não conseguirá resolver o problema da desigualdade racial, uma vez que não age sobre a estrutura social, tendo em vista as reduções salariais e “o crescente desalento da classe média sugere que as recompensas materiais pelo aumento da escolaridade já não compensariam os sacrifícios para garantir uma escolaridade superior” (Arcary, 2009, p. 352). Conclui que não há um investimento que priorize a educação de natureza pública (e não privatizada) no país, o que gera esse atraso e toda a estagnação, provenientes das políticas compensatórias.

A terceira argumentação opondo-se à reserva de vagas para afrodescendentes, talvez seja um paralelo entre as duas anteriores, mas no artigo - Política de cotas no Brasil: política social? - a autora, a partir do título, provoca uma reflexão, insinuando a existência de que há também um problema de ordem conceitual na formulação das AA. Janete Luzia

Leite (2012, p.30) certamente faz uso de um argumento mais radical, quando afirma que “as políticas de ações afirmativas, além de não serem políticas sociais, também não representam sequer a possibilidade de uma transição para políticas universalistas.”

Para chegar à essa conclusão, Leite argumenta inicialmente, que concorda acerca da existência real de desigualdades no Brasil, e que afetam sobretudo a população negra, que tem acesso reduzido aos bens públicos, e por isso, menos escolaridade, menores salários, etc. Entretanto, pondera que

A superação dessas desigualdades não passa pela afirmação de preceitos constitucionais, que servem de base para uma concepção (neo) liberal de sociedade, e que acabam por escamotear a ausência de direitos a todos. Não é suficiente basear a luta contra o preconceito e a discriminação que atingem a estes setores em um imperativo moral que se estabelece exaltando a particularidade.

Assim, discorda da atuação dos militantes negros, Leite (2012, p. 24) afirma que ao cuidarem dos seus problemas, aceitaram os ditames neoliberais, esquivando-se da responsabilidade perante aos demais brasileiros, pertencentes à classe trabalhadora. Sua hipótese é de que:

As atuais iniciativas – a que se dá o nome de políticas sociais – que, a pretexto da “igualdade” e da “justiça social”, buscam minimizar os efeitos da discriminação por meio de medidas de exceção, na verdade invertem os termos da questão, sem resolvê-la. Estas políticas, outrossim, configuram uma “discriminação ao contrário”, que atende tão somente às diretrizes impostas pelo modelo neoliberal e seus organismos financeiros internacionais, induzindo saídas individuais e negando a dimensão coletiva da sociabilidade Leite (2012, p. 24).

Opõe-se desse modo, às políticas de igualdade criadas por garantir o benefício de apenas uma pequena parcela de brasileiros, pois Leite (2012, p. 27).compreende que essas acabam incutindo um discurso convincente, ao prometer:

[...] “em nome de “reparações sociais”, uma suposta mobilidade social ascendente adquirida a partir de uma desigualdade de gênero, etária, étnica etc. Tudo se transforma em um problema do idoso, da mulher, do jovem, do índio... ou seja, nulifica-se a classe social, porque tudo passa a derivar de grupos específicos, que são descolados de uma totalidade social.

Como reversão, Leite (2012, p. 30) sustenta a mesma ideia já apresentada por Arcary (2007), qual seja, a de que somente recuperando a matriz universalista e a luta

coletiva, (...) as “massas” sairão de um contexto de espera de “benesses”, para uma realidade de transformação histórica.

A segunda análise sobre o posicionamento da autora, quanto às AA foi feita mediante o artigo, publicado em 2012, com uma nova questão trazida para esse debate Política de cotas: emancipação ou amortecimento? Para discorrer suas argumentações, defendendo que esta política não é capaz de estimular a emancipação dos trabalhadores, Leite tece novas críticas sobre as mudanças provocadas nas políticas sociais – que de universalistas passaram a atender grupos, a partir da Reforma da Educação Superior, criada no Governo FHC e aprofundada nos Governos Lula e Dilma, segundo Leite (2012, p. 343):

Essas novas formas de políticas para atender o social se materializam, portanto, como instrumentos para amortecer/eliminar o caráter da luta política, transmutando os conflitos e tensões sociais em expressões vazias de sentido transformador, com a intencionalidade de convertê-las em expressões neutras. Para tanto, é primordial que a subjetividade dos trabalhadores seja capturada e remoldada a partir de um padrão de individualismo no qual a luta de classes deve ser obscurecida, dando lugar a um estranhamento interclasse.

Ao longo do artigo, sustenta sua ideia central: “na sociedade capitalista, geradora de exploração e discriminação dos trabalhadores, a “libertação” e a “equiparação” dos negros (ou mulheres, ou indígenas etc.) são impossíveis, se vistas fora da emancipação do conjunto dos explorados” (Leite, 2012, p. 344).

Sobre os efeitos neoliberais na educação, critica o apoio governamental sobre o montante de verba pública, para viabilizar a entrada, em faculdades particulares, dos estudantes de baixa renda, com dificuldades financeiras. Na verdade, o que se constata são “acordos de compra e venda” de vagas, é a doação de dinheiro público para a valorização do capitalismo educacional e, simultaneamente, a transformação do direito à educação em mercadoria, nem sempre de boa qualidade, consubstanciando a progressiva legalização da oferta de educação aos cidadãos percebidos e tratados como de segunda classe (Leite, 2012, p. 347).

As críticas à privatização do ensino superior brasileiro estão presentes nessas argumentações. Fry e Maggie (2002, 2004), Arcary (2007, 2009) e Leite (2012) desconsideram, em suas análises, talvez por desconhecerem, os avanços e as avaliações em curso das políticas afirmativas em implementação, nos institutos federais e nas

universidades públicas brasileiras. Além de analisar os indicadores sociais e reconhecer os avanços das políticas antirracistas em execução, é preciso, também, ampliar a compreensão desse fenômeno em nossa sociedade, já que as desigualdades raciais não se reduzem às desigualdades econômicas.

Os programas de ação afirmativa ainda não propiciam a verdadeira igualdade de oportunidades e pouco estimula a construção de identidades etnicorraciais.

MARCO METODOLÓGICO

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo tem como intuito dissertar o caminho percorrido durante a realização da investigação, assim como, explicar os conceitos a ela intrínsecos. Serão apresentados enfoque, técnicas e os procedimentos metodológicos pertinentes. Assim, esta parte consiste numa exposição sobre, as razões teóricas e o percurso realizado para a elaboração desta pesquisa.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAL parecer nº 3749005, via Plataforma Brasil sob nº 20089419.7.0000.5013 através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE), atendendo todos os requisitos e exigências que fidelizam não apenas o processo de aquisição de dados, como também a integridade do resultado, além de levar o conhecimento dos direitos adquiridos aos estudantes, professores, gestores do curso, objetivando ainda que tanto a comunidade acadêmica como a sociedade, passem a ter um olhar mais cuidadoso quanto ao tema “permanência de alunos cotistas no curso de odontologia da FOUFAL”.

Esta investigação de enfoque qualitativo e paradigma fenomenológico, fundamentada em bases teóricas respaldadas pelos pensamentos de Alvarenga (2019) Lakatos e Marconi (2013), Sampieri, Collado e Lúcio (2006), Leão (2016), Severino (2017) Prodanov e Freitas (2013) entre outros, que explanam o processo metodológico como um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico. No contexto desses autores, a metodologia contribui para examinar, descrever e avaliar os métodos e as técnicas de pesquisa, possibilitando a coleta e o processamento das informações, contribuindo para resolução das questões da investigação.

Nesta conjuntura, Prodanov e Freitas (2013, p. 14) explicam que “a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade”. Entretanto, é preciso que o pesquisador compreenda seus desdobramentos e técnicas para justificar seu uso.

Evidente considerar que são várias as formas de atingir os objetivos propostos. Nesta investigação, optou-se pelas seguintes técnicas de coleta de dados: guia de entrevista, entrevista aberta e, análise documental de leis e normativas, pois as mesmas tornam-se necessárias para demonstrar aos participantes que todos têm direito de usufruir

das ações afirmativas dispostas na legislação pertinente. Para análise de dados, optou-se por Bardin (2016), por aplicar as técnicas de forma simples, flexível e com equilíbrio.

2.1. Fundamentação metodológica

Para elucidar com mais solidez o desenho metodológico da pesquisa, busca-se primeiramente conceituar os aspectos que fornecerão alicerce ao seu planejamento e a sua organização, como o método e a metodologia. Nas palavras de Prodanov & Freitas (2013, p. 26), há o esclarecimento de que o método é “o caminho, a forma, o modo de pensamento. É a forma de abordagem em nível de abstração dos fenômenos”. O método vem a ser o caminho sistemático para se chegar a um determinado objetivo, enquanto que a metodologia corresponde aos procedimentos executados para que o objetivo se realize. Métodos e metodologias são procedimentos que se relacionam para obter um resultado mais eficaz.

Enquanto o método consiste em um caminho a ser percorrido para se chegar a determinado fim, a metodologia se traduz nas técnicas empregadas na pesquisa para se chegar ao objetivo almejado. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 83) método, “é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros -, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”. E, na visão de Severino (2017, p. 74), método “trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos”. Por esta compreensão, método e metodologia tornam-se uma junção perfeita para que os resultados sejam alcançados.

Método é “um conjunto de etapas ordenadamente dispostas a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim” (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p. 66). E nas palavras de Gil (2002, p.17), o método de pesquisa é “como procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Diante desses conceitos é possível concluir que o método e a metodologia se entrecruzam com a intenção de planejar e organizar o estudo, pautado em uma linha de raciocínio capaz de alcançar os objetivos propostos.

2.2. Problema da pesquisa

No início do século XXI, várias instituições de ensino superior brasileiras passaram a adotar as denominadas ações afirmativas para negros e indígenas, com ênfase no sistema de cotas. As cotas raciais no Brasil surgiram a partir da necessidade de aumentar o acesso da população negra em todos os níveis de escolaridade. As ações afirmativas compreendem os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Brasil, 2010). A UFAL foi a terceira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas.

Em 2004, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da universidade supracitada estabeleceu uma cota de 20% das vagas dos cursos de graduação para a população negra oriunda exclusiva e integralmente de escolas públicas do ensino médio (UFAL, 2015). O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFAL, que desenvolve pesquisas e trabalhos com comunidades quilombolas, políticas públicas para ações afirmativas e capacitação para formação de professores, propôs a abertura de cotas e acompanhou a implantação desta conquista de inclusão social, em Alagoas (Santos, 2007).

As iniciativas empreendidas nos últimos anos com o objetivo de promover um maior acesso de negros ao ensino superior foram bastante distintas. A presente pesquisa pretende apresentar uma análise sobre o Programa de Ações Afirmativas (PAAF), em desenvolvimento, desde 2005, na UFAL, que vem garantindo a ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionadas aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Nesse contexto, se faz necessário ressaltar os seguintes questionamentos: o sistema de cotas para ingresso de negros na UFAL é uma política que garante a igualdade de oportunidade de ingresso e de continuidade do curso, nesta instituição de ensino? A implantação das políticas de cotas raciais influenciou nas práticas pedagógicas? As práticas pedagógicas de ensino influenciam na evasão dos discentes cotistas?

Para atingir as respostas a essas indagações, o foco central se levanta em torno da seguinte problemática: **Que medidas a instituição vem adotando para garantir uma prática pedagógica inclusiva para os discentes cotistas, do curso de graduação de**

odontologia na Universidade Federal de Alagoas do Campus A.C. Simões na cidade de Maceió/Al?

2.3. Objetivos da pesquisa

Os objetivos da pesquisa têm como função responder o problema exposto. Nesse sentido, eles têm uma função orientadora, uma vez que norteiam toda a trajetória da pesquisa. São etapas que se constituem nas metas a serem alcançadas no desenvolvimento da pesquisa, aprofundando significativamente o conhecimento.

Na presente pesquisa, os objetivos da investigação são:

2.3.1. Objetivo geral

Analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL.

2.3.2. Objetivos específicos

Descrever o acompanhamento e a permanência do cotista ingressante nesta IES relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade.

Relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade.

Avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos discentes cotistas no referido curso.

TABELA Nº 7 - Perguntas e Objetivos da Investigação

OBJETIVO GERAL				
Analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL				
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROFESSORES	GESTOR/ COORDENADOR DO CURSO	DIRETOR DO NEABI	ESTUDANTE COTISTA E NÃO COTISTA
1 Descrever o acompanhamento e a permanência do cotista ingressante nesta IES.	1 Você conhece quais são as medidas adotadas pela instituição para que os alunos cotistas permaneçam no curso de Odontologia?	1 Você poderia citar quais as medidas adotadas pela instituição para acompanhar a permanência dos alunos cotistas no curso de Odontologia?	1 Comente acerca do PAAF e sobre as políticas de assistência estudantil implantadas na UFAL visando a permanência dos cotistas no curso?	1 Você conhece as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência dos alunos cotistas na UFAL? Quais?
	2 Você conhece quantos alunos são beneficiários dessas medidas?	2 Você conhece quantos alunos são beneficiários destas medidas? Qual o período eles se encontram? E qual a medida adotada?	2 Quantos estudantes de odontologia são beneficiários dessas medidas?	2 Você é ou conhece alguém que seja beneficiário de algumas dessas medidas? Qual o curso e o período?
	3 Quais as instruções dadas aos alunos para terem acesso ao Kit acadêmico?	3 Quais as instruções dadas aos alunos para terem acesso ao Kit acadêmico?	3 As medidas adotadas são suficientes	3 Quais as instruções dadas pelo coordenador e/ou professor do curso para que vocês tenham

			para o atendimento a todos os cotistas?	acesso ao Kit acadêmico?
2 Relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade.	4 Comente como as medidas adotadas para a correção das desigualdades contribuem para a permanência dos alunos? 5 A proposta pedagógica da sua disciplina contribuí para a permanência dos cotistas no curso? E como os alunos são avaliados no laboratório de prática?	4 Comente como as medidas adotadas para a correção das desigualdades contribuem para a permanência dos alunos no curso? 5 Quais os critérios que os estudantes devem seguir para ter acesso ao laboratório de prática profissional e como ele é avaliado para permanecer no curso?	4 Você pode mencionar quais as medidas adotadas para a correção das desigualdades e qual a relação delas com a permanência? 5 Há alguma relação entre as medidas adotadas para a permanência dos cotistas e a proposta pedagógica do curso, em particular odontologia?	4 A proposta pedagógica do curso contribuí para a permanência dos alunos no curso? 5 Como você tem acesso ao Kit acadêmico para o laboratório de dentística? Como se dá a avaliação no laboratório de prática?
3 Avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos	6 Como você avalia a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência e	6 Como você avalia a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência e	6 Como o PAAF é avaliado em relação as medidas para a	6 Que medidas devem ser adotadas pelo PAAF para garantir a permanência e

discentes cotistas no referido curso.	acompanhamento do cotista na UFAL?	acompanhamento do cotista na UFAL?	permanência dos cotistas no curso?	acompanhamento do cotista na UFAL?
---	--	--	--	--

2.4. Cronograma da Pesquisa

O Cronograma da pesquisa destaca cada fase da pesquisa, considerando um determinado período de tempo para a realização de uma atividade/ação.

Na primeira fase, na revisão teórica, em que se constrói o marco textual e o marco metodológico, é definido o desenho da investigação. Na segunda fase, ocorre a aplicação dos instrumentos, coleta de dados e o processamento das informações, e a terceira fase destina-se à análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados, redação do informe final, contendo as conclusões das análises a respeito de cada um dos objetivos que compõem a investigação, finalizando com a elaboração das propostas, conforme quadro a seguir.

TABELA N° 8 - Programação das Ações

Fase	Atividade	Tempo	Meses
Primeira etapa	Revisão Teórica Desenho da Investigação Elaboração dos Instrumentos Validação dos Instrumentos Elaboração final dos instrumentos	6 Meses	Janeiro Fevereiro Março Abril Maio Junho
Segunda etapa	Aplicação dos Instrumentos Coleta de dados Processamento das informações	3 Meses	Julho Agosto Setembro
Terceira Etapa	Análise dos dados, discussão e elaboração dos resultados Redação do informe final Elaboração das conclusões e propostas	3 Meses	Outubro Novembro Dezembro

2.5. Contexto Espacial e Socioeconômico da Pesquisa

O Brasil está localizado na América do Sul, sendo o maior país dessa América e o 5º do mundo em extensão territorial. Segundo o IBGE (2018), o Brasil possui uma área de 8.514.876.599 km², abrigando uma população de 208,5 milhões de habitantes, constituídos por negros, índios, brancos, pardos e amarelos. Seu espaço geográfico divide-se em 26 estados e 01 Distrito Federal. Além disso, está distribuído em cinco regiões conforme critérios e objetivos específicos de cada área.

O Brasil possui a maior economia da América Latina, sendo a segunda da América – atrás apenas dos Estados Unidos – e a sétima maior do mundo. Vem se expandindo no mercado nacional e internacional. Além de fazer parte dos BRICs, também participa de diversos blocos econômicos como o Mercosul, o G20 e o Grupo de Cairns. Tem como moeda oficial o Real (R\$), criada em 1994, servindo de base para as suas transações econômicas e financeiras que geram o seu desenvolvimento.

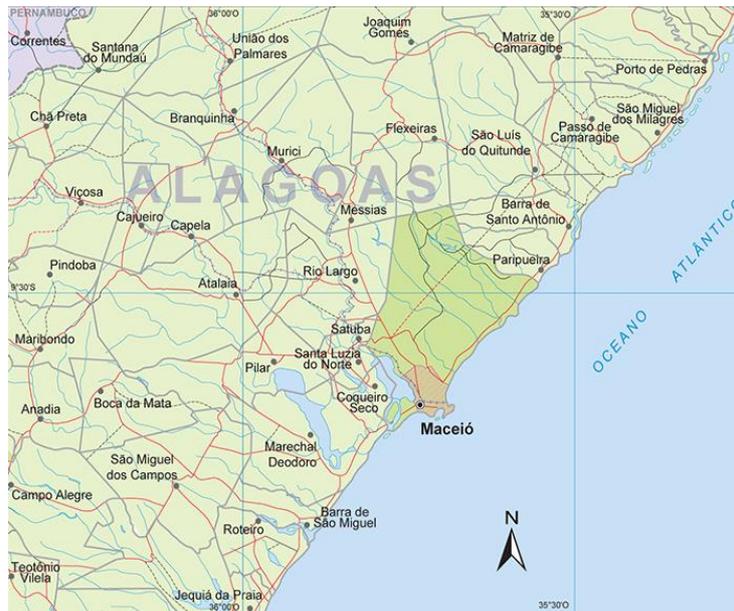
FIGURA Nº 4 - Localização Geográfica do Brasil

Fonte: IBGE, 2019

A República Federativa do Brasil tem como forma de governo a República Democrática, com um sistema Presidencialista. É formada pela união indissolúvel dos estados, distrito federal e municípios e organizada pelos poderes executivo, legislativo e judiciário, que exercem formas distintas e independente de administrar o Brasil. O idioma oficial do Brasil é o português, língua falada por quase toda a sua população.

No Brasil predomina o clima tropical, fundamental para o desenvolvimento dos diferentes biomas vegetais ao fornecer-lhes temperatura, luminosidade e umidade adequada para o seu crescimento.

No âmbito educacional a taxa de analfabetismo caiu de 7,2 % em 2016 para 7,0 % em 2017. Já na faixa de 6 a 14 anos a taxa de escolarização já estava praticamente alcançada em 2016, com 99,2% de pessoas na escola. Em 2017, 95,5% das crianças de 6 a 10 anos estavam nos anos iniciais do fundamental, enquanto 85,6% das pessoas de 11 a 14 anos de idade frequentavam os anos finais, segundo dados da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (2016) e IBGE (2017).

FIGURA Nº 6 - Localização Geográfica de Maceió

Fonte: IBGE, 2019

O povoado que deu origem a Maceió surgiu num engenho de açúcar. Antes de sua fundação, em 1609, morava em Pajuçara Manoel Antônio Duro que havia recebido uma sesmaria de Diogo Soares, alcaide-mor de Santa Maria Madalena. As terras foram transferidas depois para outros donos e em 1673 o rei de Portugal determinou ao Visconde de Barbacena a construção de um forte no porto de Jaraguá para evitar o comércio ilegal do pau-brasil.

O desenvolvimento do povoado foi impulsionado pelo porto de Jaraguá sendo desmembrado da Vila das Alagoas em 05 de dezembro de 1815, quando D. João VI assinou o alvará régio. Com a emancipação política de Alagoas, em 1817, o governador da nova Capitania, Sebastião de Mélo e Póvoas iniciou o processo de transferência da capital para Maceió, um processo tumultuado que encontrou resistência de homens públicos e da câmara Municipal. Uma expedição militar de Pernambuco e da Bahia chegaram a Maceió para garantir a ordem e no dia 16 de dezembro de 1839 foi instalada a sede do governo em Maceió. A partir daí Maceió consolidou seu desenvolvimento administrativo e político. Teve início uma nova fase no comércio e começou a industrialização. O nome Maceió tem denominação tupi 'Maçayó' ou 'Maçaió-k' que significa 'o que tapa o alagadiço'.

2.5.1. Delimitação da Pesquisa

O município de Maceió possui uma única Universidade Federal de ensino superior, no Campus A. C. Simões, que disponibiliza o bacharelado de odontologia, na modalidade presencial, em período integral, com nove períodos, totalizando 4630 créditos, estando essa universidade, situada na Av. Lourival Melo Mota, S/N Tabuleiro do Martins. Maceió – AL. CEP 57072-900.

FIGURA Nº 7 – Localização Geográfica da UFAL



Fonte Página UFAL

A Universidade Federal de Alagoas, na sua origem, acompanha a tendência nacional: nasce em 1961, no apagar das luzes do Governo de Juscelino Kubitschek, juntamente com as Universidades da Paraíba, Rio Grande do Norte e Santa Catarina, da junção de um conjunto de escolas – Direito, Medicina, Engenharia, Filosofia, Economia e Odontologia – as quais, a exceção de Direito, que vem do início da década e 30 e é federalizada no final da década de 40, eram, como dissemos, IES - Instituições de Ensino Superior privadas. É importante ressaltar que das sete escolas existentes em Alagoas a única que não demonstrou interesse em se integrar a universidade foi a de Serviço Social. Criada em 1955, a Escola de Serviço Social Padre Anchieta iniciativa da arquidiocese de Maceió através da Fundação de Assistência Social um ano depois estaria já autorizada e pronta para funcionar. Tendo se caracterizado desde o início por suas atividades de prestação de serviços e pela independência dos poderes públicos quanto à formação de

seu patrimônio não via necessidade de se federalizar pois temia a perda da autonomia até então existente.

O curso de Odontologia da Universidade Federal de Alagoas teve o seu início junto com a própria Universidade. Ele foi composto pela junção das duas unidades de ensino de Odontologia que existiam em Alagoas no início da década de 1960. As Faculdades de Odontologia de Maceió e a Faculdade de Odontologia de Alagoas uniram-se e formaram a Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Alagoas (FOUFAL). Esta nova unidade se juntou as faculdades de Filosofia e Ciências, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Faculdade de Economia e a Faculdade de Engenharia Civil e compuseram as primeiras unidades da recém-criada Universidade Federal de Alagoas. Na época o curso de Odontologia era composto pela Diretoria executiva e três Departamentos.

O curso de bacharelado em Odontologia, teve portaria de reconhecimento pelo decreto nº 3867 de 25 de janeiro de 1961. O perfil do profissional a ser formado pelo curso de odontologia da Faculdade de Odontologia da UFAL (FOUFAL) será um cirurgião-dentista, generalista, humanista, com visão crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Capacitado ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade, em benefício da sociedade: Sistema de saúde vigente no país.

FIGURA Nº 8 - Primeira sede da Faculdade de Odontologia



Fonte: Página FOUFAL, 2019

Na década de 1970 com a reforma universitária as Faculdade de Odontologia, Medicina e os recém-criados cursos de Enfermagem, Nutrição e Educação Física compuseram o Centro de Ciências da Saúde da Ufal. Nesta reforma o curso de Odontologia se restringiu a um departamento e, no início dos anos 80, houve uma tentativa de que o curso fosse dividido em dois departamentos. Esta nova divisão se justificava pelo número de alunos, cerca de 300, pelo número de professores naquela época já cerca de 40 e pelo número de funcionários. Adicionalmente, se sentia que a complexidade do curso exigia que a sua administração fosse dividida atendendo aos dispositivos do antigo estatuto da UFAL que requeria um número máximo de 20 professores em um departamento. Embora fosse necessária esta nova estrutura não prosperou e o curso voltou a pertencer a apenas um departamento.

FIGURA Nº 9 – Atual instalação da FOUFAL



Fonte Página UFAL, 2019

Historicamente, a formação superior em odontologia no Brasil esteve alinhada com os interesses de mercado, o que modulou tanto a organização curricular como a definição do perfil dos docentes, consolidando um modelo autossuficiente, baseado na transmissão de conteúdos e práticas. Essa perspectiva de lugar único – da supremacia do saber e do ensinar para o mundo do trabalho – retardou a incorporação da pesquisa e da produção de conhecimento como parte do processo educativo, ficando a maior parte dessa rede de ensino circunscrita à reprodução interna de conhecimentos, sem interlocução com as necessidades e as potenciais parcerias de seu entorno.

O curso de odontologia, foco desta pesquisa, oferta 60 vagas por ano, com ingresso de 30 estudantes por período, metade destas vagas estão disponíveis para os alunos cotista. Estes são atendidos pelo Programa de Ações Afirmativas, coordenado pela Pró Reitoria de Extensão e pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiro – NEAB, que visa possibilitar a inserção do estudante cotista no âmbito acadêmico, através de

desenvolvimento de ações de pesquisa e de extensão, bem como desenvolver estudos relativos a relações étnicos raciais e ao processo de implementação da Lei 10.639/03 nas redes de ensino, além de contribuir para a formação profissional e cidadão dos estudantes.

O programa de ações afirmativas de acordo com a Lei nº 12.711/2012 é destinado a:

Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (Brasil, Lei nº12.711, 2012).

A quantidade de estudantes cotistas do curso de odontologia, agrupados por ano de ingresso e etnia é mostrada na tabela a seguir.

TABELA Nº 9 - Quantidade de Cotistas de odontologia, agrupados por ano de ingresso e etnia

Ano	Semestre	Preto	Branco	Parda	Indígena	Amarelo	Não Declarado	Total
2019	2019.1	1	1	-	-	-	13	15
	2019.2	1	1	1	-	-	12	15
2018	2018.1	1	1	1	-	-	11	14
	2018.2	1	1	2	-	-	13	17
2017	2017.1	1	2	8	1	-	3	15
	2017.2	2	1	4	-	-	8	15
2016	2016.1	2	2	7	-	1	3	15
	2016.2	1	2	9	1	-	2	15
2015	2015.1	2	-	8	-	2	1	13
	2015.2	2	2	8	-	-	1	13

Fonte: Núcleo de Informação Tecnológica (NIT/UFAL), 2019

Ainda que a Ufal seja uma universidade pública e seus cursos de graduação não possuam mensalidade, entretanto, existe para o discente as despesas com permanência na instituição – moradia, alimentação e transporte, há disciplinas nos cursos da área de saúde, nas quais os alunos precisam desembolsar altas quantias para comprar os materiais exigidos e garantir um bom rendimento nas atividades.

Desde o Movimento de Reforma Sanitária Brasileira, diversas iniciativas têm sido propostas para enfrentar este descompasso entre as necessidades da população e o caráter formativo em saúde, dentre elas a reestruturação do processo de formação dos recursos humanos. Um marco histórico para a reorientação da formação em saúde foi a promulgação da Constituição Brasileira, em 1988, que, no Artigo 200, dispõe que o Ministério da Saúde é responsável pela ordenação da formação de recursos humanos na área da saúde (Brasil, 2007).

A possibilidade da odontologia enquanto profissão docente é contemplada nas normas do Conselho Federal de Odontologia (CFO), por meio da Resolução 185/93, artigo 6, quando cita que está obrigado ao registro e inscrição o cirurgião-dentista no desempenho: “[...]do magistério, quando o exercício decorra de seu diploma de cirurgião-dentista” (CFO, 2011).

O Curso de Graduação em Odontologia tem como perfil do formando egresso/profissional capacitado a exercer a profissão de Cirurgião-Dentista nos níveis de atendimento primário, secundário e terciário, de acordo com a realidade detectada, dentro de um sistema hierarquizado de referência e contrarreferências. Para tanto, terá uma sólida formação biológica, social-preventiva, técnico-científica, que o capacite a desenvolver ações visando ao diagnóstico, à prevenção e ao tratamento de doenças buco-dentárias, prevalentes na região, promovendo a saúde bucal no seu todo e no contexto coletivo.

O Cirurgião-Dentista tem como campo de atuação o Sistema Único de Saúde (SUS), Rede Pública e Privada; Consultórios; Hospitais; Empresas e Instituições de Ensino Superior. O Curso de Odontologia da FOUFAL oferece 60 vagas anuais com uma carga horária total de 4.420 horas. Sua duração é, em média, de 5 a 8 anos (UFAL, 2019).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da FOUFAL (UFAL, 2007) os profissionais de odontologia devem adquirir as competências e as habilidades previstas nesse projeto. Para tal, é fundamental que o desenvolvimento das ações educativas/formativas contemple os seguintes princípios:

Conteúdos e práticas fundamentados no humanismo e em metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem;
Integração de conteúdos básicos e profissionalizantes;
Relação de equilíbrio entre teoria e prática;
Diversificação dos cenários de aprendizagem;
Pesquisa integrada ao ensino, com a participação de profissionais dos serviços e da comunidade;
Educação orientada aos problemas mais relevantes da sociedade;
Seleção de conteúdos essenciais em bases epidemiológicas;
Flexibilidade curricular, com atividades complementares eletivas;
Terminalidade do curso, garantindo a formação geral do profissional;
Educação centrada no aluno, visto como sujeito dos processos de ensino aprendizagem;
Avaliação formativa do aluno, baseada nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras (FOUFAL, 2007).

Ainda de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso os conteúdos curriculares, devem proporcionar conhecimentos sobre:

Matérias básicas essenciais para sua aplicabilidade nas disciplinas futuras.
Processo saúde-doença, das condições de vida e do perfil epidemiológico bucal da população;
O princípio de interdisciplinaridade do eixo principal da prática odontológica formando um elo com as Clínicas Integradas, de forma integral e em complexidade crescente;
Desenvolvimento de habilidades e mudanças de atitudes que possibilitem o exercício profissional baseado nos princípios da Ética e da Bioética.
Saúde Coletiva de noções de gerenciamento das ações de saúde, levando em conta o processo de trabalho visando a melhoria do sistema de saúde;
Políticas de saúde e abrangências das ações de saúde, segundo o enfoque de vigilância à saúde (FOUFAL, 2007).

Além disso, o curso deve proporcionar ao aluno, o contato com a realidade social e dos serviços de saúde, pela observação e pelo desenvolvimento de atividades que lhe deem condições para superar a dicotomia entre estudo e trabalho. O curso adotará em sua programação curricular o uso de tecnologia apropriada e considerará a análise crítica da mesma na incorporação das atividades relacionadas aos vários níveis de ação

odontológica. Sua programação curricular levará amplamente em conta padrões de qualidade nas atividades relacionadas aos vários níveis de atenção odontológica.

Estrutura dos laboratórios do ciclo básico – Os laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas e da Saúde; Laboratórios Pré-Clínicos – um laboratório pré-clínico multidisciplinar. Ambulatórios Clínicos – Os ambulatórios estão subdimensionados e necessitam de ampliação, bem como, a renovação dos equipos odontológicos e equipamentos auxiliares (aparelho de raios X, fotopolimerizador, autoclave, amalgamador, aparelho de ultrassom e jato de bicarbonato) pois, atualmente, os alunos trabalham em duplas quando o correto seria que trabalhassem individualmente. Rede de Informática – Está em curso um projeto de ampliação para cobrir todas as áreas da Faculdade. Biblioteca – Todo o acervo Bibliográfico do curso de Odontologia foi passado à Biblioteca Central.

Ainda que a Ufal seja uma universidade pública e seus cursos de graduação não possuam mensalidade, entretanto, existe para o discente as despesas com permanência na instituição – moradia, alimentação e transporte, há disciplinas nas quais os alunos precisam comprar os materiais exigidos e garantir um bom rendimento nas atividades.

2.6. Participantes da pesquisa

Para selecionar os participantes da pesquisa, primeiramente levou-se em consideração que no curso de odontologia da UFAL o 4º e o 5º períodos são os mais críticos no que se refere a permanência, uma vez que os estudantes têm que adquirir o Kit acadêmico (ANEXO 1) contém a lista de material requisitado e dos EPI necessários para participarem das aulas práticas nos laboratório e clínica de dentística. E, para a logística da coleta dos dados, delimitou-se estes períodos para realizar a pesquisa. No universo da comunidade acadêmica integrante do 4º e 5º períodos do curso foram selecionados professores, gestores e estudantes cotistas e não cotistas, que atendessem os critérios previamente estabelecidos.

O procedimento de coleta de dados aconteceu na Faculdade de Odontologia da UFAL, instituição pública federal, ainda que seja uma universidade pública e seus cursos de graduação não possuam mensalidade, existe para o discente as despesas advindas da proposta pedagógica do curso, esta é diferenciada dos demais cursos, no que se refere a prática profissional. Por exemplo, nos cursos de pedagogia, a prática é realizada nas escolas, enquanto que no curso de odontologia, a prática acontece na própria instituição,

no laboratório de dentística, tornando-o um caso instigante e específico, para a análise da permanência dos cotistas no curso, uma vez que o mesmo requer um envolvimento financeiro diferenciado dos demais cursos da instituição.

Desse modo, para satisfazer os objetivos da presente investigação, temos como participantes o que, Lakatos e Marconi (2011, p.27) mencionam como sendo “o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica comum”. Ou seja, nomeadamente os participantes da pesquisa têm com premissa de análise acertos e erros, a partir das peculiaridades, as várias dimensões e determinações envolvidas no fenômeno estudado, de maneira que se torne possível apontar elementos para traçar algumas generalizações, particularidades, características e qualidades.

Neste contexto para Gonzáles, Fernández e Camargo (2014, p.22) os participantes são o “conjunto de elementos, finito ou infinito, definido por uma ou mais características, que tem todos os elementos em comum que os compõem somente entre eles”.

Os participantes da pesquisa para Prodanov e Freitas (2013, p. 65), “estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. E complementa Alvarenga (2019, p. 57) que os participantes, por ser um grupo pequeno e, por se tratar de um tema específico poderão contribuir de maneira natural e com interesse, para se chegar aos resultados almejados da investigação, visto que a resolução da problemática envolve cada um dos participantes. Considerando ser esta uma pesquisa qualitativa que utiliza o método fenomenológico, foram selecionados como participantes da pesquisa: 04 professores, sendo 02 do 4º período e 02 do 5º período do curso de odontologia, 02 coordenadores do referido curso (titular e vice) e 06 alunos do 4º período e do 5º período, sendo 03 alunos cotistas e 03 não cotistas. De acordo com Fonseca (2011, p. 181), a amostragem probabilística “garante cientificamente a aplicação das técnicas de inferências”. A partir dos participantes pode-se então, atestar a forma de convívio e o comportamento dos alunos que usam o nome social, bem como as mudanças experimentadas no âmbito escolar a partir deste advento.

Para os estudantes os critérios foram não ter reprovações nos períodos anteriores aos estabelecidos e estar cursando as disciplinas no laboratório e clínica de dentística. Para os professores os critérios de estar lecionando nos laboratórios e clínica de dentística. As gestoras atenderam ao critério de integrar o colegiado do curso, por ser a instância que faz a implantação e acompanhamento do PPC. Além destes houve a participação de um representante do NEABI, por ser o órgão responsável pela implantação e acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas. Estes critérios indicam que todos

os participantes têm perspectiva conhecida, a mesma probabilidade de serem escolhidos, o que, por si, garante a representatividade igualitária da amostra com relação aos participantes.

2.6.1. Alunos do 4º e 5º período do curso

Serão seis alunos, três cotistas e três não cotistas, cursando o 4º e 5º períodos no segundo semestre de 2019 (2019.2). Os alunos do 5º período ingressaram no curso no segundo semestre de 2017 (2017.2), os do 4º período iniciaram em 2018.1. Tanto em 2017 como em 2018 entraram 15 cotista nos referidos semestres. Destes cotistas, três estudantes serão sorteados e irão relatar como a instituição garante o acompanhamento e a permanência deles na IES, visando conhecer as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência no curso. A escolha destes estudantes, decorre do fato deles terem uma melhor percepção acerca das medidas adotadas.

Também serão entrevistados três alunos não cotistas, conforme Pinheiro (2000), os participantes da pesquisa são pessoas com diferentes posicionamentos durante a interação, ou seja, no decorrer da entrevista estes alunos poderão se posicionar frente à todo o contexto ali presente, indo além da fala e da escuta das pessoas envolvidas no processo.

A escolha de alunos do 4º e 5º períodos se justifica pelo fato destes estarem iniciando o processo de vivência da prática pedagógica no laboratório de dentística, momento que requer a aquisição de material específico para uso odontológico, criando uma barreira financeira para a continuidade do curso. Além disso, o fato de serem cotista e não cotista se justifica devido a possível diferença na renda familiar, por definição do edital das cotas, implicando nas condições para adquirir os equipamentos a serem utilizados nas atividades didáticas até o final do curso, na perspectiva de identificar as medidas de correção das desigualdades implementadas pelo PAAF.

De acordo com Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 29), “os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, ficando ciente de sua importância na investigação. Para tanto, espera-se que este participante colabore abertamente no decorrer da entrevista, visto que poderá opinar de forma mais ampla sobre as medidas que a instituição vem tomando para garantir a sua permanência no curso.

2.6.2. Professores

A escolha dos professores para participar da pesquisa é algo indispensável quando pretendemos relatar a existência, ou não, de medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes no curso em tela. Para tanto, os participantes para essa pesquisa serão em número de quatro professores que lecionam no 4º e 5º períodos. O critério de seleção desses participantes nos respectivos períodos são importantes para a pesquisa porque é a partir deles, que os alunos tem o primeiro contato com as disciplinas específicas como: dentística de laboratório e os professores acompanham os alunos no início da prática pedagógica e também pelo fato de mediar a implantação de políticas institucionais, as aulas dessa disciplina acontecem no laboratório, onde ocorrem os treinamentos em manequim, antes de dar o atendimento à comunidade, é nesse momento que o docente solicita ao aluno o kit acadêmico, no qual estão inclusas peças como um micromotor e uma miniturbina, para uso no laboratório de dentística.

Os professores são bem rigorosos quanto ao uso deste kit, sem o material o discente não tem acesso a aula, causando um choque de realidade no aluno, ou seja, para dar continuidade aos demais períodos tem que passar por essa etapa, pois é pré-requisito. Isto porque no 1º, 2º e 3º períodos que correspondem ao primeiro ano de formação desta graduação, diversas disciplinas são oferecidas por outros cursos, Unidades e Departamentos Acadêmicos, onde os professores atendem estudantes em disciplinas, tais como Anatomia e Fisiologia Humana que é oferecida pelo Instituto de Ciências Biológicas da Saúde, as quais não necessitam de material para práticas.

Esses professores entrevistados, poderão ter mais subsídios para relatar a realidade vivida por eles e pelos alunos, no momento em que se torna interessante compreender o processo de inclusão do cotista, relatando que medidas que a instituição vem adotando para garantir uma prática pedagógica inclusiva para os discentes cotistas e se há e quais são as medidas que estão sendo tomadas em relação a permanência dos alunos cotistas no curso de graduação de odontologia na Universidade Federal de Alagoas e se as mesmas são eficazes.

A entrevista com os 04 (quatro) professores é um ponto muito importante para atingir os objetivos desta pesquisa, principalmente o que visa averiguar como a prática pedagógica contribui para a permanência dos estudantes cotistas no curso, uma vez que os custos elevados do Kit acadêmico e dos EPI é um quesito para a exclusão, de modo

que a opinião destes professores apresentará uma visão mais ampla da parte institucional, devido “sua função expressiva ou representativa da comunicação” (Bardin, 2016, p. 165).

2.6.3. Gestoras do curso – Coordenadora e vice coordenadora – do curso

O Colegiado é responsável por viabilizar o Projeto Político Pedagógico do Curso, assim, dois membros do colegiado do curso, o coordenador titular e o vice serão entrevistados visando contribuir para avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos discentes cotistas no referido curso. Por serem os responsáveis pela implantação e acompanhamento das medidas adotadas pela instituição para a permanência dos alunos no curso a opinião das gestoras é de suma relevância “no campo de interesse da pesquisa” (Kauark, Manhães & Medeiros, 2010, p. 60).

2.6.4. Direção do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena

A direção do NEABI, pelo fato dele ser o responsável da instituição pela avaliação, acompanhamento e implantação do PAAF, programa onde está traçado a política de ingresso e permanência dos cotistas na instituição contribuindo para identificar a existência de medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade.

Assim sendo, por estar totalmente ligados aos objetivos específicos, a contribuição destes participantes neste estudo torna-se relevante. A questão de maior ênfase a ser abordada é a contribuição das medidas adotadas para a permanência dos cotistas no curso.

Sob este prisma, os participantes selecionados se justificam, pois auxiliarão na busca de soluções “a problemas estabelecidos de maneira conjunta no contexto natural onde se gera o problema” (Alvarenga, 2019, p. 58), ou seja, na própria instituição. A partir de tais entendimentos, a seleção dos participantes deste estudo tem a finalidade de melhor atingir os objetivos iniciais.

TABELA Nº 10 - Participantes da investigação

PARTICIPANTES	
Coordenadores	02
Professores	04

Diretor do NEABI	01
Discente 4º período	03
Discente 5º período	03

A coleta de dados ocorreu no mês de dezembro, tempo suficiente para a aplicação dos instrumentos entre todos os participantes da pesquisa, assim como para a sua análise.

2.7. Desenho da investigação

A utilização de uma metodologia adequada e eficaz, garante ao pesquisador a obtenção de resultados benéficos à sua pesquisa, visto que dispõe de métodos e técnicas para o seu desenvolvimento.

Ander-Egg (apud Marconi e Lakatos, 2003, p.155) menciona que “a pesquisa é um procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis em qualquer campo do conhecimento”. Assim sendo, a pesquisa cumpre várias etapas, as quais são necessárias para o alcance do saber.

O desenho metodológico tem por finalidade responder aos objetivos listados. Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 125), afirmam que o desenho se “refere ao plano ou estratégia criada para obter a informação desejada”.

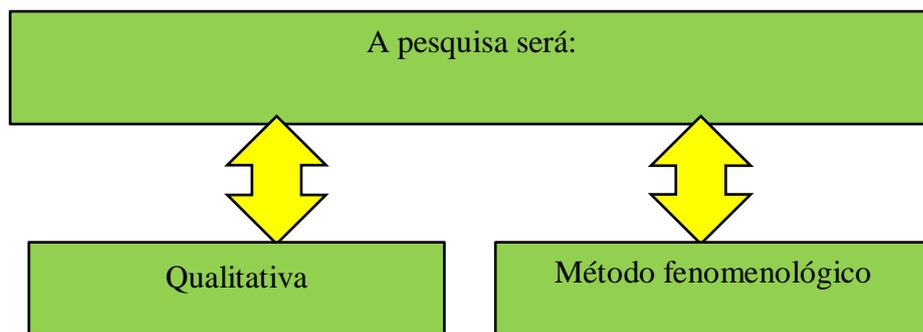
Para o bom andamento da pesquisa, faz-se necessário ter em conta o esquema o desenho metodológico da investigação, que é utilizado como estratégia, apontando os passos a serem realizados ao longo da pesquisa. Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 125) destacam que o desenho se “refere ao plano ou estratégia criada para obter a informação desejada”.

A pesquisa procura obter dados e informações a respeito de uma determinada temática a ser pesquisada. Leão (2016, p. 105), afirma que a pesquisa é “um conjunto de atividades que tem como finalidade descobrir novos caminhos”. É importante saber que a função do pesquisador é coletar as informações necessárias para a produção de novos saberes, embasado sempre pelos procedimentos inerentes ao processo investigativo. André (2011, p.96) alerta para “a difícil tarefa de conciliar os papéis de ator e pesquisador, buscar o equilíbrio entre a ação e a investigação, sem deixar em segundo plano a busca pelo rigor que qualquer pesquisa requer”. Já para Bicudo (2011, p.62) "uma pesquisa é

sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados”.

Pesquisa com abordagem qualitativa, descritiva por permitir a produção de conhecimentos que se fundamenta no paradigma fenomenológico. A pesquisa qualitativa busca observar, analisar e compreender melhor a realidade do contexto educacional contribuindo positivamente para a solução dos problemas inerentes a temática discutida.

FIGURA Nº 10: Esquema do Desenho e Enfoque da Pesquisa



Os estudos dessas particularidades ficam mais perceptíveis na perspectiva fenomenológica, uma vez que possibilita ao pesquisador descrever qualitativamente a realidade temática do ambiente escolhido para a pesquisa. Para Alvarenga (2019, p. 51) “a investigação fenomenológica estuda a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados tem para elas e como compreendê-los”.

Complementando com essa visão, Holanda (2006), esclarece que, os métodos qualitativos são métodos que pesquisam, explicitam e analisam “fatos humanos” tais como a relação entre pessoas. Para esta pesquisa, o fenômeno se atém as relações entre a instituição e os discentes que acessam a universidade a partir das cotas étnico raciais.

Ainda em se tratando da pesquisa qualitativa, os estudos devem “especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, populações e fenômenos sociais ou físicos” (Perovano, 2016, p. 155). As informações serão levantadas de forma organizada tal qual como é na realidade, sem possíveis interferências ou ponto de vista, sempre com a intenção de buscar a verdade para se chegar a possíveis dificuldades e resoluções que afetam o processo de permanência do cotista no curso de odontologia.

Sendo assim, Sampieri (2014, p. 92) ressalta que nos estudos é preciso averiguar: “[...] fenômenos, situações, contextos e eventos; ou seja, detalhando como eles se manifestam. Como estudos descritivos destina-se a especificar as propriedades,

características e perfis das pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno submetido à análise”.

Os estudos dessas particularidades ficam mais perceptíveis na perspectiva fenomenológica, uma vez que possibilita ao pesquisador descrever qualitativamente a realidade temática do ambiente escolhido para a pesquisa. Segundo Alvarenga (2019, p.50) “as investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação”.

Assim, a investigação elegeu o paradigma fenomenológico que segundo Alvarenga (2019, p.51) “as investigações fenomenológicas estudam maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significados têm para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-lo”. Assim, esse paradigma descreve e explica como o fenômeno acontece no tempo e no espaço, buscando entender características e experiências no qual se efetivou o acontecimento.

Desse modo, a fenomenologia procura estudar os acontecimentos do campo da consciência, de forma empirista e intuitiva, onde verdades podem ser mudadas, sendo que “[...] a tarefa do investigador é interpretá-la para compreender o que ocorre no contexto do estudo”. Alvarenga (2019, p. 51). Assim, o método fenomenológico visa à obtenção, seguimento e validação dos dados concernentes a investigação, onde os participantes descrevem seu contexto, interagem com o outro, e vice e versa.

Observa-se então que uma das características da pesquisa qualitativa, é a qualidade dos dados obtidos diferenciando-se através de sua coleta de dados e análise dos mesmos, pois de acordo com Perovano (2016, p. 151), na pesquisa qualitativa “o pesquisador realiza a coleta de dados diretamente no contexto em que os atores vivem e de que participam”.

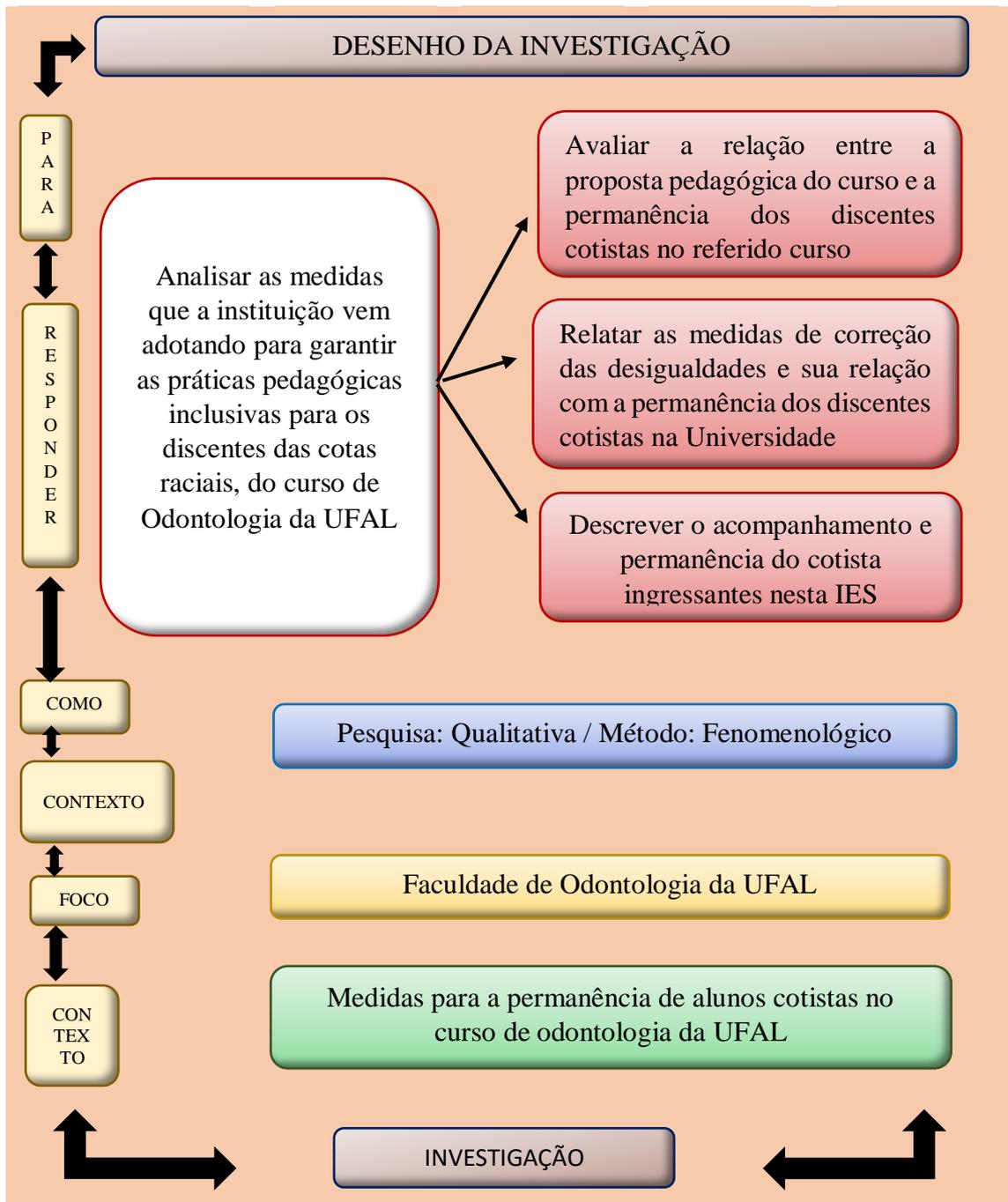
A pesquisa qualitativa dá ênfase à riqueza dos significados particulares, visando construir um caminho investigativo que valorize as particularidades e interpretações dos sujeitos sobre os fatos sociais, tecendo suas possíveis relações e correlações e, de forma ampla, objetiva esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão rica. Diante disso, ressalta-se que a pesquisa com enfoque qualitativo tem o objetivo de interpretar os fatos e fenômenos estudados proporcionando uma maior

familiarização com o contexto natural do indivíduo, a fim de esclarecer a sua complexidade.

A finalidade desta pesquisa é responder a pergunta feita a partir dos objetivos da pesquisa, imbuindo assim, o pesquisador de elaborar os passos da investigação, de acordo com os ensinamentos doutrinários, pois esses passos permitirão chegar à resposta pretendida, com a confiabilidade desejada. Segue abaixo, o desenho da investigação a ser pesquisado.

O esquema metodológico da investigação a seguir proporciona uma visualização geral dos passos a serem realizados nesta pesquisa e elencados detalhadamente acima. Por isso, ao traçar o desenho da pesquisa, o pesquisador deve observar os critérios com coerência, consistência, originalidade e objetivação. Isso permitirá alcançar os objetivos com maior facilidade.

FIGURA Nº 11 - Desenho Metodológico da Investigação



Fonte: adaptado de Torres, 2019

2.8. Técnicas e instrumentos da pesquisa para coleta de dados

Para esta investigação a coleta de dados será realizada a partir da análise documental e de entrevista aos sujeitos da pesquisa, tendo como instrumento um guia de entrevista tornando possível o estudo do fenômeno em questão.

2.8.1. Guia de entrevista

O guia de entrevista é um instrumento de averiguação, que clareia os objetivos específicos da pesquisa no formato de perguntas ordenadas a serem respondidas pelo entrevistado.

Sendo composto por questões abertas em que conforme afirmam Kauark, Manhães e Medeiros (2010, p. 109) “os respondentes ficam livres para responderem com suas próprias palavras, sem se limitarem à escolha entre um rol de alternativas”. O instrumento será aplicado aos alunos do 4º e 5º períodos do curso de odontologia, a professores destes períodos, ao coordenador e vice coordenador do referido curso e ao diretor do NEABI. Estes responderão espontaneamente, dentro da mais absoluta liberdade, no local em que ocorre a pesquisa.

A preparação da entrevista é uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, entre eles destacam-se: o planejamento da entrevista, que deve ter em vista os objetivos a serem alcançados, a escolha dos entrevistados, que terão preservadas a sua identidade e o sigilo de suas confidências, finalizando com a confecção de um guia/formulário com as questões importantes à pesquisa.

2.8.2. Entrevista

A entrevista é um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados na pesquisa qualitativa. Alvarenga (2019, p. 51) explica que na pesquisa qualitativa “realizam-se descrições detalhadas das manifestações de conduta das pessoas, das interações entre as mesmas, das situações, do ambiente, é dizer, do contexto que rodeia os sujeitos estudados”. Indicada para vários tipos de pesquisas qualitativa, favorece a interação que permeia o que acontece entre o entrevistado e o entrevistador.

Em virtude da liberdade e abertura, advindas do contato direto do pesquisador com o sujeito pesquisado, torna-se possível a obtenção de informações mais detalhadas, entretanto deve sempre buscar a obtenção de melhores informações sobre o assunto abordado. Gonzáles, Fernández e Camargo (2014, p. 36) consideram que esse tipo de entrevista “é mais flexível e aberta. No entanto, devem responder os objetivos da pesquisa”.

Desta forma, na entrevista as questões são respondidas através de uma conversa, cuja finalidade é a coleta de dados sobre a realidade dos fatos e fenômenos. Lakatos e Marconi, (2011, p. 80) descrevem que na entrevista ocorre “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

A conversa descontraída e amigável entre entrevistado/entrevistador, é uma característica marcante da entrevista, que deve manter a sua natureza profissional, observando a sequência lógica de raciocínio no tocante ao conteúdo pesquisado. Mascarenhas (2012, p. 69), ressalta que a entrevista “não é apenas um bate-papo: é uma conversa que tem o objetivo de obter dados para a pesquisa. [...] serve para levantar informações que não encontramos em fontes bibliográficas, mas podemos obter conversando com as pessoas”. Nesse sentido, a entrevista será aplicada de forma não estruturada, possibilitando que o entrevistador se sinta à vontade e livre para discorrer fluentemente acerca da temática em questão.

A entrevista é o instrumento que melhor se adequa a esta pesquisa, levando em consideração as características que lhe são inerentes, como a liberdade, a flexibilidade e a informalidade. Lakatos e Marconi (2011, p. 82) destacam que o pesquisador “tem a liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal”. Os participantes da pesquisa serão entrevistados individualmente, através de livre conversação, não havendo qualquer interferência externa nas questões específicas sobre a temática em debate. As entrevistas ocorrerão em espaços adequados de acordo com a disponibilidade dos participantes.

Os participantes da pesquisa serão entrevistados individualmente e sem interferências/manipulações externas, respondendo as questões previamente elaboradas, após serem informados sobre os objetivos da pesquisa e de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.8.3. Análise documental

Analisar os documentos apresenta-se como importante fonte a respeito do fenômeno que está sendo estudado. Vale ressaltar que nesse tipo de análise, os dados não sofrem nenhum tipo de manipulação.

É importante que a leitura documental vise identificar aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa e que os conteúdos sejam analisados de forma minuciosa nos mais diversos documentos da instituição. Flick (2009, p.291) destaca que a análise de conteúdos “é um dos procedimentos clássicos para analisar o material textual, não importando qual a origem desse material”.

Entretanto, não é apenas transcrever os conteúdos que estão registrados, mas sim compreender os significados dos documentos. Chizzoti (2006, p.98) diz que “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo Manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.58) mencionam que:

A pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise dos documentos dos mais variados tipos.

A análise documental pode ocorrer também por meio da análise de conteúdos, pois através da extração dos documentos originais é possível expressar de forma resumida o que está registrado.

Bardin (2016, p.47) destaca que analisar os conteúdos se resume em:

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando a obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Nesta acepção, para enriquecer os dados coletados, a análise documental examinará o Projeto Político Pedagógico, a Lei das Cotas e Resoluções relativas ao estabelecimento do Programa de Ações Afirmativas (PAAF).

2.8.3.1. Projeto Político Pedagógico

De acordo com o PPC do Curso de Odontologia da UFAL (2007), o perfil do profissional a ser formado será de um cirurgião-dentista, generalista, humanista, com visão crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Este profissional terá habilidades e atitudes para compreensão

e solução dos problemas de saúde bucal, bem como sensibilidade para resistir às práticas mutiladoras, devendo ainda integralizar-se com os demais competentes profissionais do sistema de saúde vigente no país.

Além de serem capacitados ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio, dirigindo sua atuação para a transformação da realidade, em benefício da sociedade.

A formação do Cirurgião Dentista deverá contemplar o sistema de saúde vigente no país, a atenção integral da saúde num sistema regionalizado e hierarquizado de referência e contrarreferências e trabalho em equipe. O campo de trabalho deste profissional será o sistema de saúde vigente no país.

Com a finalidade de alcançar este perfil de egresso, o Curso de Graduação da FOUFAL deverá assegurar a formação de profissionais com competências e habilidades gerais e específicas, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2000) para os cursos de saúde. As competências e habilidades gerais estabelecidas são:

Atenção à saúde: Os profissionais de saúde, dentro de seu âmbito profissional, deverão estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual, quanto coletivo.

Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais de saúde deverá estar fundamentado na capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas.

Comunicação: os profissionais de saúde deverão ser acessíveis e deverão manter a confidência das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral.

Liderança: envolve compromisso, responsabilidade, empatia, habilidade para tomada de decisões, comunicação e gerenciamento de forma efetiva e eficaz. sempre tendo em vista o bem estar da comunidade. A liderança

Administração e gerenciamento: os profissionais deverão estar aptos a serem gestores, empregadores ou lideranças na equipe de saúde; administração tanto da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que

Educação permanente: os profissionais deverão ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na prática. Desta forma, os profissionais de saúde deverão aprender a aprender e ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento/estágios das futuras gerações de profissionais (Brasil, DCN 2004).

Os conteúdos e a matriz curricular para que os profissionais de odontologia adquiram as competências e as habilidades previstas nesse projeto, é fundamental que o desenvolvimento das ações educativas/formativas contemple princípios fundamentados no humanismo e em metodologias ativas para o processo ensino-aprendizagem; na integração de conteúdos básicos e profissionalizantes; no equilíbrio entre teoria e prática; na diversificação dos cenários de aprendizagem; na participação de pesquisa que integrem ensino, serviço e comunidade.

Além disso, deve ter uma educação orientada aos problemas mais relevantes da sociedade cuja seleção de conteúdos essenciais tenha em conta as bases epidemiológicas; Flexibilidade curricular, com atividades complementares eletivas. Durante o curso a formação do profissional deve ser geral voltada para uma educação centrada no aluno, visto como sujeito dos processos de ensino aprendizagem; A avaliação deve ser formativa, baseada nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras;

O curso adotará em sua programação curricular o uso de tecnologia apropriada e considerará a análise crítica dela na incorporação das atividades relacionadas aos vários níveis de ação odontológica. Sua programação curricular levará amplamente em conta padrões de qualidade nas atividades relacionadas aos vários níveis de atenção odontológica. Os serviços prestados pelo curso estarão integrados com o Sistema Único de Saúde de modo a cobrir uma área e uma população vicinal ampla do campus universitário, a fim de manter adequada a relação oferta e demanda das mesmas.

De modo geral essa proposta curricular visa atender aos princípios das Diretrizes Curriculares para o Curso de Odontologia os quais determinam que o perfil do profissional de odontologia a ser formado seja generalista, com sólida formação técnica-científica, humanística e ética orientada para a promoção de saúde, com ênfase na prevenção de doenças bucais prevalentes.

2.8.3.2. Lei das cotas

O histórico de luta do movimento negro deixa como legado da Conferência de Durban, acontecida em 2001, o reconhecimento e conquista da indicação de que o Estado terá que institucionalizar e estabelecer diretrizes e leis regulamentadoras de reparação e ações afirmativas, visando políticas públicas de inclusão étnico racial para afro descendentes.

No Brasil, em 2003 a Lei 10639 estabelece que as diretrizes e bases da educação nacional devem incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”. Em 2009, a política de saúde da população negra é implementada para o sistema de saúde. Só em 2010 a Lei 12288, dispõe sobre o Estatuto da Igualdade Racial, em um país cuja Constituição estabelece, desde 1988 que racismo é crime de injúria racial.

Após 11 anos da Conferência de Durban, o Brasil sanciona a Lei nº 12.711/2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência.

O Decreto nº 7.824/2012, que define as condições gerais de reservas de vagas, estabelece a sistemática de acompanhamento das reservas de vagas e a regra de transição para as instituições federais de educação superior. Há, também, a Portaria Normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei, prevê as modalidades das reservas de vagas e as fórmulas para cálculo, fixa as condições para concorrer às vagas reservadas e estabelece a sistemática de preenchimento das vagas reservadas.

As vagas reservadas às cotas (50% do total de vagas da instituição) serão subdivididas — metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário mínimo e meio per capita e metade para estudantes de escolas públicas com renda familiar superior a um salário mínimo e meio. Em ambos os casos, também será levado em conta percentual mínimo correspondente ao da soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2013 terão de ser reservadas, pelo menos, 12,5% do número de vagas ofertadas atualmente. A implantação das cotas ocorrerá de forma progressiva ao longo

dos próximos quatro anos, até chegar à metade da oferta total do ensino público superior federal, e para todas as escolas públicas de ensino médio.

O conceito de escola pública se baseia na Lei nº 9394/96, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) que em seu Art. 19 classifica como categoria administrativa pública “as instituições criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público” (Brasil, 1996). Para ser considerado egresso de escola pública, o estudante deve ter cursado o ensino médio em escola pública ou ter obtido certificação do Enem, Enceja e demais realizadas pelos sistemas estaduais, tendo cursado o ensino fundamental em estabelecimento público. O estudante não pode ter cursado escola particular em nenhum momento.

Nos primeiros quatro anos de implementação da lei, os estudantes cotistas devem disputar vagas tanto pelo critério de cotas quanto pelo de ampla concorrência, já que as vagas serão oferecidas gradativamente. A partir de quatro anos, a permanência desse modelo ficará a critério de cada instituição de ensino. O critério da raça será autodeclaratório, como ocorre no censo demográfico e em toda política de afirmação no Brasil. Já a renda familiar per capita terá de ser comprovada por documentação, com regras estabelecidas pela instituição e recomendação de documentos mínimos pelo MEC.

O MEC incentiva que universidades e institutos federais localizados em estados com grande concentração de indígenas adotem critérios adicionais específicos para esses povos, dentro do critério da raça, no âmbito da autonomia das instituições. A política de assistência estudantil será reforçada. No orçamento de 2013 já está previsto um aumento para o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Serão investidos pelo menos R\$ 600 milhões em assistência estudantil em 2013. O MEC está articulando com os reitores a política de acolhimento dos alunos cotistas, que também gira em torno da política de tutoria e nivelamento.

As exigências da lei, ou seja, 12,5% das vagas, sejam implementadas conforme o Congresso Nacional estabeleceu. Então, no mínimo, esses 12,5% têm que corresponder integralmente aos critérios da lei. A partir desse 12,5%, podem ser criados critérios adicionais. A Lei de Cotas determina o mínimo de aplicação das vagas, mas as universidades federais têm autonomia para, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir reservas de vagas suplementares.

O acompanhamento ficará a cargo de um comitê composto por representantes do Ministério da Educação, da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir- extinta pelo governo Bolsonaro em abril de 2019) e da Fundação Nacional do

Índio (Funai), com a participação de representantes de outros órgãos e entidades e da sociedade civil.

2.8.3.3. Resoluções sobre o Programa de políticas afirmativas para afro - descendentes no ensino superior na UFAL.

Em 06 de dezembro de 2003 o Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas (CONSUNI/UFAL), aprovou a Resolução 33/2003, que dispõe sobre o Programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior da UFAL. Essa resolução resultou dos estudos encaminhados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (NEABI/UFAL) e pela Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias (SEDEM/AL) fundamentados em um conjunto de ações com o objetivo de eliminar desigualdades sociais históricas.

Este programa dentro de suas ações instituiu o sistema de cotas para população afrodescendentes, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação. Tem como objetivo propiciar ações que viabilizem o acesso e permanência da população negra na UFAL. Após a sua aprovação pelos Conselhos Universitário (CONSUNI) e de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o programa ficou estruturado em 04 (quatro) sub-programas: 1- Políticas de Cotas, 2- Políticas de Acesso e Permanência, 3- Políticas Curriculares e de Formação de Professores e 4 – Políticas de Produção de Conhecimento. Esses 04 (quatro) subprogramas são coordenados pelo Neab.

Entre seus objetivos específicos estão a implantação do sistema de cotas para negros/negras com o percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas destinadas a todos os cursos da UFAL que compõem o Processo Seletivo Seriado. Além disso, o Programa contém 13 metas físicas sendo a fundamental para essa pesquisa, a meta que se refere a Política de apoio à permanência, a qual cria uma modalidade de bolsa acadêmica, para atender os alunos carentes dentro dos programas existentes na UFAL. Essa nova modalidade de bolsa tem sua gestão realizada pela Administração Superior e pela Coordenação do PAAF, com recursos advindos do MEC. O PAAF também se responsabiliza para garantir acesso ao restaurante e a residência universitária. Em 2018 o quantitativo de bolsas permanência contemplaram 1.468 alunos de todos os cursos da UFAL Campus Maceió, destes 536 foram destinadas a quilombolas e indígenas (UFAL, 2018).

Além do PAAF, a Pró-reitoria Estudantil (PROEST) da Ufal considerando o disposto no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), editou em 15 de fevereiro de 2018 a Instrução Normativa Nº 07/2018/PROEST que dispõe sobre o Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante (PAAPE). Fundamentada em normas e procedimentos que tratam da concessão de Auxílio Alimentação; Moradia; Restaurantes Universitários (RUs), Residência Universitária Alagoana (RUA) e Bolsa Pró-Graduando a PROEST resolve tornar pública a presente Instrução Normativa referente ao Programa de Apoio e Acompanhamento Pedagógico ao Estudante (PAAPE) com o objetivo ampliar as condições de permanência e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico.

A finalidade do PAAPE é de agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão de estudantes matriculados/as em cursos de graduação presencial e em situação de vulnerabilidade socioeconômica, priorizando ações para estudantes contemplados com apoio estudantil, nas diversas modalidades da política de assistência estudantil. Para tal, equipe multiprofissional composta por Pedagogo, Psicólogo, Assistente Social, Técnicos em Assuntos Educacionais e outros profissionais, lotados na Pró-Reitoria Estudantil e Núcleos de Assistência ao Estudante (NAEs) nos Campi fora de sede e respectivas Unidades Educacionais deve identificar e acompanhar as situações pedagógicas, psicológicas, sociais e outras, que possam conduzir à situação de retenção ou evasão.

O apoio pedagógico prevê as seguintes ações: acompanhamento de desempenho acadêmico, levantamento de dados e análise referente à assiduidade e coeficiente de rendimento acadêmico do/a estudante contemplado/a com modalidades da assistência estudantil, identificação de problemas e intervenções nas situações que produziram dificuldades no desempenho acadêmico.

As Coordenações de Cursos e Projetos/Programas de Pesquisa e Extensão articuladas com a PROGRAD, em atuação conjunta, irão identificar determinantes e condicionantes do desempenho acadêmico visando desenvolver ações pedagógicas e conduzir investigações sobre as condições promotoras de melhoria, que contribuam para o sucesso do desempenho acadêmico dos estudantes vinculados ao PAAPE.

2.9. Aspectos éticos: caminho percorrido para aprovação na Plataforma Brasil

Para aferir a garantia e a validade de uma pesquisa com seres humanos é necessário a submissão ao Sistema do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e da Comissão

Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) por meio da Plataforma Brasil, (CONEP/CEP). É por meio desse processo que são analisados a coerência entre problema de pesquisa, métodos e instrumentos utilizados para o alcance de seus objetivos, potencializando assim os resultados.

Para tanto, deve-se seguir os estágios que compreendem: a fase de projeto, a fase de campo e os relatórios de pesquisas já concluídas. O controle dessas informações e o acompanhamento da execução das pesquisas é uma dentre tantas finalidades da Plataforma Brasil.

Sousa (2005, p. 196) destaca ser indispensável que “quatro ou cinco professores da área disciplinar em que se situa a investigação, para fazerem apreciação sobre a pertinência das perguntas de um teste é um bom procedimento”. É importante que haja essa verificação, no tocante a adequação, coerência e clareza entre as questões elaboradas e os objetivos propostos a cada questão, por doutores de renomado saber acadêmico e científico. Para as pesquisas submetidas a Plataforma Brasil é o Comitê de Ética quem validará se o instrumento é qualificado para a pesquisa de campo aferindo sua relevância.

Foram apresentados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) os guias de entrevista, diferenciados para estudantes, gestores, professores e diretor do NEABI. De acordo com o parecer emitido as questões apresentadas não representam risco físico ou psicológicos, diferentes do habitual ao ambiente universitário, estando, portanto, validado para a continuidade da pesquisa.

Fica explícito que somente as pesquisas que apresentarem toda a documentação solicitada através da Plataforma Brasil, serão analisadas demonstrando a complexidade e a necessidade de atender e preservar os aspectos éticos.

2.9.1. Aspectos éticos da pesquisa

Nesta investigação, são considerados os aspectos éticos dos participantes, dando ênfase aos riscos e benefícios que poderão agregar no âmbito social da pesquisa, garantindo que serão respeitados os interesses de todos envolvidos, não perdendo o sentido de sua função social e humana.

Há também o compromisso direto do pesquisador em somente iniciar a coleta dos dados a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos. O processo de preenchimento da Plataforma Brasil foi iniciado solicitando autorização da direção da Faculdade de Odontologia faculdade para o desenvolvimento da pesquisa

(APÊNDICE 1). A tramitação se deu através do Comitê de Ética da UFAL CEP/UFAL e recebeu da Plataforma Brasil o nº CAAE 20089419.7.0000.5013.

A pesquisadora recebeu autorização do Comitê de Ética pela Plataforma Brasil, mediante Parecer Consubstanciado nº 3.749.005 no dia 11 de dezembro de 2019 o que permitiu iniciar a coleta dos dados da investigação (APÊNDICE 2).

O primeiro Parecer Consubstanciado do CEP ocorreu a partir da avaliação do projeto, foram solicitados ajustes e dadas sugestões a serem consideradas nas modificações. Após realizar as alterações encaminhou-se a documentação pertinente, que compreendeu a carta destinada ao parecerista do CEP; contendo as alterações feitas no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 3) com a incorporação dos danos simbólicos e os riscos psicológicos que a pesquisa poderia causar. Além desta documentação, declaração (APÊNDICE 4) onde a pesquisadora se compromete em utilizar os dados coletados para uso específico desta pesquisa, seguindo a Resolução CNS nº 466/2012 e 510/2016, responsabilizando-se pelo andamento, realização e conclusão da investigação. Os guias de entrevistas diferenciados para alunos, professores, gestores e representante do NEABI (APÊNDICES 5, 6, 7 e 8) respectivamente.

Assim, as investigações que envolvem seres humanos devem atentar à Resolução nº 510/16, pois esta atende aos fundamentos éticos e científicos em qualquer área de conhecimento envolvendo seres humanos, identificando ainda, os riscos/benefícios que poderão ocorrer com a aplicação da coleta dos dados.

2.9.2. Riscos

Para esta pesquisa, os riscos são mínimos, mas existem. De acordo com Bardin (2016, p. 145), os riscos em se utilizar a análise qualitativa é devido se lidar

[...] com elementos isolados ou com frequências fracas [...] pode funcionar sobre *corpus* reduzidos e estabelecer categorias mais discriminantes, por não estar ligada, enquanto análise quantitativa, a categorias que deem lugar a frequências suficientemente elevadas para que os cálculos se tornem possíveis.

Os possíveis riscos à saúde física e/ou mental incluem a divulgação dos dados pessoais o que não ocorrerá, uma vez que os sujeitos serão designados por cognomes. Os danos psíquicos, têm risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir do momento em que ele se sinta constrangido ao responder o instrumento de pesquisa, devido a rememoração

e declaração ao outro de experiência traumática. Para sanar tal situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia.

Esses riscos estão relacionados às situações que podem trazer alterações nos resultados, e por isso não devem ser “deixados de lado, ou serem tidos em conta elementos não significativos” (Bardin, 2016, p. 145). Por isso, a relevância do pesquisador conhecer a fundo o tema e sua problemática, pois só então não deixará de lado nenhuma informação.

2.9.3. Benefícios

Os benefícios são atribuídos a partir de uma boa adequação do tema, pois considera-se pertinente “quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido” (Bardin, 2016, p. 150).

Nesta investigação, os benefícios certamente superam os riscos, pois a contribuição do participante vai gerar informações úteis para o fortalecimento do Programa de Ações Afirmativas (PAAF), em desenvolvimento, desde 2005, na instituição, que vem garantindo a ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionadas aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para a sociedade o estudo acarretará uma melhor eficácia da inclusão do cotista na IES UFAL.

A análise qualitativa por trabalhar com um processo rigoroso e lógico dos dados coletados, atribui benefícios por meio da veracidade e confiabilidade das informações. Para Bardin (2016, p. 145), “é válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”. Isto posto, nesta etapa, procura-se aperfeiçoar melhor a pesquisa para atingir os objetivos iniciais deste estudo.

2.9.4. Critérios de inclusão e exclusão

Estabelecer os critérios de inclusão e exclusão dos participantes é relevante para maximizar a influência da investigação. Assim, “incluir participantes com alto risco para o desfecho contribui para a diminuição do número de sujeitos necessários” (Gil, 2018, p.

80), entretanto, limitar a participação também pode reverter em desvantagens, pois no caso de desistência, impossibilitará que os resultados sejam efetivos. No estudo em questão, como critério de inclusão participarão da pesquisa 6 (seis) alunos, 3 (três) cotistas e 3 (três) não cotista cursando o 4º e 5º período do curso de odontologia e que estejam com desempenho insatisfatório no laboratório de dentística; 4 (quatro) professores sendo 2 (dois) do 4º e 2 (dois) do 5º período que sejam responsáveis pelo laboratório de dentística; 2 (dois) gestores integrantes do Colegiado do Curso responsáveis por acompanhar a parte pedagógica e administrativa do curso de odontologia; 1 (um) responsável pelo Programa de Ações Afirmativas da UFAL e pela recepção e acompanhamento dos cotistas que seja integrante do NEAB. Essas pessoas foram convidadas a participar da entrevista com o intuito de se obter informações que levem ao alcance dos objetivos iniciais desta investigação. Assim sendo, esses participantes contribuirão positivamente para o sucesso da pesquisa.

Quanto aos critérios de exclusão, Gil (2018, p. 80) menciona que são vários os motivos que podem excluir um participante, dentre eles: “susceptibilidade de indivíduos a efeitos adversos; [...] baixa probabilidade de aderir à intervenção; [...] problemas de ordem prática para participação”. Neste caso, como critério de exclusão alunos, que estejam cursando o 4º e 5º período do curso de odontologia que possuam todos os materiais necessários para utilização no laboratório de dentística. Professores do 4º e do 5º período que não concordem em participar da pesquisa. Membros do colegiado do curso de odontologia que não que não recebam função gratificada. Não haverá critério de exclusão para o NEABI, pelo fato dele ter apenas um integrante responsável pelo Programa de Ações Afirmativas da UFAL.

2.9.5. Desfecho primário e secundário

O desfecho nem sempre pode apresentar-se da forma como o pesquisador almeja, nem tampouco o mais relevante “é o mais fácil de medir. Por essa razão, os pesquisadores precisam decidir se não é mais conveniente preferir desfechos medidos por marcadores biológicos substitutos para o risco do desfecho” (Gil, 2018, p. 83).

Como desfecho primário espera-se confirmar que as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência dos alunos no curso de odontologia atendam os critérios estabelecidos pelo PAAF e pela legislação em vigor.

E, como desfecho secundário, as atitudes positivas ou não que forem identificadas nas entrevistas tornar-se-ão objeto de propostas destinadas a instituição, onde serão sugeridas correções e adequações das políticas públicas de inclusão advindas da implantação de ações afirmativas, o que será explorado na continuação dos estudos para Doutorado.

2.9.6. Critérios para suspender ou encerrar a pesquisa

No caso do participante não se sentir à vontade, terá a liberdade de não responder ou interromper a entrevista em qualquer momento, podendo retirar seu consentimento, mesmo após o início da entrevista, sem qualquer prejuízo. No entanto, cabe ao pesquisador, primeiramente, criar um ambiente confiável para que o participante se envolva na pesquisa, “primeiro demonstrar interesse pelas situações problemáticas gerais e, aos poucos, ir focando o interesse real da investigação” (Alvarenga, 2019, p. 57). Se ainda assim o participante preferir suspender a entrevista, fica o pesquisador responsável por devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado ao desistente.

Fica claro ao participante que ele não terá nenhuma despesa e também não haverá nenhuma compensação financeira relacionada à sua participação na pesquisa sendo, portanto, voluntária. Entretanto, é importante que reconheça a relevância de sua participação para obtenção dos resultados almejados, mas caso prefira encerrar a pesquisa, poderá fazê-lo de forma clara e segura.

2.9.7. Sigilo, privacidade e confiabilidade dos dados

Para que a investigação ofereça boas perspectivas a pesquisadora e aos participantes, algumas exigências devem ser levadas em consideração, dentre elas: o sigilo, a privacidade e a confiabilidade dos dados. Sendo assim uma “preparação material e, eventualmente, de uma preparação formal” (Bardin, 2016, p. 130).

2.9.7.1. Elaboração e validação dos instrumentos

A elaboração do instrumento e sua validação oferecem ao pesquisador a possibilidade de coletar os dados necessários para que possam permitir se chegar aos resultados almejados. A validação da investigação por vezes enfrenta percalços na

interpretação, entretanto, para resolver esse problema, como explica Alvarenga (2019, p. 61) “o ideal é que ao terminar de coletar os dados já se revise os mesmos, para controlar se estão completos, de maneira que no mesmo momento se possa detectar se há erros ou falências para que possam ser corrigidas a tempo”. Nesse sentido, respeitar as técnicas a serem utilizadas, por se tratar de um processo contínuo, com procedimentos diferentes para que se possa comprovar se os dados coletados na entrevista são de fato confiáveis.

Deve-se, portanto, respeitar as técnicas a serem utilizadas, pois trata-se de um processo contínuo, com procedimentos diferentes para que se possa comprovar se os dados coletados na entrevista são de fato confiáveis.

Para assegurar a confiabilidade e a credibilidade das informações, o pesquisador deve preparar o guia de entrevistas de maneira formal, “que pode ir desde o alinhamento dos enunciados [...], proposição por proposição [...] para padronização” (Bardin, 2016, p. 131). Por isso, é indispensável a aprovação dos doutores da área disciplinar, com o intuito de analisar a relevância das perguntas para só então, validar os instrumentos da pesquisa a ser aplicada.

Neste sentido, para validação dos instrumentos de coleta de dados, foram elaborados guias de entrevistas diferenciados para os alunos, para os professores, gestores e diretor do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (NEABI) sendo encaminhado posteriormente aos doutores da área disciplinar para análise e ajustamento de dados que não estejam de acordo com o proposto nos objetivos desta investigação.

2.10. Procedimento para a coleta de dados

É fundamental que a pesquisa seja feita com critério e seriedade, pois, caso contrário, o pesquisador vai acabar reunindo informações inconsistentes que podem levá-lo a conclusões equivocadas que vão comprometer todo o trabalho. Por este motivo, é essencial que ela seja bem executada e isso está diretamente relacionado com a qualidade da coleta de dados, que vão alimentar a pesquisa e possibilitar que se chegue a conclusões mais fidedignas. A coleta de dados consiste na etapa em que o pesquisador adquire as informações desejadas. Andrade (2009, p.115), afirma que “é a maneira pela qual se obtém os dados necessários”, que vem a ser o roteiro já estabelecido desde o início da pesquisa.

No primeiro momento, foi realizado o primeiro contato com a direção da Faculdade de Odontologia para a efetivação da pesquisa, a partir de autorização requerida

pelo Comitê de ética da UFAL, em que foram apresentados os objetivos da investigação, destacando a importância da pesquisa sobre a política de cotas na instituição e sua contribuição para a prática pedagógica do curso.

As técnicas e os procedimentos designados para a coleta de dados estão em consonância com o objetivo geral e os específicos da investigação, oferecendo afinidades entre os procedimentos da guia de entrevista e entrevista para a coleta de dados, angariados pelas informações, mediante as técnicas e os referenciais teóricos utilizados.

Os guias das entrevistas foram apresentados ao CEP em 27 de agosto de 2019 e aprovados em 11 de dezembro de 2019. Após a validação do instrumento ter recebido parecer favorável teve início a coleta de dados. Inicialmente os participantes foram agendados e, em local e hora combinados foram entrevistados

Vale ressaltar que segundo a Resolução CNS 510/2016 os participantes da pesquisa foram informados da liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado. Todos receberam cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na íntegra, assinado e rubricado pela pesquisadora. Os encontros foram gravados e transcritos na íntegra após a assinatura do TCLE.

2.11. Técnicas de análise e interpretação dos dados

O procedimento de análise e interpretação da presente investigação, objetiva detalhar o material colhido, a fim de dirimir possíveis dúvidas e erros, demonstrando o real significado sempre em consonância com a temática e os seus objetivos. Feita a coleta dos dados, ocorre a organização de tudo o que foi colhido ao longo da investigação.

A análise e a interpretação seguem uma sequência em que, não é possível desvincular uma da outra, que apesar de distintas estão imbricadas entre si. Marconi e Lakatos (2003, p. 167) afirmam que “a análise e interpretação são duas atividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações analisar e interpretar os fatos apurados na coleta de dados”.

Quando submetido o fenômeno ao processo de análise, a sua ocorrência e suas relações com outros passa a ser objeto de análise visando entender a relação entre eles. Para uma compreensão e consequente interpretação do fenômeno, é necessário que seja feita sua análise, cujo 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. Consiste em atribuir significados ao que foi analisado, ampliando assim a esfera do conhecimento que se tem a respeito do fenômeno em questão.

Lakatos e Marconi (2003, p. 168) destacam que a interpretação “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos”. A interpretação ocorre ao longo de todo o processo de investigação, diferindo da análise que ocorre em um determinado momento após a coleta dos dados.

A pesquisa não objetiva enumerar e/ou medir os eventos estudados nem se vale de instrumental estatístico na análise dos dados, visto que para a obtenção de dados detalhados sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos, segundo a perspectiva dos sujeitos, por se tratar justamente de uma pesquisa qualitativa. Minayo (2018, p.22) descreve a pesquisa qualitativa como sendo a que “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis”. A características da pesquisa qualitativa, para Godoy (2015) é:

Considerar o ambiente como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; possui caráter descritivo; o processo e o foco principal de abordagem e não o resultado ou o produto; a análise dos dados foi realizada de forma intuitiva e indutivamente pelo pesquisador; não requereu o uso de técnicas e métodos estatísticos; e, por fim, teve como preocupação maior a interpretação de fenômenos e a atribuição de resultados (Godoy, 2015, p. 58).

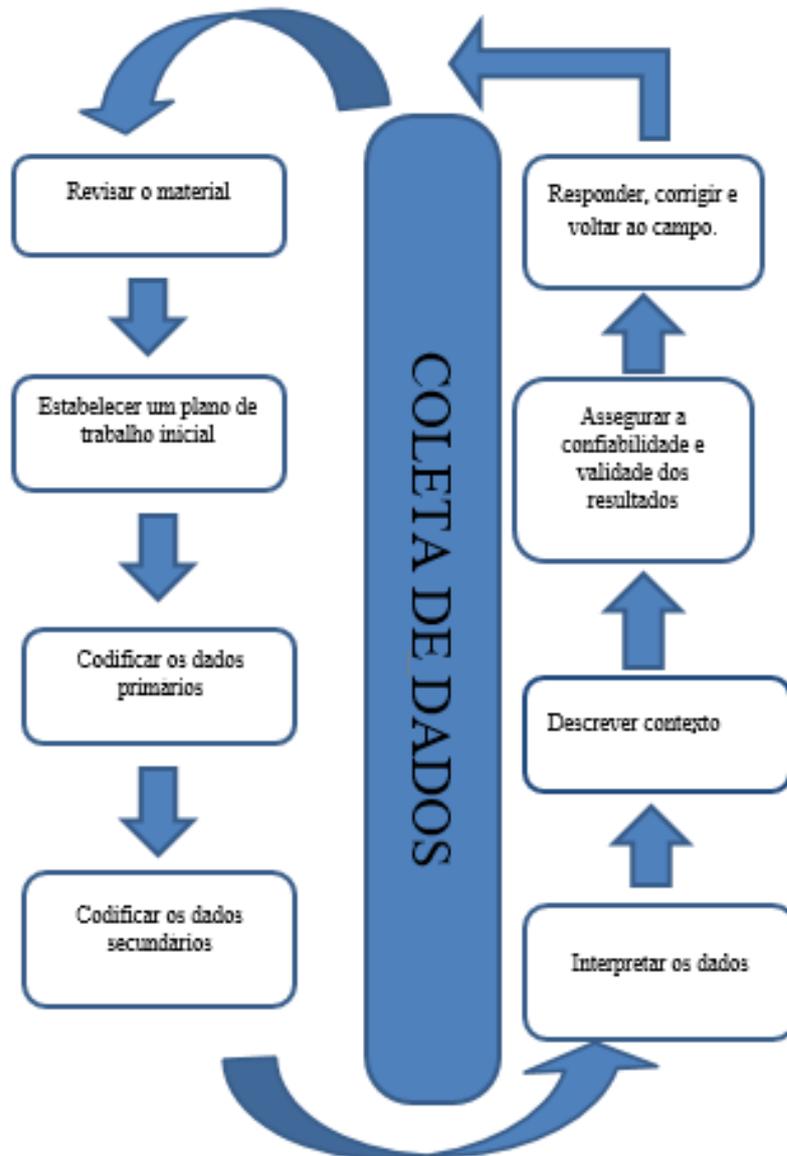
Contudo, segundo Flick (2004, apud Perovano, 2016, p. 290), a análise qualitativa “consiste em um processo rigoroso e lógico no qual se atribui sentido aos dados analisados”, para então se chegar a conceitos compreensíveis, válidos e confiáveis.

Nesse sentido, a presente pesquisa analisará e interpretará os dados que serão coletados nas entrevistas e na análise documental tencionando conhecer e discernir a relação entre esses dados coletados, por intermédio das técnicas e o referencial teórico, com a finalidade de entender a relação existente entre eles, a fim de responder ao

problema e as conjecturas levantadas no decorrer da pesquisa e a realidade dos fenômenos em seu contexto.

Assim, com base nas fundamentações adquiridas e averiguadas, elegeu-se por analisar e interpretar os dados através do desenho coreográfico descrito por Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 492), conforme desenho a seguir;

FIGURA Nº 12- Esquema da Análise e Interpretação dos Dados



A análise e interpretação dos dados é segundo os autores seguem as etapas conforme mostra o esquema da figura acima: Revisar o material; estabelecer um plano de trabalho inicial, codificar os dados em um primeiro nível ou plano, também chamado de

codificação primária; codificar os dados em segundo nível ou plano, também chamado de codificação secundária; interpretar os dados; descrever contexto; assegurar a confiabilidade e validade dos resultados; responder, corrigir e voltar ao campo.

O procedimento para a análise e interpretação dos dados coletados na investigação, segue esta ordem:

2.11.1. Revisar o material

Ao rever o material colhido, se garante a adequação que torna possível a continuidade da relação entre a investigação e os dados coletados: por meio da revisão se certifica o progresso da pesquisa dentro de um horizonte de oportunidades estabelecidas.

Na revisão do material Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 491) ressaltam a “importância de revisar o material (dados coletados) para posterior análise, verificando se estão legíveis, visíveis e completos”.

2.11.2. Estabelecer um plano de trabalho inicial

Nesta fase, é elaborada a sequência de ações que serão desenvolvidas ao longo do processo investigativo que abrange a revisão de todos os dados colhidos. De acordo com Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 492), o pesquisador deverá:

[...] revisar o registro elaborado durante a etapa da coleta de dados [...] estabelecer um sistema de codificação de dados, definir o método para analisar os dados, definir os programas de computador de análise que serão utilizados [...] estabelecer datas prováveis para realização da análise.

É imprescindível que se determine um plano de trabalho inicial para que a investigação e análise dos dados transcorram de forma ordenada, organizada e apresente uma sequência coerente dos fatos e fenômenos.

A sequência de passos foi adotada a fim de que seja possível: verificar se todos os dados foram revistos, codificar os dados para posterior identificação e interpretação, definir o procedimento (método) para analisar os dados.

2.11.3. Codificar dados primários

Neste primeiro momento, é necessário que os dados sejam codificados de acordo com cada categoria a ser analisada. Essa classificação é fundamental para que se possa determinar as categorias de investigação.

Considerando os critérios de precisão e rigorosidade inerentes a essa fase de codificação, Barros (2007, p. 110) ressalta que a classificação é “a divisão dos dados em partes, dando-lhes ordem [...]. A classificação, portanto, consiste em uma maneira de distribuir e selecionar os dados obtidos [...] reunindo-os em classes ou grupos”. Ainda Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 494) colocam que nessa etapa “codificam-se as unidades em categorias [...] a codificação implica classificar e, essencialmente, determinar unidades de análise para as categorias de análise[...]”.

Os dados primários objetivam codificar os resultados conforme cada categoria de análise nesta pesquisa. Logo, é necessário primeiramente que os dados sejam classificados para que sejam determinadas as categorias de investigação, pois a precisão desses dados dará maior confiabilidade a pesquisa. Após registrados, os dados são organizados e classificados de maneira sistemática, de acordo com a categoria de cada participante delimitado anteriormente na pesquisa.

2.11.4. Codificar dados secundários

Os dados secundários são aqueles que serão coletados, tabulados, ordenados segundo as unidades de análise e, muitas vezes, até analisados, com outro intuito ao de atender as necessidades da pesquisa em andamento, sendo interpretados e catalogados por categoria.

Nessa etapa, se processa a análise dos dados obtidos. Para Bardin (2016, p. 137), “em muitos casos, torna-se necessário fazer referência ao contexto próximo ou longínquo da unidade a ser registrada [...] torna-se imprescindível um acordo prévio”.

Serão catalogadas e classificadas pelos participantes da pesquisa, as entrevistas, que serão organizadas e separadas de acordo com as respostas dos participantes. A codificação dos dados se dará de acordo com a função do participante, garantindo o sigilo da sua identidade viabilizando a interpretação dos dados analisados.

A codificação organizar-se-á seguindo o critério da ordem alfabética, onde cada categoria é destacada pela letra inicial da sua função, acrescentando ordem numérica

crescente para a quantidade de participantes. Os alunos não cotistas serão representados pela letra A são eles: A1, A3 e A4. Os alunos cotistas pelas letras AC são eles: AC2, AC5 e AC6. A sequência numérica está de acordo com a ordem das entrevistas realizadas. As gestoras do curso, coordenadora e vice coordenadora serão representadas pelas letras C e VC respectivamente, os professores pela letra P e o diretor do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi) pela letra DN.

Alvarenga (2019, p.57) ressalta que a confiança é adquirida através da privacidade, logo, o pesquisador deverá no “demonstrar interesse por eles e tentar manter boas relações, para ir ganhando a confiança dos mesmos”. Portanto, é de suma relevância que o pesquisador esteja empenhado os participantes da pesquisa, pois estes são a base fundamental para que os resultados sejam efetivos.

2.11.5. Interpretar os dados

Interpretar os dados consiste em examinar o material colhido, verificando possíveis falhas, erros ou dúvidas para posterior exposição dos significados encontrados ao longo da pesquisa. Lakatos e Marconi (2003, p 168) definem a interpretação de dados afirmando que, esta “é a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculadas a outros conhecimentos”. Em geral, a interpretação significa dar significado ao material apresentado em relação aos objetivos propostos referente a temática.

Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 507) afirmam que é a “atividade na qual se retomam as anotações, os memorandos e o registro de campo, obtidos durante a coleta de dados o enquadramento das análises ao contexto das coletas de dados”.

Ao interpretar os dados, defende Gil (2008, p. 178) que o pesquisador deve:

[...] ir além da leitura dos dados, com vistas a integrá-los num universo mais amplo em que poderão ter algum sentido. Esse universo é o dos fundamentos teóricos da pesquisa e o dos conhecimentos já acumulados em torno das questões abordadas. Daí a importância da revisão da literatura, ainda na etapa do planejamento da pesquisa. Essa bagagem de informações, que contribuiu para o pesquisador formular e delimitar o problema e construir as hipóteses, é que o auxilia na etapa de análise e interpretação para conferir significado aos dados.

Nesta fase, os dados serão interpretados de acordo com as respostas, procurando estabelecer o melhor parâmetro ao fenômeno pesquisado e, construindo as devidas relações com os conhecimentos teóricos e os objetivos elaborados para a investigação. Nesse sentido, a interpretação de dados dessa pesquisa, terá uma sintetização, estabelecendo uma compreensão dos dados coletados, confirmando ou não os pressupostos da pesquisa e/ou respondendo às questões formuladas.

2.11.6. Descrever contexto(s)

Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p.507) dizem que é a “atividade na qual se retornam as anotações, os memorandos e o registro de campo, obtidos durante a coleta de dados”. Dessa forma, todos esses aparatos logrados na coleta de dados são úteis para a captura de informações sobre o contexto em que a investigação efetivou.

Desse modo, após a interpretação das informações obtidas anteriormente, será executada a incorporação das análises ao contexto das coletas de dados, considerando que, o conjunto dos elementos físicos e situacionais angariados ajudarão a responder a proposta da investigação.

2.11.7. Assegurar a confiabilidade e validade dos resultados

Para garantir credibilidade aos dados na presente pesquisa, faz-se necessário assegurar uma maior confiabilidade e validade ao que será colhido na pesquisa. É imperioso que seja constatada com a veracidade dos dados investigados, pois os mesmos enumerados aqui servirão de alicerce para futuras pesquisas

Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 510) destacam que:

[...] é importante assegurar a confiabilidade e validade de nossa análise, perante nós mesmos e perante os usuários dos estudos”. Em 1º lugar devemos “avaliar se obtivemos suficiente informação de acordo com nossa apresentação do problema, [...] em 2º lugar é recomendável realizar o exercício de triangulação da análise, [...] e em 3º lugar consiste em obter retroalimentação direta dos indivíduos da pesquisa (pelo menos uma amostra deles), o que significa pedir-lhe que confirmem ou contestem interpretações e ver se capturamos os significados que eles tentaram transmitir.

É de capital importância verificar a regularidade nos procedimentos da análise, com a intenção de assegurar a consistência e confiabilidade ao avaliar o fenômeno estudado. Para tanto, faz-se necessária revisão de todos os procedimentos que serão utilizados na pesquisa, a fim de identificar possíveis falhas, permitindo assim a garantia dos resultados esperados.

2.11.8. Responder, corrigir e voltar ao campo

Essa etapa objetiva o aperfeiçoamento dos dados obtidos, sendo necessário recorrer aos estratos e objetivos iniciais; pois para analisar e interpretar o fruto da presente coleta, é fundamental refutar a problemática da investigação, corrigindo as falhas, dirimindo dúvidas que venham surgir ao longo do processo.

Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 511) salientam que nessa etapa final:

As conclusões respondem à apresentação do problema inicial ou nos ajudam a modificá-lo, mas com o objetivo de conseguir um avanço no conhecimento [...] nesses momentos devemos fazer ‘uma parada no caminho’(metáfora), parar e avaliar nossas metas ou quais obstáculos tivemos.

Em caso de dúvidas, o pesquisador deverá retomar aos objetivos para certificar-se de que não há erros e, quando necessário, corrigir as imperfeições que possam ter ocorrido no processo da pesquisa para só então, a validade da pesquisa estar de fato apta a qualificação.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

3. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS⁴

O presente capítulo apresenta os resultados obtidos na investigação sobre a permanência de negros e negras na universidade a partir dos instrumentos de coleta de dados aplicado junto a coordenadora, professor e alunos do curso de odontologia, como também ao diretor do NEABI. A interpretação e análise dos dados obtidos seguindo a metodologia descrita no capítulo anterior, forneceu elementos para caracterizar e detalhar o nosso objeto de estudo, estando condizente com os objetivos geral e específicos da pesquisa possibilitando interpretações sobre a temática.

Para coleta de dados, a pesquisadora seguiu a metodologia de Bardin (2016) que serviu de base para se chegar nesta fase da investigação. Por isso, cada detalhe descrito no Marco Metodológico precisa ser cuidadosamente avaliado e revisado para aplicar na análise; só então se concretizará o que foi delimitado desde o princípio da pesquisa.

Durante a análise, o procedimento seguiu os seguintes passos:

a) A análise entre o que dizem os documentos oficiais no que se refere ao Programa de Ações Afirmativas e ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Odontologia de uma IES pública de Alagoas.

b) A relação entre a teoria apresentada por autores que tratam do tema sobre a permanência de negros e negras na universidade;

c) Os dados contidos nas guias de entrevistas e nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa.

Nesse sentido, estes dados serão analisados na perspectiva das repostas aos objetivos da pesquisa, de acordo com a organização a seguir:

Análise das respostas do 1º objetivo, segundo os participantes;

Análise das respostas do 2º objetivo, segundo os participantes;

Análise das respostas do 3º objetivo, segundo os participantes.

⁴ “A permanência de cotistas afrodescendentes no curso de Odontologia” https://www.youtube.com/watch?v=IOdFEQf-Px8&list=PL_M_Ig-3gvdrDIQU81QoRMyZ3OCID077&index=98&t=13s, artigo apresentado como exigência parcial para a obtenção do título de mestre, do Programa de Mestrado em Ciência de la Educación pela Universidad Autónoma de Asunción – UAA (2020).

3.1. Descrever o acompanhamento e permanência dos cotistas ingressantes nesta instituição

A política de cotas foi instituída com a finalidade de inserir no ensino superior estudantes pretos, pardos e indígenas, oriundos da escola pública e com renda per capita igual ou menor que um salário mínimo e meio bruto. O acesso à universidade é apenas o início desta jornada de formação, a efetivação e sucesso de sua trajetória até a conclusão do curso depende de medidas que garantam sua permanência na instituição.

As medidas de acompanhamento e permanência do estudante na instituição pesquisada foram estabelecidas a partir do Programa de Ações Afirmativa para o Afrodescendentes. O PAAF, é constituído por conjunto de ações com o objetivo de propiciar a permanência da população negra na UFAL, é composto por quatro subprogramas voltados para: políticas de cotas; políticas de acesso e permanência, políticas curriculares e formação de professores e políticas de produção do conhecimento. Esses subprogramas devem ser coordenados por uma Comissão Permanente vinculada ao Programa (UFAL, Consuni, PAAF).

Esta parte do trabalho visa descrever como acontece o acompanhamento e permanência dos cotistas ingressantes na instituição. Para tal, foram analisadas as respostas dadas pela diretora do NEABI, pelas gestoras – coordenadora e vice coordenadora do curso de odontologia – e pelos professores e alunos do 4º e 5º período do referido curso. As respostas as perguntas realizadas aos participantes da pesquisa estão descritas a seguir.

Pergunta 1 – destinada a diretora do NEABI: Comente acerca do PAAF e sobre as políticas de assistência estudantil implantadas na Ufal visando a permanência dos cotistas no curso?

Resposta diretora do NEABI:

“O PAAF, da UFAL foi um programa elaborado a época pelo núcleo de estudos afro-brasileiros NEAB, a partir da resolução aprovada no CONSUNI de 17 dezembro 2019, incluiu os indígenas tornando-se NEABI e consta de diversas ações de políticas afirmativas. Ele é composto de quatro eixos: o primeiro é a do acesso, sendo a principal que é conhecido como cotas. O segundo é a permanência que são políticas que a

universidade deve ter vinculadas ao desenvolvimento do estudante, como o acesso ao restaurante universitário (RU), a residência universitária ou auxílio moradia. Algumas universidades têm auxílio transporte e bolsas que possibilitam esse processo de permanência todas essas políticas são garantidas pelo Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, que aqui na UFAL é gerenciado pela Pró-Reitoria Estudantil (PROEST). O terceiro eixo, se refere a possibilidade de reformular os currículos. Não adianta pessoas negras, quilombolas, com deficiência, indígenas e pessoas trans virem para dentro da universidade e os currículos não perceberem que esses sujeitos têm saberes e falas. O quarto eixo é de produção do conhecimento, chamado de movimento social negro nas discussões étnico-raciais de uma etnociência, uma ciência que se preocupa em discutir questões vinculadas ao cotidiano dessas comunidades de negros, indígenas e quilombolas” DN.

3.1.1. O que descreve a diretora do NEABI sobre o PAAF e a política de assistência estudantil

Em 06 de dezembro de 2003 o Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas - CONSUNI/UFAL, aprovou a Resolução 33/2003, que dispõe sobre o Programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior da Ufal. Essa resolução resultou dos estudos encaminhados pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (NEABI/UFAL) e pela Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias - SEDEM/AL fundamentados em um conjunto de ações com o objetivo de eliminar desigualdades sociais históricas

O NEABI é o responsável por sua implantação e acompanhamento. Em Resolução de 17 de dezembro de 2019 o Conselho Universitário – CONSUNI – fez uma revisão no regimento do referido núcleo e houve mudanças em suas atribuições, pelo fato de incluir os indígenas, entretanto, continuou a tratar das mesmas políticas de ações afirmativas. Com isso, passou a se chamar NEABI.

As ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, adotadas pelo poder público, que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente.

Este programa tem como objetivo propiciar ações que viabilizem o acesso e permanência da população negra na Ufal. Aprovado pelos Conselhos Universitário (CONSUNI) e de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o programa é estruturado em 04 (quatro) sub-programas: 1- Políticas de Cotas, 2- Políticas de Acesso e Permanência, 3- Políticas Curriculares e de Formação de Professores e 4 – Políticas de Produção de Conhecimento.

Programa contém 13 metas físicas sendo a fundamental para essa pesquisa, a meta que se refere a Política de apoio à permanência que consiste em gerenciar as bolsas acadêmicas, com recursos advindos do MEC, em 2018 o quantitativo de bolsas permanência contemplaram 1.468 alunos de todos os cursos da Ufal Campus Maceió, destes 536 foram destinadas a quilombolas e indígenas (Ufal, 2018), acesso ao restaurante e a residência universitária. Além da implantação do sistema de cotas para negros/negras com o percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas.

As primeiras ações afirmativas criadas no Brasil, datam de 1990 e eram direcionadas às mulheres e aos deficientes. Apenas nos anos 2000 as populações negras e indígenas tiveram acesso a essa política que abrange desde o ingresso às universidades, aos concursos públicos, quanto a inserção nos currículos da discussão sobre a temática.

Dez anos após o estabelecimento dessa política pesquisa realizada por Carvalho (2005 apud Fernandes, Ames e Domingos, 2017, p. 76), identificou “129 universidades já contavam com algum tipo de ação afirmativa”. Destas, 94 instituições possuíam políticas voltadas para estudantes de escola pública, 67 voltadas para indígenas e 52 para negros.

O que pese o número de instituições que oportunizem o acesso as populações historicamente excluídas, poucos estudos são encontrados na literatura que façam referência sobre a permanência destes estudantes na instituição. Para Brandão Campos e Lima, (2018, p. 1016) “as Ações Afirmativas urgem hoje como uma das discussões mais urgentes do século XXI”, para os autores citados elas são vistas “como uma forma de compensação, reparação das injustiças ou redistribuição das oportunidades” (Brandão Campos e Lima, 2018, p. 1016).

A diretora do NEABI fez uma ampla explanação sobre o PAAF descreveu e comentou cada um dos eixos com propriedade. *“O PAAF é composto de quatro eixos: o primeiro é a do acesso, sendo a principal que é conhecido como cotas. O segundo é a permanência que são políticas que a universidade deve ter para possibilitar o desenvolvimento das atividades de estudantes que entram via reserva de vagas para*

peessoas negras ou pessoas indígenas ou pessoa com deficiência. O terceiro eixo, se refere a possibilidade de reformular os currículos. O quarto eixo é de produção do conhecimento.” Fez breves comentários sobre cada um dos eixos e finalizou sua resposta lembrando que a UFAL foi uma das *“poucas universidades Brasil tinha cotas para mulheres então era 60% para mulheres de 40% para homens em todos os cursos depois de um tempo isso foi retirado”*

Pergunta 1 - direcionada aos professores, alunos cotistas e não cotistas: Você conhece quais são as medidas adotadas pela instituição para que os alunos cotistas permaneçam no curso de Odontologia?

As respostas dos professores foram:

“Não, eu desconheço se a instituição tem um tratamento diferenciado para esses alunos cotistas” P1.

“Não conheço nenhuma medida específica voltada para o curso de odonto, o que eu sei é que existem várias categorias de bolsas” P2.

“Infelizmente não conheço.” P3.

“Eu não conheço todas as medidas, mas sei que alguns alunos recebem bolsas da Pro Reitoria Estudantil, bolsas de pesquisas e esses auxílios são ofertadas através das Pro Reitorias.” P4

Os alunos cotistas e não cotistas responderam:

“Não, nem sabia que tinha” A1.

“As medidas que eu conheço são as bolsas que a UFAL disponibiliza, participei do processo seletivo no 1º período e graças a Deus consegui, o valor é de R\$ 400,00 que já é uma grande ajuda, é pouco mais me ajuda nas despesas e aí eu trabalho nos finais de semana” AC2.

“Conheço a bolsa pro-graduando no valor de R\$ 400,00 restaurante universitário que fornece uma alimentação mais barata ou gratuita, auxílio moradia, residência universitária” A3.

“Eu só conheço a bolsa de R\$400,00 e alimentação gratuita no RU, só isso” A4.

“Conheço algumas, auxílio permanência, alimentação, conheço como políticas de permanência, a bolsa pro-graduando de R\$400,00 gratuidade do Restaurante universitário (RU) e auxílio moradia e a residência” AC5.

“Conheço a bolsa pro-graduando, o RU, a residência universitária, a bolsa do MEC, são essas três que conheço, elas permitem que o aluno da UFAL como um todo tenha possibilidade de se manter na universidade, mas não é específico para cotistas, são para todos” AC6.

Pergunta 1 – destinada a coordenadora e a vice coordenadora do curso: Você poderia citar quais as medidas adotadas pela instituição para acompanhara a permanência dos alunos no curso de Odontologia?

As gestoras - coordenadora e vice coordenadora do curso responderam:

“Realmente eu não conheço detalhadamente às medidas. Como estava falando a gente não sabe quantos alunos cotistas entram, até o ano passado tinha um levantamento para saber a evasão, aí a gente pediu a relação de entrada, foi quando vimos quem realmente era de cotas e quem não era, não recebemos nenhum documento informando quem é de cota para acompanhar“. CC

“Na verdade eu desconheço essas medidas, faz pouco tempo que acompanho a coordenadora ela é mais adequada para essa informação e assim claro que vou procurar, agora depois de ser questionada vou me informar sobre esses alunos, eu sinto que há dificuldades dos cotistas para continuarem no curso de odontologia“. VC

3.1.2. O que descrevem os professores, os alunos e as gestoras do curso sobre as medidas adotadas para a permanência dos estudantes na instituição e sobre os beneficiários dessas medidas

Os segmentos sociais desprovidos de acesso principalmente ao direito à educação necessitam de políticas que visem dar oportunidades para superar as desigualdades. A Lei nº 12.711/2012 conhecida como Lei de Cotas não se restringe apenas a garantir vagas, sendo este um dos aspectos visando o princípio da igualdade, mas outros mecanismos para a permanência dos estudantes na instituição são necessários para que eles possam concluir o curso com qualidade e tenham chances de serem inseridos no mercado de trabalho.

Os resultados dessa pesquisa sobre as ações afirmativas convergem com os encontrados na literatura. Para Albuquerque e Pedron (2018, p. 55) “o tema ações afirmativas, apesar de não ser recente, recebe pouco destaque na comunidade acadêmica no Brasil”. Vários estudos sobre a permanência de cotistas foram realizados em diferentes universidades, segundo Moehlecke (2017, p. 757) o desafio do ensino superior é “encontrar soluções que respondam à questão das desigualdades raciais no acesso às suas instituições e na permanência nelas”.

Nesse cenário, as medidas adotadas não podem se restringir conforme afirma Piovesan (2008, p. 889) na “igualdade material, correspondente ao ideal de justiça social e distributiva (igualdade orientada pelo critério socioeconômico) [...] a justiça exige, simultaneamente, redistribuição e reconhecimento da identidade”

Entre os professores entrevistados apenas um conhecia a existência de medidas que auxiliam os estudantes a garantir ao básico da sobrevivência, ou seja moradia, alimentação e transporte, mas medidas específicas voltadas a permanência no curso todos eles desconhecem “*Eu não conheço todas as medidas, mas sei que alguns alunos recebem bolsas da Pro Reitoria Estudantil*” P4, os demais professores desconhecem “*Infelizmente não conheço. Desconheço*” P3, “*Não, eu desconheço*” P2. “*Não conheço nenhuma medida específica*” P1.

Exceto um aluno entre os entrevistados, “não sabia” da existência de ações afirmativas para permanência na instituição. Os demais descreveram: *bolsa permanência no valor de R\$ 400,00; gratuidade de acesso no restaurante universitário, acesso a residência universitária. Todos conhecem alguém que recebe apoio financeiro, mas essas ações não são diretamente voltadas para os afrodescendentes, são medidas adotadas para todos os estudantes.*

A coordenadora do curso “*não conheço detalhadamente às medidas*”, não descreve quais as ações são adotadas, desconhece o número de cotistas que tem acesso ao curso, só recentemente soube quais os cotistas evadiram-se da instituição e espera receber documento informando quem é cotista para acompanhar. A vice coordenadora “*desconheço a existência de ações afirmativas*”, mas após ser questionada, percebe a necessidade de acompanhamento para esses estudantes.

De acordo com os dados coletados para esse estudo há entre os entrevistados um desconhecimento das políticas de permanência para estudantes afro descendentes. Gestores e professores do curso de odontologia, dizem não conhecer o que e quais são as ações efetivas de acompanhamento que garantam a permanência dos estudantes durante a sua

formação inicial. A diretora do NEABI responsável por coordenar o PAAF política traçada pela IES, aponta dificuldades para implementar esse acompanhamento.

Pergunta 2 – destinada aos professores: Você conhece quantos alunos de odontologia são beneficiários dessas medidas?

Professores respondem sobre os beneficiários das medidas de permanência

“Infelizmente desconheço” P1.

“Não sei se existe algo específico para a permanência do aluno” P2.

“Desconheço” P3

“Infelizmente não tenho essa informação, até de quantas são, do curso mesmo desconheço se é um número expressivo” P4.

Pergunta 2 – destinada a diretora do NEABI: Quantos estudantes de odontologia são beneficiários dessas medidas?

A diretora do NEABI respondeu:

“Essa pergunta é uma pergunta bastante pertinente que auxilia o programa de ações afirmativas da universidade que é a elaboração de políticas ou a publicização de dados, acho que a UFAL avançou muito nessa política nas últimas décadas.

O NEAB tem hoje 37 anos, é o mais antigo do Brasil, mas tem problemas com relação aos dados, então por exemplo eu não tenho a noção do número total de estudantes de odontologia cotistas neste momento e de nenhum outro curso. Esses números quem tem é a Comissão Permanente de Exame Vestibular (COPEVE) junto com as coordenações, a partir das matrículas e que o Núcleo Tecnologia da Informação possui.

Desde que assumi o NEABI pedi esses dados, pois eu sei como eles são importantes. Eu tenho o número dos estudantes que passaram pelas bancas de heteroidentificação, que a gente começou a fazer essas bancas para pessoas negras aqui na UFAL agora nesse ano 2019, então só há uma entrada de odontologia isso aconteceu em 2019.1.

Segundo registros da COPEVE foram avaliados, 49 estudantes concorrentes a vagas de cotistas no caso de pessoas pretas e pardas então

deste número foram avaliados como pessoas negras, ou seja, foram deferidas 28 auto declarações e 21 foram indeferidas, então significa dizer que desse total de 49 pessoas convocadas para vagas de pessoas negras apenas 28 foram validados pela banca”DN.

Pergunta 2 - destinada a coordenadora e da vice coordenadora do curso: Você conhece quantos alunos são beneficiários destas medidas? Qual o período eles se encontram? E qual a medida adotada?

A seguir as respostas da coordenadora e da vice coordenadora do curso:

“Minha experiência e vivência em sala de aula como professora da disciplina, no 1º período a gente tem ideia da presença do cotista em sala de aula, o que está acontecendo e pode estar relacionado com essa questão que é a dificuldade do aluno para continuar no curso de odonto, muitos instrumentais caros e a gente percebe uma dificuldade para continuarem, percebemos uma desistência dos alunos e um certo desanimo, à medida que vão para aula de clínica onde são exigidos esses equipos pelos professores, a tecnologia também avançou e os professores trazem o que está de mais novo mais recente, o que cai em contradição quando olhamos o nosso principal público que é de 80% Sistema Único de Saúde (SUS) dependente, a característica do curso é se concentrar nas tecnologias duras, nas áreas mais especialidades, se focar mais na doença, claro que está mudando, buscando trabalhar mais a prevenção, danificando o mínimo possível preservando mais o dente, mais existe uma distância dessa compreensão em desenvolver pesquisa do que de fato a população necessita”. CC

“Não sei informar”. VC.

Pergunta 2 – destinada aos alunos: Você é ou conhece alguém que seja beneficiário das medidas para a permanência no curso? Qual o curso e o período?

Alunos cotistas e não cotistas respondem:

“Não conheço” AI.

“Eu sou cotista e também conheço alguns amigos que são, é pouco mas dar para gente se virar, mais conheço muitos que não conseguiram, a seleção que concorri foram 3000 cotistas para 300 bolsas, imagina o sufoco para conseguir, muitos por conta do custo do curso, tem que trabalhar para se alimentar, transporte, xerox” AC2.

“Conheço alguns alunos da minha sala e outros de períodos mais avançados, que recebem algum benefício” A3.

Conheço colegas que são beneficiários da bolsa e que se não fossem não estariam na universidade A4.

Eu sou instrutora no centro de inclusão digital aqui da UFAL, consegui uma bolsa por 1 período de 1 ano, dou 12 horas de aula por semana, estudei no IFAL e tenho um certo domínio de informática, por isso consegui uma bolsa na seleção AC5.

Eu sou beneficiado, na minha sala tem mais 3 alunos, em todos os períodos conheço alguns bolsistas, geralmente 1 ou 2 e também tem o auxílio moradia, que alguns colegas recebem para morar em Maceió, é um valor menor de R\$ 320,00 acho que poucos na odonto tem e conheço 2 pessoas que tem o auxílio emergência, que vc entra com um requerimento junto a Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) AC6.

3.1.3. O que descrevem os professores, a diretora do NEABI, as gestoras do curso de odontologia e os alunos sobre a implantação e acompanhamento dos beneficiários das medidas para a permanência dos cotistas no curso.

De acordo com o seu próprio Regimento o NEABI é o responsável pela implantação e acompanhamento das medidas de permanência dos alunos cotistas nos cursos da instituição a partir das políticas traçadas pelo PAAF.

As ações afirmativas estão amparadas juridicamente na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 3º, incisos I, III e IV, estabelece como objetivo para o Brasil “construir uma sociedade livre, justa e solidária, mediante a redução das desigualdades sociais e a promoção do bem de todos, sem quaisquer formas de discriminação” (Brasil, 1988).

Além disso, o Decreto 1.904, de 13 de maio 1996 cria o Programa Nacional de Direitos Humanos “que faz expressa alusão às políticas compensatórias, prevendo como

meta o desenvolvimento de ações afirmativas em favor de grupos socialmente vulneráveis”, como afirma Piovesan (2008, p. 892). Vale ressaltar que as ações afirmativas derivam do pressuposto que é preciso reconhecer que existe desigualdade para que se chegue a igualdade, visam também acelerar o processo de igualdade entre grupos.

O Brasil um país onde a maioria da população é de afro descendentes torna-se importante a adoção de ações afirmativas em benefício desta população, “em especial nas áreas da educação e do trabalho” afirma Piovesan (2008, p. 893) “ao destacar que essa população enfrenta um legado histórico de exclusão social, desigualdade estrutural e grave discriminação”.

Estudos correlatos mostram que existe várias críticas envolvendo as ações afirmativas, Piovesan (2008, p.894) aponta os aspectos mais severos dessa demanda política. O primeiro “envolve o antagonismo entre políticas universalistas versus políticas focadas” no qual ele avalia que essa “política universalista não tem sido capaz de reduzir as desigualdades raciais, que se mantem em padrões absolutamente estáveis ao longo de sucessivas gerações”. Outro aspecto, continua Piovesan (2008, p.894):

[...] concerne aos beneficiários das políticas afirmativas, considerando os critérios ‘classe social’ e ‘raça/etnia’ tensão que envolve, de um lado, o branco pobre, e, de outro, o afrodescendente de classe médias. Ora a complexa realidade brasileira vê-se marcada por um alarmante quadro de exclusão social e discriminação.

A diretora do NEABI que é o Núcleo responsável pela implantação das políticas étnico-raciais menciona que “[...] não dispomos de dados institucionais que subsidiem o planejamento e a proposição de ações afirmativas”. A gestão do curso de odontologia “[...] não temos informações sobre o número de alunos cotistas. Os professores “[...] não conhecem as medidas de permanência já em curso adotadas pela instituição” e, os estudantes conhecem seus direitos, mas não têm o devido apoio institucional que garanta o acesso as políticas públicas direcionadas aos cotistas.

Em relação aos beneficiários do curso de odontologia a diretora do NEABI “não dispõe de dados específicos para os cursos da instituição [...]”, coloca a responsabilidade para outro órgão da instituição, “[...] quem detém esses dados é o NTI”. Embora conheça a importância destes para a elaboração de políticas e a publicização dessas informações não cobra da instituição a integração entre as diversas instancia para solucionar o problema. No ano de 2019 para o primeiro período do curso de odontologia, dos 49

estudantes que concorreram a vaga de cotista, apenas 28 foram validados pela banca de heteroindentificação.

Em análise, a vice coordenadora não sabe informar e a coordenadora tem ideia da presença, mas não sabe dimensionar o número de estudantes, percebe a dificuldade deles (cotistas) em continuarem com o curso pela questão financeira para a compra dos Kits acadêmicos exigidos para a prática de dentística, faz um paralelo com a clientela atendida pelo SUS, mas não apresenta nenhuma atitude que gere ou indique mudanças nesse quadro.

Pergunta 3 – destinada aos professores e gestores do curso: Quais as instruções dadas aos alunos para terem acesso ao Kit acadêmico?

As repostas dos professores estão a seguir:

“Eu desconheço também instruções dadas a esses alunos cotistas, alguma instrução diferenciada com relação a comprar menos material Também não, desconheço. Seria interessante que os professores tivessem ciência de quem são os alunos cotistas, para chegarem mais próximos deles e verem as dificuldades, principalmente de ordem financeira, e ver o que é que a gente pode fazer para diminuir esses custos para eles” P1.

“Não, não conheço. Normalmente é passada uma lista de material para os alunos do que eles irão precisar utilizar por disciplina e em geral eles se organizam sozinhos. Geralmente tira dúvida de como utilizar o material, mais formas de como vão adquirir isso, esses buscam sozinhos, às vezes conseguem comprar usados de outros, ou compram em conjunto e conseguem desconto e a nossa orientação é evitar o excesso nessas listas que já são caras” P2.

“Não, desconheço” P3.

“Infelizmente não tenho essa informação, até de quantos são, do curso mesmo desconheço se é um número expressivo. Não sei, outra coisa que eu gostaria de saber, pois é uma coisa que os alunos sempre reclamam que é a questão do material, não sei como eles estão tendo acesso aos kits, pelo menos no meu período não, com relação as bolsas, é o custeio para muitos alunos no dia a dia, eu converso com eles e dizem se não tiver a

bolsa, não tem passagem alimento e muitos moram no interior do estado, sem a bolsa fica muito difícil” P4.

As gestoras do curso responderam:

“O problema é, eles oportunizaram a entrada dos alunos escola pública, indígenas, mais não deram condições de eles permanecerem, tanto é que temos uma evasão no curso muito grande, porque é um curso caro e realmente é, eles cursam geralmente os primeiros períodos porque só vão comprar instrumental a partir do 4º e 5º período, aí é quando começam de fato os problemas, porque eles não tem condições de acompanhar, a FOUFAL mesmo não tem, agente só oferece material de consumo, mais instrumental, descartáveis tudo é o aluno que compra, o governo deu a oportunidade de entrada mais não deu de permanência aí fica difícil.

Bom não temos doação de kit acadêmico, tivemos alunos que procuraram a PROEST, uma vez nós fizemos uma reunião com os cursos de medicina, enfermagem e nutrição para pelo menos uma parte dos EPs, que são os descartáveis, e fizemos os pedidos só para aqueles alunos, esses materiais nunca chegaram, não que eu saiba” C.

“Pela própria formação dos nossos professores, não que as pesquisas mais específicas não sejam necessárias, nós não podemos esquecer das pesquisas mais acessíveis, até por que esses alunos se sentem mais inseridos nesse processo e ouvi relatos em sala de aula de alunos que estavam desestimulados porque não tinha material, instrumental não tinha dinheiro para comprar e não podia continuar no curso. As instruções sobre o kit, o professor apresenta a lista e solicita ao aluno, eu desconheço alguma orientação pedagógica, acredito que os professores que estão no laboratório façam, não posso confirmar porque não lido diretamente com isso” VC.

Pergunta 3 – destinada aos alunos: Quais as instruções dadas pelo coordenador e/ou professor do curso para que vocês tenham acesso ao Kit acadêmico?

Os alunos responderam:

“Nenhuma, ninguém sabe, ninguém nunca ouviu falar disso. Alguns professores, como a Stella, orientam o que realmente vai precisar para

gente não gastar muito dinheiro, mas os outros nem elaboram, quem nos passa as informações para gente comprar são os outros alunos. Eu tive que ir na loja Dental e comprar meu material com os meus próprios custos, não tive acesso a nenhum auxílio foi tudo sozinho. Esse kit sobre o qual a senhora estava falando, tinha que ser comunicado para os alunos a informação de que existe um auxílio ou se não existe aqui na UFAL é necessário fazer um auxílio para os alunos que têm mais dificuldade, porque como é que eles vão participar da clínica sem os materiais” A1.

“A lista é tal, quero isso, quero isso, compre, sem material você não vai fazer a prática, tem que ter todo material, lista no valor de R\$ 3000 a R\$ 4000 mil, eu tive uma grande ajuda, eu tive acesso ao kit, graças ao meu amigo que se formou recentemente, se não fosse ele eu não estaria no curso. A UFAL cobra muito do aluno, o curso é integral, e temos que bater metas exorbitantes, muitos adoecem pela cobrança, por terem outras demandas fora da faculdade e não tem quem banque. No 1º período já foi sofrido, tinha que passar o dia no campus e não tinha dinheiro para me manter. Dentística é a disciplina que mais gosto, como já lhe falei, eu tive acesso ao kit acadêmico através do meu amigo que me doou, foi uma mão na roda, me incentivou muito a ficar no curso, quando cheguei no 4º período que recebi a lista disse para ele vou desistir, não vou conseguir, entrei em estado de angústia, ele foi e me ajudou, se não fosse isso, eu não estaria na UFAL, contei com a solidariedade” AC2.

“O único auxílio que temos é dos alunos dos períodos mais avançados, que nos orientam sobre valores e marcas dos equipamentos, mas a coordenação e os professores não tem a política de chegar junto do aluno para orientar sobre quais materiais comprar, valores, até mesmo sobre o kit, o que é realmente necessário, o que poderia deixar de comprar para não sermos enganados, apenas jogam a lista de material no email, a maioria sem ter noção nenhuma, eles simplesmente querem o material a todo custo sem nenhuma instrução” A3.

“Agente não recebe nenhuma instrução, não sei se os cotistas têm alguma reunião onde são instruídos, basicamente só alguns professores em sala quando vão revisar alguma lista de material para reduzir o valor. Eu comprei o meu kit e o resto dos materiais para uso individual, apesar de

atender os pacientes em dupla cada estudante precisa ter o seu material”
A4.

“Não conheço as políticas específicas para a odonto. Uma professora orienta com gastar menos com a lista de materiais. Assim, basicamente os professores mandam as listas uma semana antes das aulas e o aluno se vire para comprar, conseguimos acesso antes a essas lista, através de alunos de período mais avançados que nos ajudam é isso, não temos nenhuma instrução dos professores e coordenadores, inclusive o aluno se depara com aquela lista sem saber o que faz, eles pedem marcas e algumas marcas eles excluem segundo eles não prestam, eu mesmo comprei materiais que não serviram e eu perdi por não saber, então temos q nos informar com os alunos que já passaram por isso ou seja contamos com a solidariedade. Não é fácil não, a primeira dificuldade é por ser um curso integral, tudo muito difícil, o horário compromete o trabalhador, os materiais caríssimos, eu creio que não contribui com a permanência, a UFAL exige muito, mas não dar as condições. Comprando, se quiser estudar, quem me salvou foi o programa da Dental Cremer (programa estudante) que vendiam os materiais em boleto sem precisar usar cartão de crédito, foi graças a esse programa que consegui comprar o material do 4º período” AC5.

*“Nenhuma, basicamente quando chegamos no 4º período, sabemos pelos colegas, que vamos precisar desembolsar uma grande quantia em dinheiro para comprar os materiais do laboratório. E do ambulatório, os professores passam a lista e dar um prazo de uma a duas semanas para adquirir o material, dentro desse prazo tem que comprar o material pra assistir as aulas práticas, caso não consiga comprar vai se juntar a um colega que queira partilhar alguns materiais dele, sendo que muitos materiais não dar para dividir e isso atrasa muito as atividades que precisam ser realizadas”*AC6.

3.1.4. O que descrevem os professores, alunos, gestores do curso sobre as instruções passadas aos alunos para a aquisição dos Kits acadêmico para as aulas práticas.

O programa de ações afirmativas PAAF além da existência de cotas tem como previsto em seus eixos implantar políticas vinculadas a permanência na instituição, além do apoio financeiro. Entretanto o ingresso no ensino superior por meio de cotas está vinculado a uma renda mínima, conforme Edital para Seleção de Ingresso (UFAL, 2019) sendo este um dos critérios exigidos por lei.

Neste contexto, o PAAF/UFAL deveria vislumbrar a possibilidade de viabilizar a implantação de políticas que promovam “o desenvolvimento das atividades que a universidade deve ter para possibilitar o desenvolvimento das atividades de estudantes que entram via reserva de vagas” conforme preconiza o eixo 2 do referido documento. Além disso realizar estudos que contemplem a reforma curricular”, estimulando a produção do conhecimento sobre as discussões étnico-raciais estimulando professores, estudantes, coordenador e vice coordenador do curso, a indicarem resposta aos questionamentos sobre essa política e sua adoção no referido curso.

Os demais aspectos do PAAF não são contemplados pela instituição Albuquerque e Pedron (2018) salientam que a comunidade acadêmica desempenha papel fundamental na implantação das ações afirmativas. Para eles:

[...] há ampla conscientização da própria comunidade acadêmica, junto a lideranças políticas de maior expressão – sindicato, pró-reitorias, diretores, coordenadores, técnicos, professores e estudantes –, acerca da absoluta necessidade de eliminar ou reduzir as desigualdades sociais que operam em detrimento das minorias no contexto da educação, notadamente minorias raciais (Albuquerque e Pedron, 2018, p.70)

O trabalho de Duarte Júnior (2013) versa sobre a incidência do princípio da transferência de renda sobre a assistência estudantil nas universidades públicas brasileiras. Através de pesquisa documental pode-se constatar que a adoção de bolsas e auxílios financeiros constituem carro-chefe entre as medidas de apoio a permanência discente, pelas universidades públicas federais e estaduais.

Os objetivos fundamentais, segundo Albuquerque e Pedron (2018), visam as ações afirmativas para maximizar a inclusão dos grupos vulneráveis, a formação força de trabalho, a representatividade política e econômica dos grupos minoritários, o crescimento pessoal e profissional e o princípio da equidade. Entre estes objetivos o mais

evidente é a inclusão por meio das cotas, por promover a diversificação étnico-racial nas salas de aulas em prestigiados cursos, como odontologia, nutrição, direito, medicina que antes das cotas, não acolhiam estudantes negros.

Entretanto, para Benevides, (2013, p. 86) o acesso ao ensino superior possibilita a chance de progressão pessoal e profissional e presume-se que a médio e longo prazo, a presença desses estudantes cotistas, em cursos mais concorridos, resultará na formação de especialistas negros em condições de competir por uma vaga no mercado de trabalho.

Os resultados desta pesquisa mostram que as ações afirmativas específicas para o grupo étnico racial que frequenta o curso de odontologia, limita-se a investimentos financeiros, que mesmo assim, não são específicos para cotistas afrodescendentes, mas atendem toda comunidade estudantil. São ações voltadas para a sobrevivência, bolsa permanência, acesso gratuito à residência e ao restaurante universitário.

Assegurar a permanência e uma formação de qualidade, sobretudo em cursos que requerem dos estudantes altos investimentos em equipamentos pessoais (computadores, estetoscópios, publicações importadas, etc) e exijam deles dedicação praticamente exclusiva, “configura-se um desafio para todos os(as) formuladores(as) de políticas públicas na área da educação superior” (Catani, 2009, p. 28).

As políticas de permanência necessitam estar vinculadas não somente ao custeio financeiro dos ‘cotistas’. A concessão de bolsas é medida essencial e não pode ser a única, pois se observa que, o preconceito e a segregação também existem dentro dos *campi* universitários (Tavares e Queiroz, 2017, p. 10).

Nenhuma instrução é passada claramente segundo os alunos entrevistados. Eles disseram: “*Alguns professores orientam o que realmente vai precisar para gente não gastar muito dinheiro, mas os outros nem elaboram, quem nos passa as informações para gente comprar são os colegas que já passaram pela experiência*” A1, “*Outros professores dizem quero esse material e quem não tiver não faz a prática*” AC2. “*O valor da lista varia entre R\$3.000,00 e R\$4.000,00 e depende da cotação do dólar*” A3. “*Cada um compra seu próprio Kit acadêmico arcando com os custos, sem acesso a nenhum auxílio*” A4. “*Alguns contam com a solidariedade de colegas que já se formaram e que fazem a doação do Kit*” AC5. “*Nenhuma, basicamente quando chegamos no 4º período descobrimos pelos colegas, que temos que desembolsar uma grande quantia em dinheiro para comprar os materiais do laboratório*” AC6.

Os professores dizem que *“desconhecem instruções dadas aos cotistas para a aquisição do Kit acadêmico”* P1. *“Não sabem como os alunos fazem para ter acesso ao kit”* P2. *“O professor tira dúvida de como utilizar o material, mas a forma como vão adquirir isso eles buscam sozinhos”* P3. *“Às vezes eles conseguem comprar usados ou comprar em conjunto para ter desconto”* P4.

A coordenação não tem conhecimento sobre as orientações pedagógicas para a aquisição do Kit acadêmico, informando que *“são os próprios estudantes que fazem a aquisição sem nenhum apoio institucional e/ou pedagógico e, que os alunos entram no curso e vão tomar ciência dessas despesas quando se encontram no 4º período. Sobre o papel da instituição a coordenadora diz que: “a instituição não faz doação dos Kits, em certa oportunidade os alunos fizeram pressão e a administração geral ficou de providenciar, mas nunca cumpriu a promessa”*.

Pergunta 3 – destinada a diretora do NEABI: As medidas adotadas pela instituição para a permanência dos estudantes no curso são suficientes para o atendimento a todos os cotistas?

A diretora do NEABI respondeu:

“Essas medidas aqui na UFAL são adotadas pela Pro-Reitoria Estudantil, porque ela tem recursos e acesso ao PENAES, que é o Plano Nacional de Assistência Estudantil. Eu percebo, que existem medidas, mas os recursos são escassos. Não posso afirmar com muita certeza, [...] mas posso fazer uma estimativa de 3000 candidatos para 500 vagas da residência universitária, então o número é muito pequeno, também tem o restaurante universitário mas é preciso confirmar esses dados por que há uma demanda muito grande para um número muito pequeno de assistência, então as medidas adotadas pela instituição são as medidas comuns a todas as universidades, como eu já tinha falado antes, que é restaurante universitário, residência universitária, auxílio-moradia às vezes alguma auxílio para participar de eventos, de congressos e bolsas, tanto de extensão quanto de pesquisa. [...] antes da nossa gestão era a bolsa de trabalho, mas agora já não é mais. Então são essas medidas que foram destinadas a esse fim, mas eu penso que os professores e estudantes vão ter dados mais precisos” DN.

3.1.5. O que descreve a diretora do NEABI sobre a abrangência das medidas de permanência adotadas.

As medidas de permanência visam o reconhecimento da igualdade entre os estudantes, na perspectiva de combater privilégios levando ao tratamento isonômico de todos os cidadãos perante a lei. Para tal foram criadas normas jurídicas, intituladas como instrumentos de inclusão social. São medidas desenvolvidas com a finalidade de perquirir uma remediação do passado discriminatórios, acelerando o processo de alcance a igualdade perante os membros da sociedade.

As ações afirmativas compreendem os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades (Brasil, 2010). A UFAL foi a terceira universidade brasileira a implantar o sistema de cotas.

Entre 2003 e 2015, diversos esforços das equipes da SEPPIR e dos NEABs foram engendrados no sentido de formar professores e gestores, elaborar materiais didáticos e realizar e publicar pesquisas acadêmicas, com objetivos de acompanhar as ações nas escolas e também como forma de averiguar se estas conseguiram modificar as suas estruturas curriculares, e, principalmente se essas mudanças incorporaram a legislação na prática, em sala de aula, e se essa incorporação tem diminuído a discriminação racial entre crianças, adolescentes e jovens.

Para Carvalho (2005, p.79)

Os(as) estudantes negros(as) em geral, ao entrarem na universidade, experimentam o estresse da exclusão que atinge os estudantes brancos de baixa renda e os moradores das periferias. Porém, para o(a) universitário(a) negro(a), ao stress de classe soma-se o stress racial.

Os danos provocados pelo racismo geram o sentimento de não pertencimento ao curso e as dificuldades encontradas para a permanência na instituição e os custos para se manter e estudar com qualidade, muitas vezes não são suportados pelos cotistas

Assim, investir na redução das desigualdades é um fator importante para promover a permanência dos estudantes no curso. Implantar as ações afirmativas estabelecidas pela instituição não se trata de concessão e sim de um direito que foi usurpado em virtude de sua raça e/ou classe social.

A resposta da diretora do NEABI “[...] *as medidas são insuficientes para a demanda e estão concentradas em aspectos relacionados a sobrevivência do estudante. Visam garantir moradia, alimentação e transporte*”, mostra a ineficiência das medidas adotadas. Além disso, as medidas de permanência não são exclusivas para os cotistas negros, elas atingem a todos os estudantes de baixa renda, mostrando que as medidas estão restritas a sobrevivência dos estudantes, não contemplam as necessidades advindas da prática pedagógica.

3.2. Relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade.

As medidas de correção das desigualdades preconizadas no PAAF, permeiam quatro eixos que envolvem as políticas de cotas, políticas de acesso e permanência, políticas curriculares e de formação de professores e, políticas de produção de conhecimento. Elas foram elaboradas visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes na universidade na perspectiva de auxiliar financeiramente a sua manutenção na instituição como também, contribuir para formação de servidores técnicos administrativos e docentes visando desenvolver a compreensão dos mecanismos de discriminação racial.

Por outro lado, existe o Plano Nacional de Assistência Estudantil PNAES, cujo objetivo é viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão. As instituições de ensino têm autonomia para fixar os critérios sócio econômicos e compatibilizar o número de beneficiários com os recursos disponíveis.

Vale ressaltar que o PNAES é destinado a estudantes dos cursos de graduação presenciais de instituições federais de ensino superior, com origem em escolas públicas, com renda per capita familiar mensal até 1,5 salário mínimo. Visa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão; e abrange nove áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche e apoio pedagógico, conforme Decreto nº 7.234/2010.

Assim, de acordo com o exposto, as medidas de apoio a permanência de discentes, estão fundamentadas no princípio da transferência de renda para a assistência estudantil. Na Ufal os estudantes têm acesso a essas bolsas e auxílios a partir de Editais publicados

pela Pró-Reitoria Estudantil (PROEST) abrange bolsa auxílio pró graduando, bolsa monitoria, assistência para o restaurante universitário, auxílio a alimentação, assistência a residência universitária, auxílio moradia (Edital n. 02/2019 PROEST/UFAL). Para Duarte Júnior (2013, p. 53) “a adoção de bolsas e auxílios financeiros constituem carro-chefe entre as medidas de apoio a permanência discente, pelas universidades públicas federais e estaduais”. São essas bolsas que deveriam garantir as despesas com moradia, alimentação, transporte, materiais didático e instrumental.

Pergunta 4 – destinada aos professores, gestoras do curso: Comente como as medidas adotadas para a correção das desigualdades contribuem para a permanência dos alunos?

O que responderam os professores sobre as medidas de correção das desigualdes:

“Essas medidas deveriam ser adotadas mas até onde eu sei, elas não são adotadas pelo menos na disciplina que eu participo, o que a gente pode fazer agora a partir do próximo período é saber quem são esses alunos e de repente chama-los e ver as dificuldades que eles tem e o que a gente pode fazer para diminuir esses custos” P1.

“Eu acredito que quando a gente começa a trabalhar essas necessidades específicas do aluno, a permanência tende a ser maior e finalmente concluir o curso, mas não sei de que forma isso seria feito, pela universidade, aproximação maior pela gestão de cada curso, por que esses alunos também sejam vistos dentro das suas peculiaridades P2
Não sei nenhuma, não tenho nem conhecimento. Eu, não se pode criar essa barreira de discriminação” P3.

“Para muitos alunos no dia a dia, eu converso com eles e dizem se não tiver a bolsa, não tem passagem, alimento e muitos moram no interior do estado, sem a bolsa fica muito difícil” P4.

Respostas das gestoras do curso:

“O problema é, eles oportunizaram a entrada dos alunos escola pública, mas não deram condições deles permanecerem, tanto é que temos uma evasão no curso muito grande, porque é um curso caro, eles cursam geralmente os primeiros períodos porque só vão comprar instrumental a partir do 4º e 5º período, aí é quando começam de fato os problemas, porque eles não tem condições de acompanhar a FOUFAL, a gente só

oferece material de consumo, mais instrumental, descartáveis tudo é o aluno que compra, o governo deu a oportunidade de entrada mais não deu de permanência aí fica difícil” CC.

“Essas medidas são extremamente importante que sejam adotadas, pensando nesse contexto que a gente vive, princípio da equidade, justiça social todos tem acesso, direitos, fundamental, o curso é muito difícil da gente tá trabalhando isso, porém necessário, porque a desigualdade é muito grande, jovens muito frustrados inclusive teve uma questão que me chamou bastante atenção, em relação ao enfrentamento da juventude com relação as dificuldades, eles estão cada vez mais ansiosos e isso dificulta mais ainda o processo, em uma roda de conversa de surgiram comentários de pensamentos suicidas, pois uma boa parte dos alunos do 1º período, se eu não me engano uns 80% teve como 1ª opção o curso de medicina, aí vem de vários vestibulares, cobrança da família e já carrega a frustração, e começam a querer desistir e dizer não vai dar para enfrentar, é um outro perfil que estamos tendo na universidade no curso de odonto daí a importância dessas medidas, para tentar minimizar esses danos, da desigualdade, frustração, acho que sugestão de escuta, diminuir o excesso de exigências, tem professores com atitudes verticalizadas, tradicional, segura o aluno das 13h00 até às 20h00, que tem que dar o conteúdo, isso já é um desabafo deles, aí quando chegam na prova se saem mal, e dizem professor é a derrota eu não vou conseguir, nota de 0,2 na prova, não tenho mais chance em se tratando do cotista é ainda mais difícil” VC.

Pergunta 4 – destinada a diretora do NEABI: Você pode mencionar quais as medidas adotadas para a correção das desigualdades e qual a relação delas com a permanência?

A diretora do NEABI respondeu:

“Essas medidas independe da UFAL isoladamente, o PNAES vem nos últimos anos sofrendo uma grande diminuição de recursos com a emenda com projeto governamental, com o projeto federal que foi aprovado pelo senado com congelamento e cortes na educação por 20 anos, isso afetou enormemente as políticas públicas, então a diminuição foi muito grande

de incentivo nas políticas públicas e isso faz também com que alguns estudantes ao terem acesso da universidade a universidade elas não conseguem permanecer porque esse público tem condições socioeconômica desfavorável, na nossa sociedade brasileira, não sou eu que estou dizendo isso todos os índices dizem isso, então é por isso que a cota não é suficiente, apenas é preciso que os outros eixos do PAAF sejam desenvolvidos, as políticas de assistência estudantil elas são bastante complexas elas atenderiam de fato a todos os sujeitos que são das políticas públicas dentro da universidade mas, o recurso ele é escasso então há um número grande de cotistas e o número muito pequeno de recurso para atender a esses cotistas o que não invalida a política é o que faz a gente reivindicar mais recursos do governo federal da própria gestão central da Pró-reitoria para que as políticas sejam desenvolvidas e no caso o NEABI, antes da resolução o núcleo era vinculado a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) que tinha recurso para editais e tangente o edital Xucuru Cariri que tinha 30 bolsas, a primeira edição foi 2018 e 2019 e 2018 2019 nós tivemos um aumento de mais 10 bolsas então nós temos 30 depois conseguimos 40 infelizmente não conseguimos o número de projetos suficiente para as 40 bolsas que projetos tinha que ser coordenados por servidores tanto professores quanto o técnico inseridos nesta temática e aí a gente ficou sem completar os 20 projetos só conseguimos 13 projetos, então ficamos sem conceder bolsas para estudante por causa disso, mais era o única recurso que tinha, que era o recurso da bolsa dos projetos, para desenvolver políticas dentro do NEAB à época a gente não tinha nenhum recurso somente as bolsas de extensão, então a ausência de recurso nos impossibilita de desenvolver qualquer política de qualquer programa dentro do núcleo ou em outra instância q se relacione as políticas afirmativas” DN.

3.2.1. O que relatam os professores, as gestoras do curso e a diretora do NEABI sobre a contribuição das medidas adotadas para a correção das desigualdades

As medidas adotadas pela instituição para a permanência dos alunos no curso são respaldadas pelo Decreto N° 7.234, de 19 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa

Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este Programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal.

Tem entre seus objetivos democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Para alcançar seus objetivos o PNAES prevê em seu Artigo 3º que as ações de assistência estudantil deverão ser desenvolvidas nas áreas:

I - moradia estudantil, II - alimentação, III - transporte, IV - atenção à saúde, V - inclusão digital, VI - cultura, VII - esporte, VIII - creche, IX - apoio pedagógico, X – acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (Brasil, 2010, p.1).

Para tal, o PNAES deverá ser implementado de forma articulada com atividades de ensino, pesquisa, extensão, conforme a Instrução Normativa nº 07/2018 PROEST/UFAL de 15/02/2018. As ações de assistência estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente em casos de evasão decorrentes da insuficiência das condições financeiras. Esse programa é voltado para estudantes oriundos da rede pública da educação básica ou com renda familiar ‘per capita’ de até um salário mínimo e meio.

São várias as causas da retenção e evasão de alunos no curso superior, Bardagi (2009, p. 70) cita entre outras “o descontentamento com os horários das disciplinas, falta de cursos noturnos, impossibilidade de conciliar trabalho e estudo, falta de informação sobre o curso e a profissão, mau desempenho acadêmico e reprovações, problemas financeiros”. De acordo com Imperatori (2017, p. 239) “a questão socioeconômica tem impacto direto na continuidade dos estudos”.

Para Vargas (2008, p. 50) “[...] dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica dos estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudo e trabalho”.

Desse modo, além das condições econômicas há outros fatores que explicam as dificuldades de permanência no curso dos alunos negros e de baixa renda. Embora os professores reconheçam as dificuldades “*acredito que quando a gente começa a*

trabalhar essas necessidades específicas do aluno, a permanência tende a ser maior” P2. se sensibiliza com a situação “eu tomo minhas providências particularmente, não pode discriminar aluno de jeito nenhum, seja ele cotista ou não” P3 “eu converso com eles e dizem se não tiver a bolsa [...]fica muito difícil”P4. O professor P1 acha que medidas deveriam ser adotadas e sugere como alternativa “o que a gente pode fazer agora a partir do próximo período é saber quem são esses alunos e de repente chamá-los e ver as dificuldades que eles tem e o que a gente pode fazer para diminuir esses custos .

A diretora do NEABI concentra-se em resolver a equação *“número grande de cotistas e o número muito pequeno de recurso para atender a esses cotistas”*. A coordenadora do curso percebe o problema da permanência *“temos uma evasão no curso muito grande, porque é um curso caro, eles cursam geralmente os primeiros períodos porque só vão comprar instrumental a partir do 4º e 5º período, aí é quando começam de fato os problemas”* e aponta como causa a insuficiência financeira. A vice coordenadora vai além da questão econômica e aponta alternativas para superar o problema *“acho que a sugestão é a escuta, diminuir o excesso de exigências, tem professores com atitudes verticalizadas, tradicional,, aí quando chegam na prova se saem mal, dizem professor é a derrota, eu não vou conseguir, nota de 0,2 na prova, não tenho mais chance em se tratando do cotista é ainda mais difícil”* Os relatos dos professores, gestoras e diretora do NEABI vão ao encontro da literatura sobre o tema.

Pergunta 4 – destinada aos alunos: A proposta pedagógica do curso contribuí para a permanência dos estudantes no curso?

Respostas dos alunos:

Dependendo dos professores não contribui, acho que não contribui para permanência dos estudantes, não tem proposta pedagógica que contribua para permanência, alguns professores específicos, eles motivam, eles emprestam material, como teve o caso de uma aluna que foi assaltada e perdeu tudo, o professor deu todo o material dele, o que ele tinha, eu também perdi os meus, e a professora disse também que emprestava para a gente não ser prejudicado e continuar, mas não tem proposta que envolva a permanência dos alunos” A1

Eu acho que não, na verdade até dificulta, porque a gente chega na metade do curso já está atendendo os pacientes, fica o dia todo no campus precisa

se alimentar e comprar o material para atender os pacientes, na clínica infantil por exemplo: somos obrigados a comprar um jaleco padronizado, é caro, muitos alunos não podem comprar e essas imposições dificultam a permanência do aluno no curso AC2.

Eu acredito que não, a gente não tem nenhum auxílio específico para o curso de odonto, se tem alguma medida desconheço, simplesmente a gente vem para universidade e não existe esse diálogo coordenador, professor e aluno, auxílio, ajuda, materiais para emprestar, nada, ficamos jogados aqui A3.

Acho que não, o curso é muito caro e sendo cotista a dificuldade para se manter no curso é maior” A4.

“Não é fácil não, tudo muito difícil materiais são caríssimos e o curso não contribui para a permanência. Junta a Ufal que exige muito e com o curso que não dá as mínimas condições, se quiser estudar compre tudo, quem nos salvou foi o programa da Dental Creme pois vendiam o material em boletos, sem precisar usar cartão de crédito. Infelizmente esse programa acabou fiquei desesperada, pois não tenho cartão de crédito, uma colega da turma bem nascida foi que me emprestou o cartão dela, senão fosse assim, não tinha como continuar, a instituição nos deixa largadas a própria sorte” AC5.

“Não conheço proposta pedagógica que contemple, ela contempla alunos como um todo, não tem nenhuma política dentro do curso de odonto que seja voltada diretamente aos alunos cotistas, a Ufal oferece a você a bolsa permanência para o cotista concorrer com todos os alunos. Enfim no PPC não tem proposta pedagógica que auxilie o aluno cotista, permanecer. na odonto” AC6.

Pergunta 5 – destinada aos professores: A proposta pedagógica de sua disciplina contribui para a permanência dos cotistas no curso? E como os alunos são avaliados no laboratório de prática?

Os professores responderam:

“Mais uma vez, como desconheço quem são os alunos cotistas, termina que o tratamento é igual para todos, não tenho como avaliar a prática

deles no laboratório se eles se saem melhores ou piores, seria isso? Não sei” P1

“Muitas vezes a gente não identifica quem é esse aluno, se o aluno de repente quiser se identificar pode ser uma forma de aproximar mais o programa geral da universidade junto com a coordenação do curso, ver junto com a coordenação pedagógica alguma medida de inclusão para esses alunos. A disciplina é uma das primeiras que eles começam a entrar de fato em contato com a profissão, então como é o primeiro momento vão trabalhar com os manequins, cavidade, preparos e são avaliados no dia a dia da disciplina e na prova prática, e tem também prática e teórica, laboratorial e uma avaliação continua, sem o material eles não tem como executar a prática, teriam que pegar emprestado com alguém ou alguma outra forma, infelizmente a odonto tem essa prática, para praticar precisa dos equipos, como é o primeiro contato deles, precisam da alta e baixa rotação são equipamentos caros que chamamos de kit acadêmico do aluno, no entanto é um material que é usado e é levado para a vida profissional, de toda forma é um investimento, ver desconto e formas de conseguir, eu desconheço se tem contrapartida instituição, eles que se organizam para adquirir o material”P2.

“De certa forma na minha disciplina não onera muito para o aluno, o uso é lâmina microscópica e livros” P3.

“Excelente pergunta, no caso da minha disciplina que eu divido com a professora Stella, o que acontece, parte de grande maioria do material de rotatividade do atendimento, os alunos são responsáveis por comprarem esses materiais, o que agente ver é que eles se organizam em duplas para dividirem esses materiais. No curso de odonto eu acredito que é uns dos cursos que tem o menor número de trancamento de vagas, aluno que vem para UFAL geralmente concluem o curso, tem mais reopção e transferência, inclusive temos alunos aqui que são de outros países, temos alunos de cabo verde, o material não é um empecilho p que eles continuem no curso. Com relação ao material na avaliação, nós sabemos da dificuldade do aluno de obtê-los e ter esse material, Só são penalizados quando o material que ele leva não é indicado p aquela prática, então se tiver faltando material que não vai interferir no atendimento, não sofre,

mais se for interferir é prejudicado, muitas vezes o que acontece o aluno não sabe desconhece e aí acaba não fazendo por desconhecimento de como é feita a prática, mas via de regra é avaliado, mais não é um ponto fortemente penalizado no aluno” P4.

Pergunta 5 – destinada a diretora do NEABI: Há relação entre as medidas adotadas para a permanência dos cotistas e a prática pedagógica do curso, em particular Odontologia?

Resposta da diretora do NEABI:

“Eu tenho participado do CONSUNI como representante docente até porque para uma ação mais efetiva de uma representação do NEABI dentro do CONSUNI tenho visto muitos projetos pedagógicos de cursos reconhecidos pelo PPC nas sessões e tenho sempre observado a inserção da discussão etnicorracial nas propostas estão sempre presentes toda vez que eu recebo um processo, a primeira coisa que vejo é: quais são as indicações as disciplinas eletivas se a temática é transversalizada ou se ela aparece apenas como disciplina eletiva caso o estudante que irá cumprir aquele crédito para disciplina, o que eu vejo sempre ainda é uma disciplina eletiva. Eu não posso falar em relação à proposta do curso de odontologia porque eles estão reformulando o PPC mas, eu tenho muita expectativa de que eles possam fazer o que, por exemplo a medicina vem fazendo medicina vem trabalhando a transversalidade dos temas isso é uma coisa muito importante é muito bom, educação física também trabalha com questões étnicos raciais no curso de física EAD. Na época que assumi o NEABI eu soube que o curso de física EAD tinha a disciplina incorporada projeto pedagógico de curso projeto político mas agora projeto pedagógico de curso tinha temática étnico-racial incorporada ao projeto e isso me deixou bastante feliz inclusive o que significa essa época era considerada um dos melhores do Brasil, essas medidas de permanência dos cotistas e a proposta de desenvolvimento de atividades do curso devem ser afinadas não devem ser assistencialistas considerar as especificidades desse público, tem a desigualdade social socioeconômica, que esse público passa mas, considerando que esse público está dentro dos cursos não porque foi passado não foi aprovado

para que ele possa instalar mas eles fizeram uma prova fizeram Enem fizeram a seleção tem uma nota para estar ali mas, existem especificidades socioeconômicas que devem ser levados em consideração principalmente por uma universidade que entendi o que é isso e que atua para minimizar essas desigualdades e possibilitar novas opções de vida para essas pessoas saírem inclusive da marginalidade que geralmente acontece na nossa sociedade brasileira, igualdade de oportunidade” DN.

3.2.2. O que relatam os alunos, professores, e a diretora do NEABI sobre a contribuição da proposta pedagógica para a permanência dos alunos no curso

A proposta pedagógica de um curso é um documento de referência conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996. É por meio dela que as instituições de ensino exercem sua autonomia administrativa, financeira e pedagógica. É por meio dela que se organiza o currículo, o espaço e o tempo de acordo com as especificidades de cada curso. Além da LDB, a proposta pedagógica do curso de odontologia da UFAL, segue o que é preconizado pelas Diretrizes Curriculares Nacional para os cursos da área da saúde.

Fundamentada no desenvolvimento de competência e habilidades de acordo com as DCN (Brasil, 2014) o projeto pedagógico do curso de odontologia deverá:

[...] estabelecer com clareza aquilo que se deseja obter como um perfil do profissional integral; na sua elaboração, substituir a decisão pessoal pela coletiva. Deverá explicitar como objetivos gerais: a definição do perfil do sujeito a ser formado, envolvendo dimensões cognitivas, afetivas, psicomotoras, nas seguintes áreas:

1. formação geral: conhecimentos e atitudes relevantes para a formação científico-cultural do aluno;
2. formação profissional: capacidades relativas às ocupações correspondentes;
3. cidadania: atitudes e valores correspondentes à ética profissional e ao compromisso com a sociedade. · aproximar o conhecimento básico da sua utilização clínica; viabilização pela integração curricular (Brasil, 2014).

Em se tratando de DCN, Silveira e Garcia (2015) argumentam sobre o desafio de se realizar mudanças nos currículos dos cursos de odontologia visando atender ao perfil

de egresso caracterizado por ser generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de atuar em todos os níveis de atenção com rigor técnico e científico. Este perfil traçado pelas DCN é:

[...] pouco valorizado nos modelos curriculares tradicionais da odontologia, caracterizado por: formação pela prática individual, para o mercado privado, com fragmentação de conteúdos e ensino centrado no professor, foco na especialização, alto custo e para a atuação quase que exclusiva no mercado privado da profissão Silveira e Garcia (2015, p.3).

O Projeto Político Pedagógico do Curso é um roteiro para os professores nortearem suas ações em aula. “Sendo resultado da reflexão coletiva, implica compromisso coletivo que orienta a prática pedagógica da instituição, cria estratégias e condições para um planejamento geral, aponta os ideais dos envolvidos com a questão educacional e a adequação à realidade social.” (Longhi e Bento, 2006, p. 174).

Segundo os alunos a *“proposta pedagógica do curso não contribui”*, A1 principalmente devido a necessidade de *“aquisição do Kit acadêmico que é muito caro”* e, AC2 *“se não tiver fica sem nota e não participa das aulas práticas”*. Além disso, *“a Ufal não dar suporte nenhum [...] agente que se vire, tem que correr atrás sozinho, conta com a solidariedade, mas não existe um planejamento pedagógico pois a instituição nos deixa largadas a própria sorte”* A3. *“Acho que não, o curso é muito caro e sendo cotista a dificuldade para se manter no curso é maior”* A4. *“Não é fácil não, tudo muito difícil materiais caríssimos, e o curso não contribui para permanência”* AC5. *“Enfim no PPC não tem proposta pedagógica que auxilie o aluno cotista, permanecer na odonto”*. AC6.

O professor P1 *“desconhece quem são os alunos cotistas”* já P2 *“eu desconheço se tem contrapartida instituição”*. Para P3 *“De certa forma minha disciplina não onera muito para o aluno, o uso é lâmina microscópica e livros”* P4. diz: *“os alunos são responsáveis por comprarem esses materiais, o que a gente ver é que eles se organizam em duplas para dividirem esses materiais”*. Em se tratando da prática pedagógica, se esta contribui para a permanência, a resposta a esse objetivo na palavra de um dos professores *“Com relação ao material na avaliação, nós sabemos da dificuldade do aluno de obtê-los. Só são penalizados quando o material que ele leva não é indicado para aquela prática, então se estiver faltando material que não vai interferir no atendimento, não sofre, mas se for interferir é prejudicado”*. “Eu não posso falar em relação a proposta do curso de odontologia, pois estão reformulando o PPC, mais tenho expectativa que façam como no curso de medicina que ven trabalhando a transversalidade dos temas e isso é

muito importante é muito bom” DN. Tais afirmativas mostram que a prática pedagógica adotada não contribue para a permanência dos alunos no curso.

Pergunta 5 – destinada as gestoras do curso: Quais os critérios que os estudantes devem seguir para ter acesso ao laboratório de prática? E como ele é avaliado?

As respostas das gestoras foram:

“Tem disciplinas que exigem aulas práticas de laboratório, e aí nesse momento o aluno tem acesso, depois disso o acesso é através de grupos de pesquisa. que alguns disponibilizam bolsas que não é para todos, tem os critérios de notas, passam por uma seleção, não é uma inclusão é seleção, e aí claro quem vai levar vantagem quem tiver mais preparado, menos frustração, mais apoio familiar” C.

“São avaliados igualmente, na prática dos outros alunos. Assistem as mesmas aulas e orientações e estamos lá no laboratório para tirar dúvidas, agora para acompanharmos justamente. A gente só descobre quem é de cotas durante o curso, como pensar em medidas inclusivas junto a gestão? Como manter esses alunos? tem que ter alguma coisa, uma ajuda de uma bolsa, um kit” VC.

Pergunta 5 – destinada aos alunos: Como você tem acesso ao Kit acadêmico para o laboratório de prática? Como se dá a avaliação no laboratório de prática?

Respostas dos alunos:

“Para ter acesso a agente que se vire, tem que correr atrás sozinho, conta com a solidariedade, mas não existe um planejamento pedagógico, aí os alunos que precisam não são beneficiados. Avaliação dos materiais também depende se a pessoa tem todos os materiais que é essencial os materiais e também a biossegurança tem também a parte teórica se você sabe o que é que você tá fazendo na prática se você tem conhecimento teórico que você tá fazendo aí são os materiais de segurança e conhecimento teórico acho que são esses três pilares. se vocês não tiverem o material tem como participar da aula? muitas vezes não, mas com a solidariedade dos amigos, a turma da gente é muito unida aí quando

alguém não tem alguma coisa sempre alguém empresta, mas se não fosse isso se não fosse os alunos ajudando os professores doando alguns materiais aí não, não ia dar para participar “ A1.

“Não com a instituição, desconheço medidas na Ufal que disponibilize o kit, só é “tá aqui a lista, compre”, só vai para o laboratório realizar a prática se tiver com o seu material, se não tem fica sem nota e não participa, até material de consumo temos que comprar como: gaze estéril, bucha estéril, álcool 70, que já é um custo que pesa” AC2.

“O material contei com a ajuda do professor Daniel, que me doou alguns materiais para que eu fizesse o 4º período e os meus pais que dividiram em 10 parcelas, a Ufal não dar suporte nenhum, tipo se quebrar, esquecer, o material conta na nota se o aluno não tiver todo material perde nota e não temos auxílio nenhum, o meu acesso ao kit foi graças ao professor Daniel que se não fosse ele eu não estaria aqui e aos meus pais, é muito complicado eu ainda tive o professor e os meus pais, mais conheço alunos que não tem condições e ficam excluídos sem a mínima condição para fazer o curso. Tem várias formas de avaliação, desde a biossegurança, se temos todo o material completo montado para realizar a prática, como se realiza a prática, como disse tem que ter todo o material se não perde ponto ou fica sem realizar a prática e sem nota” A3.

“Como já falei a gente chega na metade do curso já está atendendo os pacientes, fica o dia todo no campus precisa se alimentar e comprar o material para atender os pacientes. Qualquer coisa que você for fazer no laboratório ou na clínica necessita dos equipos, os pilares são: teoria, biossegurança e a prática que só será realizada com o material completo, se não tiver não tem como A4.

“Não tem nenhuma informação, basicamente mandam as listas uma semana antes da aula e o aluno se vire para comprar. Quem nos socorre são os alunos dos períodos anteriores, não temos nenhuma instrução da coordenação, nem dos professores inclusive quando nos deparamos com aquela lista não sabemos o que fazer, pois pedem marcas e algumas marcas muito caras e, quando compramos as que não são da marca indicada eles mandam jogar fora porque não presta. Eu mesma comprei

materiais que não serviram e perdi porque não tive nenhuma orientação e ficamos contando com a solidariedade dos próprios alunos” AC5.

“Não tem nenhuma política dentro do curso de odonto que seja voltada diretamente aos alunos cotistas, a Ufal oferece a você a bolsa permanência para o cotista concorrer com todos os alunos. Enfim no PPC não tem proposta pedagógica que auxilie o aluno cotista, permanecer. na odonto, ou seja o perfil de muitas pessoas que passaram pela cota eu digo que é o meu caso, é você passar mas sempre tem alguém na família que vai te ajudar a custear, então eu passei mas, minha mãe não pode me custear quem ajuda são os meus avós, ainda bem que é muita gente. Eu tenho dois amigos que fizeram isso trabalhando na Alma Viva para conseguir pagar o material, então você tem um curso que já é integral assim fica difícil” AC6.

3.2.3. O que relatam as gestoras do curso e os alunos sobre o acesso ao Kit acadêmico

A proposta curricular do Curso de Odontologia da UFAL (2007), visa atender aos princípios das Diretrizes Curriculares para o Curso de Odontologia os quais determinam que o perfil do profissional a ser formado será de um cirurgião-dentista, generalista, humanista, com visão crítica e reflexiva para atuar em todos os níveis de atenção à saúde, com base no rigor técnico e científico. Além de serem capacitados ao exercício de atividades referentes à saúde bucal da população, pautado em princípios éticos, legais e na compreensão da realidade social, cultural e econômica do seu meio.

Com a finalidade de alcançar este perfil de egresso, o Curso de Graduação da FOUFAL deverá assegurar a formação de profissionais com competências e habilidades gerais e específicas, definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacional (DCN) (Brasil, 2000) para os cursos de saúde, estes profissionais dentro de seu âmbito profissional, deverão estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde, tanto em nível individual, quanto coletivo. Além disso, devem ter a capacidade de tomar decisões visando o uso apropriado, eficácia e custo-efetividade, da força de trabalho, de medicamentos, de equipamentos, de procedimentos e de práticas.

Com relação ao acompanhamento prático, durante o curso a formação do profissional deve ser geral voltada para uma educação centrada no aluno, visto como sujeito dos processos de ensino aprendizagem. A avaliação deve ser formativa, baseada

nas competências cognitivas, afetivas e psicomotoras. O curso adotará em sua programação curricular o uso de tecnologia apropriada e considerará a análise crítica dela na incorporação das atividades relacionadas aos vários níveis de ação odontológica. Sua programação curricular levará amplamente em conta padrões de qualidade nas atividades relacionadas aos vários níveis de atenção odontológica. Os serviços prestados pelo curso estarão integrados com o Sistema Único de Saúde de modo a cobrir área e população vicinal ao campus universitário, a fim de manter adequada a relação oferta e demanda das mesmas.

É fundamental segundo o PPC (FOUFAL, 2007) que os conteúdos e a matriz curricular desenvolvam nos futuros profissionais de odontologia, competências e habilidades fundamentadas no desenvolvimento das ações educativas/formativas que contemplem princípios voltados para o humanismo e pautados no uso de metodologias ativas que integrem conteúdos básicos e profissionalizantes; no equilíbrio entre teoria e prática; na diversificação dos cenários de aprendizagem; na participação de pesquisa que integrem ensino, serviço e comunidade.

O ingresso de alunos na universidade, estabelecido pela Lei nº. 12.711/2012, Lei das Cotas, ampliou o acesso ao ensino superior de uma parcela da sociedade brasileira tornando a “[...] universidade pública mais equitativa e [...] mais heterogênea” (Machado e Magaldi, 2016, p.284). A chegada de alunos na universidade a partir da reserva de vagas destinadas a pessoas com renda familiar bruta mensal per capita de até um salário mínimo e meio e, para pessoas declaradas preta, parda ou indígenas, através da lei das cotas, repercutiu na sociedade por favorecer a inserção de futuros profissionais advindos de uma parcela da sociedade historicamente excluída.

Os procedimentos relativos ao processo de implementação da Lei de Cotas foram detalhados nas portarias normativas sendo utilizado pelas instituições para selecionar seus estudantes para ingresso no ensino superior. Quanto a permanência destes na instituição a legislação garante recursos para o acolhimento dos estudantes cotistas, através dos programas PNAES, PAAPE e PAAF. Estes são articulados, na Ufal pela Pró-reitoria Estudantil e visam a concessão de auxílios para alimentação, moradia, bolsa Pró-Graduando ampliando as condições de permanência e contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico.

Anualmente, Editais são publicados estabelecendo os critérios de acesso a esses programas. A finalidade é agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Equipe multiprofissional

deve identificar e acompanhar as situações pedagógicas, psicológicas, sociais e outras, que possam conduzir à situação de retenção ou evasão.

Entre as metas dos programas mencionados está previsto apoio pedagógico ao estudante, visando: acompanhamento de desempenho acadêmico, levantamento de dados e análise referente à assiduidade e coeficiente de rendimento acadêmico do/a estudante contemplado/a com modalidades da assistência estudantil, identificação de problemas e intervenções nas situações que produziram dificuldades no desempenho acadêmico.

As Coordenações de Cursos e Projetos/Programas de Pesquisa e Extensão articuladas com a PROGRAD, em atuação conjunta, irão identificar determinantes e condicionantes do desempenho acadêmico visando desenvolver ações pedagógicas e conduzir investigações sobre as condições promotoras de melhoria, que contribuam para o sucesso do desempenho acadêmico dos estudantes vinculados ao PAAPE.

Avaliar o sucesso do desempenho acadêmico dos estudantes do curso de odontologia é um tema que envolve questões complexas, seja pela subjetividade ou pelas implicações resultantes trazidas pela avaliação realizada. O movimento de implantação das DCN em 2004, levou a várias reflexões sobre o tema, entre elas o trabalho de Massetto & Prado (2004) no qual os autores buscaram avaliar os atuais conceito e história “[...] para posteriormente analisarmos a possibilidade de se implantar um novo processo avaliativo em cursos de Odontologia” (Massetto e Prado, 2004, p. 48).

Sobre este movimento de mudança ocorrido devido as DCNs para o curso de odontologia, “ainda, se deverá envidar esforços para integrar a saúde bucal dentro do novo contexto de ação interdisciplinar e multiprofissional, formando um profissional com perfil adequado” (Massetto e Prado, 2004, p. 50). Embora tenha se passado quase duas décadas desta publicação, o que se observa é que a prática pedagógica dos profissionais da saúde,

[...] ainda é, na maioria das vezes, baseada em um modelo fragmentado do saber, desconsiderando as necessidades de atuação na prática e representando um ensino-aprendizagem centrado no saber do professor, no conteúdo disciplinar e na reprodução dos conteúdos por memorização (Roman et al. 2017, p. 350).

As DCN para a área da saúde apontam para o uso práticas pedagógicas que utilizem metodologias ativas e práticas avaliativas, que visem desenvolver competências alinhadas com o perfil humanista, crítico e reflexivo que dê ênfase à promoção e prevenção da saúde. As reflexões indicam a necessidade de continuidade deste

movimento para que capte as necessidades de formação, aproximando a situação atual com a desejada, visando sempre uma educação de qualidade e inclusiva.

Compreender o presente para planejar o futuro faz parte do movimento de busca por uma educação de qualidade, inclusiva e igualitária. Relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos cotistas no curso é uma importante ação para o alcance destes objetivos.

As gestoras do curso relatam que *“o acesso é através de grupos de pesquisa que alguns disponibilizam bolsas, que não é para todos, [...] não é uma inclusão é seleção”*, diz a coordenadora do curso. A vice coordenadora afirma *“A gente só descobre quem é de cotas durante o curso, como pensar em medidas inclusivas junto a gestão? Como manter esses alunos? tem que ter alguma coisa, ajuda de uma bolsa, um kit”*. Pelo relato de ambas é possível inferir que as medidas não são amplas nem suficiente para atender as demandas dos cotistas.

Sumarizando as respostas dos alunos A1. diz: *“[...] não existe um planejamento pedagógico, aí os alunos que precisam não são beneficiados [...]”*. Além disso, relata que a avaliação da aprendizagem está relacionada ao critério do aluno possuir os materiais do kit acadêmico *“Avaliação dos materiais também depende se a pessoa tem todos os materiais que é essencial [...] se vocês não tiverem o material tem como participar da aula?”* AC2. relata sobre o cotidiano do aluno na instituição: *“[...] a gente fica o dia todo no campus precisa se alimentar e comprar o material [...] a prática só será realizada com o material completo, se não tiver não tem como”*. De forma direta A3 relata como a prática pedagógica acontece em relação a aquisição do kit acadêmico, *“[...] desconheço medidas na Ufal que disponibilize o kit, só é “tá aqui a lista, compre”, só vai para o laboratório realizar a prática se tiver com o seu material, se não tem fica sem nota e não participa”*. Para A4 *“Ufal não dar suporte nenhum, tipo se quebrar, esquecer, o material conta na nota se o aluno não tiver todo material perde nota e não temos auxílio nenhum [...] como disse tem que ter todo o material se não perde ponto ou fica sem realizar a prática e sem nota”* A4. reforça o que os entrevistados anteriores relataram. A mesma situação é relatada por AC5, que vai além ao informar que a coordenação do curso e alguns professores são omissos quanto as informações necessárias para a aquisição dos materiais para as aulas de laboratório. Diz AC5: *“Não tem nenhuma informação, basicamente mandam as listas uma semana antes da aula e o aluno se vire pra comprar [...] não temos nenhuma instrução da coordenação, nem dos professores”*. Finalizando, AC6 aponta as dificuldades encontradas *“Não tem nenhuma política dentro do curso de*

odontologia que seja voltada diretamente aos alunos cotistas, a Ufal oferece a bolsa permanência para o cotista concorrer com todos os alunos”, ou seja não há medidas de correção de desigualdades de todos são considerados iguais. Além disso, AC6 é claro ao afirmar que: “[...] no PPC não tem proposta pedagógica que auxilie o aluno cotista, permanecer. na odonto”.

Diante de tais relatos a conclusão é que não há medidas de correções das desigualdades, nem apoio da gestão do curso e de professores para auxiliar na aquisição de material para aulas no laboratório, desta forma a prática pedagógica não favorece a inclusão e permanência.

3.3. Avaliar a relação entre a proposta pedagógica e a permanência dos discentes cotista no referido curso

Avaliar as medidas adotadas pelo PAAF é importante por permitir melhorar a eficiência das ações, aumentando os impactos previstos, aprimorando a implantação das ações propostas, bem como promovendo o acompanhamento e gerenciamento das metas planejadas.

Avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos alunos cotistas no curso requer considerar que “o ato de avaliar não se destina a um julgamento definitivo, pois não é um ato seletivo. Ele se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida” Luckesi (2002, p.180). Portanto, avaliar a eficácia das medidas adotadas para a permanência dos estudantes no curso, adquire sentido quando articulada com os resultados previstos no projeto pedagógico do curso.

De acordo com Faria (2005, p.102) “a avaliação pode ser evocada para apoiar decisões e buscar resolução de problemas, ter função educativa ou para uso político”. Avaliar é uma forma de mensurar os resultados, além de contribuir para o desempenho da política de implementação de ações afirmativas, em termos legais, no âmbito da UFAL.

Pergunta 6 – destinada aos professores, gestoras do curso e diretora do NEABI: Como você avalia a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência e acompanhamento dos cotistas na UFAL?

Respostas dos professores

“Desconheço, infelizmente desconheço aí eu não tenho como opinar” P1.

“Eu acho que, para falar a verdade eu desconheço esse acompanhamento talvez podia ser uma coisa trazida mais para o âmbito do curso, quando a gente conhece melhor de repente possa contribuir mais com isso, por que a medida q consegue enxergar mais essas dificuldades, quais as necessidades maiores desses alunos, talvez a gente consiga pensar mais em como facilitar esses acesso deles” P2.

“Não tenho como avaliar, porque desconheço essas medidas, não tenho como infelizmente, preciso saber disso, ficar inteirado p agir melhor mesmo, eu tenho cuidado enquanto professor de olhar sempre com bons olhos p o aluno, como se fosse filho mesmo sem essa distinção” P3.

“O PAAF eu não conheço, não sei se os alunos se utilizam dessas medidas ou alternativas para se manterem no curso, infelizmente não são amplamente divulgados” P4.

As gestoras responderam:

“Eu realmente não estou acompanhando, não sei o que eles estão fazendo de medida mesmo efetiva, até agora não temos nenhuma quando o aluno chega mandamos para PROEST, mas não chega nada de ajuda, infelizmente. Tem alguns alunos que conseguem a residência, mais a maioria não consegue porque o número de oferta é pouco, e temos aluno de interior de outros estados de escola pública e não consegue, tem o agravante de não ter um acompanhamento e fiscalização, e tem alunos que protelam, ficam só na matrícula vínculo, aqui na FOUFAL só tivemos um aluno esses anos todo, mais em outros curso sim , eu conheci aluno, não sei se é porque não podem ou é por causa do benefício, tem que haver uma fiscalização melhor”. C

“Desconheço o conteúdo, já ouvi falar, mas me comprometo em ler, sou totalmente favorável tem que ter, já foi implementado, tem que ter mais apoio é difícil mais precisa ser compreendido, estou nesse momento reunida para discutir o novo PPC do curso com nutrição, medicina. Educação física, farmácia, para pensar justamente dentro dessas novas propostas, disciplinas com esses conteúdos, eu propus a disciplina violência e saúde, e os alunos de outros cursos deixamos vagas para que

participem, é uma temática bastante abrangente, espero está contribuindo, violência tem vários conceitos, vários aspectos, a gente puder estar se apropriando melhor, dessas medidas e ver como podemos ajudar” VC.

O que diz a diretora do NEABI:

“O PAAF está sendo ampliado com cotas para a pós-graduação. Em 2018 foi aprovada a Resolução nº 86 CONSUNI/UFAL que é uma das que a UFAL deverá implementar como política pública de ações afirmativas dentro da universidade em todas as instâncias, na graduação e na pós-graduação, com formação de servidores e servidoras para que essa temática seja introduzida no cotidiano da universidade. A UFAL está inserida em Alagoas, que possui 70 comunidades quilombolas, 12 etnias indígenas e subgrupos, em um estado cuja população é de 66,6% de pessoas autodeclaradas negras então é preciso entender que a UFAL está inserida no contexto de um público que é maioria, mas que não está em maioria dentro da universidade, mesmo a universidade tendo cotas desde 2005. Começou com 25% para cotas por pessoas negras, em 2015 com 50% e até hoje é 50%, as cotas contemplam os campi do interior, conta a regionalidade, esses são indicadores importantes que surgem para atender a uma demanda social ou de vulnerabilidade social que estado tem. Acompanhando a legislação foram constituídas as bancas de heteroidentificação que esse ano já participou do processo seletivo. Então a universidade vem desenvolvendo atividades das quais foram lançadas lá no PAAF, a avaliação que a gente faz é que a universidade tem feito o seu papel que é possibilitar institucionalmente que essas ações sejam feitas, sejam fiscalizadas sejam avaliadas inclusive com o controle do ministério público” DN.

3.3.1. Como os professores, as gestoras e a diretora do NEABI avaliam a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência do aluno cotista no curso

O Projeto de implantação das ações afirmativas da UFAL é o documento referência a ser seguido pelo NEABI visando propiciar ações que viabilizem o acesso e a permanência da população negra na UFAL.

Os aspectos históricos de exclusão justificam o Plano de Atividades, composto de treze metas físicas, onde consta as atividades relacionadas a cada meta, o indicador físico de execução e a duração prevista em meses.

Pertinentes a esse trabalho estão as metas físicas 12 e 13, as quais tratam do acompanhamento acadêmico dos alunos e política de apoio à permanência, respectivamente. Além do Plano de Atividades o Documento contém orçamento previsto para viabilizar cada ação, não há informações publicadas sobre esses valores para os anos 2018-2019. A seguir, figura 13, mostra as atividades, os indicadores físicos de execução e a duração prevista

FIGURA Nº 13 - Metas Físicas PAAF

META FÍSICA 12: Acompanhamento Acadêmico dos alunos cotistas		
Atividade	Indicador Físico de execução	Duração prevista (meses)
Desenvolvimento do Programa de Acompanhamento	Criação de um sistema informatizado de acompanhamento dos alunos através dos dados gerados pela COPEVE, DAA e PAAF. Realização de Seminários trimestrais de Avaliação e acompanhamento.	12 meses
Acompanhamento de desempenho acadêmico dos alunos	Acompanhar os alunos do PAAF através dos dados gerados no sistema - PROGRAD/DAA/PAAF, visando a estruturação de atividades acadêmicas.	12 meses
Atividades Acadêmicas	Organizar uma programação de Cursos, Oficinas, Palestras, reuniões a partir da avaliação de desempenho e dos objetivos do PAAF. Essas atividades poderão ser desenvolvidas pelo PAAF, PROGRAD, PROest PROEx, SEDEM AL, – Secretaria de Estado de Educação (SEE) AL, Coordenação de Centros, entre outras.	
META FÍSICA 13: Política de apoio à permanência		

Atividade	Indicador Físico de execução	Duração prevista (meses)
Ofertar bolsas aos alunos do PAAF e criação de uma modalidade de bolsa acadêmica.	Designar bolsas para atender os alunos carentes dentro dos programas existentes na UFAL. Discutir a criação de uma nova modalidade de bolsa junto com a Administração Superior e a Comissão Permanente do PAAF, visando encaminhar solicitação de recursos junto ao MEC e ou outros organismos de financiamento.	06 meses
Garantir o acesso ao restaurante e a residência universitária.	Adequar a política de acesso ao restaurante e a residência as demandas advindas do PAAF.	12 meses

Fonte: Projeto de Implantação do PAAF (UFAL, 2005)

É incontestável que o acesso de negros e negras à universidade aumentou significativamente nos últimos anos, mas segundo Brandão, Campos e Lima (2018, p. 1027) explicitam:

[...] ainda há um longo caminho a ser percorrido, de forma coletiva e articulada a fim de superar as diversas relações desiguais de poder que se dão no âmbito das políticas públicas sociais. Tais políticas precisam superar relações de opressão que, muitas vezes, estão entranhadas na estrutura do sistema capitalista e, infelizmente, na concepção dos agentes sociais responsáveis pela criação, gerenciamento e avaliação dessas mesmas políticas.

De qualquer forma o percentual de estudantes afrodescendentes matriculados na UFAL reflete a realidade sociodemográfica do estado de Alagoas. Segundo Guarnieri e Melo-Silva (2017, p. 185) “essa nova realidade de estabilidade e relativa homogeneidade legal, os interesses de pesquisa começam a se voltar para os critérios de avaliação e desempenho das políticas, o que é em si um desenvolvimento muito positivo”.

Entretanto, avaliar o impacto dessas políticas trazem questionamentos como os apontados por Brandão, Campos e Lima (2018, p. 1026) sobre:

[...] a qualidade de ensino, se os cotistas conseguem ou não acompanhar o rendimento acadêmico dos estudantes não cotistas; se os índices de avaliação externa (rankings) sofreriam impactos com o sistema de cotas, entre outras polemicas e dúvidas estratégicas que precisam ser desconstruídas uma a uma com apresentação de exemplos e dados.

O contexto histórico do processo de inserção de cotas no ensino superior brasileiro e a avaliação da implantação de ações afirmativas ressaltam no dizer de Passos (2015, p. 155) “a crescente explicitação do racismo da sociedade brasileira e das assimetrias nas condições de vida entre brancos e negros”.

Mas como os professores, as gestoras do curso e a diretora do NEABI avaliam a eficácia do PAFF, no que se refere a permanência dos estudantes cotistas do curso de odontologia da UFAL. Ao serem questionados sobre a eficácia dessas ações os professores afirmaram desconhecer e, por isso “*não tenho como avaliar*” P1, P2, P3 e P4. Quanto as gestoras do curso, a coordenadora afirmou “*Eu realmente não estou acompanhando, não sei o que eles estão fazendo de medida mesmo efetiva*” a vice coordenadora diz “*Desconheço o conteúdo, já ouvi falar, mas me comprometo em ler*”. O desconhecimento dos professores e gestoras parece evidenciar a ausência de discussões sobre o perfil dos estudantes cotistas.

Vale ressaltar que o NEABI/ UFAL é o órgão responsável pela implantação e acompanhamento das políticas de ações afirmativas, a sua diretora ao ser solicitada a avaliar a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF visando a permanência dos alunos no curso ela traça um panorama positivo quando afirma “*O PAAF está sendo ampliado com cotas para a pós-graduação*”, além disso, deverá implementar “*na graduação e na pós-graduação, formação de servidores e servidoras para que essa temática seja introduzida no cotidiano da universidade*”. Outro aspecto por ela considerado positivo é o aumento do número de estudantes cotistas “*Começou com 25% para cotas por pessoas negras, em 2015 com 50% e até hoje é 50%, as cotas contemplam os campi do interior*”. Considera também um avanço a institucionalização “*das bancas de heteroidentificação que esse ano já participou do processo seletivo*”.

Além disso, continua ela com uma avaliação positiva ao afirmar que “*a universidade tem feito o seu papel que é possibilitar institucionalmente que essas ações sejam feitas, sejam fiscalizadas sejam avaliadas inclusive com o controle do ministério público*”. Segundo contata-se da avaliação da diretora do NEABI, o PAAF abrangeu

ações dois entre os quatro eixos declarados em seu projeto, ou seja, ampliação do número de cotas e formação de servidores.

O panorama nacional da luta histórica dos negros no Brasil para ter acesso a direitos universais de igualdades de oportunidades na educação, mesmo passados dez anos da implantação das medidas adotadas nas universidades públicas, conforme o exposto, apresenta não ter sido considerada, sendo necessário refletir sobre a Lei de Cotas, e as medidas adotadas resultantes desta política.

Pergunta 6 – destinada aos alunos: Que medidas devem ser adotadas pelo PAAF para garantir a permanência e acompanhamento do cotista na Ufal?

Os alunos responderam:

A Ufal deveria pensar na construção de um auxílio dentro do program de ações afirmativas e deveria informar aos estudantes e professores para que eles tenham conhecimento e possam usufruir de seus direitos, pois nenhum aluno sabe disso, embora se comente o tempo todo sobre o material A1

A universidade deveria ter um olhar mais inclusivo para os cotistas, oferecer condições e acompanhar, como, será que esses cotistas estão merecendo a bolsa? será que estão estudando? estão frequentando as aulas ou só estão recebendo e curtindo com outras coisas? esse olhar especial para o cotista em especial do curso integral, pois muitas vezes fica até a noite, não tem como voltar para casa, e o transporte e a comida? e em especial para o curso de odonto que além dos descartáveis, gastamos com kits que custam mais de R\$ 10.000 (dez mil reais), um curso totalmente elitista e exclusivo, pq se você não tiver dinheiro não faz o curso, para o cotista a universidade deveria ter um auxílio extra para o material ou uma bolsa auxílio para o estudante de odonto se manter na universidade AC2.

“Ampliar o número de bolsas, melhorar o acesso aos serviços estudantis e divulgar as medidas adotadas. A academia é muito elitista, os alunos egoístas a concorrência ferrenha cada um defendendo o seu” A3.

Pelo menos a UFAL deveria ceder alguns materiais, se não todos que é difícil, pelo menos os mais caros mesmo que os estudante tenham que

devolver depois, mais já seria uma ajuda muito grande para quem precisa, pois até quem já passa um tempo juntando dinheiro para comprar é muito complicado, muitos não conseguem chegar no semestre com todos materiais A4.

“Professores deveriam revisar a lista de material para reduzir o valor” AC5.

“Deveria ter um programa específico paara os alunos curso de odonto, pois é um curso diferenciado com um custo muito alto, integral não tem como o aluno trabalhar, um aluno que a renda familiar de 1500 reais, é praticamente impossível cursar, só um milagre. Os alunos do Centro Acadêmico poderiam ter feito reivindicações junto ao Pró-reitoria, mas desconheço mobilizações a esse respeito, pode ter havido mais eu não sei dizer” AC6.

3.3.2. O que dizem os alunos sobre as medidas a serem adotadas pelo PAFF para garantir a permanência e acompanhamento dos cotistas na Ufal?

A política pública expressada pelo programa de reserva de vagas para cotistas egressos de escolas públicas nas instituições federais de ensino superior, instituída pela Lei nº. 12.711/2012, conhecida como Lei de Cotas, vista como uma ação afirmativa que deve ser destinada, metade das vagas, para a pessoas com renda familiar bruta mensal per capita de até um salário mínimo e meio. A outra metade pode ser destinada a pessoas com renda superior a este valor. Além disto, nos dois subconjuntos de cotistas, devem ser reservado um percentual de vagas específico para pretos, pardos e indígenas, de acordo com a representação destes grupos nas respectivas unidades da federação em que estejam sediadas as instituições de ensino superior - IES, com base no último Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (Brasil, 2012a).

O PAAF é administrado pelo Núcleo de Estudos Afro Brasileiro e Indígena (NEABI), visa a promoção e acompanhamento das políticas curriculares, formação de professores e produção de conhecimento; do sistema de cotas; das políticas de acesso e permanência de estudantes cotistas, sendo o responsável pela política recém implantada na instituição. É o NEABI quem deve recepcionar, acompanhar, apoiar e implementar as medidas inclusivas traçadas pela instituição para garantir a permanência de negros e negras que chegam à universidade.

De acordo com o Regimento o NEABI é o responsável pela implantação e acompanhamento das medidas de permanência dos alunos cotistas nos cursos da instituição a partir das políticas traçadas pelo PAAF. Este programa dentro de suas ações instituiu o sistema de cotas para população afrodescendentes, oriunda de escolas públicas, no preenchimento de vagas relativas aos cursos de graduação. Tem como objetivo propiciar ações que viabilizem o acesso e permanência da população negra na UFAL. Após a sua aprovação pelos Conselhos Universitário (CONSUNI) e de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), o programa é estruturado em 04 (quatro) sub-programas: 1- Políticas de Cotas, 2- Políticas de Acesso e Permanência, 3- Políticas Curriculares e de Formação de Professores e 4 – Políticas de Produção de Conhecimento. Esses 04 (quatro) subprogramas são coordenados pelo Neabi.

Entre seus objetivos específicos estão a implantação do sistema de cotas para negros/negras com o percentual de 50% (cinquenta por cento) das vagas destinadas a todos os cursos da UFAL que compõem o Processo Seletivo Seriado. Além disso, o Programa contém 13 metas físicas sendo a fundamental para essa pesquisa, a meta que se refere a Política de apoio à permanência, a qual cria uma modalidade de bolsa acadêmica, para atender os alunos carentes dentro dos programas existentes na UFAL. Essa nova modalidade de bolsa tem sua gestão realizada pela Administração Superior e pela Coordenação do PAAF, com recursos advindos do MEC. Entretanto, o PAAF se responsabiliza pela garantia ao acesso ao restaurante e a residência universitária. Em 2018 o quantitativo de bolsas permanência contemplaram 1.468 alunos dos cursos da UFAL Campus Maceió, destes 536 foram destinadas a quilombolas e indígenas vinculados a todos os cursos ofertados pela instituição (UFAL, 2018).

Em termos genéricos, as ações afirmativas são definidas como medidas redistributivas que visam a alocar bens para grupos específicos, isto é, discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica e/ou cultural passada ou presente (Feres Junior; Zoninsein, 2008). Agrupados sob essa denominação encontram-se procedimentos distintos que visam a mitigar desigualdades e que, não raro, atendem a reivindicações coletivas, como distribuição de terras, de moradias, medidas de proteção a estilos de vida ameaçados e políticas de identidade.

Os alunos de odontologia têm o primeiro contato com as disciplinas específicas do curso, no 4º período. É no laboratório de dentística onde ocorrem os treinamentos em manequim, antes de o aluno passar a dar atendimento à comunidade, é nesse momento que o docente solicita o kit acadêmico, equipamentos a serem utilizados nas atividades

didáticas até o final do curso, criando uma barreira financeira para a continuidade do curso. As condições para a aquisição destes equipamentos afetam o desempenho acadêmico dos estudantes, principalmente dos cotistas.

É partir da noção de que a política de cotas não é apenas racial, mas socioeconômica, e sendo socioeconômica, ainda assim, atinge a população negra. Exemplificando tal correlação entre a pobreza e a população negra no país, em 2014 uma pesquisa realizada pelo IBGE destacou que, dentre os 10% mais pobres da população, 73,2% são negros (Machado e Magaldi, 2016, p.275).

A ação afirmativa se diferencia das políticas antidiscriminatórias puramente punitivas por atuar em favor de coletividades e indivíduos que potencialmente são discriminados, podendo ser entendida tanto como uma prevenção à discriminação quanto como uma reparação de seus efeitos. Políticas antidiscriminatórias puramente punitivas só se preocupam em coibir comportamentos e práticas que promovam discriminação sem, contudo, cuidar da elevação das condições de vida de grupos e indivíduos discriminados. No Brasil, aqueles “classificados como negros (pretos, pardos, morenos e mulatos) estão expostos a condições de vida, educacionais e salariais extremamente desiguais quanto comparados ao segmento branco da população brasileira” (Munanga; Gomes, 2006, p. 175).

A partir das respostas as entrevistas os alunos avaliam que são necessárias a adoção de medidas que visem a permanência dos cotistas no curso A1. diz: “A Ufal deveria pensar na construção de um auxílio [...]e deveria informar aos estudantes e professores para que eles tenham conhecimento e possam usufruir de seus direitos”. Para AC2, “A Ufal deveria ter um olhar mais inclusivo para os cotistas, oferecer condições e acompanhar [...] para o cotista a universidade deveria ter um auxílio extra para o material ou uma bolsa auxílio para o estudante de odonto se manter na universidade” diz, A3: Ampliar o número de bolsas, melhorar o acesso aos serviços estudantis e divulgar as medidas adotadas”. Pelo menos a UFAL deveria ceder alguns materiais, se não todos que é difícil, pelo menos os mais caros mesmo que os estudante tenham que devolver depois, A4, AC5 e AC6 chamam a atenção para a necessidade de rever a forma de disponibilizar o material do kit acadêmico “Professores deveriam revisar a lista de material para reduzir o valor” AC5 e AC6 coloca: “Deveria ter um programa específico paara os alunos curso de odonto, pois é um curso diferenciado com um custo muito alto, [...] Os alunos do Centro Acadêmico poderiam ter feito reivindicações junto ao Pró-

reitoria, mas desconheço mobilizações a esse respeito”. Foi consenso entre os estudantes cotistas e não cotistas que a instituição deveria adotar medidas que garantissem a permanência dos estudantes no curso. Além disso, deveria divulgá-las para que a comunidade acadêmica tomasse conhecimento de seus direitos.

Assim sendo, a formação dos estudantes de odontologia que iniciam a jornada como cotista requer uma atenção diferenciada do Programa de Ações Afirmativas (PAAF), uma vez que sua permanência necessita de apoio devido aos custos financeiros e pelo fato da instituição não dispor do Kit acadêmico, nem de material de consumo e equipamentos de proteção individual necessários para o corpo discentes realizar aulas nos cenários de prática.

A presente pesquisa tem como tema: Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e as mudanças na prática pedagógica, teve como objetivo analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da Ufal. Diante de tal conjectura, é indispensável entender a relevância das ações afirmativas que são medidas especiais e temporárias, adotadas pelo poder público, que objetivam mitigar desigualdades historicamente acumuladas, promover a igualdade de oportunidades e compensar prejuízos decorrentes da discriminação passada ou presente.

Diante disso, resta claro que a instituição necessita adotar medidas relacionadas as ações afirmativas que visem garantir a permanência dos alunos cotistas no curso de Odontologia da Ufal, pelo fato de os estudantes terem que adquirir um Kit acadêmico e equipamentos de proteção individual em suas aulas práticas, custos que não estão contemplados entre as medidas adotadas.

O problema central desta investigação foi apresentar resposta a questão: **quais as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência desses estudantes no curso?**

Ao resolver o problema da pesquisa em tela é possível concluir que, as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência dos estudantes cotistas, no curso de Odontologia, estão restritas a questão econômica. No contexto brasileiro o critério para ingresso dos cotistas no ensino superior é ter renda inferior a um salário mínimo e meio, o curso de Odontologia é um curso caro, o estudante precisa de ferramentas para poder realizar suas aulas e acompanhar as práticas no laboratório e clínica de dentística, a aquisição do kit acadêmico para o aluno cotista possibilita ter as mesmas condições de

qualquer outro estudante de realizar e permanecer no curso como os referidos materiais do Kit são de alto custo, a permanência desses estudantes torna-se difícil e favorece a manutenção das desigualdades.

A trajetória acadêmica, de negros e negras que ingressam na universidade, precisa de adequada política de permanência, que possa contribuir com o processo de inclusão dos estudantes. A universidade precisa refletir coletivamente, sobre uma proposta pedagógica que atenda essas demandas, e possibilitem que as contribuições dos diversos atores envolvidos no processo educacional sejam incluídas no planejamento e consideradas rumo a uma educação mais igualitária e de qualidade para todos.

A questão da permanência “[...] não é função apenas de ações de natureza socioeconômica, mas também de ações de natureza pedagógica e acadêmica que reconheçam e valorizem a trajetória desses estudantes” Pinheiro (2007 p. 2). Assim, as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência no curso vão além da solução da questão financeira, uma vez que segundo Oliveira (2017, p.55) permanência “[...] é um espaço simbólico que visa o diálogo, troca de experiências e a transformação de todos e de cada um”.

As medidas adotadas pela instituição pesquisada estão de acordo com as metas traçadas no PAAF, as quais são tratadas de forma pertinente, quanto à sua concepção, alcances e desafios, entretanto, estas não dão conta dos problemas enfrentados pelos alunos desde o início do curso. Estudos realizados por Oliveira (2017) com estudantes cotistas na Universidade Federal da Bahia apontou que:

As dificuldades econômicas são sentidas logo na entrada no curso. Seja na aquisição de material para estudo ou pela forma de se vestir e das tensões marcadas pela reflexão de quem é a maioria naquele espaço, acompanhada da percepção de que sua presença naquele ambiente faz parte de uma minoria (Oliveira, 2017, p. 80).

Analisar a realidade vivenciada pelos estudantes do curso de Odontologia em relação a aquisição do kit acadêmico, verificou-se que as medidas adotadas pela instituição não estão sendo efetivas para o processo de permanência, necessitando viabilizar as metas físicas do Plano de Atividades de Ações Afirmativas (PAAF). Com isso, a principal finalidade desta tese, que é dar suporte aos estudantes quanto aos seus direitos à ter acesso aos materiais do kit odontológico garantindo a sua permanência no curso.

A permanência material envolve práticas para garantir a “sobrevivência” na universidade. Essas práticas institucionais, representadas pelos recursos que a universidade disponibiliza em forma das chamadas bolsa permanência, auxílio moradia, acesso ao restaurante universitário e a residência universitária são políticas públicas que estão dirigidas a todos os alunos cotistas, sejam elas relacionadas aos ingressantes que se declaram pretos, pardos ou indígenas ou os oriundos de escola pública e com renda familiar de um salário mínimo e meio.

Partindo-se do pressuposto norteador desse estudo, qual seja, o de analisar o percurso da implementação de como uma política educacional (precisamente o programa de ações afirmativas na UFAL), tem colaborado para a inserção de estudante negros na universidade. Sua inclusão favorece a democratização do acesso, mas é preciso também a democratização do saber acadêmico, uma vez que não basta apenas o estudante adentrar a universidade, mas é preciso o apoio institucional em seu processo de inclusão. Para Costa e Castanha (2003, p. 971) “a preocupação de avaliar programas públicos, em geral, e programas sociais, em particular” é importante para a produção de conhecimento técnico na busca da melhoria dos padrões de gerenciamento do setor público, uma vez que este sempre esteve muito mais voltado para os processos de formulação de programas do que para os relacionados a sua implementação e avaliação.

A universidade necessita avançar na assistência estudantil, mas é importante o acompanhamento mais próximo das demandas de inclusão, para que estes estudantes possam concluir o curso ampliando, assim o projeto de democratização da educação superior. A efetivação da permanência não se realizará somente através da dimensão material.

Esse processo só se completará se tivermos igual proporção de crescimento na taxa de concluintes, com inclusão crescente das camadas marginalizadas socialmente, sobretudo dos estudantes de baixa renda. É necessário visar com igual ênfase o final do processo: a conclusão, com êxito, dos cursos superiores, incluindo nesses índices as camadas subalternizadas da população (Vargas e Paula, 2013, p. 464).

Para que sejam elaboradas e reelaboradas suas propostas e políticas é necessário considerar como os estudiosos conceituam políticas sociais, especialmente aquelas criadas e norteadas, nas reformas educacionais dos anos 1990, concomitantes com as mudanças na economia (mundialização e financeirização), inspiradas nos princípios neoliberais. As políticas públicas são iniciativas que nascem de demandas sociais, que

por meios diversos são assumidas pela esfera estatal, a partir de decisões de intervenção numa determinada realidade.

No caso em tela, a Lei de Cotas se originou de uma provocação do movimento social negro e após longo período de tramitação foi concretizada. Somada a outras iniciativas, representa uma conquista valorosa no contexto do ensino superior brasileiro que vem contribuindo para a democratização e equidade da educação. Entretanto, além da “equidade de acesso é necessário a equidade de permanência dos estudantes na universidade. Equidade que precisa perpassar o ensino, aprendizagem e a relação entre os sujeitos, para que as trajetórias estudantis sejam, de fato, perpassadas pela democracia educacional” (Oliveira, 2017 p. 55).

De fato, as pesquisas encomendadas por órgãos de um governo podem situar ou descrever sobre questões gerais sobre a população da amostra, a metodologia empregada, o contexto da implementação e, ao final, divulgar os principais resultados. A diferença da pesquisa acadêmica é que outras informações são levantadas e questionadas, incluindo aquelas apresentadas pelo próprio governo, sendo que o conhecimento gerado vai trazer novas respostas ou novas indagações sobre os alcances da política, para a região e/ou público beneficiados.

A universidade consciente das diferenças existentes entre os estudantes, e diante do objetivo de democratização do ensino superior, precisa fundamentar no âmbito da estrutura acadêmica suporte institucional para a promoção da equidade na trajetória universitária, ou seja, o fortalecimento de ações para que todos os estudantes tenham possibilidades amplas em seu processo de inclusão.

Observando por essa perspectiva, conclui-se que no cenário atual é relevante sensibilizar gestores, professores e estudantes quanto a adoção de medidas inclusivas que impliquem em iniciativas pedagógicas que garantam a permanência dos estudantes no curso. Cabe à instituição promover as mudanças necessárias na prática pedagógica de modo que o kit acadêmico não seja um empecilho para a permanência do aluno cotista no curso de odontologia.

CONCLUSÕES E PROPOSTAS

As conclusões da presente pesquisa, bem como, as propostas direcionadas especialmente ao curso de odontologia da UFAL, serão apresentadas, nesta parte, pois pelo constatado, é a partir deste que as medidas de permanência dos alunos cotistas poderão ser revistas de modo a tornar efetivo o programa de ações afirmativas (PAAF).

Estudos sobre a permanência de cotistas foram realizados em diferentes universidades, mas de acordo com Albuquerque e Pedron (2018) o tema ações afirmativas, apesar de não ser recente, recebe pouco destaque na comunidade acadêmica no Brasil. Esta constatação destaca a importância que a instituição tem em implantar medidas que garantam uma prática pedagógica inclusiva para os discentes das cotas raciais do curso de odontologia.

A ausência de orçamento específico para o PAAF é o aspecto mais limitador para garantir a execução das medidas que visem a permanência no curso dos estudantes com maior grau de vulnerabilidade. Além disso, os cortes orçamentários efetivados pelo Governo Federal para os próximos anos, por sua vez, poderá limitar mais ainda, os novos investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, e, portanto, haverá um prejuízo profundo nas ações sociais, como a redução da disponibilidade de bolsa permanência para todas as instituições federais do Brasil. É necessário ainda que a direção da Faculdade de Odontologia, tome as devidas providências para garantir que os cotistas sejam respeitados e valorizados em seus direitos frente à comunidade universitária e, mais especificamente, frente as práticas pedagógicas do curso.

As medidas a serem adotadas pela instituição para a permanência dos alunos no curso são respaldadas pelo Decreto N° 7.234, de 19 de junho de 2010, que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Este Programa tem como finalidade ampliar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal visa democratizar as condições de permanência dos jovens na educação pública superior, minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior, reduzir as taxas de retenção e evasão e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

O enfrentamento cotidiano das dificuldades para aquisição do kit acadêmico, material considerado obrigatório para a formação do futuro profissional da odontologia, junto a outras demandas relacionadas a sua própria subsistência, leva os estudantes a

trabalharem nos finais de semana, ou a criarem estratégias que passam pelo apoio familiar, solidariedade dos colegas de turma e de alguns professores, pois a bolsa permanência nem todos conseguem e, sem recursos para adquirirem os materiais exigidos esses estudantes não podem participar das atividades requeridas pela prática pedagógica do curso.

Os estudantes não podem ficar largados “à própria sorte” vivenciando um cotidiano acadêmico, de violência simbólica e racismo institucional oriundas das desigualdades socioeconômicas e raciais, demonstradas na falta de acolhimento por parte dos professores e gestores que desconhecem as raras medidas adotadas pela instituição frente as ações afirmativas.

Nos estudos relacionados à questão da permanência do estudante cotista é consenso que estes carecem não somente de políticas de assistência estudantil de caráter financeiro, mas também de políticas que de fato interfiram na realidade concreta da universidade.

Considerando que nos últimos anos muitos trabalhos acadêmicos vêm tratando sobre políticas públicas educacionais, as discussões desta pesquisa, também contemplaram as definições sobre políticas públicas educacionais, e dentro delas as políticas afirmativas, que são implementadas sob o jugo da redução das desigualdades educacionais.

CONCLUSÕES

Após terem sido coletadas as repostas das coordenadoras do curso de Odontologia, professores, alunos e a diretora do NEABI, através da guia de entrevista e entrevista, foi possível proceder à análise dos dados para responderem aos objetivos específicos estabelecidos para esta pesquisa.

Em relação ao primeiro objetivo específico, *Descrever o acompanhamento e a permanência do cotista ingressante nesta IES*, a partir dos resultados desta pesquisa, diante da análise das respostas dos entrevistados verificou-se que inexistem medidas de acompanhamento para o estudante cotista afrodescendente e falta condições satisfatória que garantam a permanência destes.

No curso estudado não foram descritas ações de acompanhamento ou monitoramento da situação dos cotistas, a grande demanda e os escassos recursos para as políticas de assistência estudantil se colocam também como obstáculos de ordem objetiva

para a permanência, mas outras questões se colocam na emergência para estes estudantes cotistas: o espaço que não acolhe, o espaço que isola, o espaço que expulsa.

Nos estudos relacionados à questão da permanência do estudante cotista é consenso que estes carecem não somente de políticas de assistência estudantil de caráter financeiro, mas também de políticas que de fato interfiram na realidade concreta da universidade. Pois, diante disso muitos estudantes entrevistados enfrentam cotidianamente as dificuldades de aquisição do kit acadêmico, material considerado obrigatório para a sua formação, junto a outras demandas relacionadas a sua própria subsistência. Além disso, os entrevistados se sentem discriminados por alguns professores que não aceitam os instrumentais que eles possuem e até retiram nota quando falta um instrumento ou ele foge do padrão de qualidade esperado.

Diante disto, os estudantes cotistas negros do curso de odontologia, criam estratégias de permanência. De acordo com as entrevistas realizadas, estas estratégias passam pelo apoio familiar, solidariedade dos colegas de turma e de alguns professores, trabalhar nos finais de semana, para garantir a sobrevivência, pois a bolsa permanência nem todos conseguem. Entendemos que as falas dos alunos convergem em um ponto comum: a luta pela permanência.

As falas dos entrevistados são concisas quanto ao acolhimento ofertado pela Instituição e pelo o curso em tela. Não há indícios de acolhimento ou orientação, são largados “à própria sorte”. O caráter universalista das políticas adotadas pela Ufal aparece aqui como mais uma barreira a ser ultrapassada para a efetivação das ações afirmativas, ademais, a simples e cega meritocracia ainda se coloca de forma muito presente, principalmente quanto às oportunidades acadêmicas e às relações entre aluno e professor.

Os cotistas do curso de odontologia vivenciaram em seu cotidiano acadêmico violência simbólica e racismo institucional oriundas das desigualdades socioeconômicas e raciais.

Ademais, as falas de não pertencimento e a “auto exclusão” se repetiram nas entrevistas. A questão da inserção no espaço acadêmico parece pesar de sobremaneira sobre os cotistas, a diferença vai perpassar não somente por questões socioeconômicas, mas também por raça, visões de mundo, ou a subjetividade condicionada de cada um.

O Programa de ações afirmativas vêm contribuindo, com a política de ingresso por cotas, para reduzir desigualdades sociais em termos locais, regionais e nacionais, tendo em vista que, o ingresso a partir do SISU permite a inserção de estudantes de diferentes regiões brasileiras, a partir da inclusão de mais negros no curso de

Odontologia, historicamente, este curso sempre foi espaço da elite brasileira, estando a população afro-brasileira à margem, em processos escolares que, no período anterior à reserva de vagas, nunca lhes permitiram conquistar o pleno desenvolvimento humano.

A universidade ainda é um espaço de reprodução das elites e, como tal, os estudantes cotistas são expostos a toda a violência simbólica e racismo estrutural possível. Assim, para além da questão financeira, o acolhimento, pertencimento, psique e merecimentos, serão pontos sensíveis que perpassaram a questão da permanência dos estudantes cotistas

Quanto às questões curriculares, a apresentação da situação do negro dentro do próprio curso precisa ser revista, justamente para retirá-los da invisibilidade, uma vez que professores e coordenadores desconhecem a existência de alunos cotistas no curso. Em se tratando do Projeto Político Pedagógico, este poderia a exemplo do curso de Medicina, ofertar uma disciplina voltada a Saúde da População Negra. Esta vem sendo ofertada como eletiva (ou optativa) no curso de medicina, mas é comum a todos os cursos da saúde. A FOUFAL a incluí-la em seu currículo estaria contribuindo para uma reflexão sobre as especificidades da etnia, já que a população alagoana necessita do atendimento odontológico público, portanto, essa pauta deveria constar no Projeto Pedagógico do Curso.

As políticas públicas são iniciativas que nascem de demandas sociais, que por meio diversos são assumidas pela esfera estatal, a partir de decisões de intervenção numa determinada realidade. No caso em tela, a Lei de Cotas se originou de uma provocação do movimento social negro e após longo período de tramitação foi concretizada. Somada a outras iniciativas, representa uma conquista valorosa no contexto do ensino superior brasileiro e vem contribuindo para a sua democratização. A pesquisa realizada permitiu confirmar a importância da política de cotas para o ingresso, bem como destacou a necessidade de aprimorar alguns aspectos operacionais relevantes.

Quanto ao alcance do segundo objetivo, *Relatar as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade*, constatou-se a despeito dos esforços de regulamentação da atividade desenvolvida pelos que implementam as ações, o curso de odontologia necessita de uma ampla lista de instrumentais e materiais para as aulas práticas, além dos equipamentos individuais de proteção.

Os entrevistados do presente estudo relataram que, a coordenação do curso, a maioria dos professores não orientam os estudantes a buscarem soluções para as

dificuldades com a aquisição e o uso dos instrumentais e materiais odontológicos exigidos no curso, como no relato a seguir: não tenho nenhuma orientação pedagógica, os colegas dos períodos mais avançados vão passando a lista, ficamos perdidos, sem saber o que comprar, alguns professores passam uma lista reduzida de materiais.

Os estudantes realçaram o apoio da família durante o curso e as diversas formas para conseguirem as adequadas condições materiais para o êxito da formação acadêmica. A solidariedade entre colegas e especialmente entre os cotistas também foi bastante mencionada, como esse estudante que relatou que recebeu doação de um colega que foi para o exterior, já estava para desistir do curso, se não fosse a solidariedade não estaria ali. Os estudantes contam com uma rede de suporte, formada por familiares, amigos e as várias estratégias utilizadas para ajudá-los a permanecerem no curso.

Um entrevistado comenta que a odontologia é um curso que requer muito dinheiro, a pessoa tem que comprar, comprar, comprar, referindo-se ao alto valor financeiro de tudo o que é exigido, os alunos não detêm uma margem de autonomia para determinar a compra, a quantidade e a qualidade dos equipos a serem utilizados e socializados nos laboratórios e clínicas. Mas no limite, as questões financeiras impõem uma drástica heteronomia na condução dos processos.

Estudantes relataram que, por sua condição financeira, só conseguem adquirir instrumental de qualidade inferior, que custa menos nas lojas, especializadas. Um estudante relatou que tem colegas que tem muita dificuldade financeira (...) compra o mais barato. Manifestaram ainda a incompreensão do professor, alegando que ele não entende que aquilo lá é porque você não tem condição de comprar, posição docente que faz com que eles sintam a discriminação.

Nas aulas práticas, o docente se utiliza do instrumental do aluno para fazer demonstração dos procedimentos odontológicos. Os relatos revelam uma indisposição de professores ao experimentarem um equipamento diferente do que estão habituados.

As dificuldades em relação à aquisição do instrumental e dos materiais se iniciam nos 4º e 5º períodos do curso. É uma preocupação constante entre estudantes provenientes de famílias de baixa renda e um grande desafio para os entrevistados.

Além dos instrumentos, o curso exige uma grande quantidade de materiais de consumo e descartáveis. O material que não é fornecido pela Universidade, como luvas e máscaras, deve ser adquirido por todos os estudantes do curso e eles confirmaram que tem que comprar todo material descartável, e ainda que algumas coisas do consumo a gente tem aqui, só que é muito limitado, mas a gente compra.

São diversas as formas e caminhos utilizados pelos estudantes para conseguirem o que necessitam para usufruírem do conhecimento advindo das aulas práticas: eu tentava (...), estudante relata, ia na dental, comprava apertada e ia parcelando; minha mãe recebeu o décimo-terceiro salário, aí foi o 13º dela todinho; a gente dá um jeito, a gente fez uma compra conjunta da turma, aí ficou mais barato ; as dentais- lojas de produtos odontológicos- acabam facilitando os parcelamentos.

No entanto, o estresse relatado pelos estudantes para a aquisição de pelo menos a lista mínima do que necessitam está explícito na fala: E assim, a gente fica muito prejudicado porque quando começou as aulas do 4º período, fiquei louca. A questão do instrumental e materiais exigidos no curso de Odontologia, apesar dos esforços dos estudantes e familiares, dificulta a permanência e figura como fator de exclusão.

Quanto ao alcance do terceiro objetivo específico, *Avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos discentes cotistas no referido curso*, concluiu-se que, avaliar uma política pública, no contexto de um trabalho científico, exige estar atenta às condições estabelecidas, que podem estar distanciadas das necessárias e requeridas questões como o trabalho colaborativo, a permanência, o acompanhamento das atividades, a atenção aos estudantes que necessitam não apenas da bolsa para o transporte até universidade, mas para prover outros gastos no ambiente acadêmico, como aquisição do kit acadêmico, alimentação, residência, além de editais específicos para aprimorar os saberes técnicos e os saberes experimentais, em laboratórios e clínicas odontológicas.

A despeito dos esforços de regulamentação da atividade desenvolvida pelos que implementam as ações, os alunos não detêm uma margem de autonomia para determinar a compra, a quantidade e a qualidade dos equipos a serem utilizados e socializados nos laboratórios e clínicas. Mas no limite, as questões orçamentárias impõem uma drástica heteronomia na condução dos processos.

A Ufal, necessita ampliar os investimentos, sobretudo no que tange às políticas institucionais de assistência estudantil e ampliação do NEABI, não somente em termos de remuneração e aumento na equipe técnica como também na proposição de eventos, na reestruturação dos vínculos entre as Pró-reitorias, no tangente às tecnologias de informação e comunicação, que possam colaborar para socialização e acompanhamento das pautas do Núcleo e das suas ações desenvolvidas

Alicerçada pelas narrativas dos gestores, professores e alunos, e da valiosa contribuição da literatura sobre os campos da educação superior e das políticas públicas,

além da análise das experiências das ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil, destaco quais são esses limites, aos moldes da implementação em curso, na Ufal.

A ausência de orçamento específico do PAAF é o aspecto mais limitador para garantir a execução do Programa, por parte da equipe responsável e também viabilizar a permanência dos estudantes com maior grau de vulnerabilidade. As bolsas concedidas são advindas de projetos diversos, que muitas vezes são temporárias, com prazos determinados de aportes para a Universidade, o que por sua vez, implica na não continuidade da assistência aos mais vulneráveis.

Além disso, os cortes orçamentários efetivados pelo Governo Federal para os próximos anos, por sua vez, poderá limitar os novos investimentos no Plano Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, e, portanto, haverá um prejuízo profundo nas ações sociais na Ufal e nas demais instituições federais do Brasil. É necessário ainda que a direção da FOUFAL, tome as devidas providências para garantir que os cotistas sejam respeitados e valorizados em seus direitos frente à comunidade universitária e, mais especificamente, frente aos professores do curso

A questão econômica a mais impactante, tendo em vista que a limitação orçamentária vem impedindo o atendimento adequado do NEAB para funcionar e articular suas ações junto às demais instâncias da sociedade civil, com vistas à garantia de ampliação do diálogo com a rede estadual de ensino, com o Movimento Negro e dentro da própria Ufal, para consecução de atividades de formação e produção de científica junto aos cursos.

A tese defendida nesse trabalho diz respeito não ao insucesso da política, mas sobre os limites em sua implementação, que vem impedindo a sua plena materialização, na medida em que não resolve o problema da desigualdade, no caso da formação do odontólogo ofertada na FOUFAL, culminando para manter uma maior inserção, neste curso, de pretos e pardos, que apresentam melhores condições econômicas, culturais e sociais sobretudo os pretos pobres), oriundos em sua maioria da rede pública de ensino.

Alicerçada pelas narrativas dos gestores, professores e alunos, e da valiosa contribuição da literatura sobre os campos da educação superior e das políticas públicas, além da análise das experiências das ações afirmativas nas universidades públicas do Brasil, destaco quais são esses limites, aos moldes da implementação em curso, na Ufal.

Nesse sentido, novos enfrentamentos dos militantes do movimento negro, precisam acontecer, especialmente para garantir melhorias na assistência estudantil e nas

condições de trabalho de gestores dos programas, docentes e técnicos das universidades públicas no Brasil.

Por todas as informações aqui destacadas, finaliza-se concluindo que, a importância dessa pesquisa vai além do que mostra o seu conjunto de regras e fundamentos, é uma voz, entre tantas, que somam pela promoção da população negra, em especial aos estudantes cotistas do curso de odontologia da UFAL. Ouvir seus relatos, suas trajetórias na universidade e sua luta para permanecer.

As reservas de vagas são um marco para a democratização do ensino superior, mas, entretanto, novas linhas devem ser escritas na história da política da educação brasileira. Ao longo de todo texto trabalhamos e entendemos que as ações afirmativas não se encerram no ingresso, novas questões se apresentam e para o horizonte é necessário, a criação de projetos institucionais que favoreçam a permanência dos estudantes de odontologia na Ufal, para o desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas sobre as políticas afirmativas e que desencadeie reflexões e discussões sobre a necessidade de se garantir a todo cidadão o direito à igualdade e o direito à diferença.

PROPOSTAS

As propostas desta dissertação, estão direcionadas a todos os professores da FOUFAL, em especial, aqueles que atuam no 4º e 5º períodos do curso de odontologia, onde os alunos iniciam a prática nos laboratórios e clínicas, em extensivo para a coordenadora do curso e a diretora do NEABI.

Diante dos resultados advindos deste estudo, se fazem necessárias algumas recomendações com a intenção de contribuir com as mudanças na prática pedagógica dos professores. Constitui-se nas ações para que os discentes permaneçam e tenham condições de concluir o curso e de se inserir no mercado de trabalho.

Nesse sentido, é recomendado:

- 1- Apoio Pedagógico
- 2- Ampliar a assistência estudantil
- 3- Permanência e Acompanhamento
- 4- Avaliação da política de Cotas

A seguir são especificadas as ações necessárias para o desenvolvimento de cada uma das propostas recomendadas

1- Utilizar a pedagogia do pertencimento

- Debater com maior enfoque a gestão da política de cotas.
- Conhecer o público atendido e levantar informações e pensar em ações inclusivas
- Capacitar os gestores – direção do NEABI, coordenadores do curso - e professores para o conhecimento e implantação do Programa de Ações Afirmativas da Instituição.
- Estímulo ao professor quanto a orientação na compra do kit acadêmico.

2- Ampliar a Assistência Estudantil

- Repensar as políticas de permanência da Ufal, para atender a demanda;
- Implementar um portal sobre as ações afirmativas adotadas pela instituição, visando informar, de forma clara e acessível, as medidas que auxiliem a permanência dos alunos cotistas
- Implantar o benefício do Kit acadêmico no curso de Odontologia, a partir do 4º período, no sistema de empréstimo
- Elaborar um programa específico e sistemático de ações afirmativas para garantir a permanência dos estudantes cotistas étnico racial.

3- Acompanhamento e Permanência

- Revisão dos critérios para a concessão do auxílio financeiro, visando aquisição de material específico para o uso dos alunos nas clínicas e laboratórios
- Elaboração pela coordenação de curso de ações para o acompanhamento do estudante cotista;
- Aprimoramento das ações de permanência no curso de odontologia da UFAL, tanto materiais quanto pedagógicos, construídas com os estudantes;
- Propor sistematicamente na oferta acadêmica do curso, disciplina com temática étnicas-raciais para todos os alunos do curso.

4 - Avaliação da política de cotas

- Efetivação de um processo de avaliação e aperfeiçoamento contínuo da política de cotas;

- Necessidade da UFAL incluir os estudantes do curso de odontologia no processo de avaliação da política de ação afirmativa e assistência estudantil;
- Transparência e acesso facilitado no site da UFAL sobre a política de cotas e adoção das ações afirmativas.

Por meio desta pesquisa, foi possível analisar que as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL, são insuficientes para garantir a permanência dos estudantes de odontologia durante todo o curso. Tal análise contribui para mostrar as necessidades de melhoria nas condições de ingresso, acompanhamento e permanência de estudantes negros oriundos de escola pública. A proposição das recomendações que favoreçam a permanência dos estudantes de odontologia na UFAL, se atendidas pela instituição certamente levará ao desenvolvimento de novas pesquisas acadêmicas sobre as políticas afirmativas, desencadeando reflexões e discussões sobre a necessidade de se garantir a todo cidadão o direito à igualdade e o direito à diferença, na tentativa da superação dessas relações desiguais, onde a superação ganha espaço possibilitando transformações na realidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, R.A.; Pedron, C.D. (2018). Os objetivos das ações afirmativas em uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública brasileira: a percepção da comunidade acadêmica. *Rev. bras. Estud. Pedagóg.* Brasília, v. 99, n. 251, p. 54-73, jan./abr. disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v99n251/2176-6681-rbeped-99-251-54.pdf>
- Alvarenga, E.M. de. (2019). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa. Normas e técnicas de apresentação de trabalhos científicos.* Versão em português. César Amarilha. 2ª ed. Assunção, Paraguai.
- Amaral, N.C. (2013). *Expansão-Avaliação-financiamento: tensões e desafios da vinculação na educação superior brasileira.* In: Mancebo, Deise; Silva Júnior, João Dos Reis; Oliveira, João Ferreira De; Catani, A. M. (Orgs.). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente.* 1. ed. São Paulo: Xamã. v. 1. 150p.
- Amorim, M.A. (2014). *A Educação dos Brasileiros & o Estrangeiro: Breve Histórico da Internacionalização dos Estudos no Brasil.* Brasiliana-Jornal de Estudos Brasileiros, v 1, n. 1, p. 46, Anos 2012; 2013; 2014. Disponíveis Em <Http://Www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Relatorios/Autoavaliacao>. Acesso Em 14 Set. 2019.
- Ander-egg, E. (2003). *Métodos y Técnicas de Investigación Social.* Política, servicios y trabajo social. Ed. Lumen.
- Andrade, M.M. (2009). *Introdução à metodologia do trabalho científico.* 8ª ed. São Paulo: Atlas.
- Arretche, M.T.S. (1999). Políticas Sociais no Brasil: Descentralização em um Estado Federativo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais.* Vol. 14 nº 40.
- Arretche, M.T.S. (2007). *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização.* Rio de Janeiro: Revan; São Paulo: FAPESP.
- Arretche, M.T.S. (2001). Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: Barreira, Maria Cecília Roxo Nobre; Carvalho, Maria do Carmo Brant (orgs.). *Tendências e Perspectivas na Avaliação de Políticas e Programas Sociais.* São Paulo: IEE/PUC. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf. Acesso em 18 ago 2019.
- Arretche, M.T.S. (2015). *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.* 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM.
- Arretche, M.T.S. (2015). Trazendo o conceito de cidadania de volta: a propósito das desigualdades territoriais. In: Arretche, M.T. S. *Trajetórias das desigualdades: como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos.* 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; CEM.

- Arroyo, M.G. (2011). Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração (RBPAAE) da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Editora: Maria Beatriz Luce. Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.83-94, jan-abr.
- Arroyo, M.G. (2011). Educação em tempos de exclusão. In: Gentili, Pablo; Frigotto, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 5ed. São Paulo, Ed. Cortez [Brasil, Argentina]: Clacso.
- Bardagi, M.P. (2007). *Evasão e comportamento vocacional de estudantes universitários: estudos sobre o desenvolvimento de carreira na graduação*. Tese doutorado. UFRS <http://hdl.handle.net/10183/10762>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70
- Barros, A. J. da S. (2007). *Fundamentos de metodologia científica*. 3ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Benevides, D.F. (2013). *O que você vai ser, quando você crescer? O Negro e a Universidade/ Dissertação de Mestrado, UFBA, Salvador*. 112f. Disponível em: <http://200.128.3.80:8080/bitstream/20.500.11896/1105/1/DalilaBenevidesDissertacao2.pdf>
- Bernadino, C.J.; Santos, S.A. dos; Silvério, V.R. (2009). Relações Raciais em Perspectiva. *Soc. e Cult.* Goiânia. V. 12, nº. 12, p. 215-222, Jul/Dez. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/9110/6269>.
- Brandão, J.J.; Campos, M. de C.; Lima, A. M. de S. (2018). Políticas de Ações Afirmativas Desafiando Relações Desiguais de Poder: Acesso/Permanência na Universidade Estadual de Londrina. *I Simpósio Nacional de Geografia e Gestão Territorial e XXXIV Semana de Geografia da Universidade Estadual de Londrina*.
- Brasil. (1973). *Lei nº. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm> Acesso em: 19 set. 2018.
- Brasil. (1973). *Lei nº. 6.001*, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm> Acesso em: 19 set. 2018.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, nº 248, dez. 1996. p. 27.833-27.841.
- Brasil. (2005). *Lei nº. 11.128*, de 26 de junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2o da Lei nº.11.096, de 13 de janeiro de 2005. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 jun. 2005.

- Brasil. (2007). Ministério da Educação. REUNI: *Reestruturação e Expansão das Universidades Federais* – diretrizes gerais. Documento elaborado pelo grupo assessor nomeado pela Portaria n. 552 SESu/MEC, de 25 de junho de 2007, em complemento ao art. 1º, § 2º, do Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007. Brasília.
- Brasil. (2012). *Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm> Acesso em: 20 dez. 2014.
- Brasil. (2012). Presidência da República. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2012). Presidência da República. *Lei n. 12.711, em 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2012). Instituto Brasileiro de Geografia Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores 2012. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_anual/2012/Volume_Brasil/pnad_brasil_2012.pdf> Acesso em 26 abr.2019.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. *Indicador de qualidade das instituições de ensino superior*. Brasília. Disponível a partir de <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>. Acesso em: 18 mar. 2019.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Portaria MEC nº. 804, de 28 ago. 2013*. Institui a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior, para contribuir com a implementação da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às instituições federais de educação superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 30 ago. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 23 dez. 2015.
- Brasil. (2013). Ministério da Educação. *Portaria MEC nº. 804, de 28 ago. 2013*. Institui a Comissão Consultiva da Sociedade Civil sobre a Política de Reserva de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior, para contribuir com a implementação da Lei nº. 12.711, de 29 de agosto de 2012, e elaborar propostas de ações que promovam a concretização efetiva da reserva de vagas junto às instituições federais de educação superior. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília/DF, 30 ago. 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em 23 dez. 2015.
- Brasil. (2014). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2012*. Brasília: MEC. Disponível em <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em 20 mar. 2019.

- Brasil. (2014.). Presidência da República. *Lei n. 13.005, em 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, Câmara dos Deputados, Brasília- DF, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 24 mar. 2018.
- Brasil. (2016). *Lei n.º. 13.409*, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em: 29 dez. 2016.
- Brasil. (2016). *Lei n.º. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm> Acesso em: 29 dez. 2016.
- Brasil. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.º. 1332*, Brasília/DF, 14 jun. 1983. Dispõe sobre ação compensatória, visando a implementação do princípio da isonomia social do negro, em relação aos demais segmentos étnicos da população brasileira, conforme direito assegurado pelo artigo 153, parágrafo primeiro, da constituição da república. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=190742>> Acesso em: 11 abr. 2019.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de Outubro de 1988 Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.shtm> Acesso em: 06 fev. 2019.
- Brasil. (2006) Relatório do Instituto Nacional De Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, (2006). Teixeira, Anísio. *Educação e Universidade*. Rio De Janeiro: Editora UFRJ.
- Carvalho, J.J. de. (2005). *A política de cotas no ensino superior. Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil*. Brasília: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, CNPQ, Universidade de Brasília, MEC. 120p
- Casassus, J. (2007). *A escola e a desigualdade*. Brasília: Líber.
- Catani, A. M. João Ferreira de; (Orgs.). (2009). *Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente*. 1. ed. São Paulo: Xamã. v. 1.
- Cavalcante, J.A.; Mont'alverne, C.R. Da S.A.; Austrilino, L. (2019). *As Ações Afirmativas Na Educação Superior Brasileira*. DOI 10.22533/at.ed.9661909103. Disponível em, https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/10/E-book-Comunicacao_Midias-e-Educacao-3.pdf.

- Cavalcante, J.A.; Petta, L.A.; Santana, I.P. (2019). *O Ensino Superior Brasileiro: os caminhos entre a expansão e a democratização*. Anais Intercon Nacional. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2019/resumos/R14-1191-3.pdf>
- Cavalcante, J.A.; Mont'Alverne, C.R. da S.A.; Austrilino, L. (2019). As Ações Afirmativas na Educação Superior Brasileira. In: Silva, Marcelo Pereira da. (Org) Comunicação, mídias e educação v. 3 [recurso eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Atena Editora. Disponível em: https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/10/E-book-Comunicacao_Midias-e-Educacao-3.pdf
- Cavalcante, J.A.; Mont'alverne, C.R. Da S.A.; Austrilino, L. (2020). *A prática pedagógica e a permanência de cotistas afrodescendente no curso de Odontologia*. In: Sá, Susana Oliveira et al. (Org) (2020) *Investigação qualitativa em educação: avanços e desafios*. Lisboa: Ludomedia, p 658-673. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/125/123>
- Cerdeira, M.L.M.; Santana, J.C. (2015). *Entre o público e o privado: os caminhos do ensino superior no Brasil e em Portugal*. 37ª Reunião da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, Disponível em <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT11-4394.pdf>. Acesso em 20 set. 2019.
- Chizzoti, A. (2003). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. evolução e desafios. São Paulo: Revista Portuguesa de Educação.
- Chizzoti, A. (2006). *Pesquisa em ciencias humanas e sociais*. 8ª ed. São Paulo, Brasil. Editora Cortez.
- Costa, F.L & Castanhar, J.C. (2003). Avaliação de programas públicos: desafios conceituais e metodológicos. *Revista de Administração Pública*. 37(5), 969-992.
- Cruz Neto, T.L.D. (2013). *Gestão Democrática da Educação: uma discussão sobre planejamento educacional e participação coletiva em Alagoas (1999-2004)*. Maceió: EdUFAL.
- Cunha, L.A. (1986). *A universidade temporã: o Ensino Superior da Colônia a Era e Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Cunha, L.A.; Góes, M. de. (1999.) *O golpe na educação*. 10º ed., Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 103p. Disponível a partir de <<http://pt.scribd.com/doc/59452024/O-GOLPE-NA-EDUCACAO>>. Acesso em 13/08/2019.
- Cunha, L.A. (2000). *Ensino Superior e Universidade no Brasil: 500 Anos de Educação no Brasil*. São Paulo: Editora UNESP, p. 151-204 Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1176223/mod_resource/content/1/Cunha_Ensino_superior_e_Universidade_no_Brasil.pdf.
- Cunha, L.A. (2007). *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo: Editora UNESP.

- Cunha, L.A. (2012). *O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829.
- Cunha, L.A. (2017). *Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior: Estado e mercado*. Educ. Soc., Campinas, n. 88. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17 julho 2019.
- Cury, C.R.J. (2009). *A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia*. Educ. Soc., Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, Oct. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300005&lng=en&nrm=iso>. access on 14 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300005>.
- Daflon, V.T., Feres Júnior, J., & Campos, L.A. (2013). Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. *Cadernos de Pesquisa*. 43(148), 302-327.
- Darity, Jr, W., Deshpande, A., & Weisskopf, T. (2011). Who Is Eligible? Should Affirmative Action be Group-or Class-Based? *American Journal of Economics and Sociology*. 70(1), 238-268.
- Dias Sobrinho, J. (2003). *Educação Superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público*. In: Dourado, Luiz F. et al. Políticas de gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais. São Paulo, p. 97-116. Disponível em <Http://Repositorio.Ipea.Gov.Br/Bitstream/11058/2295/1/Td_769.Pdf> Acesso Em 08/04/2019.
- Dourado, L.F. (2012). *Desafios: acesso e permanência*. In: *Democratização da Educação superior no Brasil: avanços e desafios*. Grupo Estratégico de análise da Educação Superior no Brasil, Cadernos do GEA. – n.1 (jan./jun. 2012). – Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP.
- Duarte Júnior, N.G. (2013). *A assistência estudantil e as cotas nas universidades estaduais do Nordeste: as faces do acesso ao direito*. 133f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social, Formação Profissional, Trabalho e Proteção Social, Serviço Social, Cultura e Relações) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17936>.
- Faria, C.A.P. de. (2005). A política da avaliação de políticas públicas. *Rev. bras. Ci. Soc.* vol.20 no.59 São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000300007>
- Fávero, M. de L. A.; Lima, H.I. (2006). A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ): origens, construção e desenvolvimento. In: Morosini, Marília (Org). *A Universidade no Brasil: Concepções e Modelos*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível Em <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/Livros%20e%20artigos%20extras/A%20Universidade%20no%20Brasil.pdf#page=66>

- Fávero, M. de L. (2009). *A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. Educar em Revista, n 28. Curitiba, julho-dezembro, Disponível a partir de <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em 12/04/2019.
- Fávero, M. de L. (2013). *Quarenta anos de reforma universitária: significado, questões e desafios*. In: Mancebo, Deise; Silva Júnior, João Dos Reis; Oliveira, João Ferreira De; Catani, A. M. (Orgs.). Reformas da educação superior: cenários passados e contradições do presente. 1. ed. São Paulo: Xamã, v. 1.
- Fávero, M. de L. (2016.) *A universidade no Brasil de 1930 a 1937*. In: Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45. 2ª ed. Brasília: Plano.
- Feres Júnior, J.; Campos, L.A. (2016). Ação Afirmativa no Brasil: Multiculturalismo ou Justiça Social? *Lua Nova*, São Paulo, 99: 257-293. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>
- Feres Júnior, J.; Zoninsein, J. (Orgs.). (2006). *Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas*. Brasília: UnB,
- Feres Júnior, J.; Zoninsein, J. (Orgs.). (2008). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Belo Horizonte, Editora UFMG. Rio de Janeiro, IUPERJ.
- Feres Júnior, J.; Campos, L.A. (2016). Ação Afirmativa no Brasil: Multiculturalismo ou Justiça Social? *Lua Nova*, São Paulo, 99: 257-293. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-6445257-293/99>
- Fernandes, R.M.C; Ames, V.; Domingos, A. (2017). Encontros e desencontros das ações afirmativas no ensino superior: as resistências dos estudantes indígenas. *O Social em Questão - Ano XX - nº 37- Jan a Abr*
- Flacso, Brasil. (2015). *Proposta de política para acompanhamento da Lei de Cotas e avaliação da democratização da educação superior*. Brasília/DF, 27 e 28 jul. 2015. (Doc. cedido pelo prof. André Lázaro, via Mensagem de correio eletrônico, 3 fev. 2017.
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa. 3ª ed. São Paulo, Brasil*. Ed. Artmed.
- Frigotto, G. (1996). *Educação e a crise no capitalismo real*. São Paulo: Cortez,
- Fry, P. (2005). *A persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 350 p.
- Fry, P. et al. (Org.) (2007). *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Fry, P.; Maggie, Y. (2002). A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. *Enfoques (Revista Eletrônica)*. Rio de Janeiro, vol. 1, nº1 p. 93-117. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v18n50/a08v1850.pdf>

- Fry, P.; Maggie, Y. (2004). Cotas raciais: construindo um país dividido? *Econômica, Rio de Janeiro*. V.6, nº. 1, p. 153-161, junho. Disponível em: http://Www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/uff_artigo_2004_PFry_YMaggie.pdf
- Fry, P.; Maggie, Y. (2004). *Política social de alto risco*. O Globo, 11 abr. 2004 Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/sitesimon/?p=60&&lang=pt-br>
- Gil, A.C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2011). *Metodologia do ensino superior*. 8ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo. Ed. Atlas SA, 11ª ed. São Paulo: Atlas.
- Gil, A.C. (2018). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2ª reimpr. 6ª ed. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A.S. (2015). *Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. In: Revista de Administração de Empresas. São Paulo.
- Gonçalves, M.J.R. (2019). Como fazer um Projeto de Pesquisa de um Artigo de Revisão
- González, J.A.T.; Fernández, A.H.; Camargo, C.B. (2014). *Aspectos fundamentais da pesquisa científica*. Paraguay: Editora Marben Assunción
- Guarnieri e Lucy, L. M.S. (2017). Cotas Universitárias no Brasil: Análise de uma década de produção científica. *Psicologia Escolar e Educacional*. SP. Volume 21, Número 2, 183-193, Mai/ago.
- Holanda, A. (2006). *Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica*. Análise psicológica, 24(3), 363-372.
- Imperatori, T.K. (2017). A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 129, p. 285-303, maio/ago. p 285 303. Disponível em http://scielo.br:scielo.php?script=sci_arteet&pid=SS0S066282S07SSS2SS285&ln=en&nrm=iso
- Jesus, J. G. de. (2014). *Racismos: processos psicossociais de exclusão*. In: Serra, Carlos (Org). *O que é racismo?* Lisboa, Escolar Editora.
- Kauark, F. Manhães, F. C.; Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum.
- Knechtel, Mª. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: InterSaberes.

- Kripka, R.M.L.; Scheller, M.; Bonotto, D. de L. (2015). *Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa* Knechtel, M^a. do R. (2014). *Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada*. Curitiba: InterSaber.
- Jornal Gazeta de Alagoas (2019). Entrevista da diretora do NEABI Lígia Ferreira. Edição de 13 de abril de 2019. Disponível em:
<https://gazetaweb.globo.com/gazetadealagoas/noticia.php?c=333959>
- Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5^a ed. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E.M.; Marconi, M.A. (2011). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7^a ed. São Paulo: Atlas.
- Lazzarin, H. Crist; Nakama, L.; Cordoni Júnior, L. (2010). Percepção de professores de odontologia no processo de ensino-aprendizagem. *Ciência & Saúde Coletiva*, 15(Supl. 1):1801-1810 Disponível em:
<https://www.scielo.org/article/csc/2010.v15suppl1/1801-1810/>
- Leão, L.M. (2016). *Metodologia do estudo e Pesquisa*. Petrópolis RJ: Vozes.
- Leite, D. (Org.); Schwartzmann, J. (Org.); Costas, J.M.M. (Org.); Accorsi, M.B. (Org.); Franco, M.E.D.P. (Org.); Trigueiro, M. (Org.). (2012). *Educação Superior No Brasil*. Brasília: Capes. 304p.
- Longhi, S.R.P. & Bento, K.L. (2006). Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, Vol. 3 n. 9 - jul.-dez. p. 173-178. ISSN 1807-2836. Disponível em:
http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Pedagogia/aPPP.pdf
- Lowi, T. (1964). *American Business, Public Policy, Case Studies And Political Theory*. World Politics, 16 Jul.
- Lüdke, M.; André, M.A.S. (2014). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 15^a ed. São Paulo: EPU.
- Luckesi, C.C. (2002). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Machado, C.S. & Magaldi, C.A. (2016). Sistema de cotas, trajetórias educacionais e assistência estudantil: por uma educação inclusiva. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 10, n. 2, p. 273-285. ISSN 1982-7199. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.14244/198271991567>
- Mascarenhas, S.A. (2012). *Metodologia científica*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

- Massetto, M.T. & do Prado, A.S. (2001). Processo de avaliação da aprendizagem em curso de Odontologia. Indução para Aperfeiçoamentos, Revista da ABENO • 4(1):48-56
- Minayo, M.C. de S.(org). Deslandes, S.F.; Gomes, R. (2018). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 1ª reimpressão. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moehlecke, S. (2017). *Fronteira Da Igualdade No Ensino Superior: Excelência E Justiça Social*. (Tese Doutorado). Programa De Pós-Graduação Em Educação. Faculdade De Educação Da Universidade De São Paulo.
- Morhy, L. (2012). *A Universidade Brasileira*. In Morhy, L. (Org.). Brasil Em Questão. Brasília (Brasil): Edu. p. 499-511
- Munanga, K. (1996). *Estratégias E Políticas De Combate À Discriminação Racial*. São Paulo: Edusp.
- Munanga, K. (2003). *Políticas De Ação Afirmativa Em Benefício Da População Negra No Brasil: Um Ponto De Vista Em Defesa De Cotas*. Revista Espaço Acadêmico. Ano Ii, Nº. 22, Universidade Estadual De Maringá, Paraná. Disponível A Partir De: <[Http://Www.Espacoacademico.Com.Br/022/22cmunanga.Htm](http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm)>. Acesso Em 10 fev.2019.
- Munanga, K. (2004). *A Difícil Tarefa De Definir Quem É Negro No Brasil*. Estudos Avançados, São Paulo, V. 18, N. 50, Disponível A Partir De: <[Http://Www.Scielo.Br/Scielo.Php?Pid=S0103-40142004000100005&Script=Sci_Arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext)>. Acesso Em: 06 fev. 2019.
- Munanga, K. (2007). *Considerações Sobre As Políticas De Ação Afirmativa No Ensino Superior*. In: Queiroz, Jairo; Silva, Maria Nilza Da. (Orgs.). O Negro Na Universidade: O Direito A Inclusão. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares. 160p. Disponível Em [Http://Www.Redacaoafirmativa.Ceao.Ufba.Br/Uploads/Palmares_Livro_2007_Jq pacheco_Mnd Asilva.Pdf](http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/palmares_livro_2007_jq_pacheco_mndasilva.pdf). Acesso Em 12 set.2019.
- Munanga, K. (Org). (2005). *Superando O Racismo Na Escola*. Disponível Em [Http://Portal.Mec.Gov.Br/Secad/Arquivos/Pdf/Racismo_Escola.Pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf). Acesso Em 11 set.2019.
- Munanga, K; Gomes, N.L. (Orgs). *O Negro No Brasil De Hoje*. São Paulo: Global, (2006) Coleção Para Entender, 224 P.
- Norões, K.C. (2012). *Políticas afirmativas: movimentos dos negros e educação superior pública*. In Proceedings of the 4th. Congresso Internacional de Pedagogia Social IV Congresso Internacional de Pedagogia Social.
- Oliva, L.M. da C.R. (2020). *Sistema de cotas na universidade pública brasileira: avaliação da experiência da UnB após a Lei 12.711/12*. 93 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Economia) -- Faculdade de Economia, Administração e

Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas, Universidade de Brasília, Brasília
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/38224>

- Oliveira, S.S. de. (2017). *Afiliação universitária: trajetórias de estudantes cotistas e não cotistas em cursos de alto prestígio social na Universidade Federal da Bahia*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador 162 f.
- Oliven, A.C. Soares, Maria Susana Arosa, (Org.). (2002). *Educação Superior No Brasil*. Brasília: Capes. 304p.
- Peres, C.A. & Castanha, A.P. (2006). Educação: do liberalismo ao neoliberalismo. *Educere et Educare*. 1(1), 233-238.
- Perovano, D.G. (2016). *Manual de metodologia da pesquisa científica*. Curitiba: InterSaberes.
- Pimenta, S.G.; Anastasiou, L. Das G.C. (2012). *Docência No Ensino Superior*. São Paulo: Cortez. V. 1.
- Pina, F. (2008). *Acordo Mec-Usaid: Ações E Reações (1966-1968)*. Anais Do Xix Encontro Regional De História: Poder, Violência E Exclusão. Anpuh/Sp-Usp. São Paulo, 08 A 12 De Setembro De
- Pinheiro, N. (2014). *Os Alunos Da Escola Técnica Federal E A Participação Na Política Estudantil Nos Anos De 1979 A 1989 Em Salvador*, Dissertação (Mestrado Em Ciências Sociais) Universidade Federal Da Bahia - Faculdade De Filosofia E Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em Ciências Sociais.
- Piovesan, F. (2008). Ações Afirmativas no Brasil: Desafios e Perspectivas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 16(3): 887-896, set-dez.
- Pnud. Programa Das Nações Unidas Para o Desenvolvimento no Brasil. (2016). *Índice De Desenvolvimento Humano*. Brasília/Df. Disponível Em: <[Http://Www.Undp.Org/Content/Brazil/Pt/Home/Idh0.Html](http://www.undp.org/content/Brazil/Pt/Home/Idh0.html)>. Acesso Em 24 De Agosto De 2016.
- Prodanov, C.C.; Freitas, E.C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª ed. Rio Grande do Sul: Feevale.
- Queiroz, D.M. (2003). *O Ensino Superior No Brasil E As Ações Afirmativas Para Negros*. Revista Universidade E Sociedade, Andes, Ano XII, Nº 29, Pp. 57-60.
- Queiroz, D.M. (2013). *O Vestibular E As Desigualdades Raciais*. In: Negro E Educação. Identidade Negra. Pesquisas Sobre O Negro E A Educação No Brasil. Vários Autores. Rio De Janeiro: Anped/São Paulo: Ação Educativa, Pp. 07-16.
- Queiroz, J.; Silva, M.N. Da. (Org.). (2007). *O Negro Na Universidade: O Direito A Inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares. 160p. Disponível Em

[Http://Www.Redacaoafirmativa.Ceao.Ufba.Br/Uploads/Palmares_Livro_2007_Jq pacheco_Mnd Asilva.Pdf](http://Www.Redacaoafirmativa.Ceao.Ufba.Br/Uploads/Palmares_Livro_2007_Jq pacheco_Mnd Asilva.Pdf). Acesso Em 12 set.2015.

Ramos, M.P.; Schabbach, L.M. (2012). *O Estado Da Arte Da Avaliação De Políticas Públicas: Conceituação E Exemplos De Avaliação No Brasil*. Rev. Adm. Pública, Rio De Janeiro, V. 46, N. 5, P. 1271-1294, Oct. Availa

Rampazzo, L. (2005). *Metodologia científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 3ª ed. São Paulo: Loyola.

Ribeiro, C.A.C.; Schlegel, Rogério. (2015). *Estratificação Horizontal Da Educação Superior (1960 A 2010)*. In: Arretche, Marta T. S. Trajetórias Das Desigualdades: Como O Brasil Mudou Nos Últimos Cinquenta Anos. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp; Cem,

Roman, C.; Ellwanger, J.; Becker, G.C.; Silveira, A.D. da; Machado, C.L.B.; Manfroi, W.C. (2017). Metodologias ativas de ensino-aprendizagem no processo de ensino em saúde no Brasil: uma revisão narrativa. *Clin. Biomed. Res.* 37(4) p.349-356 Disponível em <https://www.lume.ufgrs.br/bitstream/handle/10183/173444/001056679.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>

Rothen, J.C. (2008). *A Universidade Brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931*. Revista Brasileira De História Da Educação, V. 17, P. 141-160. Disponível em <[Http://Www.Rbhe.Sbhe.Org.Br/Index.Php/Rbhe/Article/View/100](http://Www.Rbhe.Sbhe.Org.Br/Index.Php/Rbhe/Article/View/100)> Acesso em 16 Abr. 2018.

Rothen, J.C. (2010). *A Universidade De Elite Ou Para Todos?* Revista Histedbr On-Line. V.37 p.109-122 Disponível em: [Http://Www.Histedbr.Fe.Unicamp.Br/Revista/Edicoes/37/Art08_37.Pdf](http://Www.Histedbr.Fe.Unicamp.Br/Revista/Edicoes/37/Art08_37.Pdf) Acesso em 15 Abr 2019.

Rubião, A. (2013). A universidade no Brasil: do atraso institucional para uma proposta inovadora? In: Rubião, André. *História da universidade: genealogia para um “modelo participativo”*. 1 ed. Coimbra: Almedina, 2013. V.1 256p.

Sampieri, R.H.; Collado, C.H.; Lucio, P.B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. Tradução: Murad, F. C. Kassner, M. Ladeira, S.C.D. 3ª ed. São Paulo. McGraw-Hill.

Santana, I. P.; Cavalcante, J. A. (2019). *EJA: Políticas Públicas e Financiamento para Alfabetização de Jovens e Adultos*. Anais Intercon Nordeste.

Santana, I. P.; Cavalcante, J. A; Petta, L. A. (2019). *A Herança Internacional da Educação no Brasil: o elitismo e a exclusão no ensino*. Anais Intercon Nacional

Santana, J.C. (2012). *As Cotas Raciais no Contexto Neoliberal: Apontamentos para uma Reflexão*. Silva, Márcia A. De A; Marques, Luciana R. (Org). Vii Seminário Regional De Política E Administração Da Educação Do Nordeste, Encontro Estadual De Política E Administração Da Educação/Pe E Ii Simpósio Gestão Da Educação, Currículo E Inovação Pedagógica: Anais [Recurso Eletrônico] Recife/Pe: Disponível A Partir De

[Http://Www.Anpae.Org.Br/Seminario/Anpae2012/1comunicacao/Eixo01_19/Jusciney%20car Valho%20santana_Int_Gt1.Pdf](http://www.anpae.org.br/seminario/anpae2012/1comunicacao/eixo01_19/jusciney%20car%20valho%20santana_int_gt1.pdf)> Acesso Em 09/04/2014.

Santana, M. De M. (2013). *A Proposta de Cotas para Negros/as na Universidade Federal de Alagoas: Contemplando a Raça e o Gênero*. In: Gomes, Nilma Lino (Org.). *Tempos De Lutas*

Santana, M. De M. (2016). *A Proposta de Cotas para Negros/as na Universidade Federal de Alagoas: Contemplando a Raça e o Gênero*. In: Gomes, Nilma Lino (Org.). *Tempos De Lutas: As Ações Afirmativas No Contexto Brasileiro*. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. – Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. 119p.

Santana, M. de M.; Tavares, M. das G. M. (2017). *Um Olhar Histórico Sobre O Programa De Ações Afirmativas Da Universidade Federal De Alagoas* Brandão, André Augusto (Org.). *Cotas Raciais No Brasil: A Primeira Avaliação*. Rio De Janeiro: Coleção Políticas De Cor.

Santos, Adilson Perreira Dos. (2011). *Políticas De Ação Afirmativa, Novo Ingrediente Na Luta Pela Democratização Do Ensino Superior: A Experiência Da Universidade Federal De Ouro Preto*. (Dissertação Mestrado). Programa De Pós-Graduação Em Educação, Cultura E Comunicação, Faculdade De Educação Da Baixada Fluminense. Universidade dos Estado Do Rio De Janeiro, Duque De Caxias/ RJ, 259fl. Disponível Em: <[Http://Www.Btd.Uerj.Br](http://www.btd.uerj.br)> Acesso Em: 12 set. 2019.

Santos, Alessandro De O. (2013). *Panorama Dos Programas De Ação Afirmativa Para Inserção Da População Negra No Ensino Público Superior Brasileiro (2002-2007): Estudos E Grupos De Pesquisa*. Revista Da Abpn, V. 2, N.5, Jul-Out, p. 99-114. Disponível [Http://Www.Abpn.Org.Br/Revista/Index.Php/Edicoes/Article/View/131](http://www.abpn.org.br/revista/index.php/edicoes/article/view/131). Acesso Em 31 jan. 2015.

Santos, Boaventura De Sousa; Almeida Filho, Naomar de. (2018). *A Universidade No Século XXI: Para Uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 260 P

Santos, Jocélio Teles dos (2016). *Cotas Na UFBA: de dilemas e tergiversações*. In: Gomes, Nilma Lino (Org.). *Tempos de Lutas: as Ações Afirmativas no Contexto Brasileiro*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 119p.

Santos, Jocélio Teles Dos; Queiroz, Delcele M. (2017). *Sistemas de Cotas: um Multiculturalismo Brasileiro?* Cienc. Cult., São Paulo, V. 59, N. 2, June. Disponível em <[Http://Cienciaecultura.Bvs.Br/Scielo.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0009-67252007000200017&Lng=En&Nrm=Iso](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252007000200017&lng=en&nrm=iso)>. Access On 16 Apr. 2015.

Santos, Jocélio Teles Dos; Queiroz, Delcele M. (Orgs.) (2016). *Sistema de Cotas: um Debate dos Dados à Manutenção de Privilégios e de Poder*. *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 27, N. 96 - Especial, P. 717-737, Out. Disponível A Partir D <[Http://Www.Cedes.Unicamp.Br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso Em 03/04/2014.

- Santos, José. (2017). *As Estratégias de Estar e Permanecer da Juventude Negra na Universidade: Representações e Percepções dos (As) Estudantes da Ufal*. In: Lopes, Maria; Braga, Maria (Orgs.). (2017). *Acesso E Permanência Da População Negra No Ensino Superior*. Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade, Unesco.
- Santos, Mônica R. N. (2019). *Cotas Socio raciais: para Além das Classes e das Raças*. Maceió: Ufal.
- Santos, R.E. Dos. (2016). *Política De Cotas Raciais Nas Universidades Brasileiras: O Caso Da Uerj*. In: Gomes, Nilma Lino (Org). *Tempos De Lutas: As Ações Afirmativas No Contexto Brasileiro*. Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. Brasília: Ministério Da Educação, Secretaria De Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade. 119p.
- Santos, J. T. Dos (Org.). (2013). *O Impacto das Cotas nas Universidades Brasileiras (2004-2012)*. Salvador: Ceao, 280 P.
- Saul, A. M. (2012). *Avaliação Participante: Uma Abordagem Crítico-Transformadora*. In: Rico, Elizabeth M (Org). *Avaliação De Políticas Sociais: Uma Questão Em Debate*. 3 Ed. São Paulo: Cortez, Instituto De Estudos Especiais.
- Saviani, D. (2004). *Da Nova LDB Ao Novo Plano Nacional De Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. 5. Ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados.
- Schwarcz, L.K.M. (2015). “*Questão Racial e Etnicidade*”. In: *O Que Ler Na Ciência Social Brasileira (1970-1995)* (Org) Miceli, S. São Paulo: Editora Sumaré: Anpocs; Brasília, DF: Capes. Disponível Em <[Http://Www.Anpocs.Org/Portal/Index.Php?Option=Com_Docman&Task=Doc_View&Gid=634&Itemid=325](http://Www.Anpocs.Org/Portal/Index.Php?Option=Com_Docman&Task=Doc_View&Gid=634&Itemid=325)>. Acesso Em 15 set. 2019.
- Senra, I.A. (2012) *O Brasileiro: A Formação da Identidade Nacional e a Questão Racial*. Jundiaí, Paco Editorial.
- Severino, A.J. (2008). *O Ensino Superior Brasileiro: Novas Configurações e Velhos Desafios*. Educ. Rev., Curitiba N. 31. Disponível Em<[Http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0104-40602008000100006&Lng=En&Nrm=Iso](http://Www.Scielo.Br/SciELO.Php?Script=Sci_Arttext&Pid=S0104-40602008000100006&Lng=En&Nrm=Iso)>. Acesso Em 16 fev. 2019.
- Severino, A.J. (2017). *Metodologia do trabalho científico*. 24ª ed. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Sguissardi, V. (2016). *Universidade no Brasil: dos Modelos Clássicos aos Modelos de Ocasão?* In. Morosini, Marília C (Org.). *A Universidade No Brasil: Concepções E Modelos*. Brasília: Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Anísio Teixeira.
- Silva, F.C. (2014). *Ações Afirmativas, Tensões E Relações Raciais Na Educação: Repercussão Em Torno Da Política De Cotas Da Universidade Federal De Alagoas*. Dissertação (Mestrado Em Educação). Centro De Educação, Universidade Federal De Alagoas, Maceió.

- Silva, M.N. da. (2012). *O Negro No Brasil: Um Problema De Raça Ou De Classe?* Revista Mediações (Uel), Londrina - Pr, V. 6, P. 99-125.
- Silva, N. do V. (2012). *O Preço Da Cor: Diferenciais Raciais Na Distribuição Da Renda No Brasil*. Pesquisa E Planejamento Econômico, V. 10, N.1, P. 57-67, 1980 [1979]. Disponível Em [Http://Ppe.Ipea.Gov.Br/Index.Php/Ppe/Article/Viewfile/491/433](http://Ppe.Ipea.Gov.Br/Index.Php/Ppe/Article/Viewfile/491/433). Acesso Em 18 Set 2018.
- Silveira, J.L.G.C.D. & Garcia, V.L. (2015). Mudança curricular em Odontologia: significados a partir dos sujeitos da aprendizagem. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 19, 145-158.
- Silvério, V.R. (2012). Mesa Redonda (Participação). Seminário Democratização Do Acesso À Universidade: Por Que E Para Quem? Direito, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo 14 Mar. 2012. Disponível em: [Https://Www.Youtube.Com/Watch?V=Eeaggfwfo5g](https://Www.Youtube.Com/Watch?V=Eeaggfwfo5g) Acesso Em: 23 out. 2014.
- Silvério, V.R. (2007). *Ação Afirmativa: Uma Política Pública Que Faz A Diferença*. In: Queiroz, Jairo; Silva, Maria Nilza Da. (Org). *O Negro Na Universidade: O Direito A Inclusão*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares. 160p. Disponível Em: [Http://Www.Redacaoafirmativa.Ceao.Ufba.Br/Uploads/Palmares_Livro_2007_Jq_pacheco_Mnd_Asilva.Pdf](http://Www.Redacaoafirmativa.Ceao.Ufba.Br/Uploads/Palmares_Livro_2007_Jq_pacheco_Mnd_Asilva.Pdf). Acesso Em 12 set. 2019.
- Silvério, V.R.; Mattioli, E.A.K; Jodas, J.; Madeira, T.F. (2013). *Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior: o Balanço de uma Década*. Anais 35º Encontro Anual Da Anpocs Gt30 – Relações Raciais: Desigualdades, Identidades E Políticas Públicas. Caxambu/Mg, 24 A 28 De Outubr. Disponível <[Http://Www.Anpocs.Org/Portal/Index.Php?Option=Com_Docman&Task=Doc_Details&Gid=1183 &Itemid=353](http://Www.Anpocs.Org/Portal/Index.Php?Option=Com_Docman&Task=Doc_Details&Gid=1183 &Itemid=353)> Acesso Em: 7 set. 2019.
- Siqueira, N.L. (2012). *Desigualdade Social e Acesso À Saúde No Brasil*. Monografia Conclusão De Curso De Ciências Sociais. Departamento De Ciências Sociais Do Instituto De Ciências Humanas Da Universidade Federal De Juiz De Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <[Http://Www.Ufjf.Br/Graduacaocienciasociais/Files/2010/11/Desigualdade-Social-E-Acesso-%C3%80-Sa%C3%9ade-No-Brasil-Nat%C3%A1lia-Le%C3%A3o-Siqueira.Pdf](http://Www.Ufjf.Br/Graduacaocienciasociais/Files/2010/11/Desigualdade-Social-E-Acesso-%C3%80-Sa%C3%9ade-No-Brasil-Nat%C3%A1lia-Le%C3%A3o-Siqueira.Pdf)> Acesso Em: 11 Ago. 2019.
- Siss, A. (2003). *Ações Afirmativas, Educação Superior e Neabs: Interseções Históricas*. (SYN) *THESIS*, 7(2), 181-190.
- Smith, A. (2013). *A Riqueza Das Nações- Investigando Sobre Sua Natureza E Suas Causas*, Vol. 1, São Paulo: Abril Cultural.
- Soares, S.S.D. (2013). *Perfil da Discriminação no Mercado de Trabalho: Homens Negros, Mulheres Brancas e Mulheres Negras*. Ipea, Textos Para Discussão, N. 769.

- Souza, C. (2013). *Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa*. Caderno CRH 39: 11-24. 2003. Disponível Em [Http://Www.Cadernocrh.Ufba.Br/Viewarticle.Php?Id=273](http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273). Acesso Em 15 ago. 2019.
- Souza, C. (2016). *Políticas Públicas: Uma Revisão Da Literatura*. *Sociologias*, Porto Alegre, N. 16, P. 20-45. Disponível Em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&nrm=iso. Acessos Em 15 ago. 2015. [Http://Dx.Doi.Org/10.1590/S1517-45222006000200003](http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003).
- Souza, C. (2007). *Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas*. In: Hochman, G.; Arretche, M.; Marques, E. (Orgs). *Políticas Públicas No Brasil*. Rio De Janeiro: Editora Fiocruz.
- Souza, C. (2003). *Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa*, *Caderno CRH* 39: 11-24. Disponível em: <http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=273>. Acesso em 15 ago 2019
- Souza, N. S. (2014). *Tornar-Se Negro Hoje: As Vicissitudes Da Identidade Do Negro Brasileiro Em Ascensão Social*. Rio De Janeiro: Edições Graal.
- Sousa, A.B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tavares, M.G.M. E Verçosa, E.G. (2009). *UFAL: De um Fenômeno Tardio a uma Maturidade Singular*. In_ Morosini, M. (Org.) *A Universidade No Brasil: Concepções e Modelos*.
- Teixeira, A.S. (2000). *Educação no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Theodoro, M. (2008). Luciana Jaccoud, Rafael Osório, Sergei Soares. (Org.). *As Políticas Públicas e a Desigualdade Racial no Brasil: 120 Anos após a Abolição* Brasília: Ipea.
- Universidade Federal de Alagoas. (2006). *Estatuto e Regimento* Disponível Em [Http://Www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Institucional/Estatuto-E-Regimento](http://www.ufal.edu.br/transparencia/institucional/estatuto-e-regimento). Acesso Em 15 jan. 2020.
- Universidade Federal de Alagoas. (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Odontologia*. [Http://Www.Ufal.Edu.Br/Estudante/Graduacao/Projetos-Pedagogicos/Campus-Maceio/Ppc- Odontologia.Pdf/View](http://www.ufal.edu.br/estudante/graduacao/projetos-pedagogicos/campus-maceio/ppc-odontologia.pdf/view). Acesso Em 27 Jan. 2020.
- Universidade Federal de Alagoas. (2014). *Relatórios de Autoavaliação Institucional*:
- Universidade Federal de Alagoas. (2014). *Relatórios de Gestão: Anos 2002–2014*. Disponível Em [Http://Www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Relatorios/Gestao](http://www.ufal.edu.br/transparencia/relatorios/gestao). Acesso Em 10 Set. 2019.
- Universidade Federal de Alagoas. (2017). *Normatização do Núcleo de Assistência ao Estudante* Disponível Em [Http://Www.Ufal.Edu.Br/Estudante/O-Estudante/Manuais/Normatizacao-Dos-Nucleos-De-Assistencia-Ao-Estudante/View](http://www.ufal.edu.br/estudante/o-estudante/manuais/normatizacao-dos-nucleos-de-assistencia-ao-estudante/view). Acesso Em 11 out. 2019.

- Universidade Federal de Alagoas. (2017). *Serviços Oferecidos Aos Estudantes da UFAL*. Disponível Em [Http://www.Ufal.Edu.Br/Estudante/O-Estudante/Assistencia-Estudantil/Servicos-Oferecidos](http://www.Ufal.Edu.Br/Estudante/O-Estudante/Assistencia-Estudantil/Servicos-Oferecidos). Acesso Em 11 out. 2019.
- Universidade Federal de Alagoas. (2019) *Relatórios de Autoavaliação Institucional: Anos 2018-2019*. Disponível Em [Http://www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Relatorios/Autoavaliacao](http://www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Relatorios/Autoavaliacao). Acesso Em 15 fev. 2020.
- Universidade Federal de Alagoas. (2019). *Edital N. 01/2019 – Proest/Ufal Convocação De Estudantes Com Bolsa Pró-Graduando (Bpg) Para Concessão De Gratuidade Nos Restaurantes Universitários Nas Sedes Do Campus A.C Simoes/Maceio*.
- Universidade Federal de Alagoas. (2019). *Edital Nº 4/2019, De 30 De Janeiro De 2019. Convocação Para A Pré-Matrícula Da Primeira Chamada SISU 2019.1*
- Universidade Federal de Alagoas. (2019). *Projeto para Implantação do Programa de Ações Afirmativas na Universidade Federal de Alagoas*. Maceió.
- Universidade Federal de Alagoas. (2019). *UFAL em Números*. Disponível Em [Http://www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Institucional/Ufal-Em-Numeros/Ufal-Em-Numeros](http://www.Ufal.Edu.Br/Transparencia/Institucional/Ufal-Em-Numeros/Ufal-Em-Numeros). Acesso Em 13 set. 2019.
- Vargas, H.M. & Paula, M. de F. C. de (2013). A Inclusão do Estudante-Trabalhador e do Trabalhador-Estudante na Educação Superior: Desafio Público a Ser Enfrentado. *Avaliação Campinas, Sorocaba, SP*, v. 18, n. 2, p. 459-485, jul.
- Vieira, S.L. (2009). *Reforma Universitária: Ecos De 1968*. In: Mancebo, Deise; Silva Júnior, João Dos Reis; Oliveira, João Ferreira De; Catani, A. M. (Orgs.). *Reformas Da Educação Superior: Cenários Passados E Contradições Do Presente*. 1. Ed. São Paulo: Xamã.
- Vieira, S.L. (2007). A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto *R. Bras. Est. Pedag.* Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago.
- Wittmann, L.C.; Gracindo, R.V. (Coord.). (2001). *O Estado da Arte em Políticas Públicas e Gestão da Educação no Brasil*. Brasília: Anpae, Campinas: Editora Autores Associados.
- Xavier, M. E. (1994). *História da Educação: A Escola no Brasil*. Coleção Aprender E Ensinar, São Paulo.
- Zoninsein, J.; Feres Junior, J. (Org.). (2008). *Ação Afirmativa no Ensino Superior Brasileiro*. Rio De Janeiro: IUPERJ; Belo Horizonte: EDUFMG.



ANEXOS

ANEXO 1: Relação material Kit acadêmico

**RELAÇÃO DE MATERIAL E INSTRUMENTAL 4º E 6º PERÍODO
DENTÍSTICA DE LABORATÓRIO E DENTÍSTICA CLÍNICA – UFAL**

Revisada em Maio/2018

Quantid	Material / Instrumental
01 unidade	Adaptador de brocas de alta rotação para baixa rotação
01 unidade	Algodão em roletes
01 pt	Algodão hidrófilo
01 unidade	Aplicador de hidróxido de cálcio
01 unidade	Arco de Ostby plástico
01 pt	Babadores descartáveis
01 unidade	Bandeja de aço retangular 30 X 20 cm
02 de cada	Brocas carbide alta rotação nº 329, 330, 245
02 de cada	Brocas multilaminadas (12 lâminas) para acabamento de resina composta
02 de cada	Brocas para CA nº 1/4, 2, 4 e 6
01 unidade	Broqueiro metálico
01 unidade	Brunidor de Bennet nº 33
01 unidade	Cabo de bisturi nº 03
01 unidade	Caixa metálica 05 X 18 X 08 cm
01 de cada	Condensadores de Ward nº 1 e 2
01 de cada	Conj. de brocas multilaminadas para acabamento de amálgama (Bush ou similar)
02 de cada	Cunetas ou colher de dentina nº 11,5 e 19
01 unidade	EPI completo: jaleco com gola de pedra e mangas longas com punho , gorro, luvas de procedimentos, máscaras e 02 óculos de proteção (quem usa óculos de grau deve cuidar para que o óculos de proteção seja grande o suficiente para cobrir o outro) . Não será permitido o uso de jaleco fora das especificações.
01 unidade	Escovas tipo Robson tipo
01 unidade	Espátula 70
01 caixa	Espátula plástica para manipulação de material ionomérico
01 kit	Espelho bucal plano nº 5 com cabo
01 unidade	Fio dental
01 unidade	Fio Retrator 000 Ultradent ou similar
01 unidade	Fita veda rosca (compra em supermercado ou loja de construção)
02 unidades	Grampos para isolamento nº: 201, 205, 209, 210, 14 e 14A (Hygenic, Ivory, Duflex ou similar)
02 unidades	Hoffmback nº 3
01 unidade	Kit acabamento e polimento UFAL – Dentística – TDV referência 6081
01 unidade	Kit completo de Odontopediatria (Dentística)
01 unidade	Kit de espátulas para resina composta-UFAL – Milenium (SD4, 3080, ALM, 3059)
01 unidade	Kit caneta de alta rotação/ contra-ângulo/ micromotor e peça reta
05 unidades	Lâminas de bisturi nº 12
01 caixa	Lençol de borracha escuro e de espessura média, pré-cortado 15cm x 15cm
01 caixa	Luvas de plástico (sobreluvas)
01 unidade	Manequim de Dentística/Periodontia MCM
01 de cada	Matriz de aço 5 e 7 mm
01 caixa	Pacote de canudinho (diâmetro compatível com a seringa triplice)
01 unidade	Perfurador para lençol de borracha (Ainsworth)
01 unidade	Pinça clínica
01 cada	Pinça mosquito
01 unidade	Pinça porta grampos metálica de Palmer, com angulação única vertical
01 de cada	Pincel 00 e pincel chato para facetas
01 unidade	Placa de vidro média ou grossa
01 unidade	Portas de borracha abrasiva para polimento de amálgama, marrom, verde e azul – 01 kit.
03 unidades	Portas diamantadas finas e extrafinas para acabamento de resina composta
02 unidades	Portas diamantadas nº 1012, 1014, 1016, 1043, 1045, 3195
01 unidade	Porta amálgama (preformo de metal)
01 cada	Porta matriz Tofflemire
01 unidade	Pote dappen de vidro
01 unidade	Recortadores de margem gengival números 28 e 29
01 unidade	Resina Top Dam

01 cada	Rolo de papel grau dinúrgico (deve ser dividido pela dupla. Pode ser comprado em folhas separadas)
01 unidade	Sacos plásticos para flau
01 unidade	Seringa Centrix
01 cada	Sonda exploradora nº 5 de ponta curva (Dentística)
01 unidade	Taças de borracha
01 unidade	Tesoura reta de 12 ou 15 cm, totalmente em aço inox
01 unidade	Tira de poliéster média para resina

Obs: Sugestão de compra: Removedor de excessos interproximal Millenium

ANEXO 2: Clínica Integrada 1

Instrumental de Periodontia

OS GRIFADOS EM AMARELO SÃO INDISPENSÁVEIS

ESTOJO PLÁSTICO com suporte especial para periodontia e proteção para as pontas ativas dos instrumentos.

SONDAS

- milimetrada de **Williams** ou (com a ponta ativa esférica – Sonda Maceió).
- Nabers – 2nb.

PARA RASPAGEM:

CURETAS

- Gracey: 5-6, 7-8, 11-12 e 13-14
- McCall: 13-14 e 17-18

FOICES

- 0-00 (pontas Morse)
- 11-12 (biangulada McCall)

LIMAS (não obrigatória)

- Dunlop 1-2, 3-7 e 4-5

PARA CIRURGIA: NECESSÁRIOS A PARTIR DA CLÍNICA 2

PINÇA

- Crane-Kaplan 65D e 65E

GENGIVÓTOMOS/BISTURI

- Kirkland 15-16
- Orban 1-2
- Cabo Bard-Parker 03 e lâminas 11, 12, 15 e 15c

TESOURA

- Goldman-Fox 16 (serrilhada) curva

CINZÉIS (não obrigatória)

- Mini-cinzéis para osso de Ochsenein 1, 2, e 3
- Rhodes 36-37

BROCAS (não obrigatória)

- Esféricas 2 e 3, solicitar orientação dos professores quando necessário

PARA AFIAR OS INSTRUMENTOS

Pedras sempre de granulação fina e com bordas arredondadas

- Importadas: Arkansas HB 14, Norton MB 24
- Nacionais: carborundum 186-F, 28-F e 10-F ou de óxido de alumínio

Obs:

Sugerimos as marcas nacionais: Golgran Millennium ou Hu-Friedy do Brasil

OUTROS INSTRUMENTOS E MATERIAIS NECESSÁRIOS

- Destaca periosteio ou espátula 07
- Porta-agulha Mayo Hegar ou Mathier de 14 ou 17cm.
- Fio de sutura 3-0 e 4-0 de seda preta com agulha atraumática de 1,7cm.
- Seringa Carpulle e agulhas descartáveis
- Seringa Luer-Luk de 10ml e agulhas descartáveis
- Sugadores **descartáveis** para saliva e sangue (cirúrgico)
- Espátula metálica para cimento cirúrgico e placa de vidro
- Papel carbono para articulação o mais fino possível
- Taças de borracha e escovas tipo Robson para contra-ângulo
- Soro fisiológico
- Gorros, óculos de proteção, máscaras, luvas e campos estéreis para cobrir as mesas suporte para os instrumentos, não será permitido o uso apenas do filme de pvc.
- Toalha branca de papel e guardanapos
- Álcool 70°
- Clorexidina 0,12%
- Saco plástico tipo lixo (próprio para pia/banheiro) para colocação de detritos
- Filme de PVC aderente
- Fita crepe

- **Instrumental de dentística** deverá estar sempre disponível.
- **Esfigmomanômetro + Estetoscópio:** ideal que sejam comprados/DIGITAL mais prático. Marca OMRON, A MAIS CONFIÁVEL.
- **Câmara fotográfica digital + afastadores laterais grandes autoclaváveis em forma de U e não em V + espelhos intrabucais para fotografia:** ideal que sejam comprados.
- **Fazer o download do aplicativo BulasMed ou outros aplicativos de medicamentos que possam ser visualizadas por meios digitais.**

ESTOJOS:

COMPRAR ESSE MODELO



NÃO COMPRAR METÁLICO



APÊNDICES

APÊNDICE 1: Autorização da Faculdade de Odontologia da UFAL para a realização da pesquisa

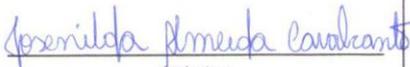
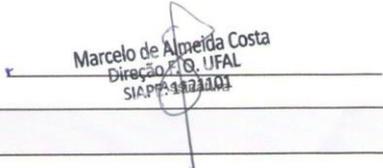


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: NEGROS E NEGRAS CHEGAM A UNIVERSIDADE : ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 11			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE			
6. CPF: 787.728.344-04	7. Endereço (Rua, n.º): DOUTORA NISE DA SILVEIRA ANTARES apt 106B MACEIO ALAGOAS 57048359		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (82) 8108-9918	10. Outro Telefone:	11. Email: josenilda.cavalcante@chca.ufal.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do paramProjeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao paramProjeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>18 / 06 / 2019</u>		 Assinatura Josenilda Almeida Cavalcante Téc. em Assunt. Educacional UFAL SIAPE 1755736	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Alagoas	13. CNPJ:	14. Unidade/Orgão: Faculdade de Odontologia	
15. Telefone: (82) 3214-1000	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Marcelo de Almeida Costa</u>	CPF: <u>347.959.874-91</u>		
Cargo/Função: <u>Diretor</u>			
Data: <u>18 / 06 / 2019</u>	 Marcelo de Almeida Costa Direção F.O. UFAL SIAPE 11171001		
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE 2: Parecer Consubstanciado Comitê de Ética na Pesquisa Plataforma Brasil



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NEGROS E NEGRAS CHEGAM A UNIVERSIDADE : ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Pesquisador: JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20089419.7.0000.5013

Instituição Proponente: Faculdade de Odontologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.749.005

Apresentação do Projeto:

As Ações afirmativas surgidas no Brasil nos anos de 2000, após a Conferência de Durban na África do Sul, tem garantido ao longo de mais uma década o acesso e a permanência da população negra e pobre no ensino superior, através da política de cotas. A partir do ano de 2012 com a promulgação da Lei 12.711 as cotas tornaram-se obrigatórias em todas universidades e institutos federais. Dessa maneira, temos assistido antes e depois da Lei uma mudança estrutural nas nossas universidades, não apenas na forma de ingresso, mas na dinâmica das instituições, ao lidar com um público que historicamente tem sofrido diferentes marginalizações, seja no que se refere a sua cor ou sua posição social. Visando a realidade dos estudantes cotistas do curso de odontologia de uma universidade pública essa pesquisa tem por objetivo analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais. Para tal serão entrevistados estudantes, professores, gestores e coordenador do Núcleo de Estudos Afro Brasileiro (NEAB) visando obter informações que levem a identificar como são aplicadas as medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade, avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos discentes cotistas no referido curso, bem como avaliar os meios que a instituição utiliza para garantir o acompanhamento e a permanência do cotista ingressante nesta IES.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS

Continuação do Parecer: 3.749.005

do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1378489.pdf	12/11/2019 23:16:31		Aceito
Outros	cartaresposta121119.pdf	12/11/2019 23:15:48	JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE121119.pdf	12/11/2019 23:14:24	JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOJosenilda.pdf	12/11/2019 23:14:00	JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE	Aceito
Outros	declaracoodepublicizacao.pdf	12/11/2019 23:12:07	JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinfraestrutura.pdf	30/08/2019 16:46:38	JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE	Aceito
Declaração de Instituição e	declaracaodecumprimento.pdf	27/08/2019 19:36:00	JOSENILDA ALMEIDA	Aceito

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.749.005

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da Ufal

Objetivos Específicos:

- Descrever como a instituição garante o acompanhamento e a permanência do cotista ingressante nesta IES. (coordenador do curso)
- Identificar a existência de medidas de correção das desigualdades e sua relação com a permanência dos discentes na Universidade; (coordenador, professores e estudantes)
- Avaliar a relação entre a proposta pedagógica do curso e a permanência dos discentes cotistas no referido curso. (Coordenador, professores e estudantes)

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Os riscos incluem a divulgação dos dados pessoais dos sujeitos, o que não ocorrerá, pois os sujeitos serão designados por cognomes quando necessário, assim como, algum dano psíquico, considerando como risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir do momento em que você sentir-se constrangido ao responder o instrumento da pesquisa. Para sanar tal situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia.

Benefícios:

Os benefícios esperados da presente pesquisa são contribuir positivamente para o fortalecimento do Programa de Ações Afirmativas (PAAF), em desenvolvimento, desde 2005, na Ufal, que vem garantindo a ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionadas aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) potencializando o seu trabalho. Para a sociedade o estudo acarretará uma melhor eficácia da inclusão do cotista na UFAL.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Acerca das adequações demandas no primeiro parecer consubstanciado, foram consideradas satisfatórias as seguintes alterações:

- 1) Foram inseridos os roteiros de entrevista diferenciados para estudantes, gestores, coordenadores e professores e as questões apresentadas não representam risco físico ou psicológicos diferente no habitual no ambiente universitário.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.749.005

- 2) Foi mantido o número previsto de participantes e a autora removeu a informação sobre anonimato.
- 4) O TCLE foi modificado com incorporação da referência aos danos simbólicos e os riscos psicológicos.
- 6) O cronograma foi atualizado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: Folha de Rosto; Protocolo Básico revisado; Carta Resposta; TCLE revisado; Projeto de Pesquisa com alterações; Declaração de Infra-Estrutura; Declaração de Publicização dos Resultados; Declaração de Cumprimento das Resoluções 466/2012 e 510/2016;

Recomendações:

A pesquisa está aprovada, porém solicita-se considerar as seguintes recomendações:

O documento de publicização dos resultados não contempla o retorno dos dados aos participantes da pesquisa. É necessário que seja descrito como, quando e onde os participantes terão acesso aos resultados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pesquisa sem óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.S.^a. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A . C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 3.748.005

Infraestrutura	declaracaodecumprimento.pdf	27/08/2019 19:36:00	CAVALCANTE	Aceito
Folha de Rosto	FR.pdf	19/06/2019 20:44:57	JOSENILDA ALMEIDA CAVALCANTE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 06 de Dezembro de 2019

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Coordenadora do Comitê de
Ética em Pesquisa - UFAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Maceló-AL, 11/12/2019

Senhor(a) Pesquisador(a), Josenilda Almeida Cavalcante

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em Reunião Plenária de 06/12/2019 e com base no parecer emitido pelo (a) relator(a) do processo nº 20089419.7.0000.5013, sob o título NEGROS E NEGRAS CHEGAM A UNIVERSIDADE: ESTUDO SOBRE A POLÍTICA DE COTAS RACIAIS NA UFAL E AS MUDANÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA, comunicar a **APROVAÇÃO** do processo acima citado, com base no artigo X, parágrafo X.2, alínea 5.a, da Resolução CNS nº 466/12 e Resolução CNS 510/16.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12, item V.3).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Resoluções CNS 466/12 e 510/16.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra-referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(*) Áreas temáticas especiais

Válido até: JANEIRO de 2022.

Presidente do Comitê de
Ética em Pesquisa - UFAL

APÊNDICE 3: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa intitulado: **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na Ufal e as mudanças na prática pedagógica**, da pesquisadora **Josenilda Almeida Cavalcante**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar as medidas que a instituição a ser pesquisada vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia de uma universidade pública federal.
2. A importância deste estudo visa conhecer a realidade dos estudantes cotistas do curso de odontologia de uma universidade pública, analisando as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais.
3. Os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: verificar a partir da percepção dos alunos, professores e gestores da Faculdade de Odontologia e o coordenador do NEAB espera-se que sejam mais eficazes em suas ações, trazendo novos elementos para reflexão e melhoria para a atuação prática.
4. A coleta de dados começará após a aprovação desta pesquisa pelo Comitê de ética da UFAL.
5. O estudo será feito da seguinte maneira: após aprovação do CEP, dar-se-á início à pesquisa, esta será realizada na Faculdade de odontologia, do município de Maceió, os sujeitos serão os alunos, professores, gestores do curso e o coordenador do Neab, estes serão entrevistados após receberem as devidas explicações pertinentes à pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
6. A sua participação será nas seguintes etapas: 1ª o pesquisador entrará em contato, para agendar a entrevista com os sujeitos do estudo; 2ª informará que esta entrevista será gravada com o auxílio de gravador tipo MP3 em seguida será transcrita em sua íntegra para facilitar a análise; fará a coleta de dados através de uma entrevista semi-estruturada, e para execução desta irá utilizar um roteiro com o intuito de nortear sua fala para fins de melhor descrição das informações pertinentes à pesquisa; 3ª o entrevistado será informado também, de sua liberdade em se recusar a participar do estudo, bem como de retirar seu consentimento a qualquer momento e se negar a responder qualquer pergunta na qual se sintam constrangidos.
7. Os incômodos e possíveis riscos à sua saúde física e/ou mental são: Os riscos incluem a divulgação dos dados pessoais dos sujeitos, o que não ocorrerá, uma vez que os sujeitos serão designados por cognomes. Os danos psicológicos, têm risco mínimo, que poderá ser gerado, a partir do momento em que você se sentir constrangido ao responder o instrumento da pesquisa, devido a rememoração e declaração ao outro de experiência traumática. Para sanar tal situação, o sujeito será informado que a qualquer momento poderá desistir da pesquisa, mantendo assim seu conforto e sua autonomia.
8. Os benefícios esperados para a presente pesquisa são: contribuir positivamente para o fortalecimento do Programa de Ações Afirmativas (PAAF), em desenvolvimento, desde 2005, na instituição, que vem garantindo a ampliação do número de beneficiados com a reserva de vagas, direcionadas aos estudantes oriundos da escola pública, negros, pardos e índios autodeclarados, segundo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para a sociedade o estudo acarretará uma melhor eficácia da inclusão do cotista na IES UFAL.
9. Você poderá contar com a seguinte assistência: esclarecimento frente às dúvidas que possam surgir no decorrer da pesquisa, sendo responsável(is) por ela: a pesquisadora responsável pelo projeto **Josenilda Almeida Cavalcante**.
10. Você será informado(a) do resultado final do projeto e sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
11. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, que poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

12. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto para a equipe de pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto após a sua autorização.

13. O estudo não acarretará nenhuma despesa para você.

14. Você será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a sua participação na pesquisa (nexo causal).

15. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da UFAL sendo importante para o participante pelo fato de resguardá-lo de riscos e irregularidades durante sua participação no estudo.

16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos.

Endereço d(o,s) responsável(ais) pela pesquisa (OBRIGATORIO):
 Instituição: Universidade Federal de Alagoas (UFAL)
 Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n, Tabuleiro dos Martins, Maceió-AL
 Complemento:
 Cidade/CEP: 57072-900
 Telefone: (82) 9-8807-4084
 Ponto de referência: Por trás da Reitoria da UFAL.

Contato de urgência: Josenilda Almeida Cavalcante
 Endereço: Rua Drª Nise da Silveira, 133
 Complemento: Apt 106 B Condomínio Nature Park. Bairro: Antares Cidade/CEP: Maceió/57048-359
 Telefone: (82)98108-9918
 Ponto de referência: Condomínio Aldebaran

ATENÇÃO: O Comitê de Ética da UFAL analisou e aprovou este projeto de pesquisa. Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danos durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:
 Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas
 Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), térreo, ao lado do Sintufal,
 Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.
 Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 8:00 as 12:00hs.
 E-mail: comitedesticafal@gmail.com

Maceió, 20 de junho de 2019.

Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,s) voluntário(o,s) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Josenilda Almeida Cavalcante Mestranda-pesquisadora

Eu _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

APÊNDICE 4: Declaração de Cumprimento das Normas da Resolução 510/2016 de publicização dos resultados e sobre uso e destinação do material coletado

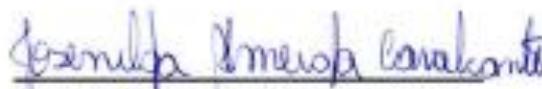


**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

**DECLARAÇÃO DE CUMPRIMENTO DAS NORMAS DA RESOLUÇÃO 510/2016
DE PUBLICIZAÇÃO DOS RESULTADOS E
SOBRE O USO E DESTINAÇÃO DO MATERIAL/DADOS COLETADOS**

Josenilda Almeida Cavalcante e Lenilda Austrilino (orientadora), pesquisadoras do projeto intitulado "Negros e negras chegam a universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na Ufal e as mudanças na prática pedagógica", ao tempo em que nos comprometemos, em seguir fielmente os dispositivos da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde/MS, asseguramos que os resultados da presente pesquisa serão tornados públicos sejam eles favoráveis ou não, bem como declaramos que os dados coletados para o desenvolvimento do projeto, transcrição das entrevistas serão utilizados para fundamentar as análises e levar a conclusões sobre o tema e, após conclusão da pesquisa, serão armazenados por cinco (5) anos e posteriormente descartados.

Maceió, 11 de novembro de 2019.


Josenilda Almeida Cavalcante

APÊNDICE 5: Guia de Entrevista para os Alunos



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

GUIA DE ENTREVISTA – ALUNO

Prezado (a) Aluno (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na UFAL e as mudanças na prática pedagógica.** Tendo como objetivo geral analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL.

NOME: _____

DATA: ___/___/___.

Questão 1: Você conhece quais as medidas adotadas pela instituição para garantir a permanência dos cotistas na UFAL?

Questão 2: Você é ou conhece alguém que seja beneficiário de algumas dessas medidas? Qual o curso e o período?

Questão 3: Quais as instruções dadas pelo coordenador e/ou professor do curso para que vocês tenham acesso ao Kit acadêmico?

Questão 4: A proposta pedagógica do curso contribuí para a permanência dos estudantes no curso?

Questão 5: Como você tem acesso ao Kit acadêmico para o laboratório de dentística?
Como se dá a avaliação no laboratório de prática?

Questão 6: Que medidas devem ser adotadas pelo PAAF para garantir a permanência e acompanhamento do cotista na UFAL?

APÊNDICE 6: Guia de Entrevista para o Professor



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

GUIA DE ENTREVISTA – PROFESSOR

Prezado (a) Professor (a),

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na UFAL e as mudanças na prática pedagógica.** Tendo como objetivo geral analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL.

NOME: _____

DATA: ___/___/___.

Questão 1: Você conhece quais são as medidas adotadas pela instituição para que os alunos permaneçam no curso de Odontologia?

Questão 2: Você conhece quantos alunos são beneficiários dessas medidas?

Questão 3: Quais as instruções dadas aos alunos para terem acesso ao Kit acadêmico?

Questão 4: Comente como as medidas adotadas para a correção das desigualdades contribuem para a permanência dos alunos?

Questão 5: A proposta pedagógica da sua disciplina contribuí para a permanência dos cotistas no curso? E como os alunos são avaliados no laboratório de prática?

Questão 6: Como você avalia a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência e acompanhamento do cotista na UFAL?

APÊNDICE 7: Guia de Entrevista para a Coordenadora e Vice- Coordenadora do Curso de Odontologia da UFAL



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**GUIA DE ENTREVISTA – COORDENADORA e VICE
COORDENADORA DO CURSO**

Prezada Coordenadora,

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na UFAL e as mudanças na prática pedagógica.** Tendo como objetivo geral analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL.

NOME: _____

DATA: ___/___/___.

Questão 1: Você poderia citar quais as medidas adotadas pela instituição para acompanhar a permanência dos alunos no curso de Odontologia?

Questão 2: Você conhece quantos alunos são beneficiários destas medidas?

Questão 3: Quais as instruções dadas aos alunos para terem acesso ao Kit acadêmico?

Questão 4: Comente como as medidas adotadas para a correção das desigualdades contribuem para a permanência dos alunos?

Questão 5: Quais os critérios que os estudantes devem seguir para ter acesso ao laboratório de prática profissional e como ele é avaliado para permanecer no curso?

Questão 6: Como você avalia a eficácia das medidas adotadas pelo PAAF para a permanência e acompanhamento do cotista na UFAL?

APÊNDICE 8: Guia de Entrevista para a Diretora do NEABI



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EM CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

GUIA DE ENTREVISTA – DIRETORA DO NEABI

Prezada Diretora,

Este guia de entrevista é o instrumento que será utilizado na coleta de dados da pesquisa de campo cujo tema é: **Negros e negras chegam à universidade: estudo sobre a política de cotas raciais na UFAL e as mudanças na prática pedagógica.** Tendo como objetivo geral analisar as medidas que a instituição vem adotando para garantir as práticas pedagógicas inclusivas para os discentes das cotas raciais, do curso de Odontologia da UFAL.

NOME: _____

DATA: ___/___/___.

Questão 1: Comente acerca do PAAF e sobre as políticas de assistência estudantil implantadas na UFAL visando a permanência dos cotistas no curso?

Questão 2: Quantos estudantes de odontologia são beneficiários dessas medidas? Qual a medida adotada?

Questão 3: As medidas adotadas são suficientes para o atendimento a todos os cotistas?

Questão 4: Você pode mencionar quais as medidas adotadas para a correção das desigualdades e qual a relação delas com a permanência?

Questão 5: Há alguma relação entre as medidas adotadas para a permanência dos cotistas e a proposta pedagógica do curso, em particular odontologia?

Questão 6: Como o PAAF é avaliado em relação as medidas para a permanência dos cotistas no curso?