

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd - So**

ELISANGELA NUNES DO NASCIMENTO DE ABREU

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO (UERJ): O CURSO DE PEDAGOGIA EM DEBATE**

Sorocaba

2018

ELISANGELA NUNES DO NASCIMENTO DE ABREU

**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO (UERJ): O CURSO DE PEDAGOGIA EM DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado ao Departamento de Ciências e Humanas e Educação [DCHE] da Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, para obtenção do título de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: “Fundamentos da Educação”.

Orientação: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Sorocaba

2018

Ficha catalográfica

ABREU, Elisangela Nunes do Nascimento de.

Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de pedagogia em debate/ , Elisangela Nunes do Nascimento de Abreu. -- 2018.

231 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Paulo Gomes Lima

Banca examinadora: Profa. Dra. Luciane Hess (UNASP-EC);

Profa. Dra. Gislayne Cristina de Figueiredo (UFSCar-So).

Bibliografia

1. Políticas de ações afirmativas. 2. Democratização da Educação Superior. 3. UERJ-Rio de Janeiro. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO (A) AUTOR (A)



Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Elisangela Nunes do Nascimento de Abreu, realizada em 21/02/2018:



Prof. Dr. Paulo Gomes Lima
UFSCar



Profa. Dra. Luciane Weber Baia Hees
UNASP



Profa. Dra. Gislayne Cristina Figueiredo
UFSCar

Dedicatória:

Jean, Layla e Luísa, meus amores!
A minha família e amigos!

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo cuidado das grandes e pequenas coisas e por providenciar anjos para cuidar de todos que amo;

Ao amigo professor Dr. Paulo Gomes Lima, pela orientação, apoio, incentivo, por acreditar em mim além do que mereço, pelo exemplo profissional, por sua paciência, responsabilidade e cuidado com o outro;

Aos membros da banca examinadora, a Profa. Dra. Luciane Weber Baia Hees (UNASP/EC) e Profa. Dra. Gislayne Cristina de Figueiredo (UFSCar-Sorocaba), que contribuíram através das observações e sugestões de forma profunda e sensível;

À minha família, por compreender a importância deste sonho, por me incentivar a conquistá-lo e principalmente entender o distanciamento em alguns momentos;

Ao Jean, eterno companheiro, parceiro nos momentos mais difíceis, por ser pai e mãe, em alguns momentos, de uma adolescente e uma bebê;

A Layla, meu primeiro presente, que entendeu a importância da realização deste sonho, dividiu funções e apoiou-me com sua ajuda;

A Luísa, meu presente ganho no percurso, que sem escolher, participou junto deste desafio, desde seus 11 dias de vida;

Aos meus pais, Amós e Celi, pelo incentivo e dedicação através do exemplo e das orações diárias;

Jaqueline, Anderson e Tiago pela torcida de sempre, mesmo à distância!

A família Oliveira, Roberta e Marco por abrirem mão do conforto de seu lar e participarem com tempo e dedicação à minha família; ao Pedro e Laura por “emprestarem” os pais algumas vezes durante este período;

A Miriam, Alair e Davi que me abrigaram muitas vezes em seu lar;

A Jurany pelo exemplo, inspiração nos momentos próprios, por ser ouvinte e auxiliadora em tudo;

A Petula por encurtar distâncias até a universidade;

A Meira pelo cuidado carinhoso e preocupação comigo, incentivando sempre;

Aos amigos do grupo GEPLAGE, por tempo gasto em sugestões e apontamentos importantes;

A ARJ da IASD que apoiou de tal forma que fosse possível concretizar as viagens: Rio de Janeiro – Campinas – Sorocaba;

Aos professores respondentes do curso de Pedagogia da UERJ, pela gentileza de participar e colaborar nesta pesquisa;

Aos professores que dividiram experiências e visões de mundo, neste período e aos professores companheiros de trabalho da Rede Adventista;

A todos os amigos que vibraram com cada conquista durante este caminho;

Agradeço imensamente o que fizeram por mim! Lições de gentileza e solidariedade, aprendi através do exemplo de cada um de vocês!

Esta conquista é dividida com vocês!

Muito obrigada por existirem.

ABREU, Elisangela Nunes do Nascimento. **Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ):** o curso de pedagogia em debate 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi o de analisar as iniciativas e desdobramentos em relação à democratização das políticas de ações afirmativas, quanto ao ingresso e permanência na Educação Superior do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, após a Lei 12.711/12, através das perspectivas predominantes dos docentes, das recorrências apontadas e encaminhamentos demandados para o atendimento aos alunos a partir da leitura de sua realidade institucional. Os pontos centrais orientadores do percurso são: a) as políticas de ações afirmativas nas experiências internacionais, b) a contextualização das políticas de ações afirmativas no âmbito das políticas públicas educacionais do Brasil, c) explicitar a gênese, o desenvolvimento e desdobramento das políticas de ações afirmativas na UERJ e d) discutir à luz das falas predominantes a perspectiva dos docentes do curso de Pedagogia da UERJ a leitura entre proposição, ações e demandas. O eixo teórico metodológico constituiu-se preliminarmente de um levantamento bibliográfico e documental através do Banco de Teses e Dissertações da CAPES e o repositório institucional de base documental da UERJ. Como um dos instrumentos de coleta de dados optou-se pela utilização de questionário por meio de roteiro semiestruturado, antecedido por caracterização dos respondentes. Utilizou-se como quadro teórico analítico o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), cuja ênfase é situar e filtrar incidências de discursos, as recorrências e demandas, orientado pela abordagem quantitativa e neste recorte, o Estudo de Caso, considerando ser a UERJ o local epistemológico da pesquisa. Tivemos 17 devolutivas como universo amostral de respondentes, professores que ministravam disciplinas no Curso de Pedagogia. No âmbito procedimental utilizamos a técnica de análise documental (CELLARD, 2010) quanto aos registros e iniciativas da UERJ sobre as políticas de ações afirmativas com a aplicação de questionário na compreensão da percepção dos respondentes quanto aos sentidos e significados desencadeados no interior do Curso de Pedagogia na realidade da UERJ (POUPART, 2010) e Discurso do Sujeito Coletivo (LEFEVRE, 2014). Por meio da devolutiva dos respondentes constatou-se que as políticas de ações afirmativas implementadas no processo seletivo de UERJ, a partir de 2002/2003, através das Leis Estaduais 3524/00 e Lei 3708/01, e seguem cumprindo seus objetivos de oportunizar o acesso ao ensino superior de segmentos excluídos, com especificidades no curso de Pedagogia, devido a baixa concorrência, o ingresso e a manutenção dos discentes revelaram algumas solicitações. Os professores, na sua maioria, conhecem o sistema de cotas e o apoiam. Relatam que não houve impacto quanto ao processo ensino-aprendizagem, pois alcançam seus objetivos em sala e não percebem diferença entre alunos cotistas e não cotistas, porque as dificuldades apresentadas nos anos iniciais são gerais, tendo a coordenação do curso como apoio aos alunos assim como iniciativas voluntárias dos professores. Verificou-se que a inclusão ao ensino superior é objeto que não requer apenas programas para a adequação dos excluídos, são necessárias políticas efetivas para a não-exclusão dos expropriados de forma econômica e socialmente.

Palavras-chave: Políticas de ações afirmativas. Democratização da educação superior. UERJ.

ABREU, Elisangela Nunes do Nascimento. **Affirmative action policies in Rio de Janeiro State University (UERJ): the course of pedagogy in debate.** 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São Carlos– Campus Sorocaba, Sorocaba, 2018.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyse which initiatives and repercussions with regard to the democratization of the affirmative policies of action about the admission and continuity in the college education of the degree course of the Pedagogy of UERJ, in accordance with the 12.711/12 law though the prevailing professors outlook of the recurrence painted out and forwarding demanded for the attendance to the students from the reading of your institutional reality. The central points of the leading me course are: a) affirmative action policies in international experiences; b) the contextualization of affirmative action policies within the framework of Brazil's public educational policies; c) explaining the genesis, development and deployment of education policies actions in the UERJ and d) discuss in the light of the prevailing speeches the perspective of the professors of the Pedagogy of UERJ a reading between proposition, actions and demands. The theoretical methodological axis was preliminarily a bibliographical and documentary survey through the Bank of theses and dissertations of CAPES and the institutional repository of documentary base of UERJ. The Collective Subject Discourse (DSC in Portuguese) was used as an analytical theoretical framework, which emphasis was to situate and filter incidences of discourses, recurrences and demands, guided by the quanti-qualitative approach and in this section, the case study, considering that the UERJ is the local epistemological research. As one of the instruments of data collection, interviews were chosen through a semi-structured script, preceded by characterization of the respondents. We had 17 returns as the respondents set, that is, professors who work with disciplines in the Pedagogy course. In the procedural scope, we use the documentary analysis technique (CELLARD, 2010) regarding UERJ records and initiatives and more specifically the pedagogy course in the referral of the recurrences to attendance, debate and reflection on the affirmative action policies within it. Regarding the data collection technique, the interviews helped us to understand the respondents' perception of the meanings and meanings that were triggered within the pedagogy course in the reality of UERJ (POUPART, 2010), followed by content analysis (BARDIN, 2009) and Collective Subject Discourse (LEFEVRE, 2014). Through the return of the respondents, it was verified that the affirmative action policies implemented in 2002/2003 the UERJ selection process through the statutes 3524/00 and 3708/01 and continue to fulfill their objectives of providing population access to university education, but in the Pedagogy course, due to low competition, the access to the course is seen in a simple way. Professors, for the most part, know the quota system and support it. They report that there was no impact of the quotas reflected in the classroom, because they reach their goals in the classroom and they do not notice a difference between the student and non-quotators, because the difficulties presented in the first moments are general, having the coordination of the course as support to the students as voluntary initiatives of teachers. However the inclusion to the university education is a subject that do not requires only suitability programs of the inclusive ones, are effective necessary polices to the non exclusion of the expropriated in a social and economic way.

Keywords: Affirmative action policies. Democratization of higher education. UERJ.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Taxa de frequência líquida no ensino superior de graduação da população de 18 a 24 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil – 2005/2015	62
GRÁFICO 2 – Percentual de matrícula em cursos de bacharelado presencial nas instituições privadas com algum tipo de financiamento estudantil – Brasil – 2009 - 2014	65
GRÁFICO 3 – Adesão das Universidades Federais às Ações Afirmativas por ano.....	76
GRÁFICO 4 – Total de vagas oferecidas, reservadas e distribuição das vagas reservadas entre os beneficiários 2012, 2013 e 2015.....	77
GRÁFICO 5 – Ingressantes e evadidos dentro de seus universos - evadidos até o ano de 2015)	93
GRÁFICO 6 – Ingressantes e concluintes dentro de seus universos	94
GRÁFICO 7 – Evolução do percentual da classificação pessoal da cor – UERJ	96
GRÁFICO 8 – Detalhamento do Ingresso 2003 – 2015	98
GRÁFICO 9 – Relação candidato/vaga – vestibulares 2004 a 2010	103
GRÁFICO 10 – Gênero dos respondentes	130
GRÁFICO 11 – Idade dos respondentes	131
GRÁFICO 12 – Tempo de experiência no magistério	132
GRÁFICO 13 – Dedicção exclusiva a UERJ	132
GRÁFICO 14 – Carga horária dedicada ao curso de Pedagogia	133
GRÁFICO 15 – Quantas disciplinas ministra no curso de Pedagogia	133
GRÁFICO 16 – Dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de Pedagogia - (Resultados Qualiquantitativos)	143
GRÁFICO 17 – Mecanismo de auxílio ao aluno oferecido pela universidade - (Resultados Qualiquantitativos)	146
GRÁFICO 18 – Motivos para cursar Pedagogia - (Resultados Qualiquantitativos)	149
GRÁFICO 19 – Falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro? (Resultados Qualiquantitativos)	154
GRÁFICO 20 – Fatores, na concepção dos docentes, motivadores da evasão do curso de Pedagogia - (Resultados Qualiquantitativos).....	157
GRÁFICO 21 – Participação na inclusão (2002/2003) das reservas de vagas da UERJ - (Resultados Qualiquantitativos)	162
GRÁFICO 22 – Adaptações que o curso sofreu durante este período de ações afirmativas. Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas? - (Resultados Qualiquantitativos)	165

GRÁFICO 23 – Existe diferença entre os alunos cotistas e não cotistas? - (Resultados Quali-quantitativos)	167
GRÁFICO 24 – Conhece e apoia o sistema de cotas da UERJ? - (Resultados Quali-quantitativos)	170
GRÁFICO 25 – Implicações das ações afirmativas no curso de Pedagogia - (Resultados Quali-quantitativos)	174
GRÁFICO 26 – Qual o impacto das ações afirmativas na sua prática em sala de aula? (Resultados Quali-quantitativos)	174
GRÁFICO 27 – Alterações para o sistema de cotas da UERJ - (Resultados Quali-quantitativos)	179
GRÁFICO 28 – Percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ, após a Lei de Cotas? (Resultados Quali-quantitativos)	181
GRÁFICO 29 – Desafios a serem enfrentados no sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ - (Resultados Quali-quantitativos)	186
GRÁFICO 30 – Em que medida o PPC (Plano Pedagógico do Curso) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes - (Resultados Quali-quantitativos)	189

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ações Afirmativas nos Estados Unidos e Índia	32
QUADRO 2 – Crescimento da população brasileira entre os anos de 1800 - 1980	51
QUADRO 3 – Presença de pretos e pardos nas universidades federais 2003-2014.....	76
QUADRO 4 – Dificuldades enfrentadas nos primeiros anos na Pedagogia	140
QUADRO 5 – Mecanismo oferecido pela universidade para o aluno	144
QUADRO 6 – Motivos de cursar Pedagogia?	147
QUADRO 7 – Preocupações com a falta de demanda no curso de Pedagogia	152
QUADRO 8 – Fatores motivadores de evasão	155
QUADRO 9 – Participação na inclusão das reservas de cotas na academia	160
QUADRO 10 – Adaptações ocorridas no curso durante o período de ações afirmativas academia	162
QUADRO 11 – Diferença entre aluno cotista e não cotista	165
QUADRO 12 – Conhecimento e apoio do sistema de cotas na universidade	168
QUADRO 13 – Implicações das ações afirmativas no curso de Pedagogia	171

QUADRO 14 – Alterações sugestivas para o sistema de cotas	177
QUADRO 15 – Percepção de alteração da dinâmica da UERJ no curso, após a Lei de Cotas Alterações sugestivas para o sistema de cotas	179
QUADRO 16 – Desafios a serem enfrentados no sistema de cotas no curso de Pedagogia de cotas	183
QUADRO 17 – Contribuição do PPC no processo de inclusão dos estudantes	186

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – IDHM desagregado e seus subíndices, Brasil 2000 – 2010	25
TABELA 2 – Etnia – UERJ – 2002/2010	83
TABELA 3 – Total de alunos que ingressaram por vestibulares entre 2003 a 2015	92
TABELA 4 – Evadidos até 2015	93
TABELA 5 – Distribuição por tipo de vaga	97
TABELA 6 – Quadro comparativo da relação de candidatos/vagas (2013-2017) nos cursos de Medicina, Psicologia, Jornalismo e Pedagogia	100
TABELA 7 – Polos Regionais UERJ	102
TABELA 8 – Conceito na seleção da qualificação UERJ	102
TABELA 9 – Quantidade de alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2012	104
TABELA 10 – Quantidade de alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2013	104
TABELA 11 – Quantidade de alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2014	105
TABELA 12 – Quantidade de alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2015	105
TABELA 13 – Carga horária para o curso de Pedagogia	111
TABELA 14 – Professores respondentes	130

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Subíndices dos IDHM – Cor, Brasil – 2010	16
FIGURA 2 – Sistema de distribuição das vagas de acordo com a Lei Federal 12711	96
FIGURA 3 – Localização dos campus da UERJ com Pedagogia Presencial	101

FIGURA 4 – Areas de atuação no curso de Pedagogia Presencial Licenciatura.....	112
FIGURA 5 – Disciplinas obrigatórias no currículo atual.....	115
FIGURA 6 – Esquema do processamento de depoimento pelo DSC.....	127

LISTA DE SIGLAS

AA – Ações Afirmativas

ABREVIDA - Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida

AEDA – Ato Executivo de Decisão Administrativa

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CAIAC – Coordenadoria de Articulações e Iniciação Acadêmicas

CECERJ – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro

CEIFA – Centro de Estudos Franz Fanon

CEJUR – Centro de Estudos Jurídicos da Assistência Jurídica do Estado do Rio de Janeiro

CIDCUN – Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra

CMES – Conferência Mundial sobre o Ensino Superior

EUA – Estados Unidos da América FHC – Fernando Henrique Cardoso

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

GEMAA – Grupo de Estudos Multidisciplinar da Ação Afirmativa

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICFES – Instituto Colombiano para el Fomento de la Educacion Superior

IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IES – Instituições Ensino Superior

IFES – Instituições Federais de Ensino Superior

IPDSC – Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo

LTTE – Liberation Tigers of Tâmbiles Eelam

LPP – Laboratório Políticas Públicas - UERJ

MEC – Ministério da Educação

MNU - Movimento Negro Unificado

MRJ - Movimento Reparações Já

NEABS - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros

NCN - Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo

OCDE – Organização Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organização Não Governamental

ONU – Organizações das Nações Unidas

PAIS/PGE – Programa de Acesso e Inclusão Social da Procuradoria Geral do Estado

PAES – Programa de Admissão Especial

PDT – RJ – Partido Democrático Trabalhista – Rio de Janeiro

PIC – Projeto Inovadores de Cursos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPCor – Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira

PROEM – Programa de Relacionamento com o Ensino Médio

PROINICIAR – Programa para apoio ao estudante da UERJ

PROUNI – Programa universidade para todos

PT – RS – Partido dos Trabalhadores – Rio Grande do Sul

REUNI – Restruturação e Expansão das Universidades Federais

SECAD – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e diversidade

SEPRIR – Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UNESCO – Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e à Cultura

UTP – Universidad Tecnológica de Pereira

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE QUADROS	x
LISTA DE TABELAS	xi
LISTA DE FIGURAS.....	xi
LISTA DE SIGLAS	xiii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULOS	
I. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS	7
1.1 Ações afirmativas: conceituação e campo	10
1.2 Itinerário histórico das políticas de ações afirmativas: abrangências, público alvo e discussões	17
1.3 Experiências Internacionais de acesso e inclusão ao ensino superior	26
1.3.1 Estados Unidos da América	28
1.3.2 Índia.....	31
1.3.3 Sri Lanka.....	36
1.3.4 Malásia	39
1.3.5 Colômbia.....	42
II. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	46
2.1 Desenvolvimento histórico e desdobramentos das políticas de ações afirmativas no Brasil	50
2.2 Políticas de ações afirmativas pós Constituição Federal de 1988	55
2.3 A legislação brasileira sobre as políticas de ações Afirmativas quanto ao ingresso no ensino superior	62
2.3.1 Inclusão social no ensino superior no Brasil frente a agenda internacional	66
2.3.2 Década de 1990: discussões e encaminhamentos sobre políticas de ações afirmativas	70
2.3.3 Século XXI: das discussões à lei de cotas para o ingresso no ensino superior.....	73
III. POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ	80
3.1 Inclusão ao ensino superior na UERJ: antecedentes e desdobramentos	81
3.1.1 Origem e desenvolvimento	83
3.1.2 Das discussões a organização institucional para a inclusão social a universidade	88
3.2 Políticas de ações afirmativas na UERJ e a Lei de Cotas: aproximações e recorrências.....	94
3.2.1 Sobre a distribuição de vagas por curso	98
3.3 Curso de Pedagogia da UERJ: contexto e atualidades acerca das políticas de ações afirmativas.....	106
3.4. Organização e arranjos institucionais do curso de pedagogia: reflexão e atendimento as demandas das políticas de ações afirmativas NA UERJ.....	113
IV. PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ NA UERJ.....	119
4.1 Discurso do sujeito coletivo: instrumento de coleta de dados NA UERJ.....	119

4.1.1 Definição e importância para análise dos discursos	122
4.2 Seleção dos sujeitos e a construção do roteiro de questões semiestruturadas	129
4.3 Discurso do sujeito e as políticas de ações afirmativas: devolutivas dos respondentes.....	136
4.3.1 Percepção docente sobre os obstáculos e motivações dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia da UERJ.....	137
4.3.2 Curso de Pedagogia da UERJ: interesse, concorrência e evasão	150
4.3.3 Políticas de Ações Afirmativas no curso de Pedagogia da UERJ – desdobramentos iniciais	158
4.3.4 Impacto das políticas de ações afirmativas no curso de Pedagogia da UERJ	170
4.3.5 Distribuição de Cotas e a Lei Federal 12.711/2012.....	175
4.3.6 Políticas de ações afirmativas no curso de Pedagogia – desafios e encaminhamento	181
4.4 Discurso do sujeito coletivo: recorrências e encaminhamentos do curso de pedagogia da UERJ.....	189
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS	198
ANEXOS.....	210
ANEXO 1 Ementa da disciplina: Dinâmicas e práticas da vida universitária ...	210
ANEXO 2 Questionário completo da pesquisa.....	211
ANEXO 3 Termo de consentimento livre e esclarecido.....	214
ANEXO 4 Carta de apresentação	215

INTRODUÇÃO

Desigualdade social e bem-estar social não cabem em uma frase se não estiverem de forma antagônica. Para que haja um bem-estar social, as necessidades dos indivíduos precisam encontrar eco em alguma atitude dos responsáveis por criar condições, zelar e manter direitos por intermédio de políticas que atendam a estas necessidades, inclusive na área educacional. O aspecto social influencia o educacional firmemente e uma explicação para tal recorrência é possível perceber no desenvolver dos contextos históricos e de autoprodução em que se situam tais demandas. Por esse caminho se busca na história as explicações para a sistemática do presente, ainda que a trajetória não explicita necessariamente conquistas substanciais, entretanto, a memória dos esforços ou o seu ausentamento na constituição de políticas públicas para a educação superior brasileira podem criar projeções de um futuro que se busca ou em última instância de uma maneira possível de desenhá-lo.

Em um país com uma desigualdade social como é o caso brasileiro, a proposição das políticas de ações afirmativas, ainda que entrem na agenda atual por meio da Lei de Cotas à universidade, não se constituiu de forma linear ou harmônica, ao contrário, vai alcançando espaços mediante embates, desgastes e conflitos numa sociedade que lê a discriminação positiva como pernicioso. Sabe-se, entretanto, há que se não somente evidenciar o debate sobre a temática para outra dimensão do que se pensa por universalização, objeto desconhecido para a classe trabalhadora, quando é remetida as oportunidades para a educação superior. Há que se buscar no espaço presente dentre os pré-requisitos da moralidade e legalidade a dimensão da política não marginalizadora de sua própria gente, dos fazedores da história do povo. As políticas de ações afirmativas nesse trabalho são investigadas nessa direção.

Por meio de uma definição clássica, as políticas de ações afirmativas para a educação superior correspondem aos mecanismos instituídos de forma compensatória e/ou reparatória a determinado indivíduo ou grupo de pessoas, que criam oportunidades de inclusão e ingresso em universidades públicas ou privadas, mediante o sistema de reserva de vagas, "cotas". Hofling (2001) já menciona que é possível que o Estado atribua políticas compensatórias e programas focalizados em

nome de uma solução para uma incapacidade de administrar e resolver a demanda em sua totalidade, assim recorta a problemática e pontua parceladamente o seu alcance, isto é, ainda que sejam tomadas medidas quanto ao atendimento dos demandadores, isto se fará de forma reduzida, representativa e, que não se afastam das premissas do estado neoliberal por intenção, princípio e fundamento.

Seguindo o raciocínio supracitado, Lima (2012, p. 156) concorda que “[...] as políticas de ações afirmativas têm sido entendidas como meio de beneficiar grupos socialmente desfavorecidos ou discriminados”. O autor defende que esta inclusão educacional considerou inicialmente uma dívida histórica em relação às etnias, posteriormente estendendo-se às demais classes sociais desfavorecidas. Esse é um dos pontos que desencadeou a presente pesquisa, voltado para as políticas de ações afirmativas, com foco para o acesso e ingresso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, especificamente no curso de pedagogia.

Portanto, o objetivo geral da presente pesquisa foi o de analisar as perspectivas dos docentes do curso de pedagogia da UERJ quanto às políticas de ações afirmativas a partir de leitura de sua realidade institucional, as recorrências apontadas e encaminhamentos demandados. Em relação aos objetivos específicos, o percurso do desvelamento do objeto estabeleceu o seguinte encadeamento, primando pela visão de conjunto:

- a) Contextualizar as experiências internacionais sobre a origem e desenvolvimento das políticas de ações afirmativas;
- b) Situar a discussão, origem e desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no contexto das políticas educacionais no Brasil;
- c) Discutir as políticas de ações afirmativas na UERJ, com foco para a organização e arranjos institucionais do curso de pedagogia para a sua consecução;
- d) Problematizar as perspectivas docentes sobre as políticas de ações afirmativas a partir da realidade do curso de pedagogia da UERJ;
- e) Explicitar, a partir da fala dos respondentes, encaminhamentos demandados para o enfrentamento da inclusão social à educação superior na instituição e caminhos possíveis para a sua consecução.

Do ponto de vista científico essa pesquisa amplia a discussão sobre o objeto em destaque, isto é, sobre o desenvolvimento e desdobramentos das políticas de ações afirmativas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ com recorte para o curso de pedagogia. Entretanto, indo além, pode contribuir para o encaminhamento da questão centrada entre inclusão social à universidade brasileira e quiçá a não-exclusão como categoria a ser demandada numa conjuntura de justiça social, democratização e universalização da educação superior.

Do ponto de vista social, a presente pesquisa pode favorecer a instituições de medidas e reflexões sobre as demandas de políticas de ações afirmativas e o público a ser atendido. Sobre a viabilidade de fontes e alcance das mesmas à pesquisadora, o desdobramento da temática foi possível considerando o universo de bibliografias produzidas sobre o assunto, documentos institucionais dentre outros, como destacaremos a seguir. Em seu conjunto, o desenvolvimento da pesquisa se mostrou viável considerando fontes, respondentes, orientação e desdobramento que está em andamento na fase da qualificação da pesquisa.

A metodologia utilizada como fio condutor da pesquisa foi a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como um instrumento de coleta do conteúdo da representação social dos indivíduos buscando uma ou mais falas que represente (m) todo o grupo, porém preservando características do individual e do coletivo. São características desta metodologia a associação dos conteúdos das opiniões semelhantes em cada resposta, formando um discurso apenas, na primeira pessoa, tratando-se da coletividade. O referencial teórico para esse método se assenta nas ideias da teoria das representações sociais, iniciada por Serge Moscovici, na década de 60, referindo-se a “[...] um instrumento de pesquisa para abordagens quali-quantitativas desenvolvido no final da década de 1990 na Universidade de São Paulo (USP) pelo casal Lefevre”, conforme Nicolau; Escalda; Furlan (2015, p. 243).

A presente pesquisa empreendeu inicialmente um levantamento bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico se deu por meio do banco de teses e dissertações da CAPES com as temáticas trabalhadas sobre as políticas de ações afirmativas nos últimos seis anos, tendo o ano de 2012 (Aprovação da Lei de Cotas) como limite inicial e 2017 como limite final (visto ser um ano de acompanhamento dos desdobramentos da temática pela pesquisadora). Nesse escopo foram encontradas inicialmente 313 pesquisas com o verbete Ações Afirmativas, destas 64

teses e 206 dissertações. Feita uma segunda e acurada triagem sobre descritores “políticas de ações afirmativas”, ‘discriminação positiva”, “educação superior” e “universidade brasileira” foram encontrados 1617 trabalhos: 861 dissertações de mestrado e 477 teses de doutorado em educação, que apresentavam alternadamente um ou outro descritor. Reunindo todos os descritores empregados encontramos dois trabalhos (dissertações) e uma tese de doutorado fora do intervalo cronológico preliminarmente estipulado. Assim, pelo grau de pertinência e desenvolvimento do nosso objeto, selecionamos os trabalhos de Bello (2011) e Toubia (2016), portanto duas dissertações de mestrado e uma tese de doutorado: Cavalcanti (2007). Embora com a datação distinta da recortada, entendemos que este trabalho apresentou considerável convergência com a problemática, visto sua leitura contextual.

De forma complementar foram selecionados oito artigos a partir de periódicos A1, B1 e B2¹. Sendo A1 os seguintes: Dias Sobrinho (2010); Frigotto (2011); Santos (2012). Os de qualis B1: Guimarães (2013); Lima (2012); Lima, Marran (2013); Reisberg, Watson (2010). Por sua vez os de qualis B2: Montagner, Montagner (2011). Demais trabalhos também foram utilizados como referências clássicas da temática, obras não limitadas pelo tempo, resultados de pesquisas feito por especialistas como: Fonseca (2009); Gomes (2001; 2003); Lima (2015); Moehlecke (2002; 2004); Sowell (2016) também foram evidenciadas no corpo da pesquisa.

Em relação à pesquisa documental os principais documentos analisados para essa pesquisa foram os levantamentos de Cotas, feitos pelo CAIAC – UERJ (2012, 2013, 2014, 2105); e documentos disponíveis on-line dispostos na página do GEMAA (Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas). Quanto à leitura do objeto têm-se na abordagem qualitativa os pressupostos que auxiliarão em sua recorrência, de maneira compreensiva e indagativa (LIMA, 2003; LUDKE e ANDRÉ, 1986; POUPART, 2008) e para especificidade do objeto, a realidade do campus da UERJ quanto à questão central, seguiu-se os princípios do Estudo de Caso. A escolha do Estudo de caso deu-se por propiciar que se estude detalhadamente a especificidade da instituição, portanto, o estudo de uma realidade (CHIZZOTTI, 2006; MAY, 2004; VIANA, 2007).

¹ Esses parâmetros foram utilizados considerando a qualificação do periódico, sua inserção nacional e internacional

Na coleta de dados utilizou-se o questionário como recurso, para que através do mesmo haja condições de registro do discurso do sujeito coletivo utilizando-se da metodologia própria.

O recorte do período estudado se deu pelos avanços após a Lei n. 12.711/2012, a Lei das Cotas (BRASIL, 2012), por considerar esta Lei um divisor de tempos. O recorte formado pela escolha do Curso de Pedagogia, foi realizado pelo interesse e aproximação da pesquisadora com o curso e por ser este o responsável pela formação de profissionais que terão oportunidades de transmitir o que foi ensinado no quesito inclusão educacional e passar a conscientização do assunto.

Quanto ao método de exposição, a dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo contextualizamos as experiências internacionais sobre a origem e desenvolvimento das políticas de ações afirmativas com destaque para Estados Unidos da América, Índia, Sri-Lanka, Malásia e Colômbia. Esses países foram escolhidos por apresentar em sua história, situações diferenciadas, que se aproximam e se distanciam quanto ao escopo das políticas de ações afirmativas no desenho da realidade da educação superior brasileira.

O segundo capítulo situou a discussão, origem e desenvolvimento das políticas de ações afirmativas no contexto das políticas educacionais no Brasil: o desenvolvimento histórico e desdobramentos das políticas de ações afirmativas no Brasil e o seu desenho pós constituição federal de 1988; a legislação referente e o Brasil frente as ações de inclusão à universidade no contexto da agenda internacional, adentrando as demandas do século XXI.

No terceiro capítulo, discutiu-se políticas de ações afirmativas na UERJ, com foco para a organização e arranjos institucionais do curso de pedagogia para a sua consecução, instituição escolhida por ser a pioneira na implementação das ações afirmativas.

O quarto capítulo teve como centralidade a problematização das perspectivas docentes sobre as políticas de ações afirmativas a partir da realidade do curso de pedagogia da UERJ; além de a partir da fala dos respondentes, tecer encaminhamentos demandados para o enfrentamento da inclusão social à educação superior na instituição e caminhos possíveis para a sua consecução.

Finalmente nas considerações finais pautou-se na retomada do percurso da

pesquisa, as conquistas e desafios existentes para uma democratização e inclusão no ensino superior. Neste processo, percebeu-se que apesar das dificuldades apresentadas pelos alunos ingressantes, as mesmas não são atribuídas aos alunos cotistas, com os desafios atendidos pela coordenação do curso e alguns dos professores. Destaca-se que a Lei 12.711/12 não interferiu na dinâmica de concorrência, interesse e ingresso dos alunos no curso de Pedagogia da UERJ.

Não é a maioria dos alunos que procura este curso com interesse em atuar no magistério ou na área de educação, muitos estão cursando como uma segunda opção, apenas para se ter um diploma do ensino superior devido a facilidade de acesso no ingresso, com um número grande de vagas disponíveis. As iniciativas anteriores a Lei de Cotas este período são mantidas através da CAIAC - Coordenadoria de Articulação e Iniciações Acadêmicas, através de dois projetos: PROEM (voltados a divulgação do sistema de cotas em escolas públicas de ensino médio) e o PROINICIAR programa de apoio ao aluno, além das bolsas de permanência.

Espera-se que esta pesquisa possa ser de relevância para estudos futuros no que diz respeito ao aproveitamento das oportunidades de acesso e ampliação da contribuição das ações afirmativas na formação de novos profissionais da educação.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS: EXPERIÊNCIAS INTERNACIONAIS

As políticas de ações afirmativas estabeleceram-se em praticamente todos os continentes sob a contextualização de distintos entendimentos, contemplando dimensões variadas, se em certa medida com objetivos aproximados, no alcance de suas finalidades revelaram resultados específicos, conforme o grau ou centralidade do debate e encaminhamentos das iniciativas ou ausentamentos dos Estados-nação.

Este capítulo contextualiza algumas experiências internacionais sobre as políticas de ações afirmativas, os elementos envolvidos em sua proposição, motivos, formas de seu delineamento, centralidade sobre os grupos a serem atingidos, desdobramentos e algumas resultantes de sua implementação. A imersão nos distintos contextos não pretende ser o estado da arte sobre a trajetória da temática, entretanto, entendemos que lista um quadro para a recorrência de elementos que ampliarão a discussão sobre o objeto que elegemos para a investigação a que se destina; assim tal como Rousseau (Emile), citado por Schaff (1986, p. 114), afirmamos que, embora seja “[...] inevitável que os fatos descritos na história não sejam a imagem exata dos mesmos fatos tais como aconteceram: mudam de forma no pensamento do historiador, moldam-se aos seus interesses, tomam a cor dos seus preconceitos”, ainda assim, trazem traços de realidade capazes de ampliar a compreensão de fatos passados e presentes.

A postura do historiador é refletida em seu registro que também está condicionado à época, a exclusão de opiniões e condições. Visto que se faz necessário entender os relatos passados na história, as informações úteis para o entendimento do presente e a prevenção e planejamento do futuro, visões diferentes poderão surgir enriquecendo a discussão, sem atenuar a importância do espírito da ação afirmativa como ferramenta de atenuação da realidade em diferentes partes do mundo.

Há valor nos acontecimentos históricos como forma científica específica para tratar os fenômenos humanos. A esse respeito menciona Gamboa (2003) que a história “[...] prima pela compreensão dos fenômenos nas suas especificidades

históricas e pela interpretação intersubjetiva dos eventos e acontecimentos”. O histórico do conhecimento traz consigo uma gama de intenções e caminhos percorridos durante o processo produzindo suas verdades, sendo a verdade, aqui, traduzida como produção de saberes, de conhecimentos e experiências científicas. Kosik (1976, p. 33) explica que “[...] a história humana pode ser o processo da verdade e a história da verdade”. A busca pela verdade, pelo conhecimento é o que move a sociedade. Frigotto (2011) soma-se a este raciocínio citando Fernandes (1977) “[...] a história nunca se fecha por si mesma e nunca se fecha para sempre”. São os homens, em grupos e confrontando-se como classes em conflito, que “fecham” ou “abrem” os circuitos da história”.

Nesta busca dos sujeitos pelo conhecimento, a integração com seu entorno influencia em sua formação e segundo Fontes (2014) duas formulações apresentam a concepção de como os indivíduos são constituídos. A primeira, está baseada em Marx, que tem os sujeitos como seres sociais e históricos e a segunda em Freud, que considera os seres com existência de um inconsciente constitutivo da estrutura psíquica. No entanto, Fontes (2014, p. 179) relembra que Bourdieu uniu estas duas linhas de raciocínio na dimensão histórica e social, ao expressar que: “[...] se há uma produção de verdade, esta se dá no e pelo conflito que atravessa o campo científico, deitando raízes na própria estruturação da sociedade”.

Consideramos como sujeito conhecedor aquele que exerce a ação de conhecer, ser social, marcado pelos processos de socialização, dotado de uma língua, uma certa formação cultural, uma posição ou um status na sociedade. Lembramos sua peculiaridade, a de não ser transparente para si mesmo, marcado tanto pelo inconsciente quanto pela ideologia. (FONTES, 2014, p. 178).

No final do séc. XX o conhecimento concentrou-se em espaços específicos, como academias, instituições escolares, tornando mais vulnerável um controle dos indivíduos quanto ao acesso, além de uma criação de uma espécie de comunidade internacional de cientistas, onde se formulava os critérios para a validação ou não do conhecimento científico. O conhecimento não é um ato abstrato e teórico, baseia-se numa atividade coletiva, segundo Schaff (1986) que explica por meio das palavras de Mannheim (1952) “[...] esta interação que se produz no enquadramento da prática social do sujeito que aprende o objeto na – e pela sua atividade”. Utilizando-se assim do conhecimento, das interações entre o conhecimento e sujeitos como um fator de transformação da sociedade. A lógica do maior número de indivíduos interagindo

com o conhecimento, maior poderá ser a transformação da sociedade, alcançando avanços sustentáveis.

No contexto internacional, as intenções para a ampliação das interações do conhecimento e diminuição das desigualdades sociais são mais evidentes após a II Guerra Mundial, através de discurso aparente², sob a veia da erradicação da pobreza, ampliação de conhecimento cultural, reorientação de políticas educacionais em ênfase na justiça social e o discurso teórico das dimensões da universalização e equidade marginalizadas, conforme analisa Lima (2012). A polarização pelo discurso de ampliação de conhecimento, acesso e disseminação do acervo cultural, das ampliações de políticas sociais, não encontram eco quanto a dimensão universal. Na década de 1990, há esforços internacionais com metas em comum e alguns eventos colaboraram para a ratificação deste propósito, conforme destaca Lima (2012):

Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os direitos da Criança (1989), Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e Reunião de Kingston na Jamaica (1996) (LIMA, 2012, p.34-35).

A característica principal que permeou esses eventos foi a preocupação com a educação como saída para a pobreza mundial. O ensino superior teve sua ênfase exemplificada através da “[...] linha direcional proposta para nortear o seu caminho rumo ao século subsequente” organizado pela (UNESCO), Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e à Cultura, em Paris, França, em 1998, continua Lima (2012). Após uma década, na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior – 2009: As novas Dinâmicas do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social³, organizado pela UNESCO, produziram um documento de apoio aos “[...] interesses maiores da universidade como direito universal da humanidade e por isso mesmo a justificativa para a luta contra a crise e a promoção de uma sociedade integradora e combatente às questões da pobreza e da exclusão social”, segundo Lima (2012). Abaixo contemplam objetivos claros da conferência:

Como um público bom e estrategicamente imperativo para todos os níveis de educação e como a base para a pesquisa, inovação e criatividade, o

² Um discurso neoliberal de países capitalistas, não explícito, porém conveniente e coerente com os objetivos de em relação a defesa de seu ideário. Ver Lima (2012), capítulo 1.

³ Aconteceu entre os dias 5 – 8 de julho, na sede da Unesco, em Paris, França.

ensino superior deve ser uma questão de responsabilidade e suporte econômico de todos os governos. Conforme destacado na Declaração Universal dos Direitos Humanos, o ensino superior deve ser igualmente acessível para todos na base do mérito (Artigo 26, Parágrafo1). A atual crise econômica pode aumentar a diferença em termos de acesso e qualidade entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento, assim como dentro dos países, apresentando desafios adicionais em países onde o acesso ainda é restrito. Nunca na história foi tão importante investir na educação superior como força maior na construção de uma sociedade inclusiva e de conhecimento diversificado, além de avançar em pesquisa, inovação e criatividade. (LIMA, 2012, p.36)

Oportunidade, acesso, inclusão traduzem a necessidade de ampliação de olhares, estruturas e pensamentos sobre as políticas públicas que são desenhadas e a compreensão de caminhos e descaminhos sobre possibilidades de alteração na relação desigual entre classes sociais em todas as suas dimensões. O caminho que desdobramos a seguir situa o objeto e o aproxima da discussão central desta pesquisa.

1.1 Ações afirmativas: conceituação e campo

Tanto Sowell (2016) quanto Menezes (2003) concordam que a expressão “ação afirmativa” não está clara em si. Munanga (2004) aponta para termos relacionados a *equal opportunity policies*, políticas compensatórias, discriminação de racismo. A explicação dada por Sowell (2016) é que em cada região, há um nome diferente, significa coisas diferentes em ocasiões diferentes. Para Menezes (2003, p. 40) alguns sinônimos como “[...] discriminação positiva, discriminação reversa, ação positiva, ação corretiva, medidas compensatórias” referem-se ao termo *affirmative action* e todas como medidas em favor de grupos sociais que por meio de tratamento diferenciado tentam compensar desigualdades entre estes grupos e a sociedade, assim:

O termo *Ação Afirmativa* refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de liderança. Em termos práticos, as ações afirmativas incentivam as organizações a agir positivamente a fim de favorecer pessoas de segmentos sociais discriminados a terem oportunidade de ascender a postos de comando (OLIVEN, 2007 p. 30).

A construção do conceito das ações afirmativas perpassa por dimensões, sociais, econômicas, históricas, geográficas, políticas e étnicas entre outros. Discussões relacionadas a equidade, inclusão, qualidade e afins se unem para uma democratização de direitos. Silva; Morais (2015, p. 31) resumem que ações

afirmativas é “[...] tratar de desigualdades, de preconceitos, de discriminações, mas não só. É tratar justamente de meios para superar as desigualdades, combater os preconceitos, denunciar discriminações, além de reconhecer e valorizar as diferenças”. Em consonância com este pensamento, Cashmore (2000) apud Fonseca (2009, p. 11), diz que o objetivo das políticas públicas de ações afirmativas é “[...] garantir igualdade de oportunidades individuais ao tornar crime a discriminação, e têm como principais beneficiários os membros de grupos que enfrentam preconceitos”. Em vários países, a atuação das ações afirmativas tende a ser uma compensação assertiva para amenizar situações marginalizadas, e destinadas para o grupo a ser atendido no contexto histórico e social que nas palavras de Moehlecke (2002) traduz como uma:

[...] ação reparatória/compensatória e/ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ou cultural desses grupos, durante um período limitado (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

A temática da desigualdade se estende a setores diferentes da sociedade e a grupos específicos. Um destes setores é a educação, em destaque para o ensino superior. A igualdade é outra bandeira que acompanha as políticas de ações afirmativas. Através da inclusão, cria-se uma oportunização para o ingresso de um determinado grupo minoritário e com a possibilidade de conhecer e resolver tais situações começando assim um processo de tratamento para diminuir as desigualdades sociais⁴:

A problemática das desigualdades educacionais foi evidenciada ainda nos anos de 1960 por Pierre Bourdieu. Conforme essas elaborações, as desigualdades escolares resultam de desigualdades sociais. Sua explicação é a seguinte: o sistema de ensino opera sobre os estudantes uma seleção “natural”, segundo a qual os dotados dos instrumentos de apropriação dos conteúdos escolares, no geral, em condição econômica favorecida, estão mais aptos a obter sucesso nos processos de seleção escolar e a ter uma escolarização prolongada com ingresso em carreira universitária. Em síntese, conforme essa perspectiva teórica, os membros das classes favorecidas (econômica, social ou culturalmente) tendem a lograr êxito no sistema escolar. (PEREIRA; PASSOS, 2007, p. 20)

Dias Sobrinho (2010, p. 1224) diz que “[...] democratização, qualidade e crise

⁴ O Brasil é conhecido por ter um dos mais elevados níveis de desigualdade no mundo e isso está intimamente ligado à educação (FERREIRA; PAES DE BARROS, 2000). O Brasil também é uma sociedade multirracial, na qual metade da população é classificada como “não branca” e há fortes correlações entre origens étnicas, renda e oportunidades de instrução. (SCHWARTZMAN, 2005).

são núcleos temáticos que ocupam o centro da agenda da educação superior em todo o mundo”. As múltiplas barreiras comprometem o processo de democratização do conhecimento. Os mecanismos utilizados para equalizar o número de vagas disponíveis nas universidades e os concluintes do ensino médio formam muralhas de impedimento para uma parcela da sociedade que não alcança os resultados necessários que garantem o acesso ao ensino público superior brasileiro. Há necessidade de democratizar não só o acesso, bem como a garantia de permanência na universidade proporcionando condições para o avanço acadêmico eficaz. Dias Sobrinho (2010) ressalta que:

[...] 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. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1226)

Outras definições de ações afirmativas auxiliam no entendimento de Dias Sobrinho (2010) na sua proposta inicial, contemplando a realidade dos Estados Unidos da época, como um “encorajamento” a uma contemplação de representações de diferentes grupos da sociedade nas composições dos quadros tanto no mercado de trabalho como no âmbito educacional. O resultado não foi eficaz e o surgimento de legislação para garantir que tal objetivo fosse alcançado foi necessário. Na evolução das ações afirmativas, o caminho percorrido passou pela política pública e nas palavras de Gomes (2003) as ações afirmativas atualmente são definidas.

[...] como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, bem como para corrigir ou mitigar os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais como a educação e o emprego (GOMES, 2003, p. 9,10).

Utilizando-se da premissa que a educação é um dos meios pelos quais encontra-se caminhos mais efetivos da construção de verdades e interações com o conhecimento para uma garantia de direitos em todos os aspectos é que através das ações afirmativas, um maior número de pessoas seja alcançado com “[...] medidas

especiais e temporárias, tomadas pelo Estado e/ou pela iniciativa privada, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdade historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento“ definem Jaccoud; Beghin (2002, p.46) estas ações, quer sejam por motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros.

Para efeitos de discussão desta sessão utilizar-se-á as contribuições de Pierre Bordieu de “[...] campo entendendo a noção de campo científico, para designar o local onde se travam lutas específicas pelo monopólio de uma atividade (a produção do conhecimento) e pelo reconhecimento dela decorrente”. Nesta interação em busca de conhecimento, percebe-se que “[...] se há uma produção de verdade, esta se dá no e pelo conflito que atravessa o campo científico, deitando raízes na própria estruturação da sociedade” (FONTES, 2014, p. 122).

Entre estas instâncias há de se perceber quais as relações de força que se estabelecem e de que maneira interferem na produção de um artefato cultural, conforme defende Montagner (2010). Espaços com autonomia e ao mesmo tempo submetidos a leis sociais, porém capazes de tomar decisões próprias, resistentes a pressões externas, ou as formas como lidam com as imposições e tensões de poder. Afinal, “[...] a autonomia do campo científico assegura parâmetros mínimos metodológicos, garantindo margens cada vez mais sólidas ao conhecimento científico” (FONTES, 2014, p.122).

Menezes (2001) chama a atenção para a confusão que ocorre ao tratar ações afirmativas como fixação de cotas. No Brasil, Programa de Cotas, PROUNI (Programa universidade para todos), FIES (Fundo de financiamento ao estudante do ensino superior) e Programa de bolsa permanência fazem parte do conjunto de políticas de ações afirmativas. Cotas é apenas uma das formas aplicadas de ações afirmativas, consistindo em separação de vagas ou espaço em favor do grupo beneficiário estabelecido, geralmente valendo-se do critério de etnia, tentando diminuir os efeitos da discriminação. Que segundo Gomes; Silva (2002, p. 91), esta última é a responsável única da “[...] marginalização socioeconômico a que são relegadas as minorias, especialmente as raciais”. Acrescenta que a discriminação reveste de caráter competitivo, pois “afinal, discriminar nada mais é do que uma tentativa de se reduzirem as perspectivas de uns em benefício de outros”.

Considerando a discriminação como uma conduta inadequada, injustiçada,

podendo ser verbal ou não, de forma a violar direitos de raça, idade, sexo, opção religiosa. A pergunta que fica é, mas há discriminação ou preconceito em plena estrutura social brasileira? Munanga; Gomes (2006, p. 182) responde: pode haver discriminação e preconceito, principalmente o racial, com “[...] opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimento dos fatos. O preconceito⁵ inclui a relação entre pessoas e grupos humanos e a concepção que o indivíduo tem de si mesmo e também do outro” A questão racial, a etnia tem recebido uma grande parcela das atenções neste processo, quer seja por preconceito, discriminação ou outros fatores. A diferença entre estes termos esclarece a profundidade da questão. Segundo Nogueira (2006),

[...] considera-se como preconceito racial uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece” Quando o preconceito de raça se exerce em relação à aparência, isto é, quando toma por pretexto para as suas manifestações os traços físicos do indivíduo, a fisionomia, os gestos, o sotaque, diz-se que é de marca; quando basta a suposição de que o indivíduo descende de certo grupo étnico para que sofra as consequências do preconceito, diz-se que é de origem. (NOGUEIRA, 2006, p. 292).

Embora a diferença destacada por Bandeira; Batista (2002) ao fato do preconceito ser moralmente condenado e a discriminação ser judicialmente sujeita à punição, suas manifestações tornaram-se cada vez mais sutis, mais elaboradas. Independentemente de preconceito de marca⁶ ou preconceito de origem⁷, o posicionamento da sociedade é sentido, percebido e problematizado em muitas situações sociais evidenciando a tensão dos interesses antagônicos das classes sociais. Este conflito de interesses na história da sociedade já foi explicado por Marx e Engels (1998) ao expor que desde sempre a sociedade conviveu com os antagonismos e divergências. Que a história de toda sociedade teve em seu interior uma disputa de classes, apresentadas de formato diferentes, conforme a época em

⁵Usualmente incorporado e acreditado; é a mola central e o reprodutor mais eficaz da discriminação e de exclusão, portanto de violência. É fazer um julgamento prematuro, inadequado sobre a coisa em questão” (BANDEIRA; BATISTA, 2002).

⁶Preconceito racial de marca: tem preterição, tem por critério o fenótipo ou aparência racial, intelectual e estético, as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor), segundo a classificação demonstrada por Nogueira (2006).

⁷O preconceito racial de origem: uma exclusão incondicional independente de sua ascendência ou potencialidades, tende a ser mais emocional com traços de inferioridade e nas relações interpessoais são severamente restringidas por tabus e sanções de caráter negativo, conforme Nogueira (2006).

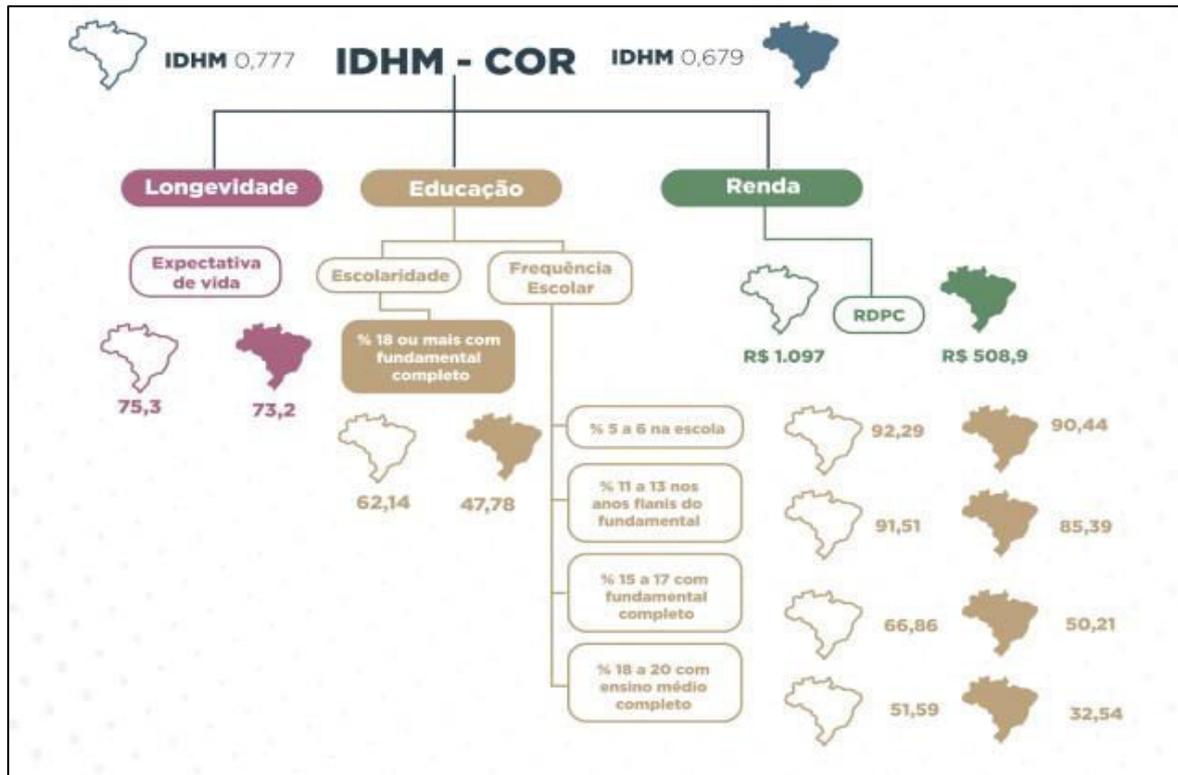
que se manifestava; sendo considerado comum sempre uma parte da sociedade explorando a outra, formando uma consciência social que “[...] a despeito de toda a multiplicidade e variedade, mova-se em certas formas comuns, em formas de consciência que só se dissolvem plenamente com o desaparecimento completo do antagonismo de classes” (MARX e ENGELS, 1998, p. 28).

A colonização exploratória, a escravidão, são exemplos históricos brasileiros deste antagonismo de classes, onde o conflito de interesses é demonstrado pela exploração de uma parte da sociedade (negros e índios) numa discriminatória, “relação assimétrica” expressão utilizada por Nascimento (2007, p. 182), e relembra que “[...] do seus mais de 500 anos após o ‘descobrimento’ por Portugal, 300 anos foram de economia baseada no trabalho escravo de africanos e isso tem um forte impacto” político, social, cultural, e econômico. Nascimento (2007) complementa que há práticas discriminatórias e privilégios distribuídos a pessoas ou grupos sociais de forma diferentes.

Ser negro/a, morador/a de periferia ou favela, homossexual, entre outros fatores, são elementos que do ponto de visto do poder instituído, colocam as pessoas em condições de inferioridade, de descrédito e desconfiança, constituem critérios subjetivos de seleção, e na prática, constituem barreiras sócio raciais que impõem obstáculos para o acesso aos direitos e oportunidades que, na constituição formal brasileira, são iguais para todas as pessoas. (NASCIMENTO, 2007, p. 183)

Dados do IDHM, Brasil 2010, apresentam algumas desvantagens dos negros no Brasil em três aspectos: longevidade (expectativa de vida), escolaridade e renda. A realidade dos números obtidos é desafiadora independente de cor. Tanto para brancos, com melhores índices, o resultado está longe de ser considerado favorável: 62,14% dos jovens com mais de 18 anos e Ensino Fundamental completo. Para os negros, os percentuais assustam ao perceber que menos da metade dos jovens com 18 anos ou mais possuem o Ensino Fundamental completo, 47,78%. Comparando-os com os brancos, a diferença é de 14,36% a menos na conclusão do ensino fundamental para os negros. No aspecto renda, o negro ganha 53,61% menos que o branco.

FIGURA 1 – Subíndices dos IDHM, Cor, Brasil - 2010



Fonte: PNUD; IPEA, FJP (2017)

Na expectativa de vida, a diferença está em 2,1 anos a menos para o negro. Uma atenção se faz necessária no item frequência escolar. Com 5 ou 6 anos de idade, período em que começa a vida escolar de uma criança na educação básica, a diferença entre brancos e negros é de 1,85% a menos para os negros e no Ensino Médio cresce para 19,05%. Diante da situação descrita, qual explicação para o crescimento da diferença entre brancos e negros desde os primeiros anos escolares até a conclusão da educação básica? Seria possível esclarecer as dificuldades enfrentadas pelos negros utilizando-se apenas dos fatos históricos, do passado de colonização e escravidão? É sugestivo que haja fatores atuais que colaborem para a não permanência do negro na escola?

Segundo Telles (1996) apud Nascimento (2007, p. 193), “No Brasil... a raça não é considerada um elemento central na construção das desigualdades”. Nascimento (2007, p. 195) afirma que “[...] independente de ideologias e interesses, na realidade social a assimetria entre grupos raciais é um fato concreto, feito fundamentalmente pelo racismo”, e conclui dizendo que “[...] o racismo é produtor de desigualdades”. O risco é considerar estas desigualdades como um fenômeno natural da sociedade, aceito como normal, com uma

demonstração de certa disposição em “ajudar os povos” na sua miséria, considerando alguns grupos como inferiores de forma natural e despreocupada quanto as razões sociais, históricas, e demais influências da desigualdade.

Naturalizada, a desigualdade torna-se elementos constitutivos das relações e instituições econômicas, sociais, políticas, culturais e morais que funcionam, ao mesmo tempo, como mecanismos e incentivos de produção e manutenção de mais desigualdades (NASCIMENTO, 2007, p. 184).

O articulador diante desta luta de classe deve ser o Estado, que poderá segundo Gomes; Silva (2002) manter-se na posição de neutralidade ou na postura de dar voz e força política para as minorias, atuando ativamente no combate às desigualdades sociais, tendo a desigualdade social como uma das responsáveis pela pobreza. “A pobreza do Brasil é negra... de forma inquestionável a desigualdade racial encontrasse no núcleo duro da desigualdade social e econômica” diz Ashoka (2003) apud Nascimento (2007, p. 182).

1.2 Itinerário histórico das políticas de ações afirmativas: abrangências, público alvo e discussões

Sowell (2016, p. 154) diz que a “[...] primeira política preferencial oficial para uma minoria racial nos Estados Unidos surgiu nos anos de 1830” para os índios Americanos, os quais receberem status para emprego preferencial na Agência para as Questões dos Índios. As diferenças da realidade nas classes sociais revelam o tamanho dos desafios em cada sociedade, para o ajuste da equidade. Defender através de ação concreta, que cada indivíduo é portador de direitos e que todos são iguais perante a lei, capazes de alcançar os mesmos objetivos é ter uma visão simplista e ingênua diante da complexidade do assunto.

Nos EUA, país com uma discussão ampla se tratando de direitos, mesmo após legislação contra a escravatura, os escravos eram tratados como bens imóveis (uma lei da Virgínia em 1705)⁸ e pertencentes a terra. Inclusive em algumas regiões estas questões tinham uma diferença maior de tratamento.

Já nos Estados do Sul, as diferenças impostas aos negros livres eram ainda mais gritantes. Em Maryland (1806), eles não podiam sequer possuir um cachorro. Na Geórgia, eles não podiam possuir, usar ou portar armas de

⁸ Ver Menezes (2001, p. 68.).

fogo, sendo que o Código Penal do Estado (1833) considerava crime 'ensinar qualquer escravo, negro, ou pessoa de cor livre a ler tanto caracteres escritos quanto impressos'. Na Carolina do Sul (1800), era ilegal para 'qualquer número de escravos, negros livres, mulatos ou mestiços, mesmo em companhia de pessoas brancas, reunirem-se com o propósito de obter instrução intelectual ou de culto religioso, fosse antes de o sol nascer, fosse depois de o sol se pôr (MENEZES, 2001, p. 68).

O direito assegurado da lei estava atendendo aos interesses dos donos dos escravos. Em alguns estados ao norte do país, as situações dos escravos ainda tinham alcançados patamares melhores do que os escravos que estavam ao sul, como a citação acima⁹. A proibição de estudar, de ter contatos com caracteres escritos ou impressos esconde o medo e insegurança de uma classe disposta a não perder privilégios e ter que disputar posições. Tais exemplos sugerem explicações das diferenças socioeconômicas e culturais entre população negra e branca, onde países que vivenciaram a escravidão em seu histórico. A busca pelos direitos de forma jurídica é um exemplo de que não basta estar garantido na legislação, são necessárias condições para que a concretização de fato aconteça e se realize em forma de ações benéficas. A história transparece em seus movimentos a dívida para com minorias representadas em grupos étnicos, em diferentes pontos do planeta. Bello (2011) reproduz a proposta feita por Munanga; Gomes (2006).

A relação entre o passado, o presente e o futuro visam a corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por fim a concretização do ideal de efetiva igualdade e a construção de uma sociedade mais democrática para as gerações futuras. Por isso, está no horizonte de qualquer ação afirmativa a remoção de barreiras interpostas aos grupos discriminados que sejam elas explícitas ou camufladas e a prevenção da ocorrência da discriminação (MUNANGA; GOMES, 2006, p.186 -187).

Menezes (2001) reúne alguns argumentos favoráveis às políticas de ações afirmativas, dentre os quais pode-se destacar: ressarcimento por prejuízos históricos a algum grupo ou indivíduo, por igualdade proporcional com uma justiça distributiva em favor da coletividade e a valorização da diversidade. As contradições existem e fazem parte do processo de crescimento e dos interesses. No âmbito educacional, no ensino superior, um exemplo de uma argumentação contrária é destacado por Silva; Morais (2015) que a presença de pessoas oriundas dos chamados grupos populares nas universidades pode prejudicar a excelência da produção acadêmica sob alegação que só poderiam cursar o ensino superior em universidades avaliadas

⁹ Para mais informações, ler capítulo II "O princípio da igualdade jurídica e as classificações baseadas na raça ou na origem dos indivíduos" de Menezes (2001).

de alta qualidade quem passou por experiências educativas com alto padrão de capital cultural formado por vivências, indivíduos com acesso a viagens, visitas a museus, exposições artísticas, intimidades com bibliotecas, teatros, cinemas. Tal pensamento reflete o descarte de que as vivências populares não seriam consideradas como conhecimento, experiências vividas por pobres negros, indígenas, em formato de preconceito, sem ter condições de aprender ou utilizar o método científico.

Apoiando tal pensamento, encontra-se Santos (1997) citado por Jaccoud; Beghin (2002, p.49) com mais argumentos contrários às ações afirmativas. O primeiro desses é quanto à isonomia, pois as políticas de AA ferem os princípios que pedem tratamento igual a todos e neste caso, o tratamento é diferenciado. Seguem suas inferências se reportando ao mérito, visto que as sociedades contemporâneas não podem abrir mão da excelência no mundo de alta competitividade. O terceiro argumento é que o assunto se trata de pobreza, que deve ser enfrentado pelo setor econômico, com políticas voltadas para os pobres e não para questões raciais. Finalizam os autores destacando que o processo de miscigenação que marcou a história do país torna muito difícil definir quem é negro e quem não é negro, o que impediria a adoção de critérios claros de inclusão nos grupos beneficiados. Outros pontos contrários às ações afirmativas, sob os aspectos jurídicos, trazidos por Menezes (2003, p. 42) acrescentam elementos à discussão:

1. Se toda legislação deveria ser neutra, então qual seria a explicação para uma forma de distinção (raça ou gênero) causando uma discriminação (racial), mesmo para favorecimento de algum grupo?
2. O não alcance a indivíduos que precisariam ser alcançados por tais políticas, baseado nas deficiências e desvantagens de cada um;
3. O fator econômico pode ser mais associado à discriminação do que grupos de minoria;
4. A animosidade pode ser ampliada contra o grupo favorecido;
5. Estigmatizar pessoas ou grupos recebedores dos benefícios;
6. Contratação de pessoas que podem estar desqualificadas no mercado de trabalho, gerando um custo para a sociedade.

Um contra-argumento para as ações afirmativas referente ao ingresso ao ensino superior, é que não basta garantir o acesso apenas, é necessário a sensibilidade para proporcionar condições de permanência dos indivíduos no contexto universitário.

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. Assim, acesso e permanência são aspectos essenciais do processo mais amplo de “democratização” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1226).

A grande questão está muito além do posicionamento a favor ou contra as ações afirmativas. A compreensão dos pontos e contrapontos de democratização e universalização do conhecimento através das ações afirmativas no ensino superior brasileiro deve ser feita, conforme Lima (2012, p. 28), “[...] por meio de uma leitura crítica do modo-de-produção delimitador dos alcances das políticas neoliberais, cuja intencionalidade é ratificar o seu domínio”. Algumas características levantadas das políticas educacionais podem sugerir um certo consentimento, como apresenta Lima (2012), visto que:

A supressão da concepção de direito; a explicitação de sua natureza contencionista-reformista, compensatória e discricionária; a valorização de resultados estatísticos (ênfase no retorno dos investimentos capitalistas efetuados); incorporação de estratégias que reforçam o deslocamento das decisões, gerenciamento e execução; indução para que as instituições educativas assemelhem-se à lógica empresarial; priorização dos critérios econômicos e redução da educação à formação para o trabalho (LIMA, 2012, p. 145-146).

Ter uma visão ampla, além de posicionamento entre sim e não, favor ou contra às políticas de ações afirmativas, é ter um terceiro olhar como sugere Lima (2012, p.147) um olhar “[...] necessário ao processo de mudança para a consecução da universalização dos direitos sociais e não simplesmente uma conveniente inclusão social percentual, como historicamente se faz no Brasil e no mundo [...]”. Um terceiro olhar para analisar o que está nas entrelinhas, nas entre falas, nos movimentos, permite contato sob uma nova perspectiva evidenciando a

[...] fragilidade do sistema capitalista e exatamente por ter conhecimento desse fato é que se utiliza de uma planificação ideológica, forjada pelos organismos multilaterais, veiculadores da necessidade e solidariedade entre os povos com e a partir da realidade do mercado (LIMA, 2012, p. 146).

O pensamento neoliberal desqualifica os aspectos públicos e sociais, e estabelece parâmetros para uma democracia sob condições mínimas e consentidas de humanização e universalização, conforme Lima (2012, p. 148). De certa forma, manipulando as condições para que os interesses de sua hegemonia não sejam alterados e fique uma falsa impressão de solidariedade e “gratidão” por consentir que determinada ação aconteça.

Tratando-se de humanização parece até ser contraditório ao remontar na história comportamentos inadequados e distante de qualquer dignidade humana, para atender caprichos capitalistas desfazendo-se de qualquer livre arbítrio. O uso de escravos ao longo da história da humanidade tem suas explicações variadas, muitas delas fundamentadas em interpretações e premissas teo (ideo) lógicas contrárias entre si, “[...] deram margem ao processo de expropriação, marginalização e exploração das populações indígenas, tanto na porção espanhola como na lusa”. Tal base, sustentava o Estado e os interessados em conquistas de novos territórios para a expansão de comércio e possibilidades de novas terras. Com apoio da Igreja Católica, através da bula *Romanus Pontifex*, assinada pelo Papa Nicolau V, que autorizava “[...] os portugueses a invadir, capturar e sujeitar à perpétua escravidão os sarracenos, pagãos e outros inimigos de Cristo, com o direito de apossar de terras e mares já descobertos ou daqueles que porventura descobrisse” (FONSECA, 2009, p. 31).

Apesar de não ser objetivo deste trabalho o aprofundamento na origem da escravidão, é importante contextualizar a história dos negros em território brasileiro. “Os primeiros africanos registrados ao chegar ao Brasil foram em número de 17 peças, sendo registrados pelo comandante Pero de Góis em 1533” (FONSECA, 2009, p. 37). Vale ressaltar que os africanos que vieram para o Brasil neste contexto político-econômico, atendendo os objetivos de exploração de mão de obra, detinham excelentes capacidades físicas e mentais, em idade produtiva, sendo considerados perfeitos social e culturalmente. Muitos eram intelectuais, faziam parte da realeza, sacerdotes e artistas que poderiam contribuir com seu país de origem, foram utilizados para enriquecer outros contextos, deixando a África com uma grande perda, conforme Fonseca (2008), citado por Fonseca (2009).

Dependendo das atividades econômicas da época, o estilo de escravo foi sendo alterado e a captura passava a preferir conhecimentos de extração mineral.

No período da mineração, por exemplo, a quantidade de escravos triplicou, devido a muitas mortes ocorridas no campo de trabalho. Com o avanço de leis abolicionistas e diminuição do tráfico internacional de escravos, juntamente com o avanço da atividade cafeeira na região sudeste do país, a migração interna de escravos fez com que uma grande parte de escravos da região nordeste deslocassem para atender a demanda cafeeira, conforme Neves (2000, p. 103) “[...]transferindo-os de áreas com economias débeis ou decadentes para as mais dinâmicas, resolvendo a carência de mão-de-obra do Sudeste cafeeiro, agravando-a no Nordeste açucareiro [...]”.

O regime imperial enfrentava crises crônicas e sucessivas, além das diversas lutas de escravos, a percepção do fim do tráfico transatlântico, a abolição era iminente. Nesse período, segundo Fonseca (2009), houve um crescente número de imigrantes e neste contexto os negros conheceram outras realidades como a marginalização, a discriminação e o racismo, como formas de manter o negro, mesmo não escravo, em uma situação periférica do meio urbano. As alternativas para os negros em tal situação eram o impedimento de avanços na classificação econômica, impelindo-o a aceitação da escória do trabalho urbano ou entregar-se ao ócio ou criminalidade como meio de sobrevivência, conforme Fernandes (1978), apud Fonseca (2009, p. 42).

Revitalizar a contribuição dos negros para a formação do país é resgatar a própria história que através da força de trabalho construiu colônias de povoamento, segundo Fonseca (2009) o Brasil foi um país de povoamento ainda que de forma compulsória para os africanos, considerando o negro como um civilizador. “A contribuição dos negros para a nação tem sido imensa – não somente pelo seu trabalho manual, mas também pela sua produção musical, industrial, artística, científica e, sobretudo, institucional, nos âmbitos social e religioso” (FONSECA, 2009, p.43). Mediante as dificuldades oriundas dos desdobramentos deste contexto histórico, a população negra lutava pelos seus recentes direitos e avançava na disputa por transformação de sua realidade na sociedade. As leis abolicionistas começaram a interferir nas relações internacionais do Brasil.

Pressionados pelos ingleses para o fim do tráfico internacional, o governo brasileiro firma um tratado em 1826 com a Inglaterra e em 1831 promulga “[...] a Lei de 7 de novembro de 1831, por meio da qual todos os escravos africanos que

entrassem no Brasil a partir daquela data seriam declarados livres e os contrabandistas de escravos sofreriam severas penalidades. Essa lei teve eficácia por poucos anos”, conforme destaca Teles Filho (2006, p. 52). E acrescenta que em 1837 o tráfico volta com força alcançando patamares não visto anteriormente. Com lutas a resistência, a Lei n. 581 de 4 de setembro de 1850, a Lei Eusébio de Queiroz, proibia o fim a este comércio, algo que se estendeu durante algum tempo ainda.

As razões para a efetivação desta lei estavam baseadas nos interesses de crescimento de comércio, e a escravidão, impossibilitava atingir tal objetivo. A imigração europeia foi estimulada através de lei, inclusive com a cessão de terras para que imigrantes europeus pudessem plantar. A questão da aquisição de terras era facilitada para imigrantes e o mesmo não acontecia para os negros que por ventura conquistassem sua alforria. Uma espécie de política pública velada de “branqueamento” da população começa a surgir, conforme Fonseca (2009, p 59), com a esperança de que os negros não almejassem uma inclusão, sendo relegados à invisibilidade e ao silêncio.

Já a Lei dos Sexagenários em 1885, dava liberdade aos escravos acima de 65 anos. Ao atingir esta idade, estes escravos eram problemas para seus donos, pois a produtividade alcançada por eles não compensava o custo. Muitos foram abandonados nas ruas, pois não conseguiam manter-se na desconhecida liberdade. Estranhamente, com o amparo legal do Estado. A Lei do Ventre Livre em 1871, não libertou os negros nascidos de mulheres escravas. As determinações contidas na lei, orientava as medidas de criação e o tratamento dado as crianças nestas condições: muitas eram arrancadas de suas mães e colocadas nas rodas de congregações religiosas¹⁰, deixadas nas ruas e outras mulheres eram obrigadas a abortar. Finalmente, a Lei Áurea, 1888, sendo o último país do ocidente a por fim a escravatura, o Brasil, extingui a escravidão no seu território através de lei. O sistema escravo não parecia vantajoso ser mantido. A mão de obra europeia era mais econômica e menos desgastante, pois não fugia, não era contra o sistema e não carecia de alimentação e habitação. Com esta nova estrutura, apoiada pelos movimentos negros da época, a lei não previa condições para prosseguimento na igualdade de condições para os recém libertos. Acesso à terra, moradia e estudo

¹⁰ Um local onde bebês eram deixados sem a identificação dos pais. Ao girar a roda, o bebê ficava sob os cuidados da congregação e posteriormente eram levados a adoção.

não foram direitos alcançados.

Há muito pergunta-se se existem motivos para que população brasileira, principalmente os negros, tenha o que comemorar em relação à Lei Áurea. A resposta é sim, pois a assinatura dessa lei não foi um ato de caridade, mas um ato político que firmou o reconhecimento do Estado Brasileiro de que não havia mais condições de manter o sistema escravista. A tensão social era constante nas fazendas, nas casas-grandes, nas senzalas, nos quilombos, nas irmandades, nas ruas e vielas do Império. [...] A sociedade brasileira estava aprisionada pela própria violência que criou e alimentou durante séculos” (FONSECA, 2009, p. 65)

A Lei Áurea não foi suficiente para a liberdade e condições de direitos aos negros. Há registros de intenção da princesa Isabel para ampliar a Lei e compensar com terras, os ex – escravos, inclusive com planos compensatórios da dívida do país com este segmento da sociedade, através de proposta de lei enviada pelo abolicionista Joaquim Nabuco e já sinalizada pelo então Ministro da Fazenda Rui Barbosa, para políticas sociais, narra Fonseca (2009, p. 71). Com o Golpe Republicano, muitas provas deste histórico escravocrata foram queimadas.

A lei que contou com o apoio de intelectuais liberais e de políticos republicanos, negou aos negros a possibilidade de conhecer sua história e a de seus antepassados. Com a queima de documentos, o Brasil negou um passado de violência, de inegável desajuste estrutural na sua história fundacional (SKIDMORE, 1976, apud FONSECA, 2009, p. 72)

O público alvo das ações afirmativas está relacionado ao tipo de compensação ou desigualdade que se propõe diminuir. Como se observa na tabela 1, os dados apresentam uma parte da realidade marcante no Índice de Desenvolvimento Humano Municipal na primeira década do século XXI, o que pode ser mensurado entre brancos, negros, gêneros e ambiente de convivência, rural ou urbana, evidenciando o descompasso da equidade e igualdade racial e social no Brasil.

TABELA 1: IDHM desagregado e seus subíndices, Brasil 2000 e 2010

			IDHM	Esperança de Vida ao Nascer	% 18+ Funda. Completo	% 11-13 Anos finais Fund	Renda
COR	Negro	2000	0,530	66,6	30,22	47,70	R\$ 327,30
	Branco	2000	0,675	71,1	47,28	70,38	R\$ 806,36
	Negro	2010	0,679	73,2	47,78	85,39	R\$ 508,90
	Branco	2010	0,777	75,3	62,14	91,51	R\$ 1.097,00
Sexo Ajustado à Renda Trabalho	Mulher	2000	0,596	71,7	41,09	63,17	R\$ 939,10
	Homem	2000	0,602	64,7	39,33	55,17	R\$ 1.422,30
	Mulher	2010	0,720	77,3	56,67	90,25	R\$ 1.059,30
	Homem	2010	0,719	69,8	53,04	85,49	R\$ 1.470,73
Situação de Domicílio	Rural	2010	0,586	71,5	26,51	79,10	R\$ 312,74
	Urbano	2010	0,750	74,6	59,72	89,83	R\$ 882,64

Fonte: PNUD; IPEA, FJP (2017)

Fonseca (2009, p.13) diz que “Não podemos dizer que os indivíduos simplesmente nascem, crescem e morrem escravos, pobres e marginais sem que haja sistemas de espoliação, exploração, expropriação e marginalização operando política, econômica, simbólica e psicologicamente na sociedade”. A tabela apresenta o que muitas vezes a sociedade nega. A questão da discriminação social e racismo. Desde os itens envolvendo educação (% 18 ou mais com fundamental completo e % 11-13 anos finais fundamental) ao item renda, perceptível que há uma diferença negativa em relação aos negros. A oportunidade de transpor este desafio nem sempre tem o apoio de políticas consistentes. Ícones negros se destacam por esforço individual, como inspiração a ser seguido e não como resultado de implantações de políticas preocupadas com a inclusão, com a diversidade. Porém, estas características não são exclusivamente brasileiras. As ações afirmativas possuem limites inerentes a sua utilização, os quais não foram impedimentos para que diferentes países, assim como no Brasil, com histórico de dimensionável desigualdade racial e social as utilizassem. As experiências internacionais nos auxiliarão na perspectiva de contextualização do objeto.

1.3 Experiências internacionais de acesso e inclusão ao Ensino Superior

A discussão dessa seção orienta-se pela influência das experiências de certos países, os quais tem servido de referências ou modelos na adoção de políticas de ações afirmativas (que destacamos em cada subseção). Trata-se da experiência norte-americana, do uso das ações afirmativas e também na América Latina, pois suas experiências apresentam um histórico que pode servir de referência para outros países. Por exemplo na Europa, as políticas de ações afirmativas estão centradas em políticas redistributivas, isto é, ao tratá-las como “discriminação positiva”.

Segundo Fontes (2014, p.175) “[...] o contato e o estudo de outras culturas mostravam a possibilidade do aprendizado com o outro, com o diverso, o diferente, até então tratado numa dimensão de subordinação ou de inferioridade (“atraso”)”. As experiências das ações afirmativas em diferentes países trarão subsídio ao debate.

Estados Unidos e Índia possuem características diferentes quando se trata de ações afirmativas. A experiência nos EUA é marcada pela visibilidade das conquistas de movimentos provenientes de bases sociais minoritárias. Já na Índia, a marca histórica de mais de 50 anos conta como uma das experiências mais longas e cada país apresenta características que contribuirão para o entendimento de algumas intercorrências possíveis. Relevância também para experiências latino-americanas, visto a proximidade com o Brasil, possui vivências tratando-se de políticas públicas e dificuldades com racismo, negligência histórica e acesso a recursos de meios multilaterais. Causas fazendo referência as mulheres e organizações indígenas foram contempladas. Porém, no quesito racial, Turner (2006) diz que

No entanto não havia nem no Brasil nem em outros países da América do Sul ou Central, instituições financiadas pelo governo que tivessem tratado com tanta seriedade, as condições marginais das populações afrodescendentes do hemisfério. Essa “negligência” estava presente em todas as séries de contextos, desde expressões populares na Argentina, no Chile, no México, no Uruguai, no Paraguai, na Bolívia e na República Dominicana, de que nenhuma população afrodescendente sequer existia, até nas “teorias de enclave” (*enclave theories*) de Costa Rica (Limon), Equador (Esmeraldas), Nicarágua (litoral Atlântico) e Colômbia (El Choco, no litoral pacífico; Cartagena/Palénque del San Basílio, no litoral caribenho). Os descendentes africanos têm sido sistematicamente privados de seus direitos, ignorados e esquecidos nos livros escolares, nos currículos e nos desenvolvimentos pedagógicos nacionais no ensino primário, médio e superior. (TURNER, 2006, p. 187)

O vocábulo afrodescendente foi aceito pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 1999, em Santiago, na Reunião Preparatória para a Conferência Mundial contra o Racismo, (Durban, África do Sul). Esta data é marcada por este termo de significado e simbolismo, como menciona Turner (2006, p. 189) “[...] este marco significa mais do que uma simples vitória linguística, pois simboliza a aceitação de todos os indivíduos que possuem descendência Africana”.

A discriminação indireta é uma das formas mais perversas de discriminação. Parte do pressuposto de ideias já concebidas e tidas como verdadeiras. “Esse tipo de discriminação de caráter dissimulado, também chamado de discriminação ‘invisível’, torna-se expresso nitidamente por meio de indicadores de desigualdade entre grupos”, segundo Jaccoud; Beghin (2002, p. 40). Um exemplo simples e preocupante de discriminação indireta é o estereótipo dos professores em relação a alunos negros, além dos conteúdos e livros didáticos, alguns autores destacaram o problema das representações dos professores com relação aos alunos negros: “Os estereótipos dos professores a respeito da educabilidade das crianças negras e pobres funcionam como profecias que se auto-realizam”, adicionam Jaccoud; Beghin (2002, p. 43).

Alguns elementos são acrescentados na discussão através das experiências internacionais com as políticas de ações afirmativas, visto que para o enfrentamento da desigualdade racial é necessário um aporte em diferentes áreas “tanto as políticas de combate à fome e à miséria como as políticas públicas de qualidade nos campos da educação, da saúde, do emprego, da habitação, da previdência social e da assistência social beneficiarão, necessariamente, a população negra” (JACCOUD; BEGHIN, 2002, p. 43) e acrescentam os autores, num tom de generalização: “pobreza no Brasil tem cor”. Em cada época e lugar as AA foram usadas de formas diferentes e com nomenclaturas distintas, evidenciam a necessidade de reconhecimento e inclusão social dos marginalizados sociais, tanto em sua concepção de cor, étnica ou condição socioeconômica:

Alguns grupos preferenciais existem para minorias, outros para majorias. Atualmente, os programas para os menos privilegiados é que são chamados de ações afirmativas nos Estados Unidos; de “discriminação positiva” na Grã-Bretanha e na Índia; de “padronização” no Sri Lanka; “refletindo o lado federal do país” na Nigéria; “filhos do solo” na Malásia e Indonésia e também em alguns estados na Índia. Grupos preferenciais também existem em Israel, China, Austrália, Brasil, entre outros. (BRAGANÇA; OLIVEIRA, 2005, p. 221)

Tendo as ações afirmativas como uma alternativa nas opções de enfrentamento a desigualdade, ao racismo, a discriminação e outras questões, justifica-se o estudo das experiências internacionais do uso das AA, como verificação das variáveis necessárias em cada território para o atendimento da população local.

1.3.1 Estados Unidos da América (EUA)

Tratando-se de ações afirmativas, é praticamente inevitável não se voltar para a trajetória deste termo sem mencionar a experiência norte-americana nestas questões. “Os Estados Unidos são, inequivocamente, a principal referência histórica no que tange à instituição de políticas de ação afirmativa, tanto na esfera federal, como na estadual”, afirma Menezes (2003, p, 43). Principalmente por iniciativas de centros universitários preocupados em ter em suas unidades um quadro discente mais heterogêneo e para isso utilizaram-se de mudanças no processo seletivo. Não bastava a raça, era necessária uma análise de outros fatores, como: dados financeiros, pontuação nos testes. Além de favorecer o ingresso, as universidades também ajustam mecanismos para subsidiar permanência do universitário.

Existem nas faculdades programa de apoio acadêmico, prévios à admissão ou posteriores a ela, que fornecem a estudantes promissores o apoio adicional necessário para superar barreiras de classe, sociais e culturais. Serviços de aconselhamento e de consultoria acadêmica são disponibilizados aos alunos, assim como assistência no preenchimento dos formulários de candidatura às vagas e de requisição de auxílio financeiro, além de programas para reforço em matemática e ciências, aulas particulares e oficinas e aconselhamento para família de estudante (TURNER, 2006, p. 203).

O termo ações afirmativas, foi consagrado pelo “[...] fato de o Presidente Kennedy (1961) tê-lo empregado na Executive Order 10925, ao vedar, no âmbito federal, qualquer discriminação na contratação de funcionários públicos com base na raça, credo, cor ou origem nacional” conforme Menezes (2001, p. 41) visando igualdade de oportunidades, erradicando a discriminação e o preconceito entre as relações do governo federal a seus contratantes.

Em 1965, as empresas que mantinham algum contrato com o governo federal, deveriam implementar ações que diminuíssem os efeitos da discriminação, seguidas pela inclusão gradual das mulheres em seu contexto e com critérios específicos, uma espécie de plano de ações afirmativas. A comparação entre as oportunidades,

padrão econômico, questão de igualdade entre brancos e negros na história americana remete a linhas políticas diferentes, dependendo da localização geográfica no país. No sul, a economia se sustentava em cima do trabalho escravo. A abolição não resolveu as diferenças entre negros e brancos. Eram considerados iguais, tendo direitos a tratamentos iguais, porém em tetos diferentes. Oliven (2007) salienta que:

Essa realidade de segregação passa a ter um fundamento legal a partir de uma decisão da Suprema Corte, em 1896, que considerava constitucional acomodações separadas para brancos e negros em transportes públicos, desde que fossem equiparáveis. A filosofia do “igual, mas separado” erigiu uma barreira, negando aos não brancos o livre acesso à moradia, restaurantes e a maior parte dos serviços públicos (OLIVEN, 2007, p. 31).

Em 1960, o contexto da sociedade americana era de busca por soluções para a segregação existente em alguns ambientes. Um dos responsáveis para disseminar tais ideias foi o pastor Martin Luther King¹¹, que com seus discursos atravessou divisas geográficas e mobilizou uma geração clamando por uma movimentação da população em manifestações de protesto contra a segregação nas escolas, nos transportes públicos nos ambientes de trabalho. Por mais de uma década, os movimentos negros, conquistaram apoio de americanos brancos e obtiveram respostas através de legislação e em 2 de julho de 1964, o então presidente Lyndon B. Johnson¹², sancionou a lei para a não discriminação em espaço público dos Estados Unidos, a Executive Order 11246 e só em 1972, estas ações chegam também nas instituições de ensino, conforme Oliven (2007).

Thompson (1973) apud por Sowell (2016), relembra que nos Estados Unidos, os estudantes de pós-graduação das universidades de negros não manifestaram preocupação em preparar-se pois “[...] acreditavam que certas regras seriam simplesmente reservadas para ele.” A percepção da conquista de negros no passado, é diferente, é encarado como benemerência e liberalidade do governo, conforme Sowell (2016). Além dos indivíduos negros, outros grupos discriminados são acrescentados, os imigrantes, que se organizam e começam a beneficiarem-se, formando quatro grandes grupos, segundo Oliven (2007): os negros nascidos nos

¹¹ Martin Luther King (1929-1968) foi um pastor protestante e ativista político norte-americano. Lutou contra a discriminação racial e tornou-se um dos mais importantes líderes dos movimentos pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Recebeu o Prêmio Nobel da Paz de 1964. Disponível em: https://www.ebiografia.com/martin_luther_king/ Acessado em 10.03.2017.

¹²O vice-presidente que assumiu após o assassinado presidente Kennedy

EUA, índios nativos, descendentes da Ásia e os hispânicos. Logo, as universidades estavam administrando o multiculturalismo e a diversidade existente para uma representação da realidade social mais fiel. Porém, há muitas discussões sobre as ações afirmativas, elas não foram aceitas unilateralmente e as discussões no campo da nacionalidade ampliaram. Um dos itens desta discussão é que geralmente os contemplados pelas políticas de ações afirmativas, já dispunham de algum favorecimento e tal situação colaborou para que ampliasse estas condições.

Em 1965, houve a criação da Agência Federal de Enquadramento de Contratos no Departamento do Trabalho dos EUA, pelo Decreto 11.246, pelo presidente Lyndon Johnson. Em maio de 1968 a agência expandiu diretrizes e utilizou expressões “metas e cronogramas” e “representação”. Em 1970, uma performance baseada em resultados e em 1971 a soma indicava que a utilização dos grupos minoritários deveria ser ampliada. Ação afirmativa passou-se a ser um número, um conceito numérico, conforme Sowell (2016). Parece haver uma contradição entre o princípio da igualdade de direitos entre os cidadãos e as atenções a grupos de preferências e cotas ou como o próprio Menezes (2003, p.41) coloca “[...] seria admissível favorecer um determinado segmento social (indivíduos negros, mulheres), valendo-se para tanto, de critérios distintivos que são vedados por grande parte das constituições vigentes (raça e gênero)?”

Com o objetivo de resolver tal contradição, a Suprema Corte utiliza um padrão de exame judicial diferenciado trazendo compatibilidade entre ações afirmativas com o princípio da igualdade e baseia-se em três critérios quando o assunto é o tratamento diferenciado para pessoas: escrutínio mínimo ou ordinário (baseadas em tópicos sociais e econômicos - razoavelmente associada a uma interesse governamental legítimo), escrutínio rigoroso (baseiam-se em raça, origem nacional ou etnia) e intermediário (distinções pessoais calcadas no gênero), segundo Menezes (2003).

O caso clássico no que refere a equalização entre ações afirmativas e igualdade é o de Alan Bakke¹³, em 1978, contra a ação afirmativa instaurada na Suprema Corte. Não se tinha certeza de que lado estaria a decisão final. Não ficou claro que Bakke tinha perdido alguma coisa devido as ações afirmativas, porém a

¹³ Um estudante branco que não conseguiu ingressar na Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia, devido as ações afirmativas e regras da época. Quatro juízes julgaram procedente o pedido.

sensação de ter sido lesado, prejudicado foi a motivação para o processo. E segundo Lempert (2015, p. 43) esse caso “[...] mudou a natureza do discurso em torno da ação afirmativa, pois os educadores deixaram de tentar justificá-la pela equidade racial e, [...], passaram a promover a ação afirmativa por sua contribuição para a diversidade educacional”. As ações afirmativas proporcionaram um aumento de relações inter-raciais, e uma promoção de diversidade nos campi das universidades americanas, e oportunidades de relações com pessoas com diferentes experiências, proporcionando momentos de compreensão. Lempert (2015) resume que

[...] ao serem forçadas a promover a diversidade e seus benefícios, faculdades e universidades não apenas passaram a realmente aceitar a diversidade como uma justificativa para a ação afirmativa, mas também descobriram os benefícios educacionais, antes despercebidos, trazidos pela diversidade racial e étnica (LEMPERT, 2015, p. 44).

Atualmente, as ações afirmativas não podem ser baseadas no critério racial. Isto é banido das universidades americanas. Usa-se o critério social para atender grupos de minorias em situação desvantajosa. Tal realidade continua sendo razão para críticas por utilizar-se de paliativos e não enfrentamento do problema como um todo, como coloca Sowell (2016, p. 217) “[...] a ação afirmativa continua sendo julgada pelos seus propósitos e não pelos seus resultados”.

1.3.2 Índia

A Índia possui a mais longa experiência em AA, iniciando sua prática desde o domínio colonial inglês com motivações de dividir e enfraquecer os colonizados. A população indiana usufrui da prática por mais de 50 anos em diferentes esferas e atende a quase um quarto da população da Índia, com as diferentes políticas de atendimento diferenciado. A sociedade fragmentada e multiétnica da Índia, com uma diversidade de línguas e dialetos, além de divisões sociais em forma de castas, religiões e regiões; tem a sua disposição política pública de ações afirmativas amparada na legislação após a independência em 1947. Destinada a “[...] políticas direcionadas à ajuda de segmentos desafortunados de sua população - a ação afirmativa, ou discriminação positiva` como é conhecida por lá” (SOWELL, 2016). Respalhada pela legislação indiana, que segundo Menezes (2001), foi elaborada com a preocupação, de evitar qualquer tipo de discriminação aos cidadãos indianos, por parte do Estado, quanto a religião, casta, sexo, local de nascimento ou outro

elemento, através da Constituição e confirmada pela Carta Magna

[...] O Estado promoverá com especial atenção os interesses educacionais e econômicos dos segmentos mais fracos da população e, particularmente, das Castas Programadas e Tribos Programadas (*Scheduled Castes and the Scheduled Tribes*), e as protegerá da injustiça social e de todas as formas de exploração (MENEZES, 2001, p.410).

A utilização das ações afirmativas na Índia ocorreu em formato diferente da experiência americana, sendo mais intervencionista, atingindo um maior número de beneficiários, conforme Weisskopf (2008 p.37). O sistema é imposto pelo governo no modelo de “política top down”, o governo impõe a taxa de reserva para que o atendimento seja conforme o estabelecido. Porém, para principais posições sociais, as reservas não são preenchidas por dificuldades dos beneficiários em alcançar níveis mínimos de exigências. Outra diferença é que os beneficiários, nos Estados Unidos, são atendidos por organizações não-governamentais. Weisskopf (2008), faz uma comparação entre a aplicação das AA nestes dois países, demonstrada no quadro abaixo, com o destaque para a estrutura e implementação da experiência indiana, devido a referência histórica e efetividade.

QUADRO 1: Ações Afirmativas nos Estados Unidos e Índia

AA	Estados Unidos	Índia
Origem e data	1960	Período de colonização inglesa
Fundamentação legal	Sustentabilidade frágil Depende da interpretação constitucional do judiciário.	Constituição de 1947 Depende da interpretação constitucional do judiciário.
Motivo	Resposta ao movimento social por direitos civis, promovida por afro- americanos.	Surgiu como resposta a crescentes movimentos populares contra a dominação de membros da casta Brahmin (a mais alta).
Estilo	Vantagem adicional (<i>boost</i>)	Tomou a forma de reservas (cotas)
Apoiadores	Organizações não-governamentais e instituições com fins não-lucrativos para evitar acusação de discriminação.	Governo
Esfera	Mercado de Trabalho e Educacional	Mercado de Trabalho; Educacional e Política
Seleção Sistema Educacional	Ensino Superior Refinada, holística, atenta a particularidades	Ensino Superior e raramente, Ensino Médio
Participação política	Não há nenhum tipo de reserva	Há previsão de vagas para representação de minoria
Impacto	Discretas vantagens adicionais	Maior grau de intervencionismo do governo Grande número de reservas

População atendida	Afro-americanos (a partir de 1960) 12% Hispânicos (após 1970) – 12% Indígenas (após 1970) – 1%	Dalits – 16% Adivasis – 8% OBCs – grupo marginalizado pelo preconceito de castas (atendidas com reservas de emprego) 50% da população é contemplada com algum tipo de reserva.
Designação	É delegada a organizações não- governamentais e empresas. O status depende da auto-identificação.	Designação é determinada pelo governo, por agentes oficiais da localidade
Resultados	Estrutura de apoio aos cotistas	Sucesso Estrutura nas instituições de elite para alunos cotistas;

Fonte: Elaboração da própria autora baseada em Weisskopf (2008, p.37- 41).

No contexto educacional, há apoio do governo para o acesso ao Ensino Superior, principalmente em universidades consideradas de elite e de grande procura, pois as demais conseguem ajustar para atender a todos. Poucos são os casos de atendimento aos alunos através de cotas no Ensino Médio, quando acontece são em escolas de elite e concorridas.

É importante notar que a AA é praticada com maior sistematicidade nas instituições de ensino superior mais seletivas e de maior prestígio. As instituições de menor prestígio na hierarquia educacional geralmente conseguem comportar todos os candidatos interessados e minimamente qualificados. Além das vantagens na concorrência e de reservas oferecidas para minorias sub-representadas, muitas faculdades e universidades em ambos os países disponibilizam outras formas de auxílio, tais como bolsas, auxílios de moradia e alimentação, programas especiais e empréstimos para compra de livros. Na Índia esse tipo de auxílio provém quase inteiramente de fontes governamentais; nos Estados Unidos, contribuições individuais são responsáveis por esse tipo de financiamento. (WEISSKOPF, 2008, p. 39)

O modelo de AA seguido pela Índia, está fundamentado em quatro princípios de justificação, que segundo Feres Junior; Zoninsein (2006, p. 47), podem ser identificados como:

- 1) Compensação - reparação, por justiça social do passado contra um determinado grupo social;
- 2) Proteção dos segmentos mais fracos da comunidade – aos dalits (intocáveis);
- 3) Igualdade proporcional – distribuição das oportunidades proporcionalmente ao tamanho da população;
- 4) Justiça social – justiça distributiva

As políticas direcionadas atendem a dois grupos minoritários sendo, os

intocáveis¹⁴ (*Dalits*) e os *Adivasis* (formadas por grupos locais que vivem em áreas remotas). O atendimento preferencial à classe inapta conforme o contexto indiano é a busca constante, pois os pertencentes ao grupo de “outras classes atrasadas” ultrapassam 52% de todos os indianos, conforme Sowell (2016). As políticas de preferências foram direcionadas nos empregos, na admissão às universidades, na representação do parlamento na intenção de elevar os níveis socioeconômicos das castas e tribos tabeladas. A legislação favorece o apoio legalmente a estes indivíduos, porém na prática social, não é percebida a mesma intenção, pois houve distanciamento e ampliação entre as castas, aumentando a violência entre as mesmas.

As experiências nos estados da Índia com as políticas de ações afirmativas foram singulares em cada um, com traços de semelhança coletiva no quesito linguagem. A utilização de uma só língua em ambiente acadêmico gerou conflitos étnicos e favorecimento de um determinado grupo em relação a outro. As ações de preferências teriam tempo determinado para a finalização e performance diferente de aprovação no ingresso de um candidato oriundo de tribos em situações desfavoráveis, Sowell (2016) citando Vakil (1985) relata a fala de um ministro de governo indiano “[...] recomendando o abrandamento na admissão, mas não na aprovação ou na graduação”. Não basta reservar vagas é relevante ter estruturas para a continuação do beneficiário no que tange a permanência e sucesso. O conceito de sucesso de políticas de AA pode ser pautado pela definição de Weisskopf (2008) quando diz que:

O sucesso de uma política de AA depende de uma variedade de fatores, porém um deles é de importância particular. Os benefícios de uma AA estão significativamente e positivamente correlacionadas à qualidade do desempenho média dos beneficiados nas instituições ou organizações para os quais receberam alguma vantagem no acesso. Bom desempenho fortalece a magnitude e benefícios almejados e enfraquece a magnitude de custos potenciais (WEISSKOPF, 2008, p.41).

Há benefícios do emprego das políticas de AA no ensino superior na Índia e o primeiro deles é uma maior integração de Dalits e Adivasis nas profissões de elite – principalmente oriundos das universidades de elite, os alunos cotistas tem conseguido se formar e chegar a cargos de responsabilidade; valorizando

¹⁴ São consideradas intocáveis, pois não se enquadram em nenhuma das quatro divisões da religião hindu, em virtude do tipo de trabalho predominante de curtimento do couro, o que iria contra os ensinamentos do hinduísmo.

experiências não materiais, incluindo serviços prestados à comunidade mais necessitada. Segundo, uma distribuição mais igual do capital social – ampliando as redes de contato dos membros dos grupos minoritários, seguido de maior motivação dos estudantes Dalits e Adivasis – mesmo não havendo evidências sistemáticas sobre o assunto, mas qualitativamente percebe-se o aumento motivacional; finalizando, com a redistribuição parcial de renda – partindo do pressuposto que a probabilidade de um cotista ter melhores condições de produção do que um não cotista, conclui Weisskopf (2008, p. 46, 47).

As universidades de elite possuem uma estrutura capaz de apoiar os alunos cotistas que conseguem uma formação diferenciada e profissões de maior status através de programas que sustentam e apoiam o ingressante para a superação de suas barreiras conquistando avanços substanciais; já nas universidades menores, o efeito positivo não foi ainda comprovado.

Diante do panorama indiano há crítica neste modelo por considerar que os atendidos continuam sendo da elite uma vez que a conquista da vaga reservada se faz por classificação e geralmente quem atinge as melhores posições já foram contemplados com algum diferencial de educação, podendo ter frequentado escolas diferenciadas, capaz de coloca-los em vantagem perante os demais. Logo, o objetivo inicial das AA não é aplicado à grande massa indiana, contribuindo para que o ciclo seja abastecido com atendimento ao menos necessitado, nas palavras de Weisskopf (2008, p. 47), “[...] a vasta maioria dos diretamente beneficiados pelas políticas de AA em instituições de ensino superior veio das camadas superiores (isto é, com melhores condições das comunidades Dalits e Adivasi”. Tal característica pode acentuar o distanciamento e o ressentimento grupal, visto as características sociais apresentadas por este país.

No ensino superior, as vagas destinadas e legitimadas por direito aos intocáveis e membros de tribos atrasadas não conseguiram preencher as vagas disponibilizadas a eles, mesmo com incentivo de bolsa de estudo, não foi o suficiente para o ingresso dos mesmos, e para os que conseguiram, a permanência e conclusão alcançaram patamares baixos, havendo necessidade de fatores complementares que proporcionassem condições de real dedicação aos estudos, como exemplo, a questão do transporte, dificuldades de acesso a locomoção necessária para a frequência das aulas, ter um bom passado educacional digno de

competição e até a falta de informação sobre o que está disponível a eles.

Todas as preferências e as cotas, ultrapassam a imagem de disputa entre ricos e pobres, e acrescentam custo a sociedade. A participação do governo nas AA é essencial para o andamento do processo e continuidade na Índia, diferentemente do modelo americano, onde as instituições privadas e sem fins lucrativos investem na qualidade da educação com objetivo de obter o retorno com mão-de-obra capacitada para atender a demanda dos meios de produção. Tal modelo se adaptado a realidade indiana poderia compor um decréscimo ao custo do governo.

Considerando indicadores empíricos e qualitativos ao observar o crescimento dos níveis de qualificação alcançados pelos Dalits e Adivasis ao longo das últimas décadas, principalmente em escolas de elite e o “[...] hiato entre o desempenho nos exames de acesso entre cotistas e outros estudantes está diminuindo”, segundo Weisskopf (2008, p.52) percebe-se um grau de sucesso na experiência indiana com as AA. Entretanto, se as organizações e empresas privadas apoiassem e contribuíssem, assim como no modelo americano, o atendimento poderia ser ampliado alcançando um maior número de beneficiados, ou ampliando a estrutura para apoio durante o período de permanência na universidade.

1.3.3 Sri Lanka

A República do Sri Lanka é um território insular, próximo a Índia¹⁵, uma antiga colônia britânica denominada Ceilão, que conseguiu a independência em 1948. A maioria da população é formada pelos cingaleses 74% da população, e a minoria principal, os tâmilis 12%, conforme Nogueira (2012) e o restante da população fica entre estes dois extremos em diferentes categorias. As elites de cada um destes grupo eram ocidentalizadas, falavam inglês, lidavam com homens de negócio e do governo. Os cingaleses, maioritariamente budista e os tâmilis, predominantemente hindu mantinham uma relação cordial até a independência em 1948. Segundo Sowell (2012), não se casavam entre si, mas “estavam comprometidos com um estado secular e democrático, reconhecendo os direitos dos cidadãos”, independente das diferenças. A concentração dos tâmilis, “do Ceilão”, estava na

¹⁵ Está localizado a 35 km do sul da extremidade oriental da Índia, possuem uma herança cultural com bases numa civilização avançada, era conhecido por muitos viajantes como a Pérola do Oceano Índico. Sua posição geográfica a tornou um centro comercial, com visitas constantes dos viajantes, pois estava na Rota da Seda, conforme Nogueira (2012).

região norte do país, com clima seco, sem muitos recursos naturais e aproveitaram a educação ocidental, deixada pelos conquistadores missionários cristãos, que era fortalecida na área de ciências e matemática destacando-se nestas áreas.

Os cingaleses, permaneceram mais para a região sul, com solo fértil e chuvas adequadas, além das áreas montanhosas. Para trabalhar nestas regiões começaram a importar tâmilis da Índia, chamados “tâmilis indianos”, para realizarem o trabalho nas plantações. Estes consistiam na classe mais pobre e isolada do país. A busca por educação favoreceu cingaleses e tâmilis, porém proporcionalmente os tâmilis do Ceilão estavam representados em maior grupo nas universidades e exercendo funções em cargos públicos. No Ceylon University College 1942, por exemplo, 25% aproximadamente de todos os estudantes eram tâmilis do Ceilão, segundo Jennings (1944) e Sowell (2012), “[...] quase três vezes superior à porcentagem de sua representação na população”.

Os cingaleses recuperaram conquistas na área educacional, os tâmilis indianos continuavam nas lavouras, e outros indianos saíram de seu país de origem e trabalhavam no Sri Lanka em serviços menos capacitados; alguns se destacaram na habilidade dos negócios e já dominavam o setor têxtil, o varejo e o atacado. Tal situação foi alvo de leis que começaram a restringir os negócios indianos ainda no período colonial. Após a independência, as posições de poder estavam nas mãos daqueles que falavam inglês e tinham formação, tanto cingaleses, como tâmilis. Muitos cingaleses tinham formação, mas não falavam inglês, principalmente a geração mais nova além de questionar alguns procedimentos anteriormente adotados com preferência para as minorias.

O movimento começou contra a utilização de outra língua para o tratamento de assuntos relacionados ao Estado. Quando o cingalês se tornou a língua oficial, ficou claro o favoritismo do governo central pelos cingaleses e ao “enfraquecimento político dos tâmilis, que incluía até privação dos direitos dos tâmilis indianos e pressão sobre eles para que retornassem” (SOWELL, 2012, p. 120) para a Índia.

O Acto de Cidadania de 1948, a adoção do cingalês como língua única oficial em 1956 e, especialmente, a nova Constituição de 1972 (que marca o nascimento da República do Sri Lanka, até então Ceilão) refletem a imposição do modelo de Estado unitário, a redução drástica das salvaguardas dos direitos das minorias e o reforço do estatuto da língua cingalesa e do budismo como religião do Estado. A discriminação contra a população tâmilis vai-se acentuando à medida que o Estado se identifica

progressivamente com os interesses da população cingalesa e dos grupos nacionalistas extremistas. (CRAVO, 2005, p. 2)

As admissões no ensino superior para alunos tâmil continuaram presentes, principalmente nas linhas das exatas, apesar dos esforços contrários. Outra ação de pressão foi a padronização de ingresso através de percentual de um que nada mais era do que lei de cotas, pois era proporcional à população de determinado distrito. A presença dos cingaleses nas universidades foi crescendo a cada dia, pois os tâmil continuavam a trabalhar na lavoura e dificilmente usariam as vagas disponíveis a eles, facilitando assim o ingresso dos cingaleses.

A representação desproporcional dos tâmil nas instituições de ensino superior persistiu por algum tempo, a despeito do tratamento preferencial em favor dos estudantes cingaleses. Esta super-representação era particularmente expressiva na engenharia e na ciência médica, em que os estudantes da minoria tâmil eram 48 e 49%, respectivamente, de todos os estudantes. Os cingaleses se concentravam principalmente nas ciências humanas, enquanto os tâmil, nas exatas. Todavia, uma série de políticas de preferências e de cotas em benefícios dos cingaleses foi progressivamente reduzindo as possibilidades dos tâmil na educação e no emprego. (SOWELL, 2012, p.118-119).

O nível de exigência ao ingresso nas universidades para os tâmil era maior do que para os cingaleses. Algumas vagas no governo no Norte, foram substituídas por cingaleses e segundo Kearney, (1964) citado por Sowell (2012), em 1964 o governo instituiu uma aposentadoria forçada para os membros que não sabiam o cingalês e modificou a constituição eliminando garantias de direito das minorias. Com as políticas de ingresso preferencialmente no nível superior para aos cingaleses, o número de alunos Tâmil era expressivo na área de exatas. Surge então padronização, um sistema em que se ignora a nota individual e passa a ser um percentual relativa a outros estudantes do mesmo grupo ético, um sistema de cotas de distrito. A voz das cotas, não era uníssimo, haviam protestos contra essas políticas e preferências. Os tâmil queriam que seus objetivos fossem atendidos para o país todo, porém perceberam o momento de transferir para uma realidade mais próxima e concentrada da região, obtendo uma autonomia. Essa autonomia não foi alcançada e a liderança do movimento passou a ter um tom militante e extremada: havia iniciado uma guerra civil que prosseguiu por décadas de maneira brutal e arrasadora. Costa (2005) descreve este período

Os anos 70 evidenciam, porém, uma tendência crescente para o separatismo e a militância tâmil, como consequência das políticas nacionalistas dos governos cingaleses. A exigência da criação de um

Estado independente – Tâmbiles Eelam – vai ganhando apoio e vários grupos de jovens são facilmente mobilizados para a luta armada, protagonizada pelo LTTE (*Liberation Tigers of Tâmbiles Eelam*). O extremar de posições – em que o Estado é desafiado por uma rebelião secessionista no norte e leste da ilha – aumenta dramaticamente a tensão étnica e polarização da sociedade e dá azo a uma nova fase de confrontos violentos que conduzem, em 1983, ao início da guerra civil no Sri Lanka (COSTA, 2005, p.2).

Alguns países tentaram auxiliar no restabelecimento da paz no Sri Lanka, em vão. Já havia instituído tanto entre os tâmbils como cingaleses, grupos de extermínio, despreocupados com as reivindicações primeiras; o objetivo era evitar a paz. Na Constituição de 1978, reconheceram as duas línguas como sendo as oficiais o país.

Aparentemente as políticas de cotas e preferências no Sri Lanka tiveram dois momentos: no período colonial, quando atendia as minorias e após a independência quando passou a ser usada a mesma estratégia para manipular situações, promover objetivos e confirmações da supremacia da classe dominante, ultrapassando os limites da ética, do respeito a vida e da tolerância, existente a meio século antes.

1.3.4 Malásia

Malaya era uma colônia inglesa bem desenvolvida, situada na península Malaia, e evoluiu para a sua independência, em 1957. Juntamente a este território, outros com grande desenvolvimento foram agregados a este, como Cingapura e uma parte das ilhas de Bornéu. Sua população é distribuída entre malaios, chineses e uma minoria indianos. Há também os antigos povos indígenas, que adicionados ao grupo malaio, são chamados de “filhos da terra”, os *Buniputra*, segundo Silva (2003, p. 20) e somam 61% da nação (SOWELL, 2014, p. 82).

Os chineses começaram a buscar novas alternativas durante o imperialismo europeu e no princípio do séc XX chegaram na Malaya, pobres e analfabetos desempenhando tarefas que os nativos “desdenhavam” (SOWELL, 2014, p.83) principalmente no campo das seringueiras, onde quando os malaios demonstravam uma produtividade muito inferior aos chineses e ou indianos. Os chineses tinham a capacidade de uma ascensão vertical rápida socialmente e economicamente e geralmente na área do comércio de pequenos varejos e crescendo em conquistas na área da indústria e grandes empreendimentos a tal ponto de deterem a maior parte de ações nas empresas domésticas. A distância entre malaios e chineses ia além da diferença no idioma, religião e estilo de vida. A descrição dos chineses era

valorizada e reconhecidos como bons vizinhos e pessoas de confiança.

Os resultados obtidos na área da educação, tecnologia, negócios e trabalho dos imigrantes sobressaiam em relação aos nativos. Apesar das preferências, já estabelecidas desde o tempo da colônia inglesa para os malaios, o número de filhos de chineses que completavam os estudos era em maior porcentagem do que a dos malaios e os chineses ainda custeavam a educação de seus filhos. Uma das resoluções extraordinária foi a Malásia abrir mão de Cingapura, “[...] como Cingapura, possuía uma volumosa população chinesa, sua separação deixou a Malásia com confortável maioria malaia, objetivo precípua da manobra”, segundo Sowell (2014, p. 86).

O governo tem-se mantido no poder, desde a sua independência, através de coalizões de partidos que tem por objetivos a pacificação dos segmentos da sociedade, apesar da oposição, o governo tem conseguido manter um plano razoável para atender os malaios, os chineses e forasteiros, como manter as preferências malaias, com reconhecimento de supremacia nativa e elevação de taxas de negócios principalmente para os chineses, que por sua vez contava com uma certa liberdade de ação na economia e o ingresso na educação universitária foi por padrões de desempenho iguais para todos, o que resultou em apenas 20% das vagas, sendo preenchidas pelos malaios, o restante por uma grande quantidade de chineses.

Tal situação trazia desconforto aos nativos e em 1969, quando a coalizão teve uma vitória apertada, alguns chineses manifestaram, houve uma revolta aos chineses e muitos chineses morreram. Acalmando os ânimos o governo criou políticas de preferência com objetivo de alcançar o balanceamento racial estendendo para a iniciativa privada as preferências que os malaios tinham no público, além das preferências no setor do governo, no aspecto educacional também foram expandidas. Porém, as políticas públicas de preferências na Malásia, tenderam a beneficiar principalmente aqueles que estavam encaminhados. “Na Malásia, foram adotadas medidas de promoção da etnia majoritária (*os Buniputra*) sufocada pelo poder econômico de chineses e indianos”, afirma Silva (2003, p.20).

Segundo Sowell (2014, p.91), “O problema dos malaios não era a fome nem a pobreza extrema, mas sim o de serem claramente ofuscados pelos forasteiros”. Os estudantes malaios concorriam aos cursos com menos exigência e poucos

conseguiam acompanhar disciplinas de matemática e/ou científico. A diferença entre chineses e malaios era bem expressiva “[...] nos anos 1960, 1488 estudantes chineses se bacharelaram em ciências enquanto os bacharéis malaios foram apenas 69. Na engenharia, foram 408 os formandos chineses, ao passo que os malaios, apenas 4” (SOWELL, 2014, p. 92)

Em 1970, nas escolas públicas de língua inglesa, começaram o processo de conversão da língua para a malaia. A cada ano, um novo grau era convertido até ter o ciclo completo em 1982. Instituíram então, a língua malaia como meio de instrução nas escolas e universidades e o fim do ingresso na universidade com o desempenho individual, o que causaram grandes impactos em gerações vindouras principalmente para os forasteiros que estavam acostumados com as disciplinas sendo ministradas em inglês e não dominavam a nova língua. Porém, o número de alunos estudantes chineses na universidade decresceu muito, apesar do número total de alunos terem ampliado na educação superior. Já em 1980, muitos começaram a procurar formação superior em outros países e houve uma grande saída de chineses, indianos e outros para estudar principalmente em Cingapura, e que após os estudos, não voltavam.

Quando o ingresso nas universidades se fundamentava no desempenho individual, essas universidades eram dirigidas por malaios que se reportavam a um governo também administrado por malaios. Ainda assim, os estudantes chineses predominavam em muitas áreas da universidade, e até as minorias indianas supriam mais estudantes em alguns campos do que a maioria malaia. Simplesmente não existiam suficientes malaios qualificados”. (SOWELL, 2014, p. 108)

O processo inverso começou em 1993, parcialmente, no nível universitário nos campos da ciência, tecnologia e medicina, pois havia uma escassez de pessoal altamente qualificado. O sistema de mérito voltou em 2001, sendo mais fácil para os alunos malaios o ingresso à universidade. Na Malásia, segundo Sowell (2014), “[...] os principais beneficiários das cotas e das preferências foram os que já eram mais afortunados. Um estudo empírico anterior sobre os seus efeitos concluiu que ‘no máximo 5% dos malaios se beneficiaram com tais políticas’. A experiência na Malásia chama atenção pois paralelamente houve um crescimento econômico do país e a renda *per capita* dos malaios praticamente triplicou, a taxa de pobreza diminuiu e os “*Boniputerans*”, segundo Santos (2012, p.402) tiveram um aporte maior juntamente com a política de preferência. O retorno econômico nos centros urbanos

é maior do que na área rural, o desafio é a transformação da economia agrícola em economia comercial.

Outro índice é a ampliação do número de profissionais qualificados formados por malaios. A crítica diz que esses profissionais foram empregados por instituições do governo. E nas universidades controlados pelo governo, o número de chineses diminuiu muito. A Malásia soube combinar à repressão ao direito de expressão para minimizar possíveis violências intergrupo, as políticas de preferências e o crescimento extraordinário.

1.3.5 Colômbia

Na região caribenha, na Colômbia, o número de universidades autônomas é bastante expressivo se levarmos em conta as dificuldades existentes no país como um todo, sequestro, guerrilha, desigualdades sociais, econômicas, tráfico, dentre outros. Segundo Mendes (2013, p. 2), “[...] depois do Brasil, Colômbia é, junto à Venezuela e Cuba, uma das maiores populações negras da América Latina. Diferentemente de alguns outros países da América do Sul, “[...] a proporção de afrodescendentes na Colômbia, às vezes é estimada em até 20% ou mais da população nacional, é capaz de ostentar um nível educacional razoavelmente elevado” conforme descreve Turner (2006, p. 190). Esta população traz relevante contribuição com o movimento negro colombiano, quer seja pela quantidade, quer seja pela influência que este movimento exerce na sociedade.

[...] os ativistas negros conseguiram que suas sociedades nacionais fossem obrigadas a reconhecer a existência de racismo e da discriminação racial e, minimamente, começar a agir contra esses processos de injustiça. Não é a toa que nestes dois países as reformas multiculturais que beneficiam as populações negras e afrodescendentes se desenvolveram bastante em comparação com outros países da América Afro-latina (MENDES, 2013, p.2).

Porém, a questão de unidade de propósito entre os afro-colombianos pode ser considerada desgastada, segundo observações pontuais de Turner (2006, p. 191) “[...] a falta de consenso sobre o que deveria ser feito para abordar com mais eficácia o problema da miséria da população deslocada afro-colombiana. ”Destaca ainda que o grupo é marcado por conflitos internos, frustrando as tentativas reais de construir uma unidade nacional e combater a discriminação nacional. Lembrando que o histórico político da Colômbia favorece estes conflitos internos, ao reportar a

origem do movimento negro colombiano, por volta de 1948, quando após o assassinato do líder do partido liberal Jorge Eliecer Gaitán, em Bogotá, por conservadores, a instabilidade marca a convivência de violência, entre liberais e conservadores na década de 50, segundo Mendes (2013, p.17-18).

Mendes (2013,p.18) acrescenta que pós este período, na Frente Nacional, o poder foi sendo alternado entre liberais e conservadores. Contudo, o movimento Afro-colombiano, organizou-se “[...] pela primeira vez na década de 1970: quando grupos preocupados com a discriminação racial, a privação socioeconômica e a falta de representatividade política da população negra na sociedade nacional”.

No primeiro momento do movimento no âmbito urbano, Mendes (2013, p. 18), apresenta que os seus membros participavam da elite intelectual. Em 1975, o centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Negra (CIDCUN) é criado pelo líder Amir Smith (sociólogo, jornalista). Outro destaque apresentado é “Manuel Zapata Olivella, médico, escritor e fundador do Centro de Estudos Afrocolombianos e um dos organizadores do Primeiro Congresso da Cultura Negra das Américas, em 1977” (MENDES, 2013, p.18), congresso realizado em Cali, um marco das organizações negras na Colômbia e com espaço para outros movimentos negros da América Latina, criando o Centro de Estudos “Franz Fanon” (CEIFA) em 1981, que começou sendo dirigido por Samcy Mosquera. A desigualdade existente entre afro-colombianos e os colombianos é percebida em diversos fatores, um exemplo dado por Mendes (2013): a expectativa de vida para homens de 13 anos a menos e 11 anos a menos para as mulheres¹⁶.

Algumas regiões, principalmente no litoral, há uma concentração maior de habitantes afro-colombianos, como é o exemplo de El Choco, onde 91% são afrodescendentes, onde há uma reputação de ter uma população bem desfavorecida economicamente e onde crianças/estudantes raramente visualizam em livros didáticos imagens que representam, quer seja na expressão do cotidiano, nas ilustrações de moradia, no estilo de vida afrodescendente. Quanto ao ensino superior, é necessário responder a prova elaborada pelo governo, a denominada

¹⁶ Dados do censo 2005 - “[...] sendo 64,6 anos para homens negros e 77,6 para o total da população masculina, para as mulheres essa diferença é de quase 11 anos: 77,6 anos é a expectativa de vida da população colombiana feminina enquanto para a população afrodescendente a expectativa é de apenas 66,7 anos” Mendes (2013, p. 27)

ICFES, que é a sigla do Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, órgão do governo responsável pela aplicação dessas provas, por mais que a mesma não seja a prova de admissão na universidade.

O ensino superior colombiano não é gratuito. Dependendo do poder aquisitivo da família do estudante, se pode obter descontos na mensalidade. Para calcular este desconto, critérios como o número de irmãos, extrato econômico, e outros são levados em conta, podendo fazer com que o aluno não precise pagar nada pela universidade ou condicionando sua matrícula ao pagamento de mensalidades de acordo com o poder aquisitivo. (MENDES, 2013, p. 27).

Ter certificação universitária não expressa crescimento necessário para transpor situações de constrangimentos.

A situação de afro-colombianos que possuem nível universitário mostra-se notadamente perversa. [...] Outros afro-colombianos com educação formal em Cali, e Bogotá ecoaram as dificuldades de encontrar trabalho remunerado no setor privado, além da falta de um “padrinho” que lhes poderia fornecer um serviço público que concedesse prestígio, salário digno, e a chance de entrar para a política municipal, regional ou nacional (TURNER, 2006, p. 194).

A dificuldade de um aluno concluir o ensino fundamental explica o número reduzido de afro-colombiano nas universidades, alerta Mendes (2013, p.28), “[...] somente 18% da população indígena e 13% da população afro-colombiana maior de 18 anos completaram a educação primária (ensino fundamental)” - em 2009. Então, “[...] a formação universitária se transformou no principal canal de mobilidade para aquele setor naquele momento em que não existia normatividade que reconhecesse o direito dessas populações” (MENDES, 2013, p. 17). O sistema de reserva de cotas nas universidades colombianas é acanhado, somente no final da década de 90, por iniciativa das próprias universidades sob pressão regional dos movimentos negros com apoio dos acadêmicos e seus estudos do impacto deles dentro da universidade. Abaixo, segue-se algumas destas universidades juntamente com suas ações, listadas por Mendes (2013, p.29-32):

Universidad Del Valle - Garantia de 4% das vagas no ensino superior para estudantes afro-colombianos ou indígenas que realizem a prova do ICFES.
Universidad Tecnológica de Pereira - Desde o ano 2003, 5 vagas são reservadas por programa distribuídas equitativamente para cinco grupos específicos: membros de comunidades negras, membros de povos indígenas, esportistas de alto rendimento, deslocados pela violência e reinseridos pelo processo de paz (ex-guerrilheiros em processo de reinserção social). É necessário alcançar maior pontuação e certificado de que pertence a comunidade local.

Nesta última universidade, há também os convênios com comunidades negras

em cursos especiais voltados as necessidades comunitárias, o que aumentou a porcentagem de alunos afro-colombianos na UTP. Na Universidad de Caldas há a reserva de duas vagas por programa de graduação ao ano para estudantes de comunidades afrodescendentes e indígenas de acordo com a sua pontuação no exame realizado pelo Estado, o IFCES. Outra ação afirmativa é para os melhores estudantes das escolas técnicas (bachilleres) e estudantes do ensino médio (ciclo complementário) também são beneficiados com cotas, o que dá um total de 16% de reserva de vagas, porém só metade destas vagas estão sendo ocupadas, representando, no total dos alunos, apenas 8% de vagas especiais ocupadas.

Na Universidad Nacional o estudante tem opções de ou tentar a prova do vestibular aplicada pelo governo federal ou conquistar uma vaga através do Programa de Admissão Especial (PAES). A universidade oferece formulários gratuitos e os candidatos a esses subprogramas disputam entre si para atingir os 2% das vagas que lhes são atribuídas, tomando como referência a pontuação do último admitido no teste corrente do vestibular. Essa opção de acesso à universidade é possível desde 2010 e se destina a dar uma chance aos melhores secundaristas de municípios pobres.

A Colômbia necessita avançar nos mecanismos de enfrentamento para minimizar ou solucionar a alta desigualdade de seu povo. Mendes (2013, p. 3-4) alerta que estudos feitos pelo BID, evidencia que o fator raça, origem étnica são determinantes para o “[...] estatuto socioeconômico dos povos latino americanos, apontam que a pobreza em países como Bolívia, Brasil, Guatemala ou Peru reduziria em 4 pelo menos 25% se os não-brancos alcançassem o nível socioeconômico da população branca” (MENDES, 2013, p.3-4).

Nesse breve contexto internacional do uso das ações afirmativas, em ambientes variados e principalmente no aspecto educacional, com o recorte aos estudos do ensino superior constata-se que embora as ações afirmativas não tenham contemplado de fato uma inclusão social sustentável, o seu desdobramento traz para o debate e evidencia a importância da não marginalização da temática no campo das políticas públicas sociais em nível global e, por recorte específico, para a realidade brasileira como trataremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Os comprometimentos e propostas de governos através das legislações quanto ao acesso à educação, com recorte ao Ensino Superior, principalmente pós constituição de 1988 no contexto da redemocratização no Brasil são elementos de discussão nesse capítulo. As políticas de ações afirmativas podem ser compreendidas como medidas públicas ou privadas que visam atender indivíduos e/ou classes minoritárias em situações desfavoráveis por tempo limitado ou não, através de mecanismos reparatórios com objetivo de diminuir eventuais desigualdades existentes em ou entre setores da sociedade, como exemplo, o atendimento aos indígenas, aos portadores de deficiências, às mulheres, os afrodescendentes; em campos diversos, conforme demandas de cada segmento.

No âmbito público, a previsão do atendimento a estas demandas se dá por meio de políticas públicas que estão relacionadas com objetivos traduzidos em ações de Estado ou de Governo¹⁷. O critério de prioridade no atendimento a estas necessidades, vai depender das obrigações do Estado, a visão da realidade do governo, as articulações e interesses políticos/partidários. O Estado apresenta características mais duráveis e o Governo, apresentando elementos mais transitórios, a critério dos interesses de quem está exercendo a função de liderança e de seus aliados à frente do país. Seguindo o entendimento de Höfling (2001) o Estado é a junção dos órgãos legislativos, tribunais e instituições. E governo como o conjunto de programas representados pela sociedade em equipe técnica, políticos e outros.

[...] Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período. (HÖFLING, 2001, p.31)

¹⁷ Souza (2006, p. 26) diz que “[...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Transformar um conjunto de programas de governo em realidade concreta, requer habilidade de gerenciamento de recursos, administração de interesses políticos, conhecimento dos impactos, planejamento efetivo, visibilidade e avaliação criteriosa. A essa transformação, pode ser chamada de política e dentre as muitas definições de políticas públicas que podem ser utilizadas, Souza (2006, p. 26) resume na expressão “[...] colocar o governo em ação” como uma forma de analisar a ação ou propor mudanças acrescenta que “[...] políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas” (SOUZA, 2006, p. 26). A inércia diante das necessidades e problemas públicos, também pode ser considerada como uma forma de política, “[...] o que o governo escolhe fazer ou não fazer [...]” sintetiza Dye (1984) apud Souza (2006)¹⁸ como definição de política pública. Cavalcanti (2007) sintetiza a compreensão de políticas públicas como:

[...] um curso de ação ou inação, escolhido por autoridades públicas para focalizar um problema, que é expressada no corpo das leis, regulamentos, decisões e ações de governo. A política pública está relacionada com as intenções que determinam as ações de um governo; com o que o governo escolhe fazer ou não fazer; com as decisões que têm como objetivo implementar programas para alcançar metas em uma determinada sociedade; com a luta de interesses entre o governo e sociedade; ou ainda, com atividades de governo, desenvolvidas por agentes públicos ou não, que têm uma influência na vida de cidadãos. (CAVALCANTI, 2007, p.26)

Apoiando esta definição, Azevedo (2004, p.5) afirma que como qualquer outra ação humana, políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria. As políticas públicas são ferramentas para a governabilidade, manutenção ou alterações de direção em uma determinada área. Na esfera da educação, as políticas públicas educacionais são as destinadas a atender as necessidades da população, desde a educação infantil até a pós-graduação superior. Ampliando as definições já vistas acima Souza (2006) adverte que:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política

¹⁸ Souza (2006) faz a colocação em nota de rodapé, “que há mais de 40 anos, de Bachrach e Baratz (1962), mostraram que não fazer nada em relação a um problema também é uma forma de política pública”.

pública. Mead (1995)²¹ a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980)²⁰, como um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986)²¹ segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. [...] A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell²², ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p.24)

Considerando a responsabilidade do Estado em atender as necessidades pertinentes a educação no que diz respeito ao acesso e ingresso dos concluintes da Educação Básica no Ensino Superior, as respostas às perguntas acima, “quem ganha o quê? por quê? e que diferença faz?” encontrarão eco nas políticas educacionais, na perspectiva da democratização do acesso e ingresso ao Ensino Superior através das ações afirmativas.

Uma das funções do governo e Estado é garantir o cumprimento da legislação e neste compromisso, o direito à educação, trazendo possibilidades de desenvolvimento de uma cidadania promotora de igualdades, sabendo-se que, o valor da educação transcende interesses políticos e os interesses políticos influenciam e alteram os rumos da Educação. Ajustar a vontade política do Estado e do governo juntamente com a participação da sociedade é fundamental para a definição de prioridades e elaboração de políticas públicas. Fonseca (2009, p.104) diz que no Brasil, “[...] a responsabilidade dos governantes, a eleição e seleção das prioridades foram constituídas sem que negros e indígenas pudessem colocar na agenda e no orçamento federal de modo adequado e a contento as suas necessidades” pois sempre estiveram longe de quem decide.

Vale ressaltar que custo é um item importante na categoria decisória, pois “[...] não se faz política pública sem recursos. Só demagogia e populismo de ocasião. Ora, a implementação séria de toda e qualquer política pública exige orçamento” como salienta Fonseca (2009, p. 106).

O custo de políticas desenvolvidas no passado é apresentado no presente sem

¹⁹ MEAD, L. M. “Public Policy: Vision, Potential, Limits”, Policy Currents, Fevereiro: 1-4. 1995.

²⁰ LYNN Lynn, L. E. Designing Public Policy: A Casebook on the Role of Policy Analysis. Santa Monica, Calif.: Goodyear. 1980

²¹ PETERS, B. G. American Public Policy. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986.

²² LASWELL, H.D. Politics: Who Gets What, When, How. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

o remorso de ter extrapolado qualquer tipo de orçamento ou previsão a longo prazo. O pagamento da escravidão, se é que haja alguma possibilidade de mensurar em valores esse pagamento, ou custo, passa-se pela desigualdade, pobreza, miséria, preconceito e racismo. Tal diferença é relatada por Bello (2011)

Os brasileiros não-brancos estão expostos a um “ciclo de desvantagens cumulativas” em termos de mobilidade social intergeracional e intrageracional. Os não brancos sofrem uma desvantagem competitiva em todas as fases do processo de transmissão de status, com oportunidades educacionais mais limitadas, ganhos ocupacionais e renda proporcionalmente menores que os dos brancos. (HASENBALG, 2005 apud por BELLO, 2011, p. 33).

Nascimento (2007, p.178-179) diz que no Brasil “[...] as desigualdades fazem parte da formação histórica, das dinâmicas da sociedade e suas instituições. Há uma espécie de lógica estabelecida nessa sociedade que produz e mantém estáveis ao longo da história, hierarquias, possibilidades e lugares sociais”. Conceituando esta lógica como o conjunto e preconceitos, práticas socioculturais fortalecidas nas relações sociais.

De fato, o que se verifica na sociedade brasileira é a existência de direitos formais que não se constituem no plano material e que, historicamente, tem sido motivo de surgimento de vários grupos, organizações, associações e movimentos sociais que, na sua prática de lutam, questionam as significações de direitos e, o que nos parece mais importante, colocam em questão os fundamentos da própria sociedade. Grande parte dos movimentos sociais são expressões dos *sem* (sem-terra, sem teto sem renda, sem educação sem universidade, sem direitos, etc.), reivindicando direitos previstos em leis e se organizam para melhorar as condições de vida da pessoas e grupos sociais que representam (NASCIMENTO, 2007, p.180).

Adotar soluções imediatistas descompromissadas com a população como um todo, principalmente as minorias, com todas as suas especificidades pode ser um risco alto, usada por períodos do curto prazo.

Nas políticas educacionais, Lima; Marran (2013, p. 50) apontam para a “[...] realidade complexa (diversidade cultural, extensão geográfica, desigualdade social), mobilizada por tensões e solicitações que exigem planejamento e avaliação constante [...]” considerando a importância de analisar abertamente a extensão do alcance das ações propostas alcançando critérios de eficiência/eficácia e acima de tudo como a sociedade mobilizada enxerga a efetivação da cidadania, materializada nos direitos e dignidade humanas.

2.1 Desenvolvimento histórico e desdobramentos das políticas de ações afirmativas no Brasil

O histórico das políticas de ações afirmativas no Brasil é tema recente. Foi provocado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 sob o parâmetro de que todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos sem distinção de cor, raça, sexo, língua religião ou opinião política, origem e qualquer outra condição. Porém, há na história mundial e também na história brasileira registros de homens, mulheres e crianças negras considerados números, peças de um rol de bens, pessoas destituídas de suas vontades, subjugadas do futuro, coagidas pelo poder do patrimônio dos senhores brancos. A quantidade de africanos capturados, transportados para o trabalho escravo é estimado em cerca de quatro milhões²³. Tal realidade foi sendo modificada ao longo dos anos e o número da população negra no país foi sendo alterada. Relatos comprovam o objetivo de “branquear” a população. O movimento migratório colaborou para este objetivo. Skidmore²⁴ (1976) apud Fonseca (2009) traz uma fala de Afrânio Peixoto um tanto impactante:

Trezentos anos, talvez, levaremos para mudar de alma e alvejar a pele, e se não brancos, ao menos disfarçados, perderemos o caráter mestiço [...]. Quantos séculos serão precisos para depurar-se todo esse mascavo humano? Teremos albumina bastante para refinar toda essa escória? Deus nos acuda, se é brasileiro (FONSECA, 2009, p.77)

Por meio do pensamento darwinista difuso na sociedade brasileira desde o seu surgimento, acreditava-se que o branqueamento seria algo natural, já que conforme as concepções dos intelectuais da época, o negro e o índio, desapareceriam por serem inferiores. Uma espécie de política estatal foi trabalhada de alguma forma pois houve uma crescente diminuição da população negra no país. Chiavenato²⁵, (1986, p.174), citado por Fonseca (2009, p. 79-80) diz que “[...] de 1800 a 1950, a população branca cresceu 34 vezes e a negra teve um aumento vegetativo de pouco mais de três vezes, que significa uma diminuição de 53% em relação ao total em

²³ Philip Curtin e David Eltis estuda minuciosamente o assunto de números este assunto e quantidades, segundo Graham (2002).

²⁴ SKIDMORE, T. E. Preto no Branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

²⁵ CHIAVENATO, J.J. O negro no Brasil. 3^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

1980” (FONSECA, 2009, p. 80).

QUADRO 2: Crescimento da população brasileira entre os anos de 1800 -1980

Ano	Negros	Pardos/mulatos	Branços
1800	47 %	30 %	23 %
1872*	20 %	38 %	33 %
1880	20 %	42 %	41 %
1890	14 %	41 %	45 %
1890*	15 %	32 %	44 %
1922**	14 %	33 %	51 %
1940	14 %	21 %	65 %
1950	11 %	27 %	62 %
1960	9 %	29 %	61 %
1980	5,87 %	38,45 %	54,77 %

Fonte: Elaboração própria baseada em Chiavenato (1986, p. 174) apud Fonseca (2009, p. 81).

*Análise feita por Oliveira Viana apud Skidmore, (1976, p.220-21), apresentada por Fonseca (2009, p.81).** Análise feita por Roquette Pinto apud Ramos (1988, p.13), apresentada por Fonseca (2009, p.81).

Uma explicação para a diminuição da raça negra em território brasileiro pode ser o fato do número de mulheres negras ser reduzido, pois os escravos trazidos eram em grande parte homens, e o número de mulheres em fase reprodutora foi diminuindo. A interação com os brancos era dificultada por proibições ou sanções da época. Já os considerados mestiços, tentavam dialogar tanto com brancos como com negros para não sofrerem exclusões, porém não se consideravam negros, surgindo assim expressões como mulatos, pardos e sarará como distinção. Se até pouco tempo atrás os negros eram os construtores braçais do país, diante do quadro apresentado acima, eles passam por um desaparecimento da sociedade brasileira sem nenhum ressarcimento financeiro, agrário ou medidas para permitir a participação em igualdade de condições entre negros e brancos.

Após a Primeira Guerra Mundial e o colapso da bolsa de Nova York, com Getúlio Vargas a frente do governo brasileiro, as leis imigratórias sofrem as restrições e as “[...] medidas políticas e administrativas contrárias à entrada de estrangeiros no Brasil propiciaram o surgimento de ações para proteger, legalizar e legitimar a mão de obra nacional. O objetivo era melhorar a qualidade do trabalhador brasileiro” (FONSECA, 2009, p.86), principalmente no âmbito urbano.

O governo Vargas promulgou a Lei n. 19482/1930, popularmente chamada de

Lei dos 2/3; uma vez que garantia uma taxa de brasileiros natos no conjunto de trabalhadores das empresas e fábricas instaladas no território:

Todos os indivíduos, empresas, associações, companhias e firmas comerciais, que explorem, ou não, concessões do Governo Federal ou dos Governos Estaduais e Municipais, ou que, com esses Governos contratem quaisquer fornecimentos, serviços ou obras, ficam obrigadas a demonstrar perante o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, dentro do prazo de noventa dias, contados da data da publicação do presente decreto, que ocupam, entre os seus empregados, de todas as categorias, dois terços, pelo menos, de brasileiros natos.

Parágrafo único. Somente na falta, de brasileiros natos, e para serviços rigorosamente técnicos, a juízo do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, poderá ser alterada aquela proporção, admitindo-se, neste caso, brasileiros naturalizados, em primeiro lugar, e, depois, os estrangeiros (BRASIL, 1930).

Os negros tinham uma oportunidade de trabalho formal, competindo com o branco nacional e contra o preconceito, mas a realidade apresentada era de trabalhos considerados de categoria inferior, bem como seus salários e o discurso contra o preconceito não ultrapassava ao seu desenho e letra. Mesmo assim, o espírito da Lei dos 2/3 era de proteção a um determinado grupo, que “[...] afirmou o trabalhador nacional e reafirmou a vontade soberana do Estado de proteger seu povo diante de forças estrangeiras” (FONSECA, 2009, p.89). Essa lei representou reparações sociais, sendo uma ação afirmativa, uma política de compensação na busca pelo equilíbrio do mercado de trabalho formal, porém não contemplando o trabalhador negro, de forma explícita ou específica, visto os descompassos históricos na relação de força de trabalho no Brasil.

A tônica do Estado era uma integralização da sociedade e destacava a educação de qualidade como mecanismo de base nesse processo, principalmente nos grandes centros, no meio urbano. Contudo, a população negra, estava concentrada na área rural ou nos arredores das cidades e as ações afirmativas desenvolvidas não atingiam os negros. Outra lei que corroborou para ampliar a disparidade entre brancos e negros, foi a chamada “Lei do Boi”. Essa lei previa que nos estabelecimentos de ensino médio agrícola e escolas superiores mantidos pela União, 50% das vagas da primeira série deveriam ser destinadas aos agricultores ou filhos que residiam na zona rural e 30% para as escolas de ensino médio mantidas pela união, como garantia de ingresso (FONSECA, 2009, p. 90-91).

Em 3 de julho de 1951, no Brasil, a Lei Afonso Arinos, constitui penalidades para preconceito de raça e cor. Posteriormente, 20 de dezembro de 1985, esta lei foi

modificada resultando na Lei nº 7.437/85, conhecida como Lei Caó, onde no texto, ampliou-se as especificações de preconceito, mantendo a raça, cor e acrescentando gênero e estado civil.

No Brasil, conforme Guimarães (2013), o movimento das políticas de ações afirmativas, passou por desdobramentos que se remetem ao preconceito de cor nos anos 20 do século XX, que explicava a dificuldade dos negros no mercado de trabalho, já que a educação formal recebida era inferior, não possuíam boas maneiras e estavam desunidos. Na década de 30, a questão racial começa a ser incorporada à agenda política brasileira quando atores iniciam uma articulação no campo das lutas sociais e nas academias. Segundo Silvério; Moehlecke (2009), o primeiro deles foi o movimento negro contemporâneo denunciando a hegemonia branca e alertando acerca da discriminação aos afro-brasileiros. E tais atitudes tinham o apoio do meio acadêmico por meio de estudiosos e pesquisas substanciadas sobre a desigualdade social e racial.

Em 1945, embora com a retomada da democracia a discussão não se reverteu com ampliações em ações concretas para o desdobramento da questão racial. Nos anos 70, já não era mais o preconceito racial a nomenclatura em evidência e sim a “discriminação racial” e a pobreza negra eram culpa das desigualdades de tratamento e de oportunidades de sociais. A responsabilização já não era só do negro e sim do pensamento branco, do governo e sociedade civil, formando o racismo difuso na sociedade brasileira.

Porém, registro mais próximos ao entendimento do que hoje denominamos de políticas de ações afirmativas, são datados de 1968, quando técnicos do Ministério do Trabalho, sugeriram adoção de políticas de ações afirmativas para diminuir a disparidade entre os negros e brancos, estipulando 20% das vagas das empresas a serem preenchidas pela população negra e dependendo do setor, 10% a 15% das vagas. Este projeto foi deixado de lado, visto a “priorização” dos interesses do país, ainda que os discursos fossem noutra direção. Quais as intenções, veladas ou transparentes, nas seleções de projetos e ações do Estado de atendimento à população?

As leis e ações do Estado deixam evidências de que o entendimento de população a ser atendida ou impactada pelas políticas era no mínimo, um conceito seletivo, com vontade política dirigida a atender os interesses dos brancos e

controlar a população negra. Nos anos de 1980, uma ampla mobilidade em torno de questões raciais, vários grupos militantes e entidades de discussões se espalharam pelo país, após a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, com campanhas de conscientização racial em busca de alcançar o princípio constitucional contido na Constituição Brasileira, art. 5º “todos são iguais perante a lei”, portadores dos mesmos direitos.

Já em 1983, as primeiras propostas para o desenvolvimento de políticas de ações afirmativas foram trazidas pelo deputado federal pelo PDT-RJ, Abdias do Nascimento no projeto de Lei nº 1.332, com “[...] ações compensatórias para os afro-brasileiros, através da reserva de vagas nos serviços públicos e concessão de bolsa de estudo”, segundo Moehleck (2002, p. 204). Estas ações tinham a proposta de reserva de 20% de vagas para as mulheres negras e 20% de negros na seleção dos candidatos a serviço público, incorporação da imagem positiva da família afrodescendente, a literatura e história das civilizações africanas no Brasil. O projeto não foi aprovado.

O movimento negro pressionou o Poder Público quanto aos problemas raciais ao qual o país não poderia se omitir. Em 1988, nas comemorações do Centenário da Abolição, a Fundação Cultural Palmares foi criada, vinculada ao Ministério da Cultura com o objetivo de atender à ascensão social da população negra. Neste mesmo ano, a Constituição é promulgada e traz consigo uma previsão de proteção maior ao trabalho da mulher, a reserva de vaga para cargos e empregos públicos para pessoas portadoras de deficiência a população negra.

Nas festividades dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, em 1995, as reivindicações continuam, e o movimento negro realiza uma Marcha até Brasília para apresentá-las, com o apoio de outros movimentos populares e centrais sindicais, cerca de 30 mil pessoas participaram da marcha. Seguindo uma estratégia de deslocamento do foco na data de 13 de maio, para o dia 20 de novembro, data onde Zumbi era homenageado. O programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial, apresentado pelo movimento, contemplavam um panorama racial e da prática do racismo “[...] com ênfase nos temas de educação, saúde e trabalho. [...] incluía religião, terra, violência, informação e cultura e comunicação”, conforme Lima (2010, p. 79). Moehleck especifica com mais clareza estes objetivos:

[...] incorporar o quesito cor em diversos sistemas de informação; estabelecer incentivos fiscais às empresas que adotarem programas de promoção da igualdade racial; instalar, no âmbito do Ministério do Trabalho, a Câmara Permanente de Promoção da Igualdade, que deverá se ocupar de diagnósticos e proposição de políticas de promoção da igualdade no trabalho; regulamentar o artigo da Constituição Federal que prevê a proteção do mercado de trabalho da mulher, mediante incentivos específicos, nos termos da lei; implementar a Convenção Sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino; conceder bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda, para o acesso e conclusão do primeiro e segundo graus; desenvolver ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, à universidade e às áreas de tecnologia de ponta; assegurar a representação proporcional dos grupos étnicos raciais nas campanhas de comunicação do governo e de entidades que com ele mantenham relações econômicas e políticas (Marcha Zumbi, 1996) (MOEHLECKE, 2002, p, 205 e 206).

A força dos movimentos sociais auxiliaram na propagação destes objetivos e a sociedade exigia apoio e posicionamento das autoridades, concernentes a uma legislação.

2.2 Políticas de ações afirmativas pós Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal Brasileira de 1988, a sétima do Brasil, pode ser considerada como um marco nas políticas públicas relacionadas à educação. Ela nomeia a educação como o primeiro na lista dos direitos sociais, no art. 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988). Importa analisar o que Saviani (2013) adverte sobre a necessidade de distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação. “Direito corresponde um dever. Se a educação é proclamada como um direito e reconhecida como tal pelo Poder Público, cabe a este poder a responsabilidade de prover os meios para que o referido direito se efetive” (SAVIANI, 2013, p.220).

Na constituição, a educação tem suas considerações em formato de parágrafos, deliberando sobre temas específicos para garantir igualdade contra qualquer tipo de discriminação e preconceito no processo de redemocratização. As lideranças negras começaram a desenvolver um trabalho intenso pós a constituição de 1988, ano do centenário da abolição da escravatura, combatendo o preconceito principalmente por terem a garantia de que qualquer discriminação seria considerada crime inafiançável e imprescritível. O movimento negro a partir de 1988, por meio da abertura democrática, expressa inclusive na nova constituição aprovada naquele ano, “[...]”

passou a tomar a forma de uma constelação de organizações não governamentais, financeira, ideológica e politicamente autônoma”. (SILVERIO, MOEHLECKE, 2009, p.24). Efetivamente as discussões em torno das políticas de ações afirmativas começaram à partir de 1990, a tomar volume e intensidade pela sociedade que cobrou atuação do governo para a resolução desta questão com a participação de diversos agremiações colaboradoras do movimento negro, influenciados por organismos internacionais (BM, UNESCO, UNICEF, dentre outros) na busca por reivindicações democráticas por direitos civis e princípios de igualdade para todos.

No governo Collor, 1990, o Estado Brasileiro passa a ter características liberais com um perfil de tentativa de desvincular a gestão econômica da gestão político social, e segundo Silvério e Moehlecke (2009, p.25) em tal modelo “o Estado passa muitas de suas funções de assistência e de atendimento sociais para as ONGs e empresas privadas, principalmente na forma de parcerias”, trazendo um fortalecimento as ONGs. Em 1995 encontra-se a primeira política de cotas adotada nacionalmente, estabelecendo-se uma cota mínima de 30% para mulheres candidatas a cargos políticos, conforme Moehlecke (2002, p. 205). Através dos movimentos sociais, especificamente na Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, o governo recebe um documento com manifesto com reivindicações e sugestões de ações, projetos e políticas.

Durante os governos que se seguem, as políticas de AA foram sendo adotadas de maneiras diferentes, conforme o contexto e os interesses da época. O primeiro presidente a reconhecer abertamente a existência de discriminação racial no país foi Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), conforme Feres Junior; Daflon; Campos (2012). Porém o enfoque dado durante o governo foi de tom econômico, sendo esta uma característica marcante também na área da educação - o papel econômico da educação, segundo Toubia (2016, p. 11). Para se atingir as cinco metas prioritárias, do governo FHC: emprego, educação, saúde, agricultura e segurança, a ênfase foi na consolidação da economia brasileira de acordo com LIMA (2012, p. 51).

Neste governo, as primeiras impressões eram de uma aparente “social democracia”, uma preocupação com o bem-estar social. Porém a realidade apresentada assemelhava-se com os ideais neoliberais como: taxas altas de juros, muitos desempregos, legislação antissindicais, cortes de gastos sociais e um programa extenso de privatizações (LIMA, 2012) e para atender as demandas

decorrentes destas situações, “[...] a sociedade neoliberal exigia que se cumprisse uma preparação e qualificação constantes entre competências e habilidades, assim a escola em todos os seus níveis também deveria ser revisitada para a nova agenda da economia mundial” (LIMA, 2012, p. 41). Para se atingir os objetivos propostos de elevar a condição do país rumo a uma reforma e reestruturação, um forte investimento em tecnologia de ponta, em pesquisas e recursos humanos se faziam necessários. Lima (2012) diz que

As medidas levadas a cabo em nível de reestruturação produtiva e reforma do Estado, culminaram em ordenamento substancial das políticas públicas para a educação brasileira, inclusive no posicionamento acerca da “inclusão social” de classes menos favorecidas e grupos étnicos à universidade e demais modalidades de ensino, como já vinha sendo arquitetado entre as décadas de 1980 e 1990 (LIMA, 2012, p.46).

Apostas nas tecnologias, treinamento, competência e habilidades para atingir estes objetivos, precisariam passar pela pesquisa e pela universidade, necessitando atingir um maior número de pessoas ampliando as condições para a escolaridade e profundidade de conhecimento atendendo as demandas do setor econômico. Era a educação voltada ao serviço do interesse industrial, financeiro, econômico, enfim, do capital. Toubia (2016, p.14) ressalta que as políticas educacionais de nível superior implementadas nesse período são cunhadas pela privatização, mercadorização e empresariamento da educação.

O acesso à educação superior passou a ser prioridade. Nas universidades públicas, acesso aos cursos superiores não contemplava a todos os brasileiros, visto a disparidade das condições da oferta de educação básica oferecida de ordem dualista, em contrapartida, o financiamento na rede privada ampliou possibilidades, atendendo principalmente os alunos que não alcançaram classificação de mérito, geralmente alunos oriundos da educação básica pública, de baixa renda, que contava com o financiamento, valendo-se a lógica: “escola de qualidade não para todos e universidade pública para os eleitos, e, quando muito para àqueles cujas benesses do Estado privilegiou para mostrar a dimensão de sua preocupação social” (LIMA, 2012, 51).

Feres Júnior; Daflon; Campos (2012) confirma que com pouquíssimas exceções o ensino de qualidade acontecesse em maior grau nas universidades públicas. Não há como manter uma educação de qualidade sem recursos, e partindo

do pressuposto de que a universidade depende do aluno, ela fica à mercê de qualquer tipo de aluno, sem nenhuma preocupação com o nivelamento de bagagem de conhecimento, não consegue realizar uma triagem do tipo de aluno que se está recebendo para manter um programa de graduação a altura das universidades públicas. Devido a isso,

Depois do competitivo vestibular, os filhos das classes mais altas entram nas universidades públicas, enquanto os filhos da classe média baixa são condenados a pagar por faculdades privadas de baixa qualidade. É por isso que políticas de ação afirmativa se tornaram um tema em voga, pois elas redistribuem o acesso às universidades públicas, um bem bastante cobiçado, capaz de manter ou melhorar o status social de uma pessoa e aumentar sua renda (FERES JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 401).

Dentro deste contexto, com a pressão da sociedade, principalmente dos movimentos negros e a receptividade do governo, criou-se em 20 de novembro de 1995 o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra que tinha “[...] como expectativa, ao longo deste governo [FHC], inscrever definitivamente a questão do negro na agenda nacional” (SANTOS, 2014, p. 52-53).

Apesar do movimento realizado em torno do Seminário Internacional promovido pelo Ministério Público em 1996, a divulgação do Programa de Ações Afirmativas desenvolvida pelo governo brasileiro aconteceu apenas na Conferência Mundial contra o Racismo realizada em Durban, na África do Sul em 2001, quando o governo começa a utilizar o sistema de cotas na contratação de funcionários e na distribuição de bolsas de estudo. Fonseca (2009, p.102) inquieta-se ao mencionar que tanto FHC quanto Lula tinham ciência da realidade social e sabiam o que aconteceria com a população negra do país, entretanto, o que se estabeleceu foram atitudes paliativas com criação de órgãos governamentais que não davam conta da realidade social em sua projeção transformadora. Por outro lado:

{...} não devemos desconhecer que se as medidas do presidente Fernando Henrique mostraram-se insuficientes em âmbito mais efetivo, elas ganharam sentido no plano simbólico, instituindo-se como indicações de possibilidades para a superação do racismo (SANTOS, 2014, p. 52 e 53).

Algumas propostas e planos não evoluíram, como menciona Feres Junior; Daflon; Campos (2012).

Em maio de 2002, Cardoso lançou o Segundo Plano Nacional de Direitos Humanos, que incluía disposições para ação afirmativa sensíveis à raça, mas o congresso nunca chegou a votá-lo. Ele também criou o Programa Nacional de Ação Afirmativa, que incluía cotas para negros e mulheres

como critério mandatório para contratações de servidores públicos federais e trabalhadores, servindo a empreiteiras com contratos com o governo (TACHINARDI, 2002), algo similar à Ordem da Filadélfia, de 1969, que previa medidas semelhantes nos Estados Unidos. No entanto, o programa não foi implantado (FERES JUNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012, p. 402).

Na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 – 2010), houve uma ampliação do quadro das universidades públicas federais. Foi criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e permanência ao ensino superior que passou de 114 em 2003, para 237 até o final de 2011, com 14 universidades públicas federais e mais 100 novos campi.

Através do decreto de 20 de outubro de 2003, o presidente Lula “[...] institui o Grupo de Trabalho Interministerial encarregado de analisar a situação atual e apresentar um plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES” com o objetivo de analisar a situação atual e apresentar plano de ação visando a reestruturação, desenvolvimento e democratização das IFES. Como resultado o grupo apresentou sugestões que foram, com breves alterações, incorporados às versões do Anteprojeto de Reforma Universitária. Este diagnóstico foi apresentado ao grande público para uma discussão.

Neste processo, alguns temas serviram como uma espécie de termômetro para o Ministério da Educação, tais como: a redução do papel do Estado a agente avaliador e regulador do ensino superior, o aumento da participação da sociedade – leia-se mercado – na definição dos projetos e investimentos públicos (parceria público-privada), a adoção de medidas afirmativas e de uma política de cotas para compensar o elitismo do ensino superior, o financiamento público para IES particulares e a flexibilização do sistema de ensino superior (TRÓPIA, 2009, p. 2).

Na primeira gestão do presidente Lula (2003-2006), as políticas de ações afirmativas foram assumidas pelo governo brasileiro de maneira mais sistemática e institucional, sendo inclusive consideradas no desenho de suas secretarias e de seus ministérios, sobretudo na Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), ligada à Presidência da República, e na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no Ministério da Educação. Dentre um conjunto de ações realizadas a partir daí, vale ressaltar: a aprovação da Lei n. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nas escolas de ensino fundamental e médio; o

Projeto de Lei 3.627/2004, em tramitação no Congresso, que propunha a instituição do Sistema Especial de Reserva e Vagas; o anteprojeto de lei da Reforma do Ensino Superior e a inclusão do quesito cor/raça no censo escolar (FERES JÚNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012).

Segundo Trópia (2009) as principais ações políticas para o ensino superior²⁶ no governo Lula foram a instituição do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a Lei de Inovação Tecnológica, a educação à distância e as iniciativas de Parceria Público-Privadas; todas estas no primeiro período de gestão.

O PROUNI, destaca-se por ser uma política educacional de ações afirmativas como uma das democráticas e revolucionária das propostas para o ensino superior, pois tem como objetivo criar oportunidades para alunos ingressarem na universidade e os seus defensores minimizaram o fato de ser financiamento público direcionados para o setor educacional privado, visando

[...] ampliar as cotas universitárias, estendendo-as também às universidades privadas. Os beneficiados são alunos da rede pública de ensino com renda familiar de até um salário e meio (bolsa integral) e com renda familiar de até três salários mínimos por pessoa (bolsa parcial), além de outros requisitos – como ter cursado o ensino médio em escola privada, mas com bolsa da instituição; ser deficiente; ou ser professor de rede pública do ensino básico sem curso superior (FONSECA, 2009, p. 123).

Em 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial foi sancionado na forma da Lei n.12.288, após 10 anos de tramitação no Congresso Nacional, proposto pelo ex-deputado Paulo Paim (PT-RS) em 2000, com abordagens em saúde, educação, trabalho, cultura, esporte, lazer, acesso à terra e à justiça, inclusive com reparação de danos para os descendentes afro-brasileiros, devido a escravidão. No entanto, na sua versão final, muitas iniciativas foram excluídas, transformadas e acrescentadas após ampla discussão durante os dez anos que tramitou no congresso ficando o texto com “[...] diretriz político-jurídica a reparação, compensação e inclusão, das vítimas da desigualdade e a valorização da

²⁶ Vale destacar que a Lei Estadual nº 4151/03 do Rio de Janeiro antecipa-se, instituiu o sistema de cotas nas universidades estaduais do Estado do Rio de Janeiro, destinando 45% das vagas para alunos carentes, sendo 20% para negros, 20% para alunos oriundos da rede pública e 5% para os portadores de necessidades especiais. Esta lei foi um diferencial na história das ações afirmativas no Brasil tornando este nível de ensino uma possibilidade para uma troca de experiências, ampliando a diversidade de pensamentos em ambiente acadêmico, cultural e social.

diversidade racial”. (PAIM²⁷, 2003, apud FONSECA, 2009, p. 120).

As ações afirmativas como dever do Estado de promover a igualdade de oportunidades, bem como a inclusão das vítimas de desigualdade étnico-racial, a valorização da igualdade étnica e o fortalecimento da identidade nacional brasileira são itens tratados na Lei n. 12.288/2010. Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade ao programa do presidente Lula em vários setores e quanto as ações afirmativas, grandes eventos de importância se transcorreram nesse governo, como a “[...] declaração da constitucionalidade das cotas e do ProUni pelo Supremo Tribunal Federal e a aprovação da lei que torna obrigatória a adoção da ação afirmativa pelas universidades federais” (FERES JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 406).

A declaração da constitucionalidade das cotas ocorreu em “abril de 2012, quando o Supremo Tribunal Federal declarou por unanimidade a constitucionalidade das cotas raciais nas universidades públicas do país” (FERES JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p. 406), ao rejeitarem a Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 movida pelo partido dos Democratas, com a alegação de ferir o princípio de discriminação, do repúdio ao racismo e dignidade humana.

Na ocasião, o ministro relator Ricardo Lewandowski declarou que as cotas raciais dão cumprimento ao dever constitucional que atribui ao Estado a responsabilidade para com a educação, assegurando “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. Os demais ministros seguiram seu voto favorável à manutenção das cotas. (FERES JUNIOR; DAFLON; CAMPOS, 2012, p.407).

O outro pronunciamento, no dia 03 de maio de 2012, sobre questão de (in) constitucionalidade do PROUNI foi ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), alegando usurpação legislativa. O então ministro Joaquim Barbosa refutou esses argumentos e sustentou a coerência e a constitucionalidade do ProUni, com exceção do ministro Marco Aurélio, os demais votaram como Barbosa, rejeitando a ação (FERES JUNIOR, DAFLON, CAMPOS, 2012). Outro grande legado é a Lei 12711/2012, uma lei conhecida como Lei de Cotas, ampliando as oportunidades de acesso à educação superior de segmentos antes não contemplados, o que inferiria ainda significativamente para as iniciativas

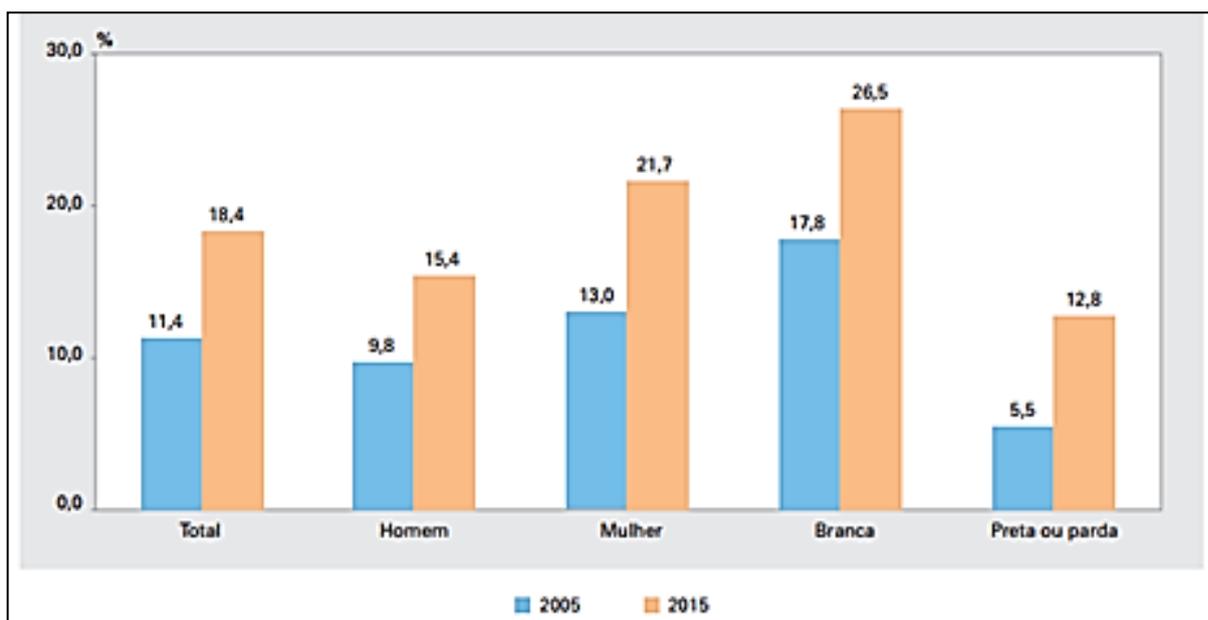
²⁷ PAIM, P. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, 2003.

que já vinham sendo desenhadas para a população do Rio de Janeiro.

2.3 A legislação brasileira sobre as Políticas de Ações Afirmativas quanto ao ingresso no Ensino Superior

Na relação entre função social e política das universidades ao cumprir o seu papel nas áreas científicas, culturais, institucionais e tecnológicas também colaboram para a criação, renovação e difusão do conhecimento, portanto, necessariamente “[...] existe uma séria necessidade de aliança efetiva e coerente entre universidade, Estado, governos e sociedade civil no atendimento a crianças, jovens e família de descendência africana e indígena de maneira direta” (FONSECA, 2009). Na Síntese dos Indicadores Sociais uma análise das condições de vida da população brasileira (2016) mostra que apesar do crescimento quanto ao número de frequência na universidade, entre o ano 2005 à 2015, em todos os segmentos e recortado o negro, com um crescimento significativo de 7,3%, a diferença entre população branca e população negra no mesmo período continua elevada, -13,7% no período de 2015, e a atenção deve ser dada, pois a aumentou esta diferença em 1,4. Em 2005, a diferença era de -12,3.

GRÁFICO 1: Taxa de frequência líquida no ensino superior de graduação da população de 18 a 24 anos de idade, segundo o sexo e a cor ou raça – Brasil 2005/2015



Fonte: IBGE (2016)

Analisando o gráfico acima, percebe-se que com o alcance de frequência dos

negros em 2015, de 12,8 % ainda é bem abaixo da população branca a 10 anos antes. Segundo o IBGE, (2016, p. 62) um dos fatores desta diferença é o atraso escolar dos negros que “[...] em 2015, 53,2% dos estudantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao ensino superior, como o fundamental e o médio”. Os estudantes brancos, neste mesmo período, apenas 29,1%. Em muitas situações as desigualdades de oportunidades começam antes mesmo da possibilidade de um ingresso ao Ensino Superior conforme Reisberg e Watson (2010, p. 4) e apontam para situações desvantajosas enfrentadas por uma grande parcela da população, desde muito cedo, com o contexto econômico, preconceito racial, localização geográfica, deficiência física causando uma diferença na capacidade que tem de armazenagem da aprendizagem. Esta é uma barreira que exige habilidade de transposição bem como auxílio da universidade permitindo não apenas o ingresso ou acesso ao ensino superior bem como mecanismos de permanência.

Outra barreira é a capacidade em lidar com o desnível das vivências adquiridas longe da escola, adquiridas com as contribuições para a formação cultural e cognitiva do perfil acadêmico. A causa da desigualdade, quer seja social, econômica ou educacional, está correspondendo a uma grande parcela das causas para o distanciamento da universidade. A educação é uma das importantes ferramentas para a solução deste problema. Reisberg e Watson (2010, p.4) diz que “[...] os estudantes provenientes de grupos desfavorecidos são menos propensos a ter pais com formação universitária, capazes de apoiá-los e influenciá-los no sentido da persistência e do sucesso” e acrescenta:

Comparadas às famílias cujos pais têm um primeiro curso universitário, as famílias em que os pais possuem somente diplomas do ensino médio são três vezes mais propensas a viver abaixo da linha da pobreza e a necessitar de serviços subsidiados pelo governo. O nível maior de instrução não só promove a independência financeira, e (consequentemente) menor dependência de programas subsidiados, como também está relacionado diretamente a indivíduos que apresentam saúde excelente, menor probabilidade de atividade criminosa, níveis mais elevados de participação em eleições e maior inclinação para realizar trabalho voluntário (HECB, 2009-2010) (REISBERG; WATSON, 2010, p. 2).

Reforçando o que Azevedo (2004, p. 15) coloca como objetivo a ser percorrido pois a “ampliação das oportunidades educacionais é considerado um dos fatores mais importantes para a redução das desigualdades”. Historicamente, no Brasil, está sendo desprivilegiada frente a outras áreas, conforme a Organização para a

Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), citado por Feres Junior; Daflon; Campos (2013).

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 (2013) (FERES JUNIOR, DAFLON; CAMPOS, 2013, p. 3).

Mantendo o diálogo através de reformas conciliadoras, a não priorização da educação, a deficitária qualidade na formação de professores contribui para que a qualidade deficiente da educação brasileira. Frigotto (2011, p. 246) acrescenta ainda que “[,,] a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população”. Medidas compensatórias, paliativas ou até provisórias foram tomadas com o objetivo de minimizar esta desigualdade.

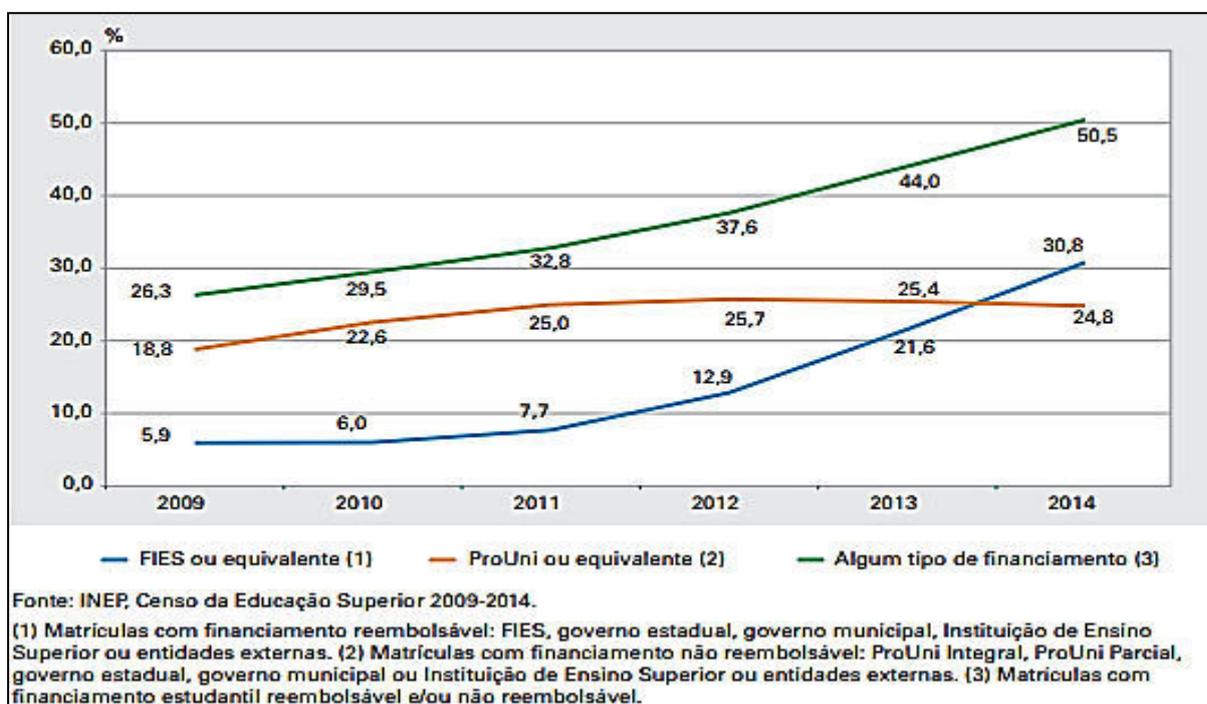
Na esfera do Ensino Superior, as ações afirmativas chegaram através das leis estaduais 3524 de 28/12/00 e 3708 de 09/11/01 no estado do Rio de Janeiro, na seleção de 2002/2003, oferecida pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Sendo estabelecido que 50% das vagas de graduação, das universidades estaduais, seriam selecionadas dos alunos procedentes de escolas públicas selecionados através do Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio, SADE. Juntamente com esta medida, a lei aprovada em 2002, estabelecia que estas universidades deveriam destinar 40% de suas vagas a candidatos negros e pardos, conforme relatos de Moehlecke (2002, p. 209). No Paraná, no mesmo período – 2002, as reservas foram para alunos indígenas da região: três vagas em cada universidade estadual, totalizando 15 vagas para indígenas.

Com a Lei 10.639/03 estabeleceu a inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade da temática: História e Cultura Afro-Brasileira. A lei veio estabelecer um marco legal para que a sociedade organizada compreenda a injustiça de um sistema educacional que discriminava o negro e seus descendentes privando significativa parcela da sociedade brasileira da compreensão da história dos afrodescendentes na constituição e formação social deste país. Ao analisarmos o Decreto 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, verificamos que este instrumento legal negava a admissão de escravos nas escolas públicas do país, bem como regulava a

instrução de adultos negros (não escravos) que dependiam para ter acesso à educação da disponibilidade de professores. Outro Decreto, de número 7.031, datado de 6 de setembro de 1878, restringia ao horário noturno a presença de negros nas escolas.

Segundo o IBGE (2016), houve um aumento no número de matriculados nas universidades em bacharelado presencial registrados pelo censo do ensino superior do período de 2009 e 2014, realizados pelo INEP. “[...] de 808 902 para 1 159 772 no total de matriculados em cursos de bacharelado presencial nas instituições públicas (federais, estaduais e municipais) e de 2 842 203 para 3 733 135 nas instituições privadas (com fins e sem fins lucrativos)” (IBGE, 2016, p, 65). Outras formas de ingresso ao ensino superior foram promovidas através de políticas públicas de financiamento de estudos para população de baixa renda em universidades privadas promovendo uma democratização maior, gerando possibilidades de acesso.

GRÁFICO 2: Percentual de matrículas em cursos de bacharelado presencial nas instituições privadas com algum tipo de financiamento estudantil – Brasil 2009-2014



Fonte: IBGE (2016).

Porém, mesmo com a ampliação das matrículas outro fator a receber atenção é o assunto da permanência na universidade. As universidades precisam preencher

as lacunas para o progresso do aluno e muitas vezes, sem recursos disponíveis para que alunos oriundos de grupos desfavorecidos recebem apoio. Segundo Reisberg; Watson (2010, p.4) são “[...] necessários novos serviços, que proporcionem acompanhamento acadêmico, apoio e orientação para auxiliar no que se refere à cultura social e acadêmica em nível universitário e apoio financeiro para amenizar as dificuldades econômicas”.

2.3.1 Inclusão social no ensino superior no Brasil frente a agenda internacional

A Constituição Federal Brasileira, anuncia no artigo 5º, no 2º “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”. O Brasil participou de alguns tratados comprometendo-se a cumprir o estabelecido. Medeiros (2005) esclarece que o Supremo Tribunal Federal atestou o status dos tratados e convenções dos quais tem o país participado. Portanto, o Brasil é signatário sim, não só no sentido das conferências específicas do ensino superior, mas outras de base econômica também.

Em 1964, o Estado brasileiro já sinalizava sua contrapartida através de acordos e compromissos internacionais assinados nas questões pertinentes às políticas de ações afirmativas. O exemplo mencionado por Fonseca (2009) é a convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que tratava do combate às práticas discriminatórias e racistas no mercado de trabalho e no emprego, inclusive para postos de confiança, exemplos disso são as influências externas que também colaboraram nesse processo, valendo ressaltar que a própria ONU tem aplicado uma política de ação afirmativa desde o ano de 1980, quando procurou distribuir 50% dos cargos de direção às mulheres. (FONSECA, 2009, p.123)

Medeiros (2005) destaca que a Convenção 111 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) está entre os acordos internacionais de que o Brasil é signatário, onde trata da discriminação em matéria de emprego e profissão; e exemplifica mais duas convenções: a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, da ONU (ZONINSEIN; FERES JÚNIOR, 2008, p.266); e a Convenção pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher, também das Nações Unidas.

Um traço comum a todas elas é referendarem, de uma forma ou de outra, a discriminação positiva. Deve-se esclarecer que essas convenções são *instrumentos vinculantes*, ou seja, os Estados parte se obrigam a implementar as normas por elas impostas, devendo para isso ajustar sua própria legislação, e também suas políticas públicas. Sujeitam-se igualmente ao controle internacional, já que se comprometem a enviar relatórios anuais prestando contas do cumprimento das normas nelas contidas. Adotada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 1965, a Convenção Internacional pela Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial foi um dos primeiros tratados multilaterais que se seguiram à adoção, em 1948, da Convenção sobre Genocídio, e representa a tentativa mais importante, da parte da comunidade internacional, no sentido de definir e combater essas práticas (MEDEIROS, 2002, p. 34).

Além da legislação garantir, através do art. 205 da Constituição Federal “[...] a educação direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E direciona os princípios pelos quais esta educação será ministrada, pelo art. 206 contemplando:

[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2016).

Contudo foi na década de 90 que houve uma maior movimentação para que as políticas públicas fossem incorporadas junto ao idealismo neoliberal, popularizado entre as classes sociais, sob a alegação de erradicação da pobreza, elevação cultural reorientações das políticas educacionais, deixando a equidade e universalização, numa segunda esfera, num segundo plano, conforme Lima (2012), que destaca também alguns eventos internacionais

[...] dos quais o Brasil foi assíduo signatário, a saber: Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (1979), Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Crianças (1989), encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990), Conferência Mundial de Educação para todos (1990), Encontro de Nova Delhi (1993) e Reunião de Kingston na Jamaica (1996) (LIMA, 2012, p. 34-35).

A influência dos organismos internacionais é percebida também em 1998, com a proposta pela Organização das Nações Unidas pela Educação, a Ciência e à Cultura (UNESCO), em Paris, França, para a universalidade e funcionalidade frente

ao mundo globalizado, com uma forte influência a mercantilizar a Educação Superior.

Essa tendência foi reafirmada durante a Conferência Mundial sobre educação Superior realizada em Paris, em 5 de outubro de 1998, onde se formou uma corrente que estabeleceu uma forte crítica à mercantilização do Ensino Superior, defendendo a tese da preponderância do Estado no financiamento da Educação Superior (CALDERÓN; PEDRO; VARGAS, 2011, p. 1189).

Segundo Cameron; Pedro; Vargas (2011) nesta Conferência Mundial sobre o Ensino Superior (CMES-1998), percebia-se a tensão entre os interesses de agências multilaterais, principalmente do Banco Mundial, “organização que se tornou um dos senhores da educação no mundo” (LEHER, 1999 apud CAMERON; PEDRO; VARGAS, 2011) e as bases que defendem a função da universidade, como sendo um modelo de pesquisa, um lugar específico de produzir ciência, autonomia sem fins lucrativos e sob o financiamento pelo Estado.

Por meio dos documentos elaborados durante a Conferência Mundial de Educação Superior em 1998 (Unesco, 1998a; 1998b), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) tornou-se, na análise de importantes intelectuais (Maia, 1999; Trindade, 1999; Santos, 1998), o principal organismo internacional que fez oposição às teses do Banco Mundial, ao defender a presença e a responsabilidade do Estado pelo Ensino Superior e o acesso a ele, opondo-se a qualquer forma de mercantilização (CAMERON; PEDRO; VARGAS, p. 1186).

Em 2009, há outra convocação para Conferência Mundial sobre o Ensino Superior: as Novas Dimensões do Ensino Superior e Pesquisas para a Mudança e o Desenvolvimento Social, dez anos após, o papel desempenhado pela Unesco deixa de ter características marcantes de contradição, ela “[...] passou a incorporar e aceitar, como naturalmente válidos, princípios neoliberais aplicados à educação, levantando uma nova bandeira global no campo ético-político (a luta contra as fábricas de diplomas)”, segundo Cameron; Pedro; Vargas (2011, p. 1186), passando a ter uma postura utilizando-se de estratégias de adaptação e metamorfoseando a educação como serviço comercial. Esta postura é percebida de forma velada conforme Zoninsein; Ferez Júnior (2008) explica com a crise no sistema educacional universitário público com um elevado custo e a julgar pelo

[...] abandono do investimento nas universidades públicas federais e, por outro, o estímulo ao aumento quantitativo das instituições privadas de ensino superior, com um entendimento que leva a supor que a educação superior é uma mercadoria como outra qualquer, que pode ser comprada no mercado. (ZONINSEIN; FERREZ JÚNIOR, 2008, p.225)

Outro evento crucial foi a conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância Correlata, realizada em setembro de 2001 em Durban e para o Brasil “[...] a conferência de Durban foi importante não somente pelo documento final produzido, que explicitamente recomenda a adoção de tais medidas, mas também pela mobilização que acompanhou a preparação da comitiva que representou o Brasil”, conforme registra Feres Júnior; Zoninsein (2006, p. 25), tornando-se um marco para maiores articulações nas políticas de ações afirmativas brasileiras.

Lima (2012, p. 37) destaca que para um entendimento da inclusão educacional na atualidade, promovida pelos organismos multilaterais “é necessário uma triangulação entre reestruturação produtiva, reforma do Estado e políticas educacionais que apontam para a denúncia ao assentimento do controle neoliberal” contextualizando a orientação da inclusão educacional na atualidade. Já a “[...] adesão brasileira ao ideário neoliberal, analisada por essa trilogia, encontrará todas as condições favoráveis para a sua expansão e a reforma do Estado brasileiro representará uma orientação anuente à acumulação do capital” acrescenta Lima (2012, p. 37), refletindo nas políticas educacionais para uma educação excludente.

Henriques (2005, p. 217), afirma que os objetivos da agenda programática do Ministério da Educação, “[...] procura desenvolver um conjunto de iniciativas com o objetivo de promover a equidade de acesso e permanência das populações afrodescendentes, indígenas e de outros grupos tradicionalmente excluídos do direito à educação”. Sendo toda estruturada em eixos norteadores: Acesso e Permanência; Formação de Professores e Gestores; Marco Regulatório e Institucional; Sistemas de Informação e Pesquisa; e Divulgação e Fortalecimento Institucional. Detendo-se no eixo Acesso e Permanência, consideram-se algumas políticas e programas com o objetivo de ampliar este eixo para a população necessitada de oportunidades: Projeto de Lei nº 3.627/01 - projeto de reserva de vagas nas IFES; Programa Universidade para Todos (ProUni); Projetos Inovadores de Cursos (PICs) - pré-vestibulares comunitários para negros e indígenas; Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros no ensino médio; Programa de tutoria e fortalecimento educacional de jovens negros na Educação Superior; Programa Conexões de Saberes: diálogos entre a universidade e as comunidades populares; Cultura Afro-Brasileira: educação em áreas remanescentes de

Quilombos.

A desigualdade e o resultado do tempo de omissão diante dos problemas sociais obscurecem os esforços e iniciativas tomadas para a equalização da igualdade frente a realidade do negro no país. O abismo da desigualdade é abissal, antigo e real. Políticas educacionais referenciadas com conteúdo pedagógico numa tentativa de estabelecer condições favoráveis antirracista beneficiaria não apenas a população negra, mas a toda a sociedade. Os prejuízos do racismo são sentidos por alunos e seus efeitos podem ser imensuráveis. A explicação da necessidade da implantação de políticas públicas de ações afirmativas veio através de um livro editado, sob a coordenação de Kabengele Munanga, como resposta ao processo de organização da III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Correlatas, como a solução para o racismo estrutural brasileiro.

Algumas perguntas ficam em aberto e poderão ser exploradas em outros estudos: os compromissos legais assumidos internacionalmente pelo Brasil, tem colaborado para que o país crie oportunidades e condições para o ingresso na educação superior pela população discriminada quer seja de forma racial, economicamente e outros? Que ações estão ou não, sendo executadas pelo Estado de maneira suficiente a proporcionar a diminuição da desigualdade racial e ampliando as capacidades de acesso ao ensino superior?

2.3.2 Década de 1990: discussões e encaminhamentos sobre políticas de ações afirmativas

Considerando que “[...] a comunidade acadêmico-científica também é um importante ator nas transformações do mundo” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1225), e a participação do maior grupo de pessoas neste universo traria uma transformação maior, as discussões através das manifestações de grupos e apoiadores, deram continuidade ao assunto de ações afirmativas.

A década de 1990 foi propícia para o avanço nesta direção, com o apoio da recém construída Constituição. Lima (2012, p. 103) destaca que “a década de 1990 fornecerá elementos indiscutíveis sobre as relações de expropriação de direitos e violência simbólica nas condições de acesso, permanência e universalização à educação superior pública no Brasil.” Exemplifica através do FIES (Financiamento Estudantil) – a educação privada atendendo a demanda que a universidade pública

não consegue; o PROUNI (Programa Unificado para Todos), com a finalidade de conceder bolsas de estudos parciais ou integrais em universidade privada.

No seu princípio, as iniciativas de ações afirmativas patrocinadas e protagonizadas por movimentos sociais, sofreram ataques midiáticos e jurídicos dos grupos de pressão que lutaram pela inconstitucionalidade e que segundo Silvério e Moehlecke (2009) a conquista aconteceria atravessando essa barreira, demonstrando que as ações afirmativas eram viáveis, coerentes e razoáveis e pouco contestáveis, além de desmistificar argumentos falaciosos expostos. Fonseca (2009, p. 14) menciona algumas representações de movimentos que influenciaram nesse processo: Associação Afro-Brasileira de Educação Produtiva, Cultura e Preservação da Vida (Abreviada), Movimento Negro Unificado (MNU), Núcleo de Consciência Negra da Universidade de São Paulo (NCN), e Movimento Reparações Já (MRJ).

Após a conferência de Durban, o Brasil começou a experimentar de forma mais regular e sistemática, as políticas de ações afirmativas, conforme Santos (2012). Essa experimentação se deu de forma voluntária em algumas instituições de Ensino Superior. O que colaborou para isto, seguindo o pensamento de Santos (2012, p. 290) foi a “posição do Brasil na Conferência da África do Sul foi determinante, pois passou a respaldar a reivindicação antiga e, também, a exigir de maneira mais contundente a adoção de tais políticas”.

O apoio a esses movimentos por parte do governo, veio através de importantes legislações que começaram a reger as ações da sociedade com um olhar mais incluso, como por exemplo a Lei n.12.288 de 20 de julho de 2010, onde institui o Estatuto da Igualdade Racial destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa os direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Já no Art. 4º consta que “a participação da população negra, em condição de igualdade de oportunidade, na vida econômica, social, política e cultural do País será promovida” (BRASIL, 2010), e elenca os meios pelos quais este objetivo será alcançado:

- I - inclusão nas políticas públicas de desenvolvimento econômico e social; II
- adoção de medidas, programas e políticas de ação afirmativa;
- III - modificação das estruturas institucionais do Estado para o adequado enfrentamento e a superação das desigualdades étnicas decorrentes do

preconceito e da discriminação étnica;

IV - promoção de ajustes normativos para aperfeiçoar o combate à discriminação étnica e às desigualdades étnicas em todas as suas manifestações individuais, institucionais e estruturais;

V - eliminação dos obstáculos históricos, socioculturais e institucionais que impedem a representação da diversidade étnica nas esferas pública e privada;

VI - estímulo, apoio e fortalecimento de iniciativas oriundas da sociedade civil direcionadas à promoção da igualdade de oportunidades e ao combate às desigualdades étnicas, inclusive mediante a implementação de incentivos e critérios de condicionamento e prioridade no acesso aos recursos públicos;

- implementação de programas de ação afirmativa destinados ao enfrentamento das desigualdades étnicas no tocante à educação, cultura, esporte e lazer, saúde, segurança, trabalho, moradia, meios de comunicação de massa, financiamentos públicos, acesso à terra, à Justiça, e outros.

Parágrafo único. Os programas de ação afirmativa constituir-se-ão em políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais e demais práticas discriminatórias adotadas, nas esferas pública e privada, durante o processo de formação social do País. (BRASIL, 2010)

Neste decreto, há uma definição de ação afirmativa como políticas públicas destinadas a reparar as distorções e desigualdades sociais, e demais práticas discriminatórias. A população que enfrenta esta situação com mais recorrência é a população negra, nas palavras de Henriques (2002, p.29), a pobreza no Brasil tem cor “[...] a pobreza no Brasil é negra. Nascer negro no Brasil está relacionado a uma maior probabilidade de crescer pobre. A população negra concentra-se no segmento de menor renda per capita da distribuição de renda do país”.

Essa situação cria um ciclo vicioso, para conquistar sua renda, há necessidade de trabalhar durante o dia, restando a opção, mesmo com todo o desgaste do dia de trabalho, contentar-se com as disponibilidades de áreas e cursos noturnos. E mesmo nestas iniciativas, o comportamento dos alunos interessados, os atendidos pela ação afirmativa, na maioria de negros, fazem a opção por cursos que proporcionam o caminho mais curto para o mercado de trabalho, como os cursos na área de humanidades, em particular Pedagogia, Letras e História. As opções de cursos integrais nas áreas tecnológicas, biológicas ou exatas, não são cogitadas pois precisam trabalhar o dia todo. Desta forma como resume Fonseca (2009) “[...] assim, a vocação e a carreira são ditas pelas condições econômicas” dando continuidade a um ciclo, onde seus filhos passarão pelo mesmo processo, na maioria das vezes.

Vale salientar que muitas iniciativas aconteceram por decisões de reitorias e

Conselhos Universitários, porém no ano de 2008, segundo pesquisa realizada por EURÍSTENES; FERES JÚNIOR; CAMPOS (2016) a adoção das políticas de ações afirmativas pelas universidades federais foi maior, justificado pelo atendimento aos critérios do programa do Reuni, pois tiveram que adequar os processos seletivos. Tal realidade não é característica apenas brasileira, outros países possuem o mesmo desafio: diminuir a desigualdade de sua população e invariavelmente a solução perpassa pela educação superior, proporcionando melhores condições de inserção na culturalmente, economicamente na sociedade.

2.3.3 Século XXI: das discussões à Lei de Cotas para o ingresso no ensino superior

Vários foram os projetos apresentados com o objetivo de abrandar o sofrimento em alguma área dos indivíduos menos favorecidos, no Congresso Nacional. Nas palavras de Joaquim Barbosa Gomes (2003, p. 2):

[...] o nosso segregador sistema educacional, que tradicionalmente, por diversos mecanismos, sempre reservou aos negros e pobres em geral uma educação de inferior qualidade, dedicando o essencial dos recursos materiais, humanos e financeiros voltados à Educação de todos os brasileiros, a um pequeno contingente da população que detém a hegemonia política, econômica e social no País, isto é, a elite branca (GOMES, 2003, p. 2)

O assunto tomou pauta quando o Governo federal admitiu trabalhar para combater a discriminação racial e assumir diante a comunidade internacional seu compromisso de adotar ações afirmativas com o propósito de inserir maior número de negros no ensino superior (GOMES, 2003). Tais discussões levantavam questões jurídicas para a constatação de constitucionalidade, partindo do pressuposto de direitos iguais. Gomes (2003) explica que o conceito de igualdade era de forma estática ou formal passa agora a um conceito de substancial, surgindo da ideia de oportunidade, o que justificaria experimentos constitucionais, políticas sociais, pautados na vontade de extinguir desigualdades sociais, promovendo justiça social. No Brasil, tais políticas sociais seriam “[...] tentativas de concretização da igualdade substancial ou material, dá-se a denominação de “ação afirmativa” ou, na terminologia do direito europeu, de “discriminação positiva” ou “ação positiva”, afirma Gomes (2003, p. 5).

Para justificar as medidas de ações afirmativas, quatro fundamentos são os

mais destacados, conforme Zoninsein; Feres Júnior (2008, p. 258) “justiça compensatória, justiça distributiva, promoção do pluralismo e fortalecimento da identidade e autoestima do grupo favorecido”. Favorecer um grupo em detrimento de outro, parecia ser inconstitucional, já que legalmente falando todos são iguais perante a lei, porém se analisar a igualdade não como direito, mas como “[...] objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade” (GOMES, 2003, p. 5). Uma definição específica do ordenamento jurídico feito pela professora Carmem Lúcia Antunes Rocha, citado por Gomes (2003), traduz a complexidade da questão

A definição jurídica objetiva e racional da desigualdade dos desiguais, histórica e culturalmente discriminados, é concebida como uma forma para se promover a igualdade daqueles que foram e são marginalizados por preconceitos enraizados na cultura dominante na sociedade. Por esta desigualdade positiva promove-se a igualação jurídica efetiva; por ela afirma-se uma fórmula jurídica para se provocar uma efetiva igualação social, política, econômica no e segundo o Direito, tal como assegurado formal e materialmente no sistema constitucional democrático. A ação afirmativa é, então, uma forma jurídica para se superar o isolamento ou a diminuição social a que se acham sujeitas as minorias. O conteúdo, de origem bíblica, de tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida em que se desiguam – sempre lembrado como sendo a essência do princípio da igualdade jurídica – encontrou uma nova interpretação no acolhimento jurisprudencial concernente à ação afirmativa. Segundo essa nova interpretação, a desigualdade que se pretende e se necessita impedir para se realizar a igualdade no Direito não pode ser extraída, ou cogitada, apenas no momento em que se tomam as pessoas postas em dada situação submetida ao Direito, senão que se deve atentar para a igualdade jurídica a partir da consideração de toda a dinâmica histórica da sociedade, para que se focalize e se retrate não apenas um instante da vida social, aprisionada estaticamente e desvinculada da realidade histórica de determinado grupo social. Há que se ampliar o foco da vida política em sua dinâmica, cobrindo espaço histórico que se reflita ainda no presente, provocando agora desigualdades nascentes de preconceitos passados, e não de todo extintos. A discriminação de ontem pode ainda tingir a pele que se vê de cor diversa da que predomina entre os que detêm direitos e poderes hoje (GOMES, 2003, p.10,11).

Diante de toda a discussão na sociedade as universidades, já implementavam algum tipo de ações afirmativas, podendo ser de origem pública ou privada, imposta ou sugeridas pelo Estado, o fato é que o contexto social chegou a um patamar difícil de retroceder. As universidades estaduais se atreveram a pioneirar no assunto introduzindo as ações afirmativas como forma de seleção ao ingresso. Houve várias demandas judiciais para o enfrentamento da questão, principalmente quando um aluno alcançava o percentual para uma aprovação e “perdia” a vaga para um aluno beneficiado pelas ações afirmativas com uma pontuação bem aquém. No entanto, o Supremo Tribunal Federal aprova por unanimidade a constitucionalidade das ações

afirmativas, em 26 de abril de 2012. Favorecendo assim uma camada da população marginalizada para o ingresso no Ensino Superior e a implantação das ações afirmativas nas universidades públicas como reforço neste processo de auxílio através das cotas.

As cotas nas universidades públicas são importantes porque nesse nível de ensino que se promove a mobilidade social, na medida em que ocorre a troca de experiências e de conhecimentos científicos, econômicos, políticos e de conhecimentos científicos, econômicos, políticos e sociais entre aqueles que vão governar e administrar a nação. Assim, a presença negra nas universidades públicas teria, em curto e médio prazo, enorme impacto social, cultural, simbólico e político. (FONSECA, 2009, p. 112)

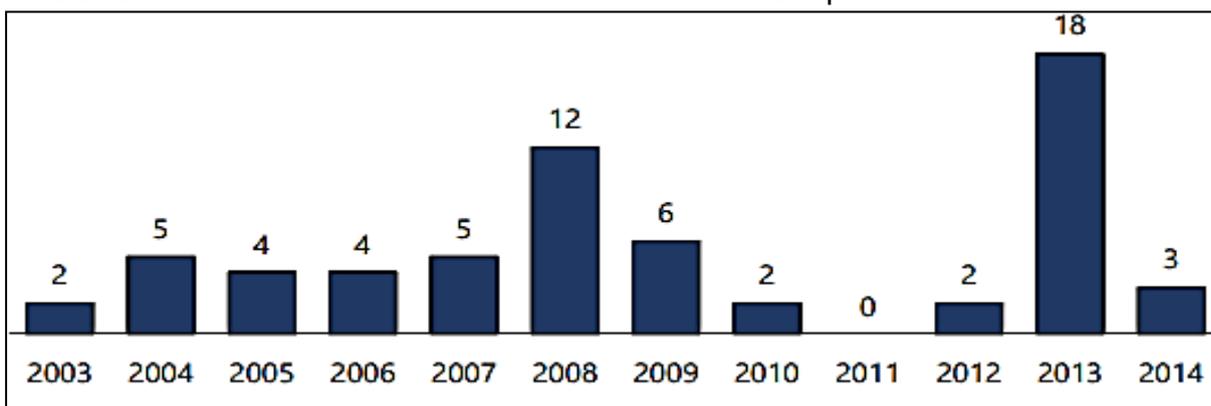
Em 29 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711 é promulgada. Conhecida como a Lei de Cotas, com a disposição sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, em destaque para o artigo 1º:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita. [...]

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (BRASIL, 2012)

Esta lei é um marco para as ações afirmativas no Brasil. A partir da publicação da mesma, o prazo máximo para o cumprimento integral da lei e após dez anos, pretende-se fazer uma revisão no programa proposto. Conhecida como a Lei de Cotas, pela definição do percentual de vagas reservadas. O aluno interessado deve atender os seguintes critérios, conforme FÉRES JÚNIOR et al (2013, p. 8): ser um egresso de escolas públicas; candidatos de escolas públicas e baixa renda; pretos, pardos e indígenas provenientes de escola pública ou candidatos pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas e de baixa renda. O avanço no cumprimento da Lei de Cotas pelas Universidades Federais pode ser contemplado no gráfico abaixo:

GRÁFICO 3: Adesão das universidades federais às AAs por ano

Fonte: GEMAA (2013, p.12)

DAFLON; FERES JÚNIOR; MORATELLI (2014) também observaram o aumento da presença de pretos e pardos nas universidades federais:

QUADRO 3: Presença de pretos e pardos nas universidades federais - 2003 e 2014

2003 - pretos	2003 - pardos	2014 - pretos	2014 - pardos
5,9%	28,3%	9,8%	37,8%
34,20%		47,57%	

Fonte: Elaborada pela autora, baseado em Eurístenes; Feres Júnior; Campos (2016, p.4)

Tal fato pode ser atribuído as políticas de ações afirmativas adotadas pelas universidades públicas nos últimos anos. No entanto, alguns não conhecem o direito que possuem e não legitimam as oportunidades disponíveis, deixando assim um número de vagas ociosas ou as vagas disponíveis estão em horários diurnos onde não há interesse. Exemplificando a intenção de ingresso, em uma universidade pública, a UERJ, as combinações a serem preenchidas pelos candidatos segundo são

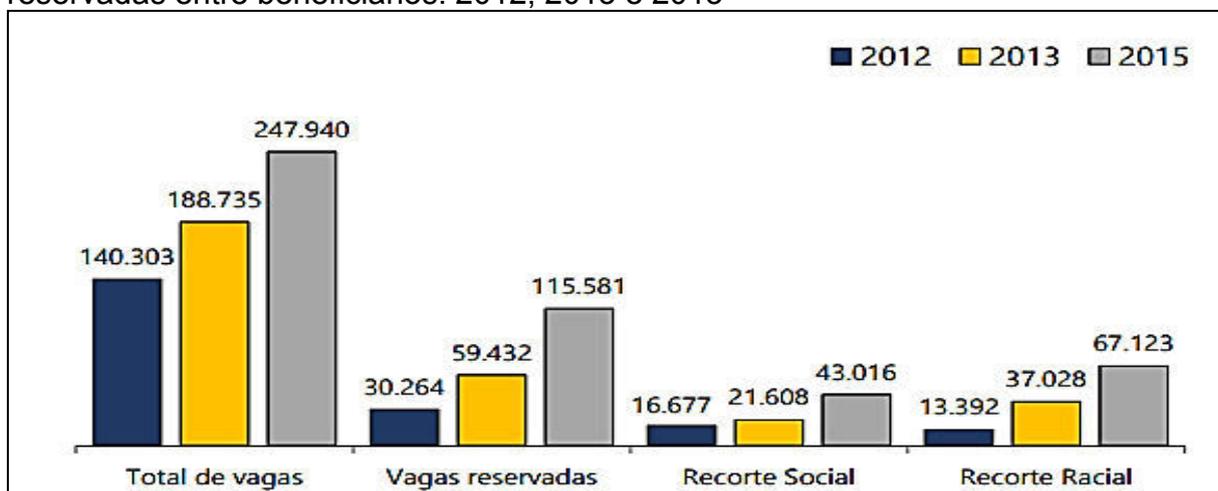
- (1) é preciso comprovar que estudou todo o ensino médio em escola pública,
- (2) é necessário autodeclarar-se pertencente à etnia indígena ou de cor preta e parda e
- (3) apresentar comprovação de renda no caso daqueles que concorrem às vagas para baixa renda. A comprovação de renda é autodeclarada a princípio e na fase seguinte o aluno deve comprovar (EURÍSTENES; CAMPOS; FERES JÚNIOR (2015, p. 8),

E outros possíveis beneficiários em potencial das ações afirmativas as rejeitam. “As políticas de ação afirmativa não podem implicar imposições autoritárias de ajuda forçada para quem não a queira, seja por acreditar que não necessita, seja por sentir-se diminuído pela sua concessão, segundo Zoninsein; Feres Júnior (2008, p. 267). Forçar, seria ferir ao direito fundamental de respeito e consideração a

dignidade humana. A Lei Federal sistematizou os procedimentos e estabeleceu obrigatoriedade assegurando maior transparência na efetividade da ação afirmativa, diminuindo possibilidades de manipulação das vagas.

No gráfico 4, percebe-se o aumento das vagas oferecidas aos diferentes grupos beneficiários. Os dados apontam que tanto “[...] a oferta total de vagas foi ampliada de 140.303, em 2012, para 247.940, em 2015, como os números absolutos de vagas reservadas para alunos egressos de escolas públicas e de baixa renda e os números de vagas para pretos, pardos e indígenas tiveram aumentos absolutos significativos” (EURÍSTENES; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2016, p.11).

GRÁFICO 4: Total de vagas oferecidas, reservadas e distribuição das vagas reservadas entre beneficiários: 2012, 2013 e 2015



Fonte: GEMAA (2016, p.12)

Os avanços com a Lei de Cotas não podem ser ignorados ou menosprezados, porém muito ainda há que ser feito para de fato atender aos alunos que após o ingresso, têm o desafio da permanência. Suprir as necessidades de manutenção dentro do ambiente universitário para a população de baixa renda são barreiras que carecem de atenção, desde suporte para compras de materiais, livros, moradia, passagens, etc. Propor ações afirmativas sem o aparato e investimento financeiro é mecanismo utilizado inseguramente, sem eficácia. Tão importante quanto o começar, é o terminar um processo, assim como o ingresso à universidade, a permanência e o sucesso devem ser buscados e avaliados. Fonseca (2009) aconselha que

[...] a adoção das cotas precisa focar também a permanência dos alunos na universidade, possibilitando a conclusão adequada dos cursos que fizeram. Nos primeiros anos das cotas na UERJ, diversos negros foram expostos a

uma situação vexatória, pois não tinham recursos próprios para adquirir o material necessário nem para custear o transporte. Servidores, docentes e militantes fizeram contribuições para mantê-los na universidade. A mesma situação se repete em todo o país. Nesse sentido, é fundamental a criação de fundos públicos para propiciar uma política de permanência que contemple aspectos significativos da vida universitária, respeitando as particularidades e as demandas de cada curso (FONSECA, 2009, p, 118-119).

A tônica neste item é a preocupação também de Reisberg e Watson (2010) de não só trabalhar a disponibilidade do acesso, mas também apoio e recursos para a permanência com “novos serviços, que proporcionem acompanhamento acadêmico, apoio e orientação para auxiliar no que se refere à cultura social e acadêmica em nível universitário e apoio financeiro para amenizar as dificuldades econômicas”. (REISBERG e WATSON, 2010, p. 4). Mesmo com a determinação da lei, Feres Junior; Daflon (2012, p.411) alertam que é bem improvável que todas as universidades agem da mesma maneira “[...] é também improvável que o governo produza mais regulamentação, pelo menos no plano legal do ponto de vista da efetivação da inclusão no ensino superior”. Um detalhe importante destacado por Watson é a dinâmica social pois o tempo pode mudar o posicionamento de quem está em desvantagem. “Houve uma época em que mal havia mulheres no ensino superior. [...] No mundo todo as mulheres são mais propensas a completar seus estudos, segundo dados de países da OCDE²⁸” (OCDE, 2009, citado por Reisberg; Watson, 2010, p. 5) um exemplo interessante de em relação ao passado, como uma medida paliativa, solucionando tal situação.

Medidas paliativas sabemos historicamente, não anulam ou erradicam injustiças sociais deflagradas, apenas desmobilizam ações, arrefecem direções e colocam em suspensão o caráter dos direitos fundamentais do homem como protagonista de seu processo sócio-histórico, mas não sem isenção, pois ao longo das preposições as diretrizes neoliberais se materializam em seu esteio (LIMA, 2012, p. 104).

Mendes (2013) diz que o Brasil já é considerado como um exemplo a ser seguido por outros

[...] países que aplicaram ações afirmativas no intuito de corrigir os efeitos de uma sociedade racista. Sua significância é ainda maior dada a proximidade geográfica e histórica, além de ser um país que, hoje, dado o protagonismo econômico empreendido no subcontinente, tende a ser visto como exemplo a ser seguido pelas nações latino-americanas (MENDES, 2013, p. 35).

²⁸ Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

Não tem como aceitar, permitir ou pensar que as ações afirmativas como soluções prontas para o ingresso de grupos desfavorecidos à universidade, encobrindo qualquer outro caminho como só essas fossem suficientes para resolver as problemáticas de exclusões naturalizadas (LIMA, 2012, p. 178). Vimos o desenvolvimento histórico e desdobramentos das ações afirmativas no tocante as considerações no cenário brasileiro considerando a diversidade existente na realidade social e educacional, bem como os comprometimentos e propostas de governos através das legislações quanto ao acesso à educação, com recorte ao Ensino Superior, principalmente pós constituição de 1988 no contexto da redemocratização no Brasil. Em 2017, o Movimento Negro Unificado, continua a atuar de forma mais ampla com novos NEABs, espalhados em 150 grupos pelo país. Outros tipos de ações afirmativas como mecanismos inclusivos são efetivadas. Nas palavras de Cardoso, (2017, p. 38)

Mais do que políticas de ação afirmativa para o acesso, precisamos levar em consideração a permanência e o sucesso desses egressos. E isso significa pensar não só as Instituições Federais Ensino Superior (IFES) mas igualmente as instituições públicas, privadas e comunitárias, o que implica promover uma mudança de paradigma. (CARDOSO, 2017, p. 38).

Lei de Cotas, ProUni, FIES, Ensino de das Relações Étnico-raciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena são alguns dos exemplos do que já foi alcançado através das ações afirmativas até então, tendo-as como mecanismos de inclusão, compensação e oportunização a alcançar as minorias não favorecidas no transcorrer da vida. A efetividade de tais ações veio através das discussões e pressão da sociedade, dentro de uma agenda debatida internacionalmente, inclusive.

A ampliação e continuidade de tais medidas é a grande questão a ser pensada em âmbito social, econômico e político, objeto de discussão no próximo capítulo situando as políticas de ações afirmativas na UERJ, os antecedentes de sua constituição e desdobramentos, as inferências da Lei de Cotas numa perspectiva de aproximação com as iniciativas de ações afirmativas da UERJ e nesse bojo a centralidade do curso de pedagogia nessa discussão, sua organização, reflexão e atendimentos às demandas institucionais quanto ao processo de inclusão social.

CAPÍTULO III

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ

No dia 04, de dezembro de 1950, através da lei municipal nº 547, a Universidade do Distrito Federal (UDF) foi criada. Segundo a SUB-REITORIA 1, o nome desta instituição foi alterado 3 vezes, a primeira vez foi mudado em 1958 para Universidade do Rio de Janeiro (URJ), e em 1961 rebatizada para Universidade do Estado da Guanabara (UEG). Os motivos para estas mudanças eram as alterações políticas da época, como a transferência do Distrito Federal para Brasília, e quando houve a fusão do Estado da Guanabara com o Estado do Rio de Janeiro, adotou-se o nome Universidade do Estado do Rio de Janeiro até os dias atuais.

Dentro deste contexto, o objetivo deste capítulo é discutir as políticas de ações afirmativas na UERJ, com foco para a organização e arranjos educacionais do curso de pedagogia para a sua consecução na realidade apresentada da universidade. A UERJ é resultado inicialmente da fusão de algumas faculdades, como a Faculdade de Ciências Econômicas do Rio de Janeiro, da Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, da Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette e da Faculdade de Ciências Médica. Segundo Mancebo (2016), todas fundadas na década de 1930. Universidade proveniente da junção de faculdades era tradição no Ensino Superior, Mancebo (2016, p.107) afirma que precisavam atender algumas exigências, obedecendo ao Estatuto das Universidades Brasileiras “congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras”. Inclusive esta junção poderia ser em esferas diferentes, como Federal, Estadual ou Municipal.

A facilidade na criação de universidades favoreceu o processo e conforme Mancebo (2016) esta junção tinha como objetivo, dos seus fundadores, uma maior captação de recursos públicos como a principal vantagem, já que a autonomia e os procedimentos internos continuariam iguais.

[...] é possível perceber que a criação da universidade tinha como objetivo primeiro, para seus idealizadores mais diretos, a pragmática determinação de obter subvenção pública para as quatro escolas privadas.[...] fundar a UDF se constituía em um grande negócio, que não trazia risco de perda para as partes envolvidas. Na prática, a situação das escolas-fundadoras em nada mudaria quanto a seu funcionamento interno, estruturas de poder já consolidadas, procedimentos acadêmicos institucionalizados e

patrimônios já adquiridos, pois a autonomia das unidades garantiria que tudo continuasse exatamente como antes da fundação (MANCEBO, 2016, p. 90; 91).

Durante o período de existência da UERJ, outras instituições foram agregadas como a Escola Superior de Desenho Industrial (EsdI), o Hospital Geral Pedro Ernesto (HuPe), a Escola de Enfermagem Raquel Haddock Lobo, entre outras. Novas unidades foram criadas para atender às demandas da Universidade e da comunidade, como o Instituto de Aplicação (CAp) e a Editora da UERJ (Eduerj), entre outros, conforme as informações disponibilizadas em sua *homepage* oficial²⁹ a UERJ se faz presente em outros campus, como em São Gonçalo, Ilha Grande, Duque de Caxias, Teresópolis, Nova Friburgo, Resende além dos polos de EAD espalhados no estado do Rio de Janeiro.

Firmou-se no cenário da educação pública de qualidade no Brasil, ocupando atualmente, lugar entre as 30 melhores no IGC (Índice Geral de Cursos) divulgado pelo Ministério da Educação e Cultura em 2015. (BRASIL, 2015).

3.1 Inclusão ao Ensino Superior na UERJ: antecedentes e desdobramentos

As expectativas dos fundadores da UERJ, conforme Mancebo (2016), dos professores e dos alunos eram respectivamente a obtenção de mais recursos, estabilidade do funcionalismo público com maior remuneração e a oportunidade de gratuidade para os alunos, mesmo que a legislação vigente fosse diferente. Cada grupo tinha seus próprios interesses e cada faculdade as suas exigências e regras.

As quatro faculdades possuíam autonomia e deliberações internas independente uma da outra, inclusive “[...]os concursos de habilitação para entrada na universidade eram realizados por unidade, respeitando o critério geral de prestação de provas escrita e oral, em observância à legislação em vigor”, segundo Mancebo (2016, p. 99). O critério de promoção dos estudos era feito através de avaliações e exames finais e o critério de exigência era conforme a unidade.

A pesquisadora Mancebo (2016) relata que baseado no relatório de 1955 da UDF, o índice de aprovação desta época era diferente, pois:

[...] os cursos que mais promoviam seus alunos eram os de línguas anglo-germânicas e letras clássicas, ambos com um índice de 97% de aprovação, seguidos pelos cursos de didática e direito, com índices de 96% e 93%,

²⁹ Informações complementares estão disponíveis em: <http://www.uerj.br/institucional/>

respectivamente. Os cursos que mais reprovavam, sugerindo critérios mais exigentes para promoção, eram os de matemática, física, química e ciências sociais, com os seguintes índices de aprovação: 47%, 55%, 70% e 72%, respectivamente (MANCEBO, 2016, p. 99).

O financiamento dos estudos era feito inicialmente pelos alunos, através dos pagamentos de mensalidades e taxas, segundo Mancebo(2016), os valores eram variáveis conforme o curso e unidade. A prefeitura subvencionava diretamente para a universidade um valor para que os alunos pagassem menos. “À partir de 1958, a gratuidade é explicitamente recomendada por lei e, no ano seguinte, alcançada plenamente, para os alunos não repetentes, também por ato legal” (MANCEBO, 2016, p. 100)

Dentro da história da UERJ, pode-se dizer que por 8 anos, os alunos participaram financeiramente para custear seus estudos. Com a Lei 909 de 16/06/1958, tal situação foi mudada e ampliou-se as oportunidades do acesso ao ensino superior com as gratuidades do ensino. Um marco importante para a inclusão de novos alunos, alcançando uma camada da população não contemplada anteriormente, sob a perspectiva econômica.

Sendo uma instituição pública mantida pelo Estado do Rio de Janeiro, está subordinada também a legislação referente as universidades estaduais. Segundo Machado (2013) uma decisão tomada na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro modificou a forma de ingresso ao Ensino Superior.

Em 2000, a Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj) aprovou a Lei nº 3.524/2000, que introduziu modificações nos critérios de acesso às universidades estaduais fluminenses e reservou 50% das vagas para estudantes egressos de escolas públicas. E, em 2001, a Alerj aprovou a Lei nº 3.708/2001, que destinava 40% de vagas para candidatos auto-declarados negros e pardos. Em 2003, essas leis foram modificadas e substituídas pela Lei nº 4.151/2003. A legislação compreende ainda as leis nº 5.074/2007e nº 5.346/2008 (MACHADO, 2013, p. 10).

Tal legislação contemplava a inclusão de maior número de alunos provinientes das escolas públicas, ampliando o ensino superior como possibilidade de mudança da realidade instalada até então também para negros e pardos. Observando a tabela a seguir, nota-se o aumento do número de autodeclarados negros após 2002/2003, ano em que a UERJ iniciou o processo das ações afirmativas cumprindo a legislação estadual, atravessando o desafio da inclusão.

TABELA 2 – Etnia – UERJ – 2002/2010

AUTOCLASSIFICAÇÃO EM RELAÇÃO À COR	2002	2004	2006	2008	2010
Branca	66,6	59,1	53,7	53,5	51,3
Parda	22,0	27,5	29,6	28,0	27,6
Negra	7,2	10,1	14,0	16,6	17,9
Amarela	1,7	1,7	1,6	1,5	1,9
Indígena	0,9	0,8	0,5	0,4	0,8

Nota: Nos Censos de 1997 e 1999 não foi feita esta pergunta.

Fonte: VII Censo dos alunos da Graduação da UERJ/2011

Percebe-se que a ampliação do número de negros em cada ano aumentou, na distinção para pardos, o auge foi em 2006, enquanto o desenho da cor indígena, não houve crescimento, e sim um decréscimo no ano de 2008, para mais de 50% em relação a 2002. Todo esse processo teve origem e desenvolvimento que será descrito a seguir.

3.1.1 Origem e desenvolvimento

A UERJ foi a primeira universidade brasileira a utilizar as ações afirmativas para oportunizar o acesso de negros e pardos e alunos oriundos das escolas públicas ao ensino superior no processo seletivo 2002/2003. Ancorada na Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para alunos negros e pardos a UERJ desbravou em âmbito nacional, esta temática cumprindo o determinado. A princípio “a própria reitoria, à época, inicialmente questionou as leis de reserva de cotas e passou a defensora das mesmas”, conforme Machado (2013, p.16), que também acrescenta que a universidade recebeu o “Prêmio Nacional do Direitos Humanos” em 2003, na categoria instituição de Destaque em Ações Afirmativas (MACHADO, 20013, p. 16).

Os critérios iniciais do primeiro vestibular com as cotas não eram claros, pois as leis só foram regulamentadas em março, período que já havia passado o processo de seleção. As dúvidas dos alunos inscritos no vestibular eram diversas. “Na data da convocação para o vestibular, só se sabia que haveria reserva de vagas para os estudantes de escolas da rede pública”, segundo Machado (2013, p. 18) e a definição só aconteceu após a realização da primeira avaliação (1ª fase). Foram

realizados dois vestibulares e um deles denominado de SADE (Sistema de Acompanhamento do Desempenho dos Estudantes do Ensino Médio) para os alunos que buscavam o preenchimento das vagas reservadas, procedentes de escolas da rede pública, alunos negros e pardos e o outro vestibular para os demais candidatos. O SADE foi utilizado apenas neste primeiro ano.

A ausência de critérios definidos levou aos candidatos que concorriam às vagas reservadas a negros e pardos, por exemplo, a uma reserva de 90% e não de 40% como regulamentava a lei, visto que por meio do vestibular do SADE, os negros auto-declarados concorriam às vagas reservadas aos estudantes de escolas públicas e também as vagas reservadas ao vestibular comum (BARROS, 2009, p, 76).

Faltando critérios, houve muita discussão após a divulgação dos resultados, e segundo Barros (2009, p. 76) a maneira como foi aplicado todo o processo do sistema de vagas “geraram uma série de processos no campo jurídico que discutiam as notas para admissão dos candidatos concorrentes à reserva de vagas como inferiores e insuficientes, frente às notas mais altas de candidatos concorrentes”, Machado (2013, p. 31) menciona que a UERJ enfrentou “mais de quinhentos questionamentos judiciais, entre liminares e mandados de segurança” e o mérito acadêmico já parecia não ser um requisito básico para a classificação.

Segundo Machado (2013, p. 17), “[...] somente seis meses após a convocação para o Vestibular 2003, os critérios classificatórios puderam ser conhecidos por meio do Decreto-Lei nº 31468 de 04/07/2002”. Já no formulário de inscrição, a dúvida era a opção para o candidato sinalizar a sua auto-declaração de preto, pardo ou indígena, pois continha no final uma mensagem que tal auto-declaração estava sob penas de lei, conforme Machado (2013).

Segundo Barros (2009, p. 76) para “[...] complementar o programa de políticas de ações afirmativas na universidade, no início de 2003, foi sancionada a Lei 4061 que reservava 10% das vagas das universidades estaduais para portadores de deficiências físicas”.

A temática teve uma repercussão grande nos tribunais, nas mídias e internamente na UERJ. Os movimentos sociais intensificaram a campanha para que as ações afirmativas continuassem como uma oportunidade, porém com mais clareza e insitiam em uma legislação com critérios definidos. Barros (2009, p. 77) esclarece que em “04 de setembro de 2003, durante o governo de Rosinha Garotinho, foi aprovado pela ALERJ a Lei 4151 que determinava a reserva de 20%

das vagas para estudantes de escolas públicas, 20% para negros e 5% para deficientes físicos e minorias”.

A Lei 4151, já foi alterada pela Lei nº 5074 de 17 de julho de 2007, e pela Lei Lei 5.346/08, que está em vigor atualmente e regulariza todo sistema de cotas para universidades estaduais: o art. 1º estabelece o período de dez anos para o sistema de cotas para ingresso nas universidades estaduais para estudantes (carentes) negros, indígenas, alunos da rede pública de ensino (cursado integralmente todas as séries do Ensino Médio), pessoas portadoras de deficiência, filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço.

O candidato deve optar no ato da inscrição qual reserva de vaga e a universidade deverá adotar procedimentos necessários para a gestão do sistema levando em consideração conforme os incisos do art 1, § 5:

[...] universalidade do sistema de cotas quanto a todos os cursos e turnos oferecidos; unidade do processo seletivo; em caso de não preenchimento de vagas reservadas a determinado grupo, estas serão, prioritariamente, ocupadas por candidatos classificados dos demais grupos (art. 1º, I ao V), seguindo a ordem de classificação; caso persistirem vagas ociosas depois de esgotados os critérios do inciso anterior, as vagas remanescentes deverão, obrigatoriamente, ser completadas pelos candidatos não optantes pelo sistema de cotas (LEI 5.346/08).

No § 6º (do art.1 - Lei 5.346/08) estabelece que no “[...] prazo de um ano anterior ao fim do prazo de prorrogação estabelecido no caput deste artigo, o Poder Executivo instituirá comissão para avaliar os resultados do programa de ação afirmativa, presidida pelo Procurador-Geral do Estado” e outros representantes. No próximo ano, 2018, completa-se dez anos e as comissões já estão acontecendo: a primeira aconteceu no dia 26 de maio de 2017. Foi organizada pela Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro (PGE-RJ) com o objetivo de analisar os erros e acertos. Participaram desta, representantes de organizações sociais, representantes das universidades estaduais e representantes do movimento negro entre outros e o procurador do estado Augusto Werneck que reforça o cumprimento da legislação na Lei de 2001. “Ela foi substituída por uma lei de 2003, que vigeu durante cinco anos e em 2008 foi adotada a lei atual, que aumentou o prazo de avaliação para 10 anos, para se poder avaliar mais turmas e o resultado do ingresso no mercado de trabalho” como consta no Jornal do Brasil (sem autoria, 03.06.2017).

O frei David Santos, coordenador da ONG Educafro também participou e ambos defendem a necessidade da discussão e revisão das cotas por curso, contemplando os mais disputados. Segundo o frei, “tem cursos em que já se formam mais negros do que a proporção na sociedade, como serviço social e pedagogia. Já em outros cursos, como medicina e direito, precisamos aumentar o número de cotas” (sem autoria, Jornal do Brasil, 03.06.2017) ele alega que fraudes influenciam na quantidade de negros que se formam nestes cursos.

O procurador Geral do Estado do Rio de Janeiro, através da resolução nº4101/2017 da 06 de julho de 2017, montou uma comissão de avaliação da Lei de Cotas para a apresentação de um relatório final sobre a efetividade do sistema de cotas nas universidades estaduais, para cumprir a Lei 5346/08, art 1, § 6º nas reavaliações do sistema de cotas um ano antes de contemplar os 10 anos da política inclusiva. Este relatório foi apresentado no dia 24 de outubro de 2017, com a participação dos seguintes representantes:

- Anderson Schreiber - procurador chefe da CEJUR(Centro de Estudos Jurídicos da Assistência Jurídica do estado do Rio de Janeiro);
- Augusto Werneck - procurador do Estado;
- Elielma Ayres Machado e Tania Carvalho Netto - UERJ ;
- Tereza de Jesus Peixoto Faria³⁰ - Universidade Estadual do Norte Fluminense
- Luanda Silva de Moraes, Vânia Lúcia Muniz de Pádua e Dário Nepomuceno da Silva Neto - Centro Universitário Estadual da Zona Oeste;
- Igor Anatoli - movimento Educafro;
- Ana Caroline Barros da Silva - PAIS/PGE (Programa de acesso e inclusão social da procuradoria geral do estado do Rio de Janeiro);
- Marilvia Dansa de Alencar - Fundação CECIERJ/Consórcio CERDERJ (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro)
- Adriana Silva de Britto - Defensoria pública do Estado do Rio de Janeiro.

³⁰ No documento citado, não consta a assinatura desta representante.

Neste relatório consta o parecer sobre o ingresso dos cotistas apresentando um crescimento do número nos últimos dez anos sem deixar de mencionar os desafios da autodeclaração e mecanismos de controle fraude, contemplando que o desenvolvimento dos cotistas como média de coeficiente de rendimento é idêntica ao não cotista, no final do curso. A taxa de evasão, também contrariou as expectativas e demonstrou ser menor do que os não cotistas aumentando assim a diversidade étnica na formação dos concluintes e no item de ingresso no mercado de trabalho, segundo o relatório, não há dados precisos e maiores pesquisas precisariam ser realizadas, tudo indica uma situação de igualdade na disputa, com a diferença no salário entre ex cotistas e não cotistas. Concluíram que

[...] o sistema de cotas de ingresso nas universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro instituído pela Lei Estadual nº5346/2008 tem se mostrado bem-sucedido na alteração das profundas distorções históricas na distribuição de oportunidades no quadro econômico, social e político brasileiro. Justamente porque tal alteração demanda tempo e aperfeiçoamento constante, a Comissão de Avaliação da Lei de Cotas recomenda a propositura de novo Projeto de Lei que renove o sistema de cotas no Estado do Rio de Janeiro. (COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DE COTAS, 2017, p. 5)

No art. 2, tem-se a nova distribuição das reservas de vagas: sendo 20% para estudantes negros e indígenas, 20% para estudantes oriundos da rede pública de ensino e 5% para pessoas com deficiência, filhos de policiais civis, militares, bombeiros militares e de inspetores de segurança e administração penitenciária mortos ou incapacitados em razão do serviço.

A responsabilização pela inclusão social dos estudantes carentes destinatários da ação afirmativa é do Estado do Rio de Janeiro, de promover meios para a manutenção básica, inclusive mediante as seguintes ações: pagamento de bolsas-auxílio durante o curso, reservar vagas em estágios administrativos direta ou indireta estadual, programas específicos de crédito pessoal para estabelecimento de estabelecimentos profissionais, é o que reza o art. 3,

A declaração pessoal para a afirmação de pertencimento à raça negra, é mantida através do art. 4 e a fiscalização de fraudes, fica a critério da administração universitária. No art. 5 fala sobre a campanha de divulgação para os que são destinatários da lei, no art.6, a abrangência para todas as instituições públicas de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro.

Tal lei ampliou o acesso à Universidade do Estado do Rio de Janeiro e neste contexto, o perfil do novo aluno era diferente do habitual, a realidade acadêmica poderia ter alterações e a instituição organizou-se para ajustar, remodelar, proporcionar e inserir este novo aluno no ambiente acadêmico através de discussões, comissões para a inserção neste novo espaço.

3.1.2 Das discussões a organização institucional para a inclusão social a universidade

Segundo Machado (2013) umas das preocupações dos dirigentes da UERJ era que com as leis, a instituição de uma prática assistencialista, utilizada anteriormente pelo Estado do Rio de Janeiro e que não tinha alcançado seu objetivo, sendo um fracasso. Palestras, debates, seminários e outros foram organizados para uma ampla discussão da temática, uma conscientização para a construção de solidez no desenvolvimento da políticas de ações afirmativas como um todo.

Entre 2001 e 2003, foram realizados na UERJ cerca de dez seminários sobre ações afirmativas, cota e temas correlatos. Seis desses seminários fizeram parte de eventos organizados pelo Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira (PPCor) do laboratório de Políticas Públicas (LPP) da UERJ. Um deles foi promovido pelo Centro Acadêmico de Filosofia, em outubro de 2001; outro foi organizado pela faculdade de Serviço Social, como parte de um evento anual comemorativo da Semana da Consciência Negra, o Quilolo de 2002. Houve, ainda, evento promovido pela Comissão de Apoio ao Estudante, em dezembro de 2002, e outro organizado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão e pelo Conselho Universitário (MACHADO, 2013, p. 21).

Como descrito acima, a ampla divulgação em diferentes faculdades, a participação de movimentos sociais, do movimento estudantil e do governo estadual foram percebidos nestes seminários e uma comissão foi organizada “com o objetivo de elaborar propostas de apoio acadêmico e financeiro visando à permanência na universidade dos alunos que se beneficiariam com a aplicação das leis sobre a reservas de vagas e cotas, a partir do Vestibular de 2003” conforme Machado (2013). Na primeira reunião desta comissão Machado (2013) esclarece que haviam cinco professores e um funcionário e que destes, apenas um era negro. A participação dos movimentos sociais foram registradas em grande quantidade e importantes neste movimento de percepção do perfil do novo aluno. A ideia principal da comissão foi “adequar e ampliar os programas e serviços existentes na UERJ ao novo perfil do corpo discente, com o qual a universidade passaria a lidar após a adoção das leis de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e de cotas

para negros e pardos” (MACHADO, 2013, p. 23). O esforço coletivo para que houvesse sucesso nesta política foi incentivado pelo poder executivo do Estado, na promessa de bolsa aos carentes, promoção de reuniões e seminários para eliminar preconceito e discriminações em diferentes frentes.

A problemática da política se tornar assistencialista se junta a preocupação também dos críticos e Fonseca destaca a posição de alguns críticos da adoção de cotas, quanto a qualidade cultural, tecnológica e acadêmica.

[...] a inserção de um contingente significativo de estudantes negros nas universidades acarretará um rebaixamento cultural, tecnológico e educacional dessas instituições de ensino. Tal visão baseia-se em pesquisas, elaboradas nos Estados Unidos, que afirmam que os negros têm menos capacidade de aprendizagem em comparação com outros grupos etnorraciais. (FONSECA, 2009, p, 113)

Cabecinhas (2007, p. 35) refuta este pensamento afirmando que “como o argumento da desigualdade e da hierarquização racial é atualmente contra-normativo, enfatizam-se as diferenças culturais” encobrendo o real racismo. Há controvérsias em relação as pesquisas elaboradas, pois em diferentes épocas e segmentos, como Cabecinhas (2007) comenta, as pesquisas equivocadas foram usadas para atender os interesses de discriminação e distanciamento.

Acrescentando as críticas, Reisberg; Watson (2010, p. 66) dizem que a “pedagogia e a organização dos programas de graduação precisarão ser reconsideradas, juntamente com medidas de desempenho e critérios para resultados e excelência, à medida que o ensino superior se torna cada vez mais diversificado”.

Os novos ingressantes no ensino superior oriundos de grupos historicamente sub-representados não só refletem experiências pré-universitárias diversificadas como provavelmente também estarão propensos a demonstrar diferentes inclinações e necessidades. Como já mencionado, haverá maior necessidade de orientação e de outros tipos de apoio acadêmico, uma vez que estudantes de escolas pobres de ensino fundamental e médio tendem a estar despreparados para as exigências do estudo universitário. É também provável que haja um crescente “distanciamento” entre o ensino tradicional e a cultura e as expectativas dos alunos de faculdades de primeira geração e de outros alunos de grupos historicamente sub-representados. É mais provável que isso seja visto pelo corpo docente mais como um problema do aluno do que como um incentivo para o desenvolvimento de novas pedagogias (GORARD ET AL. 2006). A ampliação da diversidade vai obrigar as instituições a reavaliarem o modo pelo qual oferecem educação superior (REISBERG; WATSON; 2010, p. 66)

A diferenciação de oportunidades de acesso à cultura e as opções tecnológicas são marcantes, pois na vivência do aluno oriundo da escola pública, a

oportunidade de acesso para enriquecer seus conhecimentos tende a ser menor pelas condições sociais e econômicas, assim como para negros e pardos. Porém, possuem outras vivências que contribuem para a diversidade do espaço acadêmico, com toda a referência histórica até então. A apreensão quanto a qualidade do ensino, o resultado e a inserção no mercado de trabalho após a conclusão do curso soma-se a este quadro. Será que o aluno cotista alcançara os resultados necessários para um bom aproveitamento? Conseguirá acompanhar as atividades propostas? Alcançara um posicionamento profissional?

A UERJ também percebeu a necessidade de apoiar o aluno cotista para que este alcance realmente os objetivos das políticas de ações afirmativas, ao introduzir no universo da pesquisa e extensão, para que não desista, desanime ou não tenha recursos de transporte, por exemplo, para concluir seu curso. O CAIAC - Coordenadoria de Iniciação e Inclusão Acadêmicas foi criada pela AEDA nº 016/2012, sendo um departamento ligado a subreitoria1 com objetivos de propor políticas de articulação entre os diferentes graus de ensino ministrados dentro e fora da UERJ; coordenar programas de Iniciação Acadêmica propondo e supervisionando atividades pedagógico-culturais e propor e supervisionar programas para superação das desigualdades frente ao conhecimento, além de consolidar parcerias internas e externas, supervisiona processos de aquisição de material de apoio às atividades curriculares e elabora relatórios técnicos concernentes as atividades desenvolvidas, conforme explicações no próprio site do CAIAC.

Atualmente o sistema de reserva de vagas contempla um programa de apoio aos alunos cotistas, o PROINICIAR, criado em 2004 com o objetivo “apoiar o estudante de forma ampla, promovendo sua inserção acadêmica e cultural, através de bolsas, do oferecimento de oficinas, e atividades diversas, visando sua permanência e bom desempenho acadêmico até a conclusão do curso”. Existem bolsas que, no início eram apenas para os alunos do 1º e 2º ano e após estes anos, teriam que encontrar outra forma de manutenção e continuidade dos estudos, porém em 2008, com a alteração da lei de 2003, a bolsa foi estendida para todo o período regular para alunos com situação de carência. “Todos os alunos cotistas recebem Bolsa Permanência, podendo esta ser acumulada com bolsas de estágio externo, não estando, porém vedada a opção por outros tipos de bolsas oferecidas pela Universidade”, conforme as informações do site do CAIAC. Esta bolsa “é finalizada

quando a matrícula do aluno é cancelada por conclusão”, conforme consta no Manual de Instruções do Aluno de Reserva de Vagas/Cotista da UERJ e para recebê-las o aluno precisa de comprovar sua situação de carência, atender às convocações comprobatórias de carência e possuir conta corrente individual no Banco Bradesco cadastrada no formulário on line.

A UERJ tem também o PROEM (Programa de Relacionamento com Ensino Médio) um programa especial para divulgação do sistema de cotas ou capacitação de algum funcionário, desempenhando as seguintes atividades “palestras nas escolas de ensino médio com o propósito de divulgar e promover as políticas de ações afirmativas para estudantes do ensino médio de escolas públicas e estabelecimento de parcerias com escolas”, conforme relata Machado (2013). Nestas escolas o orientador recebe o valor de R\$500,00 por semestre para desenvolver o programa com os alunos do 3º ano do ensino médio.

A avaliação interna, esta baseada em dois estudos gerais, concluída a última em 2011, feita por uma comissão especialmente para este fim. E no site contempla-se os pontos relevantes na adoção das políticas de ações afirmativas, em comparação com alunos não cotistas, sob a perspectiva da universidade, descritos por Lená Medeiros de Menezes, como por exemplo: os alunos cotistas evadem menos e dentre estes, os que dependem da Bolsa Permanência, são os que menos evadem; não há discrepâncias significativas no desempenho (refletidos em notas) de cotistas e não cotistas; há uma percepção positiva da passagem pela universidade com ascensão social e ingresso no mercado de trabalho nas carreiras escolhidas; as cotas como opção de mudança de desigualdade social mesmo a longo prazo, com a produção de elite diferente, com possibilidades acadêmicas de continuação dos estudos inspirando outras gerações.

Continua o desafio da informação das possibilidades das cotas alcançar aos ingressantes necessitados desta política como uma oportunidade de alteração de bem-estar social. O lamento por não alcançar maior número de alunos que ficam pelo caminho da educação básica, sem ao menos chegar a sua conclusão da mesma, é percebido nas entrelinhas dos pontos positivos elencados pela universidade.

Abaixo uma tabela com o número de alunos, cotistas desde o início das ações afirmativas na UERJ:

TABELA 3: Total de alunos que ingressaram por vestibular entre 2003 a 2015.

Anos	Não Reserva	Racial (20%)	Rede Pública (20%)	Outras (Deficientes/Filhos de bombeiros militares, policiais civis e militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço – até 2008 Indígenas) (5%)	Total de Cotistas
2003	2.235	1.952	1.103	0	3.055
2004	3.501	852	1.051	33	1.936
2005	3.700	596	1.009	36	1.641
2006	3.672	547	1.009	35	1.591
2007	4.058	386	743	18	1.130
2008	4.051	423	678	29	1.097
2009	3.777	541	791	53	1.385
2010	3.527	651	853	24	1.524
2011	3.634	683	859	22	1.564
2012	3.694	630	770	26	1.426
2013	3.512	724	901	36	1.661
2014	3.634	788	858	32	1.678
2015	3.876	664	915	36	1.615
Totais	46.869	9.437	11.539	380	21.356

Fonte: CAIAC (2015).

No primeiro ano das ações afirmativas foi o ano em que o número de alunos cotistas foi maior do que os alunos não reserva. O que já era de se esperar, considerando os critérios para aquele período. No ano seguinte, caiu 1/3 do número de 2003. Nos anos seguintes a média ficou em 50% do primeiro ano. Porém, houve uma diferença que é importante salientar, a diminuição dos alunos com a reserva racial.

Diante de tal quadro, a taxa de permanência e da evasão oferecem uma visão de como está a questão da permanência e sucesso. Considerando a taxa de permanência (são considerados os alunos que ingressaram em 2010 e que em 5 anos trancaram matrícula, desvincularam do curso ou foram transferidos. Os falecidos não entraram no cálculo) feito pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil, em 2015, para os alunos que entraram em 2010, chegou a 51,3% na rede pública e 40% na rede privada. Pode-se pensar que os evadidos foram de 48,7% na escola pública e 60% na rede privada.

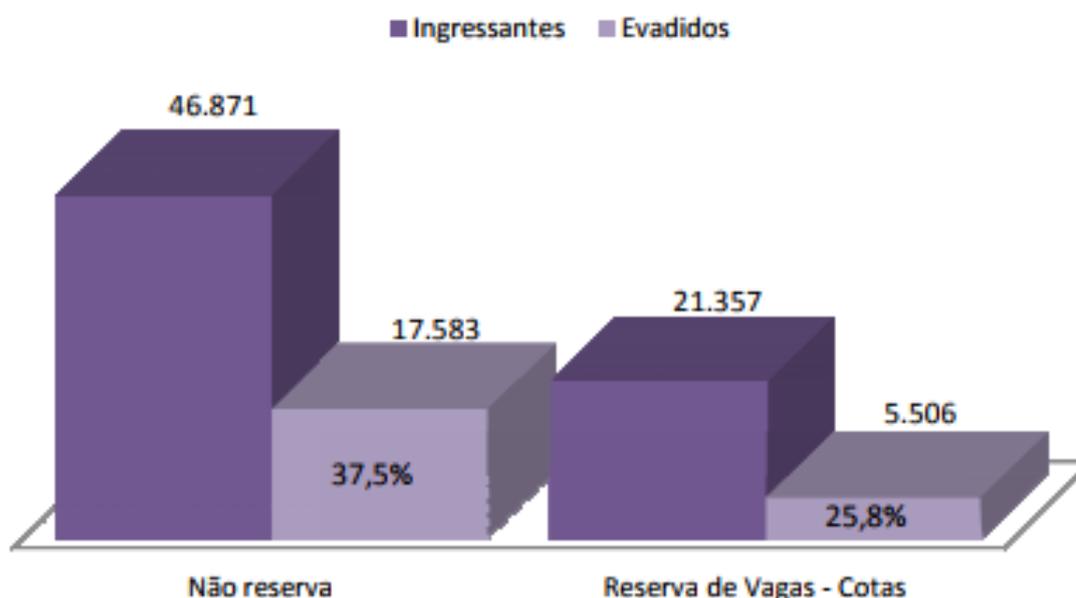
Na UERJ, no período do ano de 2003 - 2015, os evadidos são de 25,8 % com reserva de vagas e os alunos ingressantes sem reserva de vagas de 37,5%, conforme a tabela e o gráfico abaixo.

TABELA 4 - Evadidos até 2015

Centro	Não reserva	Cota Racial	Cota rede pública	Cota - Outras
CBI	723	152	184	8
CCS	2.969	554	628	34
CEH	6.533	844	973	24
CTC	7.358	904	1.179	22
Total	17.583	2.454	2.964	88
Total Cotistas				5.506

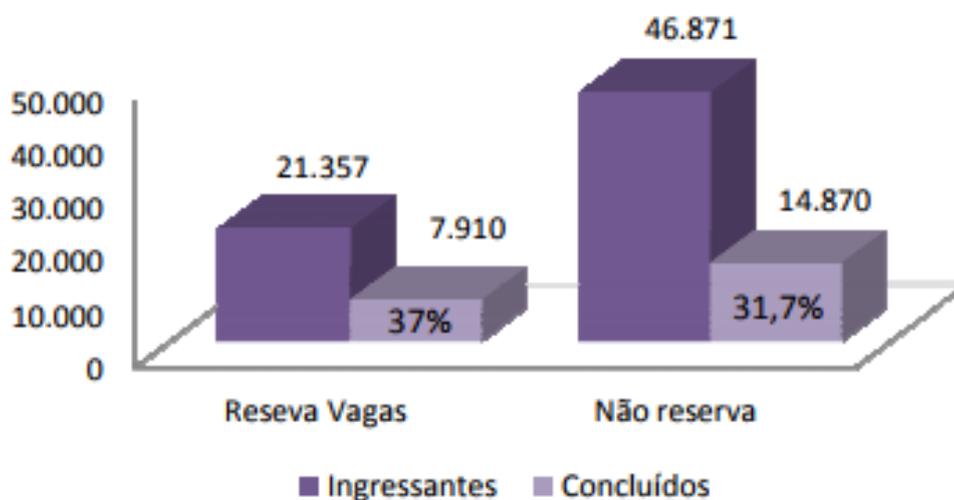
Fonte: CAIAC/2015.

No gráfico abaixo, disponibilizado no último Levantamento de Cotas/2015, um dos relatórios que a CAIAC fornece a cada ano, dá a dimensão da política de acompanhamento e para a permanência no curso.

GRÁFICO 5 – Ingressantes e evadidos dentro de seus universos - evadidos até 2015

Fonte: CAIAC (2015)

Contrariando as previsões pessimistas quanto as ações afirmativas, os alunos ingressantes pelas reservas demonstraram uma determinação em aproveitar a oportunidade concedida como a única saída para alcançar seus objetivos. A busca pelo conhecimento e a valorização do ensino pode ser a motivação individual. Mesmo com as dificuldades impostas pelo histórico, com os desafios da permanência, os alunos oriundos das reservas de vagas alcançaram um percentual maior de conclusão do que os alunos que não ingressaram pelas cotas.

GRÁFICO 6 – Ingressantes e concluintes dentro de seus universos

Fonte: CAIAC/2015

Apesar das dificuldades impostas pelo histórico de vivência de cada aluno, com os desafios da permanência no universo do ensino superior, os alunos oriundos das reservas de vagas alcançaram um percentual maior de conclusão do que os alunos que não ingressaram pelas cotas, reforçando o compromisso com os estudos.

3.2 Políticas de ações afirmativas na UERJ e a Lei de Cotas: aproximações e recorrências

O desafio da inclusão foi aceito pela reitoria de 2002, mesmo com a resistência do início da implantação, serviu de apoio para que toda a comunidade acadêmica pensassem em possibilidades em outras localidades e até internacionalmente, o exemplo da UERJ despertou interesse.

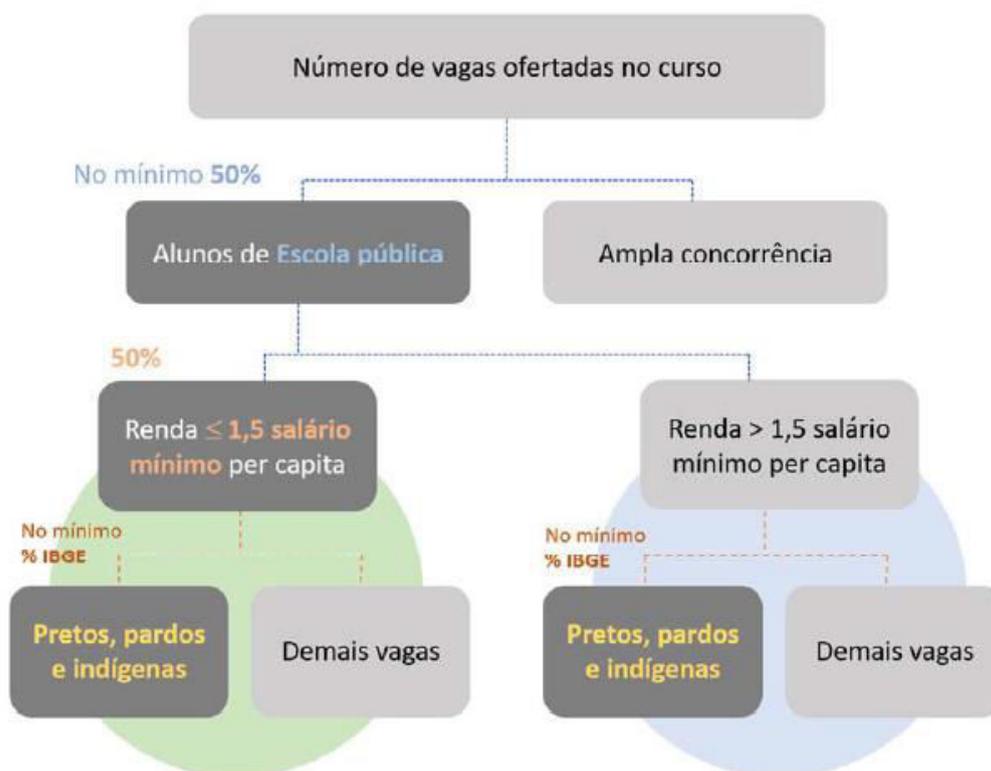
Pelo seu pioneirismo a UERJ recebeu em maio de 2010 uma equipe da TV pública dos Estados Unidos (PBS) que realizou um debate sobre ação afirmativa com estudantes da Universidade. A gravação integrou de uma série de documentários exibida pelo Public Broadcasting Service, cujo foco era retratar os descendentes africanos na América Latina. No Brasil, o tema central foram as ações afirmativas. Em agosto de 2011 foi a vez da secretária-assistente para Direitos Cívicos do Departamento de Educação dos Estados Unidos, Russlynn Ali, visitar a Instituição. A delegação veio ao Brasil conhecer as políticas de cotas no ensino superior, usando como exemplo a experiência da UERJ como a primeira instituição de ensino no país a ter o sistema implantado (UERJ EM QUESTÃO, 2013).

Fonseca faz uma análise interessante sobre o impacto de tal política nos alunos brancos tanto na UERJ como na UNEB dizendo que “houve certo estranhamento, mas não repulsa por parte da maioria branca de estudantes. O

tempo tem mostrado que o estranhamento também foi absolvido pelo bem da própria comunidade estudantil e da sociedade local (FONSECA, 2009, p, 112)”.

Após dez anos da implementação das políticas de ações afirmativas na UERJ, o governo federal cria a Lei Federal 12.711/2012 validando e instituindo as políticas de ações afirmativas para todas as instituições federais do ensino superior, para que no período de 4 anos a aplicação da lei seja efetivada em sua totalidade. Foi regulamentada pelo Decreto 7824/2012, com as condições gerais das reservas de vagas e a sistemática do acompanhamento e a portaria normativa nº 18/2012, do Ministério da Educação, que estabelece os conceitos básicos para aplicação da lei. A figura a seguir ilustra a disposição e a distribuição das vagas conforme a Lei em instituições federais.

FIGURA 2 – Sistema de distribuição das vagas de acordo com a Lei Federal 12.711/2012.



Fonte: GEMAA (2016)

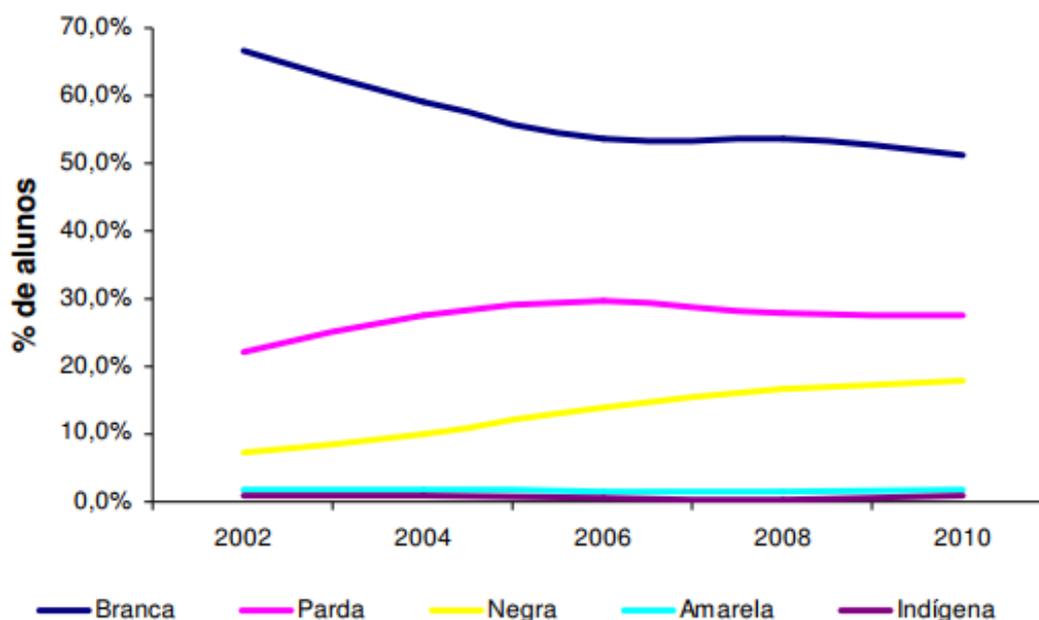
Há três combinações distintas para o estudante ingressar através das cotas: primeiro, comprovar a escolaridade de todo o ensino médio em escolas públicas, segundo, autodeclarar-se pertencente a etnia indígena ou de cor preta e parda e por

último apresentar comprovação de renda. Nesta última fase, é necessário a comprovação da renda bruta da família.

Apesar desta lei estar diretamente ligada às instituições federais, ela confirma e colabora para todo o trabalho desenvolvido pelas universidades estaduais que conforme destacaram Feres Júnior, Daflon; Ramos (2013) estiveram na vanguarda com o compromisso de criar condições para ampliar o número de alunos e acessos à educação superior devido a autonomia que elas possuem.

O histórico da UERJ demonstra que o perfil de cor dos alunos durante este tempo foi alterado. Em um ambiente onde 70% dos alunos eram autodeclarados brancos e pouco menos de 10% autodeclarados negros a influência das ações afirmativas alterou este quadro, ampliando o número de negros e pardos, com destaque maior para o negro que teve a oportunidade de ingressar no ensino superior.

GRÁFICO 7: Evolução do Percentual da Classificação Pessoal da Cor – UERJ.



Fonte: VII Censo dos alunos da Graduação da UERJ/2011.

Vale destacar a provocação feita por Lázaro *et al* (2012) sobre as vantagens obtidas pelos alunos de escolas técnicas federais diante da Lei 12711/12, considerando a qualidade do ensino nestas instituições públicas

[...] estabelece, a princípio, uma competição desigual: estudantes das escolas técnicas federais de nível médio, dos colégios militares e dos

colégios de aplicação das universidades públicas têm, em geral, melhores condições para disputar as vagas reservadas do que os demais estudantes de escolas públicas dos sistemas estaduais de ensino. (LÁZARO ET AL, 2012, p. 8)

O CAIAC vem desenvolvendo relatórios com informações e avaliações sobre políticas afirmativas, e dentre estes relatórios o de 2011, é o mais detalhado, com ampla informação segundo Machado (2013, p. 40) “do histórico da adoção das cotas, o significado das políticas afirmativas, o contexto do ensino médio no Rio de Janeiro e tabelas por meio das quais detalham, por centro setorial, dados relativos ao percurso acadêmico, taxas de conclusão e permanência”.

Neste relatório, apresentando as informações de 2011, há um dado intrigante, apenas 8,70% dos candidatos utilizaram as ações afirmativas, e tinham a sua disposição 45% das vagas para alunos cotistas.

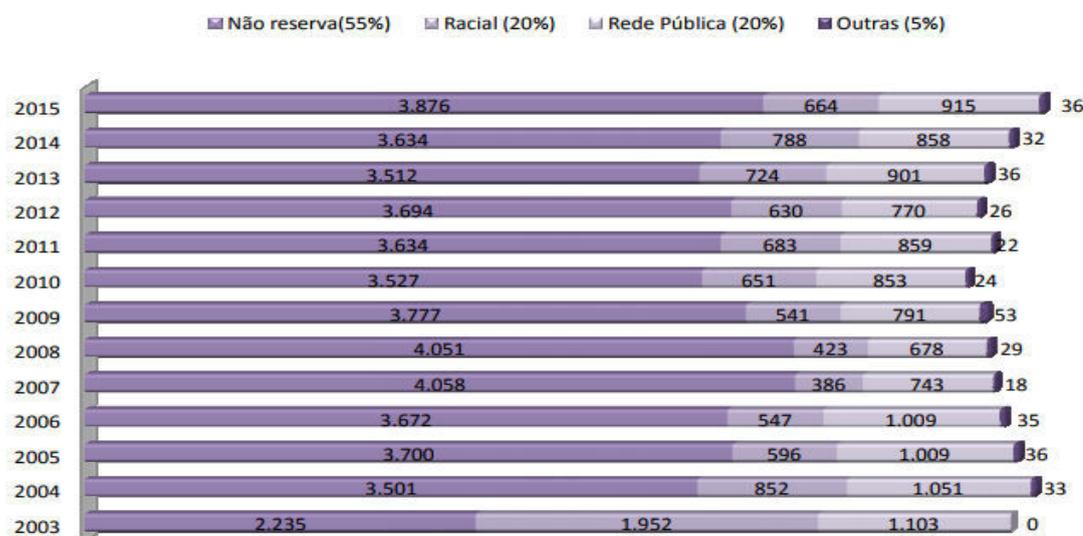
TABELA 5 – Distribuição por tipo de vaga

Tipo de Vaga	Percentual de candidatos
Não reservadas	91,30
Reservadas para a rede pública	5,00
Reservadas para negros/indígenas	3,60
Reservadas para pessoas com deficiência, ou filhos de policiais civis e militares, bombeiros militares e inspetores de segurança e administração penitenciária, mortos ou incapacitados em razão do serviço	0,10

Fonte: UERJ/2011.

Em tabela apresentada anteriormente é percebido este decréscimo no interesse e utilização desta política para o acesso à universidade. No gráfico seguinte é possível visualizar esta relação.

GRÁFICO 8 – Detalhamento do Ingresso 2003 - 2015



Fonte: CAIAC (2015)

A variação do número de alunos cotistas teve uma grande diferença entre os anos 2003 e 2004, devido a regularização e definição mais clara dos critérios e divisão das reservas (20% rede pública, 20% racial e 5% pessoas deficientes e filhos de militares). Nos anos seguintes, o ano que teve a menor adesão foi em 2008, quando apenas 1130 alunos ingressaram utilizando as reservas, conforme o gráfico 8 comparando, com os anos iniciais da política de ações afirmativas na UERJ, a diferença é grande. Apesar de ter pequenas controvérsias com a tabela 6 a intenção ao apresentar tais resultados é a percepção da tendência nos anos apresentados.

3.2.1 Sobre a distribuição de vagas por curso

As chances de acesso de um aluno cotista para uma vaga em um curso considerado de prestígio é bem reduzida e irá depender de sua qualificação mais sólida na educação recebida até então.

Carreiras de maior prestígio, como Medicina ou Direito, têm uma alta relação candidato/vaga e exigem uma pontuação elevada para o candidato se classificar. Ou seja, existe uma competição mediatizada pelas carreiras, onde os melhores candidatos, sejam ou não cotistas, buscam o prestígio acadêmico e os demais se defrontam com carreiras menos atraentes (UERJ, 2011, p. 29)

Segundo o relatório, “o prestígio acadêmico das carreiras influencia as escolhas dos candidatos. Assim, a pontuação mínima para ser classificado é mais

elevada nas carreiras de maior prestígio, o que tende a afastar o aluno menos qualificado” (UERJ, 2011, p. 31).

A cada novo sistema de seleção, a UERJ disponibiliza o quadro comparativo da relação de candidatos/vagas e para esta pesquisa, foi realizado um histórico de alguns cursos para uma melhor compreensão da relação de candidatos com reserva de vagas e candidatos sem a reserva de vagas. Foi escolhido o curso de Medicina por ser o que possui a maior concorrência para ambos os candidatos (cotistas e não-cotistas). O curso de Psicologia por alguns anos foi o segundo curso mais concorrido entre os alunos cotistas. A escolha do curso de Jornalismo se deu por ser o segundo mais procurado pelos alunos sem reserva de vagas. E por fim o curso do foco da pesquisa, o curso de Pedagogia, nos três campus onde são oferecidos no formato presencial, totalizando 680 vagas para novos profissionais que atuarão em Educação.

TABELA 6 – Quadro comparativo da relação de candidatos/vagas (2013 – 2017) nos cursos de Medicina, Psicologia, Jornalismo e Pedagogia

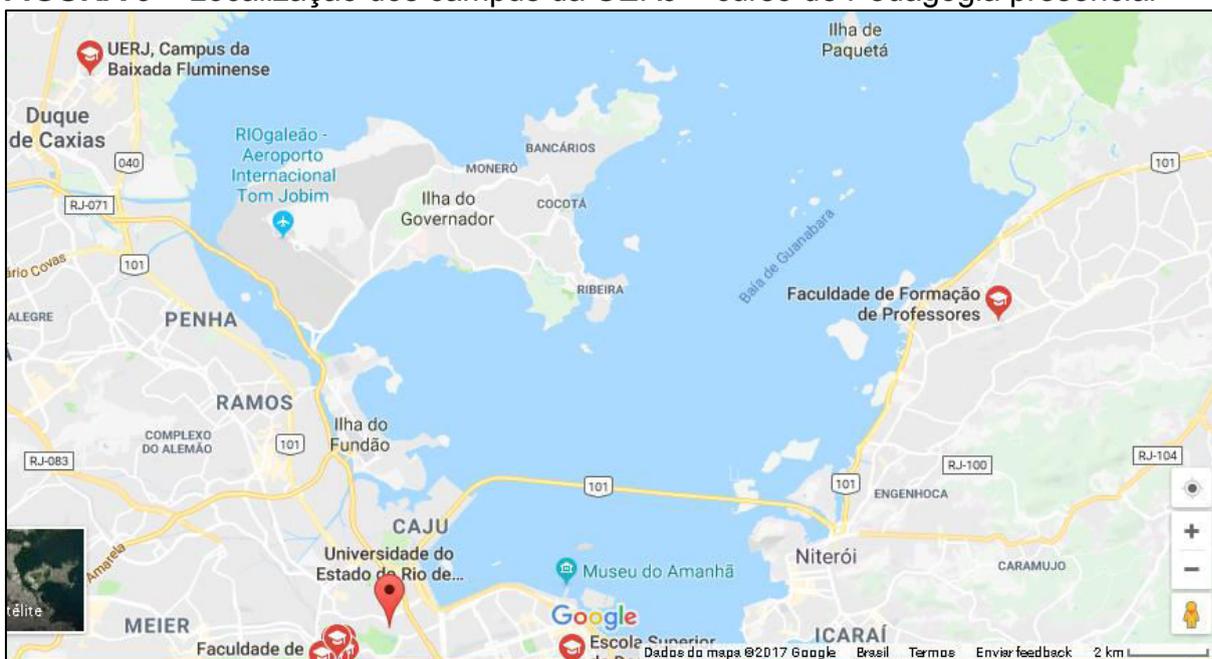
Ano	Curso	Total			Não Reserva			Rede pública			Negros e índios			Pessoas Deficientes e filhos de militares mortos em serviço		
		Vagas	Inscritos	Rel. vagas candidatos	Vagas	Inscritos	Rel. vagas candidatos	Vagas	Inscritos	Rel. vagas candidatos	Vagas	Inscritos	Rel. vagas candidatos	Vagas	Inscritos	Rel. vagas candidatos
2013	Medicina	94	7.364	78,34	51	6.892	135,14	19	244	12,84	19	216	11,37	5	12	2,9
2014		104	8.835	84,95	57	8.277	145,21	21	316	15,05	21	224	10,67	5	18	3,6
2015		104	9.657	92,86	57	9.220	161,75	21	264	12,57	21	161	7,67	5	12	2,4
2016		104	9.064	87,15	57	8.687	152,4	21	203	9,67	21	159	7,57	5	15	3
2017		104	7.520	72,31	57	7.202	126,35	21	187	8,9	21	116	5,52	5	15	3
2013	Psicologia	96	1.509	15,72	50	1.343	26,86	20	96	4,8	20	69	3,45	6	1	0,17
2014		96	1.745	18,18	50	1.573	31,46	20	72	3,6	20	98	4,9	6	2	0,33
2015		96	2.005	20,89	50	1.850	37	20	92	4,6	20	61	3,05	6	2	0,33
2016		96	1.630	16,98	50	1.503	30,06	20	66	3,3	20	59	2,95	6	2	0,33
2017		96	1.214	12,65	50	1.143	22,86	20	35	1,75	20	34	1,7	6	2	0,33
2013	Jornalismo	50	1.503	30,06	26	1.417	54,5	10	56	5,6	10	30	3	4	0	0
2014		50	1.512	30,24	26	1.430	55	10	42	4,2	10	39	3,9	4	1	0,25
2015		50	1.662	33,24	26	1.597	61,42	10	33	3,3	10	28	2,8	4	4	1
2016		50	1.255	25,1	26	1.193	45,88	10	33	3,3	10	25	2,5	4	4	1
2017		50	839	16,78	26	801	30,81	10	16	1,6	10	21	2,1	4	1	0,25
2013	Pedagogia (Duq.Caxias)	200	231	1,16	110	204	1,85	40	14	0,35	40	13	0,33	10	0	0
2014		200	166	0,83	110	150	1,36	40	9	0,23	40	7	0,18	10	0	0
2015		200	206	1,03	110	185	1,68	40	12	0,3	40	9	0,23	10	0	0
2016		200	134	0,67	110	121	1,1	40	6	0,15	40	7	0,18	10	0	0
2017		200	77	0,39	110	69	0,63	40	4	0,1	40	4	0,1	10	0	0
2013	Pedagogia (Rio)	360	535	1,49	196	467	2,38	72	42	0,58	72	26	0,36	20	0	0
2014		360	509	1,41	196	445	2,27	72	41	0,57	72	23	0,32	20	0	0
2015		360	534	1,48	196	467	2,38	72	44	0,61	72	23	0,32	20	0	0
2016		360	541	1,5	196	474	2,42	72	42	0,58	72	25	0,35	20	0	0
2017		360	306	0,85	196	271	1,38	72	17	0,24	72	18	0,25	20	0	0
2013	Pedagogia (São Gonçalo)	120	148	1,19	66	121	1,83	24	12	0,5	24	10	0,42	6	0	0
2014		120	118	0,98	66	109	1,65	24	7	0,29	24	2	0,08	6	0	0
2015		120	114	0,85	66	102	1,55	24	9	0,38	24	3	0,13	6	0	0
2016		120	130	1,08	66	119	1,8	24	3	0,13	24	7	0,29	6	1	0,17
2017		120	88	0,73	66	82	1,24	24	5	0,21	24	1	0,04	6	0	0

Fonte: Construído pela autora, com base nos quadros comparativos da relação candidato/vaga dos anos 2013 – 2017 - UERJ

O curso de Pedagogia está localizado em três campus do UERJ, e cada um tem independência e autonomia. São localizados em grandes concentrações de

população no estado do Rio de Janeiro favorecendo o acesso, sendo: a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no bairro do Maracanã; a Faculdade de Formação de Professores, em São Gonçalo; e a UERJ, Campus da Baixada Fluminense, em Duque de Caxias. Com admsitrações independentes, professores e currículos diferentes.

FIGURA 3 – Localização dos campus da UERJ – curso de Pedagogia presencial



Fonte: Google maps (2017)

A modalidade de EAD, possui 16 polos distribuídos no estado do Rio de Janeiro e na maioria deles o curso de Licenciatura em Pedagogia está disponível. Esta é uma outra oportunidade de favorecer a comunidade, contribuindo para ampliar o ingresso no ensino superior.

TABELA 7 – Polos regionais da UERJ

POLO REGIONAL (município e endereço)	CURSOS
Angra dos Reis Av. dos Trabalhadores, 179. Jacuecanga –Estação Verolme	Licenciatura em Pedagogia
Barra do Pirai Rua Dr. Luis Alves Pereira, 70	Licenciatura em Geografia
Belford Roxo Rua Isitiba, s/n – Parque Colonial- CIEP 027 Vinícius de Morais	Licenciatura em Pedagogia
Campo Grande Av. Manoel Caldeira de Alvarenga,1203 - Instituto de Educação Sarah Kubitschek	Licenciatura em Geografia
Itaguaí Rua Didimo José Batista, 125.Centro - C M Senador Teotônio Vilela	Licenciatura em Pedagogia
Magé Av. Padre Anchieta, 163. Centro - E M Affonsina Cozzolino	Licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas
Natividade Rua Vigário João Batista, 3. Centro- Alvorada	Licenciatura em Geografia
Niterói Rua Soares Miranda, 77. Fonseca - E M Paulo Freire	Licenciatura em Geografia
Nova Friburgo Av. José Pires Barroso, s/n. Olaria - CIEP 124 Licínio Teixeira	Licenciaturas em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia
Nova Iguaçu Rua Dr. Paulo Fróes Machado, 38. Centro (Antigo Fórum)	Licenciatura em Pedagogia
Paracambi Rua Sebastião de Lacerda, s/n. Fábrica - Centro Tecnológico Universitário de Paracambi	Licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas
Petrópolis R Domingos Silvério, s/n – Quitandinha	Licenciatura em Pedagogia
Resende/ Polo Cederj/UAB Rua Padre Marques, 68. Centro. CEP 27511-100	Licenciaturas em Pedagogia e Ciências Biológicas
Rocinha Rua Bertha Lutz, 85. São Conrado, RJ - Complexo Esportivo da Rocinha	Licenciatura em Pedagogia
São Pedro da Aldeia Rua A, s/n. Nova São Pedro da Aldeia Tel.:(22)2627-2168	Licenciatura em Pedagogia
Três Rios R Marechal Deodoro, 117 – Centro CEP 25802-220 - Walter Franklin	Licenciatura em Geografia Licenciatura em Pedagogia

Fonte: UERJ (2017a)

No processo seletivo, é necessário alcançar uma pontuação mínima para alcançar uma vaga e o próprio sistema de cotas. São duas fases, sendo a primeira de qualificação e nesta fase, o aluno atinge um dos cinco conceitos dependendo da pontuação atingida, conforme demonstrado na tabela 8.

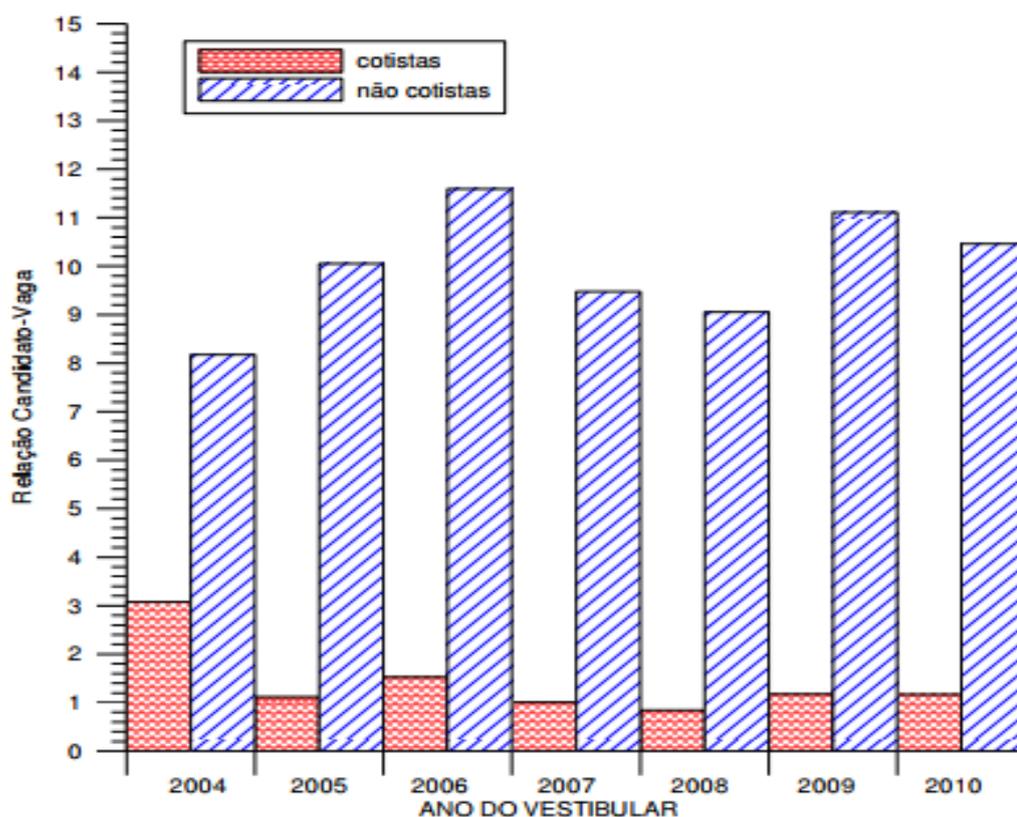
TABELA 8 – Conceito na seleção da Qualificação – UERJ

SITUAÇÃO DO CANDIDATO	CONCEITO	NÚMERO DE ACERTOS NA PROVA	PONTUAÇÃO
aprovado	A	maior que 70%	20
	B	maior que 60% e igual a ou menor que 70%	15
	C	maior que 50% e igual a ou menor que 60%	10
	D	maior que 40% e igual a ou menor que 50%	5
reprovado	E	igual a ou menor que 40%	não há pontuação

Fonte: Manual do Candidato UERJ/2018 (2017b)

Após sendo qualificado, o aluno está apto a realizar a avaliação discursiva e somente nesta fase, o aluno faz a opção pela instituição, pelo curso e se vai utilizar o sistema de cotas e acrescenta-se os resultados do exame de qualificação ao discursivo. Mesmo com o sistema de cotas, muitas vagas ficam ociosas por não qualificação dos candidatos na primeira fase ou por não haver procura no curso. Estas vagas são ocupadas pelos candidatos sem reserva. Exemplificando tal situação, segue o gráfico 9, que contempla os anos de 2004 – 2010.

GRÁFICO 9 - Relação Candidato/Vaga – Vestibulares 2004 a 2010



Fonte: UERJ (2011)

O desafio da seleção foi ultrapassado, o acesso foi alcançado, a permanência é o alvo desejado. Cumprindo a legislação, há disponibilização de bolsa permanência para os alunos cotistas. A orientação fornecida no manual é que o “valor da bolsa permanência do mês de referência será creditado na sua conta no mês subsequente, em observância ao calendário oficial vigente, desde que nenhum critério para a concessão da bolsa seja descumprido”. Abaixo segue um recorte do número de bolsas para o curso de pedagogia, nos anos de 2012 – 2015 (último ano fornecido pelo CAIAC).

TABELA 9: Quantidade de alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2012.

2012 23.006.950,00**	Centro nidade Curso	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
	CEH / EDU Pedagogia 764.800,00*		177	173	210	209	209	198	197	198	199	199	193
CEH / FEBF Pedagogia 287.100,00*		63	63	82	82	82	75	74	74	74	74	71	71
CEH / FFP Pedagogia Séries Iniciais 142.400,00*		31	31	40	40	40	36	36	37	37	36	37	37
UERJ Pedagogia Total		271	271	332	331	331	309	307	309	310	309	301	301

Fonte: recorte dos cursos de pedagogia, feito pela autora tendo como referência os relatórios de atividades – CAIAC 2012. *Valor gasto durante o ano letivo com a bolsa permanência com o curso de pedagogia no respectivo campus ** Valor gasto pela UERJ com bolsa permanência.

TABELA 10: Quantidade de Alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2013.

2013 30.849.200,00**	Centro/ Unidade Curso	jan	Fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
	CEH /EDU Pedagogia 950.000,00*		193	193	195	177	199	209	202	192	181	181	186
CEH / FEBF Pedagogia 347.200,00*		70	70	71	59	67	76	75	71	69	67	67	68
CEH/FFP Pedagogia Séries Iniciais 211.600,00*		37	37	36	32	46	48	48	45	46	45	45	45
UERJ Pedagogia Total		300	300	302	268	312	333	325	308	296	293	298	301

Fonte: recorte dos cursos de pedagogia, feito pela autora tendo como referência os relatórios de atividades – CAIAC 2013. *Valor gasto durante o ano letivo com a bolsa permanência com o curso de pedagogia no respectivo campus. **Valor gasto pela UERJ com bolsa permanência.

TABELA 11: Quantidade de alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2014.

2014	Centro /Unidade	jan	Fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
	Curso												
33.921.200,00**	CEH /EDU												
	Pedagogia	195	181	199	212	211	216	218	200	204	206	207	207
	1.006.800,00*												
	CEH /FEBF												
	Pedagogia	68	59	60	68	73	75	71	64	67	67	67	67
	334.400,00*												
	CEH /FFP												
	Pedagogia	43	40	41	45	45	47	46	44	43	43	44	44
	Séries Iniciais												
	213.200,00*												
	UERJ	306	280	300	325	329	338	335	308	314	316	318	318
	PEdagogia												

Fonte: recorte dos cursos de pedagogia, feito pela autora tendo como referência os relatórios de atividades – CAIAC 2014. *Valor gasto durante o ano letivo com a bolsa permanência com o curso de pedagogia no respectivo campus. **Valor gasto pela UERJ com bolsa permanência.

TABELA 12: Quantidade de Alunos contemplados com a bolsa permanência no ano de 2015.

2015	Centro	jan	fev	mar	abr	mai	jun	jul	ago	set	out	nov	dez
	Unidade												
31.808.200,00**	Curso												
	CEH /EDU												
	Pedagogia	191	174	164	197	208	210	210	205	182	196	197	196
	942.400,00*												
	CEH /FEBF												
	Pedagogia	70	66	60	73	73	73	73	71	65	66	67	68
	333.600,00*												
	CEH /FFP												
	Pedagogia	48	45	45	46	46	48	49	51	44	44	44	44
	Séries Iniciais												
	224.800,00*												
	UERJ	309	285	215	316	327	331	332	327	291	306	308	308
	PEdagogia												

Fonte: recorte dos cursos de pedagogia, feito pela autora tendo como referência os relatórios de atividades – CAIAC 2015. *Valor gasto durante o ano letivo com a bolsa permanência com o curso de pedagogia no respectivo campus. **Valor gasto pela UERJ com bolsa permanência.

No ano de 2012, a média de alunos atendidos por mês era de 306, alunos do curso de pedagogia nos três campus, número que não teve muita alteração comparando-se aos demais anos, que alcançou a maior média de atendimento em 2014, com uma média de 315 alunos/mês. Em 2013, foi de 303 e em 2015, 304. Nos anos seguintes não há registro disponível. O Estado do Rio de Janeiro está em crise financeira e afetou diretamente a UERJ, limitando ao atendimento básico em sistema de plantão, greves sucessivas dos servidores e professores da graduação e o departamento responsável por este levantamento, também sofre com tal situação. Nas tabelas também é possível notar que a maior oferta deu-se no campus do Maracanã, onde há uma maior estrutura predial e oferta de vagas.

Ao observar a totalidade em valores reais das bolsas permanência e a quantidade de alunos beneficiados do curso de pedagogia, há uma informação interessante: comparando-se estes quatro anos, no ano de 2012, o valor total das bolsas investidas pela UERJ foi o menor, porém o curso de Pedagogia ficou com 5,19% deste valor e nos anos seguintes (2013 – 2015) o percentual de bolsa destinada aos alunos de Pedagogia, foi respectivamente 4,89%, 4,58% e 4,71%.

3.3. Curso de Pedagogia da UERJ: contexto e atualidades acerca das políticas de ações afirmativas

O curso de Pedagogia no Brasil surgiu juntamente com a Faculdade Nacional de Filosofia do Brasil, em 1939, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939, e tinha dupla função, formar no bacharelado e licenciatura para várias áreas e uma delas a área pedagógica, conforme Scheibee e Aguiar (1999). Duas experiências marcam este período de formação dos professores, uma foi na USP em São Paulo, quando entre os anos de 1934 e 1938, no IEUSP (Instituto de Educação) com a “primeira geração de professores universitários voltados à formação de professores primários e secundários”, segundo Scheibe e Durli (2011, p. 84) com um perfil técnico-profissionalizante. A outra experiência, no Rio de Janeiro, na Universidade do Distrito Federal (UDF), abrigou uma escola de Professores como “um campo de experiências a novos métodos, teorias e estudos da criança e do adolescente” continua Scheibe e Durli (2011, p. 85). Haviam o bacharelado e a licenciatura, cada um cumprindo propósitos diferentes.

O bacharelado em Pedagogia, com duração estabelecida em três anos, focalizava disciplinas principalmente voltadas aos fundamentos da Educação. No curso de Didática, por meio do qual se obtinha a titulação de licenciado, eram ministradas as disciplinas de Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos e Sociológicos da Educação, distribuídas no período de um ano letivo(SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 87).

A duração prevista era de um ano e acrescido ao final do curso escolhido “[...]formava-se então o bacharel nos primeiros três anos do curso e, posteriormente, após concluído o curso de didática, conferia-se-lhe o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que compunham o curso de bacharelado”, segundo Scheibe e Aguiar (1999, p. 223), e como bacharel poderia exercer funções técnicas de educação do Ministério da Educação e como licenciado, o curso normal.

Em 1962, alguns ajustes foram feitos e os mesmos permaneceram até 1969, quando houve uma reorganização abolindo esta distinção entre bacharelado e licenciatura e originaram as habilitações. Scheibe e Aguiar (1999) relatam que:

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. O curso de pedagogia passou então a ser predominantemente formador dos denominados “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar, etc.), continuando a ofertar, agora na forma de habilitação, a licenciatura “Ensino das disciplinas e atividades práticas dos cursos normais”, com possibilidade ainda de uma formação alternativa para a docência nos primeiros anos do ensino fundamental (SCHEIBE;AGUIAR, 1999, p. 224).

Sobre este período, Aguiar et. al (2006) diz que as Leis da Reforma Universitária (1968) e do Ensino de 1º e 2º graus (1971) tinham

evidente interesse de servir ao mercado, definiram um modelo de formação de professores compartimentado em dois *loci* da universidade: de um lado, a faculdade de educação ou unidade acadêmica equivalente, responsável pelo curso de pedagogia e a formação pedagógica dos licenciandos, e, de outro, os institutos de conteúdos específicos, onde se formavam bacharéis e licenciados (AGUIAR et. al, 2006, p. 822)

Concordando sobre as intenções e pressupostos da origem do curso, Scheibe e Durli (2011, p. 86), abordam que “[...] o curso de Pedagogia atendeu aos ditames de uma proposta universitária profissionalizante”, influenciável para tender ao mercado de trabalho.

As disciplinas comuns a todas as habilitações, segundo Scheib e Aguiar (1999, p. 224) eram as seguintes: “sociologia geral, sociologia da educação, psicologia da educação, história da educação, filosofia da educação e didática”. E nas habilitações as disciplinas correspondentes para atender a cada uma das especificidades, como estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, estágios, orientação educacional, vocacional, estatísticas, e algumas outras. Já neste tempo, foi unificado o título para quem concluía o curso de pedagogia era o de licenciado, pois entendia-se que todos os diplomados poderiam ser em princípio professores do curso normal.

Segundo Tanuri (2000, p. 64) “a primeira escola normal brasileira foi criada na Província do Rio de Janeiro, pela Lei nº 10, de 1835” e tal determinava: “Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente

existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827 complementa Tanuri (2000, p.64). A escola teve pouca duração, pois em “[...] em 1840, após 4 anos de funcionamento, ela havia formado apenas 14 alunos, dos quais 11 se dedicaram ao magistério”, conforme Moacyr (1939b.p.199) apud Tanuri (2000, p. 64).

A grande questão lembrada por Scheib e Aguiar (1999, p. 225) era “quem pode mais pode também menos”? era que nesta época a preocupação era em relação ao licenciado em Pedagogia poderia ser professor dos alunos menores? A formação recebida era para ser professor do professor dos menores? Quem estava apto para ensinar o professor, estava também apto para lecionar para as crianças? Isto não estava claro na legislação.

Libâneo (2005) diverge desta opinião, como demonstra Lisita (2007, p. 514) ao citá-lo diferenciando as atividades de um pedagogo e de um professor, tendo o primeiro uma abrangência de “amplo leque de práticas educativas (informais, não formais e formais)” e o segundo as atividades relacionadas ao ensino e que para tanto deveria haver formações diferenciadas para atender tais especificidades.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (Conselho Pleno) nº 1, de 15 de maio de 2006 é o que regulamenta e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. No art. 2º aborda a abrangência do curso de Pedagogia:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos..

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006)

No art 3º relata o que se espera do estudante de Pedagogia como formação em princípios interdisciplinares, contextualizados, democráticos, pertinentes e relevantes socialmente com ética e sensibilidade afetiva e estética, com conhecimento na organização complexa da escola como função de promover a educação e cidadania; a pesquisa, a análise e aplicação dos resultados de investigações e participação na gestão, na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. A legislação segue com orientações complementares.

Assumir a responsabilidade em formar pedagogos atendendo estas diretrizes no contexto atual de ensino é desafiador, porém o número de instituições em 2015, segundo a Sinopse Estatística da Educação Superior (2015, a mais recente), no Brasil há 1.025 instituições (152 públicas e 873 privadas) que oferecem o curso de pedagogia. São 1.778 cursos (661 públicos e 1.117 privados), possuem algumas variações tais como Formação de professor das séries finais do ensino fundamental, Formação do professor de educação especial; formação de professor do ensino fundamental, formação do professor do ensino médio, formação de professor para a educação básica, licenciatura intercultural, licenciatura intercultural indígena, e foram matriculados 665.112 alunos (136.989 em instituições públicas e 528.123 em instituições privadas). Neste mesmo período o número de concluintes é bem reduzido: 123.867 alunos que concluíram o curso (24.042 públicos e 99.825 privados), conforme o INEP (2016).

O curso de Pedagogia da UERJ é um deles e seu histórico pode ser observado desde 1941, quando foi autorizado ainda na Faculdade de Filosofia do Instituto Lafayette, o funcionamento do curso de Pedagogia e Didática. Esta faculdade passou a fazer parte do grupo integrante da Universidade do Distrito Federal (UDF) a primeira denominação da UERJ. Conforme o histórico da Faculdade de Educação, em 1968, “[...] a unidade de educação existente foi integrada à então criada Faculdade de Filosofia e Educação, como parte constitutiva da UEG, na qual, em dezembro de 1971, a Faculdade de Educação passaria a integrar o Centro de Educação e Humanidades” e hoje está alocada no 12º andar, no Maracanã, desde março de 1976. O último reconhecimento do Curso de Graduação em Pedagogia Presencial, é o Parecer nº 140/2012, de 22/07/2012, pelo prazo de 5 anos.

As disciplinas oferecidas (anexo 1) são distribuídas em departamentos, seguindo as áreas do conhecimento e reúne disciplinas didáticas, tecnológicas, que abordam o currículo, avaliação e o dia-a-dia escolar na modalidade presencial e na unidade Maracanã, há oferta do curso de Pedagogia à distância, “consorciado ao Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), da Fundação CECIERJ, que reúne todas as universidades públicas de nosso Estado, desenvolvendo cursos de formação de professores” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 2) atendendo mais de vinte municípios do Rio de Janeiro.

O curso de Pedagogia da UERJ durante os anos de sua existência transforma-se juntamente com a sociedade. Nos anos de 1976 e 1991, o curso oferecia seis habilitações (supervisão escolar, orientação educacional, administração escolar, educação do deficiente mental, educação do deficiente auditivo e magistério das matérias pedagógicas) e o estudante poderia escolher uma delas para se especializar, conforme Rodrigues (2014) e em 1991, passou por ajustes, criando inclusive um curso novo para atender a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro através da Secretaria Municipal de Educação.

Conforme o parecer CEE nº 140/2012 do processo nº: E-03/100.289/2010, por volta dos anos 2000, teve uma ênfase para a Educação Infantil, e os anos iniciais do Ensino Fundamental e o bacharelado voltado para institutos e movimentos sociais.

A última grande reforma curricular foi em 2002, com discussões iniciadas em 1997. Devido o tempo investido em discussões, percebe-se que a alteração de um currículo é feito com responsabilidade, estudo e flexibilidade e a “concepção de curso que ganhou força foi a formação conjunta entre licenciatura e bacharelado, integrando os dois cursos PED e CPM em um só, formando o professor, mas também o pedagogo” segundo Rodrigues (2014, p. 87). Em 2011, teve algumas reformulações, mas não se compara com a de 2002, pois foram necessárias para atender as “novas exigências das diretrizes, de formar apenas o licenciado, mas também para atender a uma nova demanda que acabava de surgir, a de formar o professor das disciplinas pedagógicas”.

Nos anos 2006, a Resolução CNE/CP nº 01/2006, ampliou a abrangência de atuação do profissional pedagogo, e abriu o caminho para a extinção das habilitações até então necessárias para desempenhar funções diferenciadas dentro do mesmo universo de educação, sendo uma habilitação multidisciplinar. Em 2012,

iniciaram um processo de reformulação do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia contemplando as diretrizes nacionais e a implantação de uma nova matriz curricular tendo a docência como a base da formação, totalizando 3890 horas-aulas (50 minutos) que precisam ser integralizados em 8 semestres ou no máximo 14 semestres, como demonstra a tabela abaixo.

TABELA 13 – Carga horária para o Curso de Pedagogia

Deliberação UERJ N° 044/2011
ALTERADA EM SUA EMENTA E ARTIGOS 1º, 2º E 7º, CONFORME DELIBERAÇÃO N° 15/2012
CARGA HORÁRIA EXIGIDA PARA INTEGRALIZAÇÃO DO CURRÍCULO PLENO:

Trabalho Acadêmico	Carga Horária (horas-relógio = 60 minutos)	Carga Horária (horas-aula= 50 minutos)	Créditos	Percentual
Base Comum Obrigatórias	800 horas-relógio	960 horas -aula	64 créditos	24,6%
Disciplinas Obrigatórias Específicas	1375 horas-relógio	1650 horas -aula	110 créditos	42,4%
Disciplinas Eletivas	250 horas-relógio	300 horas-aula	20 créditos	7,7%
Trabalho de Conclusão – Monografia	150 horas-relógio	180 horas-aula	12créditos	4,6%
Pesquisa e Práticas Pedagógicas	200 horas-relógio	240 horas -aula	16 créditos	6,2%
Estágio Supervisionado: 300 horas-relógio	300 horas-relógio	360 horas-aula	24 créditos	9,3%
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais	166,6 horas -relógio	200 horas-aula	(*)	5,2%
CARGA HORÁRIA TOTAL	800 h-r+ 1375 h-r + 250 h-r + 150 h-r + 200 h-r+ 300 h-r+ 166,6h-r = 3241,6 horas-relógio (60 minutos)	960 h-a + 1650 h-a + 300 h-a + 180 h-a+ 240 h-a + 360 h-a+ 200 h-a= 3890 horas-aula (50 minutos)	242 créditos	100%

Fonte: UERJ (2017)

Neste exercício de acompanhar as transformações, o Conselho Nacional de Educação através da resolução nº 2, de 1º de jul. de 2015, define novas diretrizes curriculares nacionais para vários cursos ligados a formação pedagógica e licenciaturas. Esta resolução faz parte dos motivos pelos quais a UERJ está revigorando o curso de Pedagogia além do novo instrumento utilizado pelo INEP para a avaliação dos cursos de graduação e a atualização da Resolução 235/2014, que trata da atualização dos projetos pedagógicos do curso PPCs.

Neste trabalho a análise está sendo na modalidade do curso de Pedagogia presencial. As disciplinas do curso foram divididas em departamentos afins categorizados por áreas do conhecimento como demonstra a figura a seguir:

FIGURA 4 – Áreas de atuação no curso de licenciatura



Fonte: UERJ (2017)

Seguindo a trajetória do histórico do curso de Pedagogia da UERJ, pessoas dedicaram tempo, talento e recursos para ultrapassarem as linhas do profissionalismo e ter uma visão de curso além do registro formal e isto é percebido nas palavras introdutórias do site da UERJ, Faculdade de Educação:

Ao longo de todos esses anos, em que pesem as transformações institucionais, o compromisso uerjano com a sociedade foi mantido intocado, apoiando-se numa nova visão de educação, voltada especialmente para a classe trabalhadora e a população mais carente de nosso Estado, com uma preocupação constante de implantar currículos atualizados e contextualizados, envidando-se esforços para que a Faculdade de Educação da UERJ se mantivesse, como sempre, na vanguarda de políticas e propostas educacionais contemporâneas, progressistas, transformadoras e democráticas. Dinamismo, transformação, propostas progressistas, tudo isso revela uma concepção político-pedagógica da Faculdade de Educação que concebe a educação como um processo, como uma ação social que transforma, ao mesmo tempo em que é transformada (UERJ, 2017).

Contextualizar o aluno ingressante no curso de Pedagogia a alcançar as oportunidades oferecidas pela universidade em todos os aspectos, dentro das áreas de atuação pelas quais irá passar é um desafio que continua. Atender a legislação dentro de um ambiente democrático, com a participação de alunos e professores com consciência dos diferentes tipos de alunos que a universidade atenderá e quais os diferentes tipos de aluno que ela irá produzir.

3.4. Organização e arranjos institucionais do curso de pedagogia na reflexão e atendimento as demandas das políticas de ações afirmativas

Uma característica importante de registro é a questão do silêncio quando se trata das ações afirmativas. E tal realidade também está inserida no contexto da UERJ como um relato lembrado por Machado (2013, p. 11) de uma ex-aluna “[...] que ingressou por meio do “sistema de cotas para negros”, tendo inclusive elaborado trabalho de final de curso sobre esse tema, ao ser entrevistada sobre o curso e a universidade, não fez menção direta às políticas de ações afirmativas.” Outro exemplo agora de uma docente da universidade ao ministrar uma disciplina eletiva sobre o tema, afirmou que “[...] os alunos evitam falar sobre o assunto. Há relatos sobre a infância, sobre questões familiares e sobre racismo na sociedade brasileira, mas se evita comentar o tempo presente quando se trata de políticas de ações afirmativas” registra Machado (2013, p. 11).

Havendo uma espécie de “ética do silêncio”. Machado (2013) menciona que a problemática da manutenção desta ética é o não romper com as informações necessárias para a compreensão do processo. No caso da UERJ, há um acúmulo justificado pelo pioneirismo na temática e a grande questão é que “a manutenção da ética do silêncio pode limitar o reconhecimento, a importância e a complexidade do trabalho realizado”, destaca Machado (2013, p.12).

A Faculdade de Educação, onde está inserido o curso de Pedagogia, promove junto a comunidade acadêmica, através de suas atividades, a UERJ abre espaços para debates e reflexões sobre educação, tecnologias, relações étnico-raciais na educação, de gênero e consciência negra. Estes foram exemplos do ano de 2017, ainda em andamento, já realizados no campus Maracanã, conforme informações contidas no blog da Faculdade de Educação em eventos.

Estes ambientes de atividades como seminários, encontros, congressos são propícios para o trabalho de manutenção da cultura de inclusão, de valorização e divulgação de políticas de ações afirmativas, quer seja de maneira explícita ou implícita.

Nas disciplinas obrigatórias no currículo atual do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação – campus Maracanã, constam disciplinas que tratam de um olhar inclusivo no âmbito da educação. No primeiro período há uma

disciplina específica para auxiliar o aluno que ingressou recentemente no contexto da universidade denominada de Dinâmica e Práticas da Vida Universitária, com 2 créditos, equivalendo a 30 horas. Segundo UERJ (2017), os objetivos descritos na ementa da disciplina são:

Contribuir para o desenvolvimento e adaptação acadêmica do aluno, visando à utilização mais eficiente de recursos intelectuais, psíquicos e relacionais, numa visão integrada dos aspectos emocionais e pedagógicos. Fornecer subsídios que facilitem a integração do aluno no contexto universitário. Orientar o aluno quanto a hábitos, técnicas e estratégias de estudo e de pesquisa individual e em grupo. Promover ações de caráter educativo e preventivo, com vistas a promover o nível de integração dos estudantes,. Elevar o nível de informação e compreensão de questões e temas relacionados à vida universitária. Minimizar o insucesso e a evasão no Curso de Pedagogia (UERJ, 2017).

Tal disciplina se propõe integrar os estudantes no ambiente do ensino superior, com técnicas de estudos e pesquisas promovendo minimizar a evasão e fracasso escolar no curso de Pedagogia. Disponibilizar uma disciplina no 1º período do curso demonstra uma preocupação institucional com a adaptação dos ingressantes no universo do ensino superior e esta disciplina auxilia na adaptação principalmente para os alunos cotistas. Ela é uma disciplina obrigatória, e tal procedimento não discrimina nenhum tipo de aluno, pois todos precisam participar das propostas da disciplina.

Além da bibliografia básica da disciplina no quesito de metodologia da pesquisa e semelhantes, há como opção a sugestão de materiais como “currículo do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UERJ. Documentos que regulamentam e fazem parte da vida acadêmica dos estudantes. Estatuto da UERJ. Legislação que regulamenta a vida universitária. Regimento da UERJ” (UERJ, 2017).

FIGURA 5: Disciplinas obrigatórias no currículo atual

	1º Período	2º Período	3º Período	4º Período	5º Período	6º Período	7º Período	8º Período	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS NO CURRÍCULO ATUAL	FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	FILOSOFIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	DIDÁTICA	POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO	CURRÍCULO E ABRORDAGENS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO DE GEOGRAFIA APLICADO AOS ANOS INICIAIS DO EF DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO PARA GESTÃO DE PROJETOS SÓCIO AMBIENTAIS	
	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO	APRENDIZAGEM	AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	CURRÍCULO	ECONOMIA E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO	PROCESSOS LÚDICOS E CRIATIVOS NO DESENVOLVIMENTO E NA APRENDIZAGEM	ABORDAGENS PEDAGÓGICAS NA EJA	CONSELHOS E CONTROLE SOCIAL DA EDUCAÇÃO	
	ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	QUESTÕES ATUAIS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL	INFÂNCIA E CULTURA	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E COTIDIANO ESCOLAR	EDUCAÇÃO CONTINUADA E AS PERSPECTIVAS EM REDES DE CONHECIMENTO	TRABALHO, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	RELAÇÕES DE PODER E SISTEMA DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO	DEDI
	TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	O LÚDICO E A EDUCAÇÃO INFANTIL	PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE LEITORES E ESCRITORES	EDUCAÇÃO E MOV DA SOCIEDADE CIVIL ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS	ENSINO DE HISTÓRIA APLICADO AOS ANOS INICIAIS DO EF DE CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS	GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO		DEAE
	INTRODUÇÃO A PEDAGOGIA: HISTÓRIA, FORMAS E CAMPOS DE ATUAÇÃO	PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E EDUCAÇÃO	PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS I	EDUCAÇÃO MATEMÁTICA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS II	EDUCAÇÃO ESTÉTICA			DCSE
	INFÂNCIA E POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO	CIÊNCIA E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS	FUNDAMENTOS DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS				DESF
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	DIVERSIDADE CULTURA E EDUCAÇÃO			ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Formação do Professor para Educação Infantil	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Formação do Professor para o Ensino Fundamental	ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Formação de Professores para magistério das disciplinas pedagógicas	DEPAG
	DINÂMICA E PRÁTICAS DA VIDA UNIVERSITÁRIA		PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA I	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA II	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA III	PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA IV	MONOGRAFIA I	MONOGRAFIA II	

Fonte: UERJ(2017)

As disciplinas obrigatórias que tratam do assunto de inclusão na educação, de forma ampla transparece uma preocupação com a construção de uma visão inclusiva e acolhedora durante o período de estudos na formação do curso de Pedagogia, onde o aluno vai se deparar com realidades e contextos diferentes com o objetivo de prepara-lo para lidar com estas questões. A universidade tem nove disciplinas, sendo três na área de Educação Especial e Inclusiva: Educação Inclusiva e Cotidiano Escolar, Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, Questões Atuais em Educação Especial e as restantes na Educação de Jovens e Adultos: Abordagens Pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, Educação Continuada e Perspectivas em Redes de Conhecimento, Educação e Movimentos Sociais: Aspectos Históricos e Políticos, Educação de Jovens e Adultos, Educação para Gestão de Projetos Socioambientais e Trabalho, Educação e Desenvolvimento Profissional, conforme consta no Blog da EDU, um veículo de comunicação da Faculdade de Educação.

Estas disciplinas favorecem pensar como destacou Rodrigues (2014) a proposta do curso de Pedagogia que

[...] pretende formar um “pedagogo-professor” capaz de elaborar, avaliar e desenvolver projetos; consciente da necessidade de se atualizar através de leituras, cursos, seminários, entre outros; ter claro seu papel político na sociedade; possuir fundamentação teórico-prática dos conhecimentos a serem ministrados; assumir funções de gestão/coordenação, planejamento

e avaliação em instituições e movimentos sociais (RODRIGUES, 2014, p. 89).

Atualmente o curso de Pedagogia está promovendo uma série de discussões para uma reforma curricular atendendo a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Estudos estão sendo realizados para contemplar o maior número de soluções para as necessidades existentes. Ao se pensar em aprimoramento e arranjos para que o curso atinja a legislação e a realidade. Os professores foram divididos em grupos de trabalhos para executarem ações diferenciadas, como segue:

GT1 (Ação 1): Consultar os estudantes – sobre suas experiências em relação ao currículo atual.

GT2 (Ação 2): Consulta os professores – sobre suas experiências em relação ao currículo atual.

GT3 (Ação 3): Consultar os técnicos-administrativos – sobre suas experiências em relação ao currículo atual.

GT4 (Ação 4): Traçar o perfil sócio econômico dos estudantes. (Pesquisa sobre alunos egressos)

GT5 (Ação 5): Sintetizar dados dos fluxos de integralização do curso – em quanto tempo terminam o curso, para tentar localizar alguns fatores que possam ser responsáveis pela ampliação do tempo de integralização (por exemplo: monografia, estágios ou outra disciplina).

GT6 (Ação 6): Definir grandes áreas que devem ser o foco do novo currículo a ser proposto – fazer um estudo sobre disciplinas que abordam os mesmos conteúdos.

GT7 (Ação 7): Apontar outras possibilidades de atuação do pedagogo, com perspectiva de futuro.

GT8 (Ação 8): Estudo sobre outros modelos de currículo de Cursos de Pedagogia. (UERJ, 2017)

As atividades e resultados obtidos destes trabalhos estão disponibilizados no Blog da Faculdade de Educação e alguns resultados serão aqui descritos pois colaboram para a maior compreensão e obter uma visão mais ampla para entender as políticas de ações afirmativas também inseridas no processo. Partindo do pressuposto de Rodrigues (2014, p. 89) de que “[...] toda modificação curricular é política [...]” a que está por vir também poderá ser resultado de uma. Arranjos são necessários para atender o perfil dos estudantes de Pedagogia,

[...] observamos que os estudantes de pedagogia, de modo geral, possuem condições precárias de se dedicarem ao ensino superior, condições estas que os acompanham desde sua trajetória escolar inicial. Os estudantes do curso noturno apresentam capital escolar/cultural ainda mais baixo que seus colegas que estudam pela manhã. Esses fatores refletem nas facilidades encontradas pelos estudantes do curso diurno de usufruírem das oportunidades oferecidas pela universidade, tendo condições de participar da vida acadêmica da universidade, seja utilizando os espaços de estudo e de lazer da universidade, seja participando de eventos, seja assumindo bolsas de pesquisa ou de outra modalidade, seja realizando estágios em suas áreas de formação e interesse (RODRIGUES, 2014, p. 113).

Atendendo as responsabilidades quanto aos estudos preliminares da Reforma curricular o grupo GT4 levantou outros dados (disponíveis no Blog da UERJEDU)³¹ que ampliam a visão dos alunos do curso: em sua grande maioria, formada por 87% de mulheres do noturno e 97,5% no diurno, com 20,3 % casados e com filhos, sendo 56,6% de negros e pardos no noturno e 44,1% no diurno e cerca de 20% demoram mais de 2h30 min no trânsito. 72,7% dos alunos do turno noturno, trabalham e 22,9% são os principais responsáveis financeiros da família; 51,5% dos alunos do turno noturno trabalham em tempo parcial e 38,1% trabalha como professor, contra 96,8% trabalhando em tempo parcial e 53,1% já trabalhando como professor, dos alunos diurnos. Outra informação é terem considerados a Pedagogia como primeira opção, 62,9% e 69%, diurno e noturno respectivamente e 26,4% ter escolhido pedagogia por ser a menor relação candidato vaga, para os alunos diurnos e 19,9% para os noturnos. E quanto as dificuldades acadêmicas, o turno da noite demonstrou um maior índice: 39,2 % dificuldade de compreender os textos das disciplinas, 47,3% de escrever os trabalhos, e 85,1% de ler previamente os textos indicados para as aulas.

Os dois turnos oferecidos de Pedagogia são diurno (matutino) e noturno. E Rodrigues (2014) revela que existe um sentimento diferente entre os dois turnos do curso. Para os alunos da noite, existe uma certa distinção e segundo a comparação feita por Rodrigues (2014, p.124) possibilitou “identificar tais diferenças e separações, mesmo com um público que em muitos aspectos se assemelham, porém que possui oportunidades frequentemente bastante distintas dentro da universidade”.

A baixa procura pelo curso de Pedagogia não é uma realidade distante da UERJ. Em alguns anos, a relação de candidatos/vagas era inferior a 1. Então, quem se interessava pelo curso, alcançando a pontuação mínima necessária conseguiam a vaga rapidamente. As dificuldades encontradas estão ligadas à integração deste novo aluno ao ambiente universitário após ter superado o ingresso, para que consiga ter condições de permanência durante o curso e concluir dentro do tempo regulamentado normal de 8 períodos (4 anos). Geralmente o tempo para conclusão do curso pelos anos é maior que este. Diante desta realidade, quais as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia quanto ao ingresso dos alunos e o sistema de

³¹ Disponível em https://uerjedu.files.wordpress.com/2016/03/apresentacao-gt-4-perfil-alunos-pedagogia_todos.pdf. Acesso em 18.11.17.

políticas de ações afirmativas da UERJ? Há algum tipo de encaminhamento necessário para atender aos alunos durante sua permanência na universidade? Nestes mais de dez anos de luta pela inclusão e oportunização, houve alguma alteração no curso? Estas perguntas darão prosseguimento à pesquisa e servirão de base para o próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UERJ

O quarto capítulo tem como centralidade a problematização das perspectivas docentes sobre as políticas de ações afirmativas a partir da realidade do curso de pedagogia da UERJ e verificar os encaminhamentos demandados para o enfrentamento da inclusão social à educação superior na instituição e caminhos possíveis para a sua consecução mediante a utilização do método do Discurso do Sujeito Coletivo como um instrumento para a coleta de dados.

4.1 Discurso do Sujeito Coletivo: instrumento de coleta de dados

O Discurso do Sujeito Coletivo foi o método escolhido como uma forma de analisar a fala dos respondentes de tal maneira que seja a representação coletiva e ao mesmo tempo singular. Segundo Nicolau, Escalda e Furlan (2015, p. 243) foi desenvolvido no final dos anos 1990, na Universidade de São Paulo (USP) pelo casal Lefevre e Lefevre, como instrumento de pesquisa para abordagens quali-quantitativas tendo a sustentação teórico-metodológica diretamente relacionada as “representações sociais iniciadas por Serge Moscovici na década de 1960 além de ser “uma técnica de tabulação de dados qualitativos” segundo Figueiredo, Chiari, Goulart (2013, p. 130).

Lefevre (2017, p. 65 e 66) traz que “o Discurso do Sujeito Coletivo tornou-se público a partir do ano 2000 com o primeiro livro, publicado pela EDSCS de Caxias do Sul”.

O casal Lefevre (2014, p. 503) também identifica o método como um “resgate da Representação Social (RS) caracterizado pelo fato de buscar reconstituir tais representações preservando a sua dimensão individual articulada com a sua dimensão coletiva”.

A relação do DSC com as Representações Sociais é exposta nas palavras de Lefevre (2017, p. 16) quando diz que “[...] o DSC é uma forma (dentre várias possíveis) de resgatar e apresentar as RS obtidas de pesquisas empíricas, em que as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais”, formando assim o pensamento coletivo, após a execução da “[...] tarefa especializada própria da pesquisa de

reconstituição das RS pressupõe uma série de ações, opções e decisões envolvendo: o tema pesquisado, o recorte efetuado no tema, a seleção de perguntas ou estímulos indutores e todas as tarefas relativas [...]", segundo Lefevre (2017, p. 19), relacionadas ao processamento do que está sendo trabalhado (depoimentos, artigos de jornal, etc). A utilização do DSC é mais comum na área das ciências da saúde, mas é adaptável para outras áreas do conhecimento também, inclusive na avaliação de serviços e produtos, com uma "complexa questão de saber, com exatidão, rigor e eficiência, o que as pessoas efetivamente pensam sobre o que consumiram ou podem consumir", conclui Lefevre (2017, p. 73).

A viabilidade do método é justificada pela variabilidade em relação do tamanho dos grupos pesquisados, podendo ser grandes ou pequenos, com a indicação de que seja utilizado em pesquisas qualitativas, porém não "[...] exploratórias, entendidas como um momento muito inicial de conhecimento de uma dada realidade", conforme Lefevre (2017, p. 21). Tal sugestão encaixa-se nas políticas de ações afirmativas na UERJ, pois não está no momento inicial do processo, com mais de 15 anos. Outra característica destacável pelo autor do DSC é quanto a qualidade da amostragem, sendo sujeitos envolvidos com a fonte de informação para a produção do conhecimento, e neste caso, os professores estão ligados ao tema pesquisado, podendo contribuir com sua opinião.

A pesquisa de opinião ou representação precisa apresentar uma dimensão qualitativa, associada à natureza substantiva e narrativa da variável e uma quantitativa, devido ao fato de que as RS, enquanto fenômeno social, apresentam uma determinada distribuição no tecido social de onde foram resgatadas, que precisa ser considerada (LEFEVRE, 2017, p. 21).

As Representações Sociais acontecem em diferentes lugares, exemplificados por Lefevre (2017) como ambientes comuns de fila de hospitais, mercados, bares, salões de beleza e em espaços onde a sociabilidade humana ocorre de forma espontânea, sendo discursadas e veiculadas através de histórias, casos, todos contados em primeira pessoa, como sendo pensamentos seus. Colabora com esta explicação as palavras de Mazzotti (1994).

Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com os amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando "universos consensuais" no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras "teorias" do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade

do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas (MAZZOTTI, 1994, p. 61).

Porém para que haja o resgate das representações, é necessário a utilização de “instrumentos que proporcionem a sua expressão e divulgação no contexto das produções científicas norteadas pelos quesitos de transparência e reprodutibilidade, explica Lefevre (2017, p. 75). Além deste objetivo, ter a preservação da natureza discursiva e do pessoal, com forma coletiva. Lefevre (2017, p. 20) acrescenta que “o método do Discurso do Sujeito Coletivo diz respeito especificamente à tarefa de reconstituir Representações Sociais, sob a forma de depoimentos coletivos”.

O método porém não exclui a participação ativa da percepção do pesquisador ao buscar e fazer “nascer” o registro desta representação.

A face do pesquisador que descreve as RSs é a do “parteiro”, a que interpreta é a do “inventor”, do criador. O descrito não é, portanto, uma invenção ou criação do pesquisador, mas uma reconstituição de uma entidade existente, de um fato social, mesmo que de natureza simbólica; já o interpretado é, enquanto criação, de plena responsabilidade do pesquisador. Ambas as funções, no entanto, são tarefas igualmente nobres do pesquisador e atos seus de atribuição de sentido. Aceito isso, estão equivocadas as (frequentes) caracterizações da pesquisa qualitativa (pelo menos a que apresenta como objeto crenças ou opiniões coletivas) como sendo eminentemente interpretativa, definindo-se, equivocadamente, interpretação como sinônimo da tarefa de atribuição de sentido o que excluiria a descrição desta tarefa (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 504).

O Discurso do Sujeito Coletivo é formado pela composição de partes dos discursos dos sujeitos, de forma sistematizada dando a oportunidade de se conhecer o pensamento de um determinado grupo coletivo de forma científica, como descrevem Figueredo; Chiari e Goulart (2013):

O DSC é um discurso-síntese elaborado com partes de discursos de sentido semelhante, por meio de procedimentos sistemáticos e padronizados. Ele representa uma mudança nas pesquisas qualitativas porque permite que se conheça os pensamentos, representações, crenças e valores de uma coletividade sobre um determinado tema utilizando-se de métodos científicos (FIGUEIREDO; CHIARI; GOULART, 2013, p. 130).

A este grupo coletivo, seria atribuído o discurso que carregasse os conteúdos e opiniões de vários representados de forma semântica equivalente, como explica Lefevre e Lefevre (2014):

Este indivíduo/coletivo é um sujeito falando/falado já que carrega, além dos conteúdos da RS que pessoalmente (falando) adota como prática discursiva, também os conteúdos (falados) dos “outros”, ou seja, das representações semanticamente equivalentes disponíveis na sociedade e na cultura e adotadas por seus “colegas de representação” (LEFEVRE;

LEFEVRE, 2014, p. 503).

Isto é possível pois as diferentes histórias refletem ou carregam “[...] códigos narrativos socialmente compartilhados; por isso, é possível com os conteúdos e os argumentos dos diferentes depoimentos que apresentam sentido semelhante, construir, na primeira pessoa do singular” segundo Lefevre e Lefevre (2014, p. 504), que também garantem que seguindo procedimentos específicos se terá uma narrativa verdadeira, que ao deparar-se com o DSC, veja o conteúdo de sua resposta contida na história coletiva narrada. E tais histórias “carregam códigos narrativos socialmente compartilhados; por isso é possível, com os conteúdos e argumentos de depoimentos individuais que apresentam sentido semelhante” (LEFEVRE, 2017, p. 17). Os sujeitos respondentes precisam, diante do discurso montado, sentirem-se identificados e

[...] um dos testes para saber se tal modelo/metodologia foi de fato implementado numa dada pesquisa concreta consiste em verificar se sujeitos entrevistados numa pesquisa que utiliza o DSC, colocados diante dos discursos do sujeito coletivo que ajudaram a constituir, são, efetivamente capazes de se identificar com o mesmo e dizer: “eu também acho tudo isso!” (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009, p. 1198)

A construção do discurso é feita com técnica específica, tendo o olhar do pesquisador e toda uma análise e sensibilidade para que a coletividade seja contemplada ao mesmo tempo em que a individualidade seja percebida.

4.1.1 Definição e importância para análise dos discursos

Analisar as falas dos sujeitos independentes é isolar cada universo e não catalizar no potencial envolto em prol da coletividade. Figueredo, Chiari e Goulart (2013, p. 131) menciona a importância de materializar o pensamento sob forma de discurso “[...] assim, para que o pensamento coletivo possa se auto-expressar por meio da pesquisa empírica, faz-se necessária a constituição de um sujeito portador desse discurso coletivo: um sujeito coletivo”. Pois nas pesquisas tradicionais, conforme o mesmo autor, o sujeito ou é tratado com distanciamento ou com pluralização.

[...] o discurso do sujeito coletivo, pelas suas características, abre, no que toca às representações sociais como objeto de pesquisa empírica, novas possibilidades de relações – no caso de diálogo – entre o todo e as partes, entre o individual e o coletivo, entre o teórico e o empírico, entre a descrição e a interpretação, entre a síntese e a análise, entre o paradigma e o sintagma e, *last but not least*, entre o qualitativo e o quantitativo, o que justifica, e talvez exija, a sua inserção no quadro das reflexões atuais sobre

o tema da complexidade (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009, p. 1194)

O Discurso do Sujeito Coletivo como método de processamento do pensamento traz importância a pesquisa por proporcionar uma liberdade de expressão dos respondentes.

[...] a novidade do DSC, pela grande importância que tal pesquisa confere aos discursos das representações sociais como fenômeno empírico com alto poder de auto-organização, consiste em que, nesta metodologia, as relações entre descrição e interpretação, entre discurso e metadiscurso na pesquisa do pensamento coletivo devem ser muito mais horizontais, ou seja, de diálogo, do que costuma acontecer normalmente, em que o mundo empírico aparece demasiadamente subordinado ao metadiscurso teórico (digamos arrogante) do pesquisador (LEFEVRE; LEFEVRE; MARQUES, 2009, p. 1196).

Uma das desvantagens desta metodologia é a confusão que pode existir entre o senso comum e o DSC. Porém a diferenciação pode ser feita através dos procedimentos científicos exigidos pelo método, seguidos na coleta e construção do DSC, já que as representações sociais podem ser coletadas como fonte em ambientes diversos, inclusive virtuais e corriqueiros. A informação em si não tornaria uma representação social, mas, sim como “fontes de representações sociais: para se tornarem e, mais ainda, para funcionarem, efetivamente, como representações sociais, elas precisam passar pelo filtro das consciências individuais”, segundo Lefevre, Lefevre e Marques (2009, p. 1197)

Para que este produto das consciências individuais se transforme em representação social, é preciso pensar tal produto como um texto ou discurso narrativo, que veicula um dado posicionamento diante do tema pesquisado. A representação precisa ser um texto deste tipo porque só o texto narrativo - e nunca partes de texto (palavras, por exemplo) - permite veicular um ou mais sentidos, que revelam posicionamentos ou opiniões (LEFEVRE; LEFEVRE, 2009, p. 1197).

O processamento dos DSC segue algumas etapas, segundo Lefevre (2017) e que serão descritas neste trabalho as etapas relacionadas aos dados através da coleta dos depoimentos, e que o “[...] processamento das respostas de depoimentos se dá na forma de depoimento por depoimento e pergunta por pergunta” (LEFEVRE, 2017, p. 23). A seguir, as etapas demonstradas, segundo o próprio Lefevre (2017).

A obtenção dos depoimentos é a primeira etapa. Esta etapa é muito importante, por este método tratar do resgate de opiniões, estas precisam ser ricas, espontâneas e verdadeiras, sendo respostas a perguntas que tenham um propósito, um objetivo. Cuidados necessários na elaboração das perguntas para que o

depoimento aconteça de forma satisfatória podem ser listados: evitar questões induzidas, questões que tenham mais de um objetivo, não ter perguntas para obtenção de reações emocionais, não ter perguntas com respostas monissilábicas e que não pertençam ao vocabulário do entrevistado e precisam ser pré-testadas para um grupo semelhante ao público alvo que participará da pesquisa, além de criatividade para a criação de um ambiente mais autêntico como criação de casos, entrevistas individuais, entrevistas em grupos são alguns exemplos de maneiras de obter o depoimento.

O pesquisador precisa pensar em algumas situações antes de optar pela forma da coleta. Lefevre (2017, p. 28) sugere algumas reflexões ao planejar esta etapa, como por exemplo: “qual é a melhor forma para o meu entrevistado responder da maneira mais completa possível o que pensa sobre o problema pesquisado?”, outra pergunta a se fazer é qual a melhor maneira de se obter os depoimentos e também a que acarreta um custo menor?

Na presente pesquisa, obteve-se por meio do questionário semiestruturado, devido ao contexto de instabilidade no calendário letivo, greves e crise financeira da UERJ, as reflexões indicadas acima foram realizadas e a decisão da pesquisadora foi então a utilização do formulário online com questões abertas.

Na segunda etapa do processo a, denominada por Lefevre (2017) de redução do discurso, a atividade é a análise dos depoimentos individualmente e captar dele o conteúdo principal, selecionando os “[...] estratos mais significativos do texto, tendo por base a pergunta formulada. É a figura metodológica da técnica que denominamos **Expressões Chaves (EC)**” conforme Lefevre (2017, p. 31 e 32, grifo do autor). Nicolau, Escalda e Furlan (2015), explicam que as expressões chaves estão

[...] localizadas em trechos do discurso e destacadas após o recorte de falas significativas, o que permite então a identificação de *ideias centrais*, que se constituem de palavras ou expressões linguísticas que revelam o sentido presente nos depoimentos de modo objetivo e sintético (NICOLAU, ESCALDA E FURLAN, 2015, p. 244).

Numa pesquisa há diversidade de tipos de depoimentos percebida em estilos diferentes, com “depoimentos curtos e concisos, depoimentos longos, nos quais o entrevistado se refere a temas colaterais à pergunta, longos, que revelam vários posicionamentos sobre o tema, depoimentos muito reiterativos que falam a mesma

coisa, etc.”, caracteriza Lefevre (2017, p. 32). A seleção de cada caso das Expressões Chaves (EC) é feita pelo pesquisador considerando o proposto para a pesquisa e é enfatizado pelo autor do DSC, a fundamentalidade desta seleção.

Na terceira etapa dividida por Lefevre (2017) a composição fica por conta da busca de sentido, na busca do posicionamento de cada depoente ou seus desdobramentos. Para esta etapa ele utiliza a expressão **Ideia Central** (IC) (grifo nosso) ou se aparecer mais de uma ideia central, as ideias centrais. As terminologias são distintas: Expressões Chaves (EC) e Ideia Central (IC) nas palavras explicadas por ele

A IC difere da EC, porque diz respeito ao(s) sentido(s) do depoimento enquanto a EC diz respeito ao(s) conteúdo(s) deste. Quando o pesquisador seleciona as EC, ele não interfere em nada no depoimento, só seleciona estratos do texto; quando identifica as Ideias Centrais, pode ou não usar as palavras que estão no texto (LEFEVRE, 2017, p. 33).

Além das ideias centrais nos pensamentos, alguns possuem o que Nicolau, Escalda e Furlan (2015, p. 244) chamam de **Ancoragem** (grifo nosso) são as manifestações de “[...] teorias, ideologias ou crenças na condição de afirmações genéricas e definidoras de uma determinada situação”, que se manifestam linguisticamente. Seria o “[...] mecanismo geral em que o sujeito se apoia num conhecimento ou informação preexistente no seu próprio repertório para poder dar sentido a um evento ou situação que a ele se apresenta”, conforme Lefevre (2017, p. 33). Portanto é parte da tarefa do pesquisador, realizar a identificação das ideias centrais e das ancoragens, quando localizadas.

Exemplificando a descoberta de uma ancoragem, Lefevre (2017, p. 33) diz que todo depoimento tem uma ideia central, mas alguns têm ancoragens. “As AC na técnica do DSC apresentam marcas linguísticas de generalidade, tais como sempre, nunca, qualquer, todo [...]”. Em um exemplo de uma pesquisa realizada com pacientes ao deparar-se com o depoimento “médico que é medico tem que examinar a gente” tem uma AC amparando: “Só é médico aquele que examina o paciente” (LEFEVRE, 2017, p. 34).

Na quarta etapa do processo dos DSC, está a categorização. É o mecanismo de agrupar os depoimentos com as ideias centrais ou ancoragens de sentido semelhante. A estes são reunidos a uma **Categoria** (grifo nosso) que recebe um nome dado pelo pesquisador, seguindo um critério, na categoria X são listados todos

os depoimentos que são favoráveis a A devido a argumentação Y. Lefevre (2017) recomenda que nesta etapa sejam feitas por mais de um pesquisador para que o efeito subjetividade seja minimizado no momento da categorização. A necessidade nesta etapa é de um amplo conhecimento do objeto pesquisado.

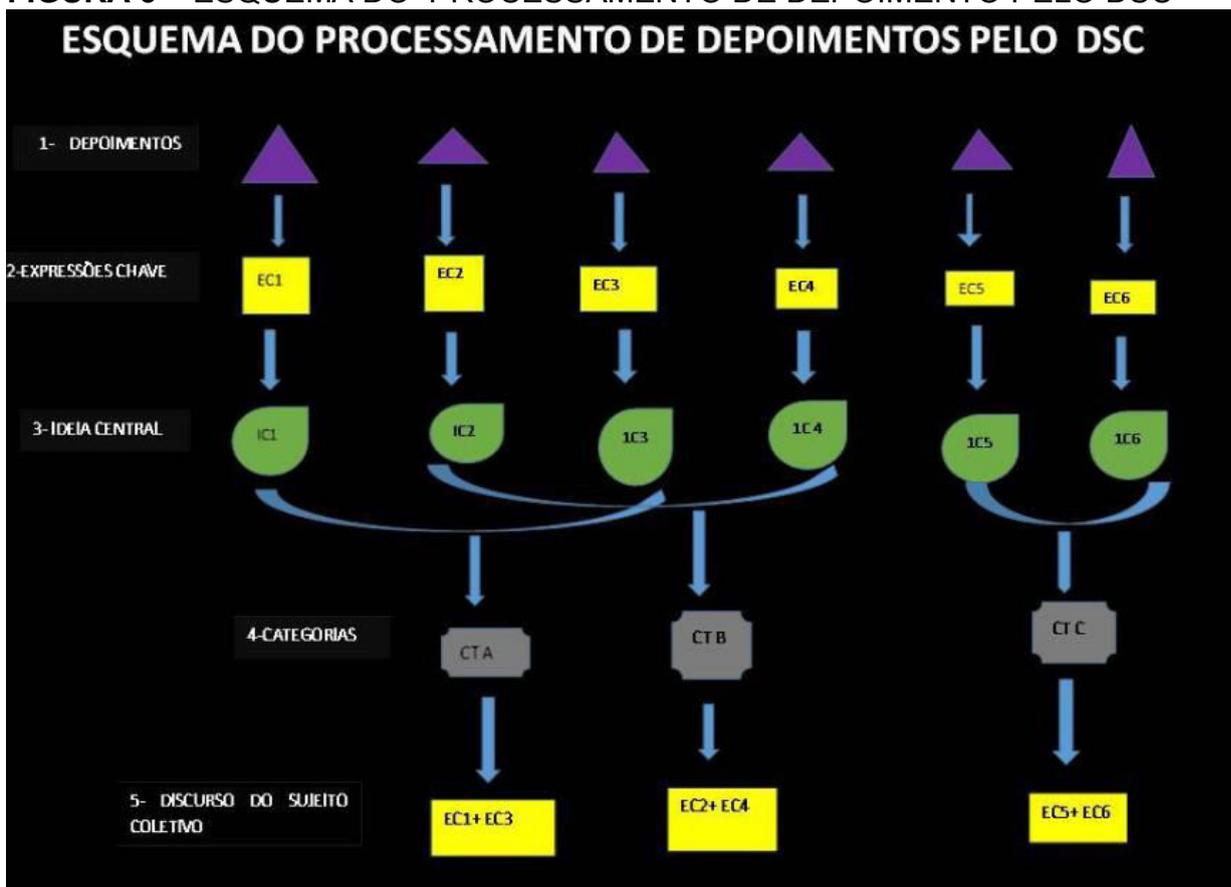
Na quinta etapa, os Discursos do Sujeito Coletivo “[...] consistem na reunião das EC cujas IC ou AC apresentam sentido semelhante. O DSC reúne o conjunto dos conteúdos e dos argumentos presentes nas respostas de sentido semelhante que foram agrupadas numa categoria”, segundo Lefevre (2017, p. 35) e ainda resume a elaboração do DSC:

[...] é preciso apenas o uso de técnicas básicas de edição: encontrar um depoimento que “adapte-se melhor com começo de narrativa, outro com fim de narrativa, fazer um link entre as ideias, usando conectivos como: também, além disso, assim, etc. escolher um determinado sexo quando os depoimentos semelhantes forem de homens e mulheres, eliminando particularismos como cidade, idade, etc., tudo sem afetar o sentido que cada depoimento apresenta isoladamente (LEFEVRE, 2017, p. 34).

A utilização da primeira pessoa no discurso é mencionada para que o resultado do discurso seja o mais próximo do eu (coletivo) penso e não do que ele (o pesquisador na terceira pessoa) pensa que eu penso, como uma expressão direta do pensamento coletivo, segundo Lefevre (2017).

Um aspecto destacável de Lefevre (2017) é o tempo verbal utilizado no DSC como sendo o tempo “daquele que fala”, o “eu”, primeira pessoa, como “diferentes ‘eus’ conectados por um mesmo fio ideativo; por isso a única pessoa possível para o DSC é o ‘eu’” (LEFEVRE, 2017, p. 39). Seguindo o esquema abaixo, é possível ter uma organização visual do processo todo:

FIGURA 6 – ESQUEMA DO PROCESSAMENTO DE DEPOIMENTO PELO DSC



Fonte: IPDSC (2017)

Um software foi desenvolvido por Luis Salles, da empresa Salles e Paschoal em 2000, o QualiQuantisoft, sob a responsabilidade de conteúdo metodológico dos autores do DSC. Este software auxilia no processo do desenvolvimento da pesquisa que incorporou a técnica do DSC e após alguns anos de uso foi ampliado numa versão mais desenvolvida, o DSCsoft, com a propriedade privada da Tolteca LTDA e do Instituto de Pesquisa do Discurso do Sujeito Coletivo, conforme Lefevre (2017, p. 41). E com a utilização deste software, o pesquisador poderá, segundo Lefevre (2017):

- Armazenar todos os dados da pesquisa relacionados inclusive às variáveis independentes, como características dos respondentes, idade, sexo, tempo de trabalho e os dados relativos às variáveis dependentes;
- Fazer os cruzamentos entre as variáveis independentes arquivadas e os DSC; podendo elaborar DSC específicos (o das mulheres, o DSC dos homens, etc.);
- Apresentar dados quantitativos dos diferentes DSC de uma ou de todas as questões;
- Importar e exportar pesquisas inteiras ou porções, trabalhar com uma equipe independente situados em diferentes lugares.

O DSCsoft, é uma ferramenta para a utilização do Discurso do Sujeito Coletivo, não é o DSC em si. “É possível fazer uma pesquisa usando o DSC sem o software”, aponta Lefevre (2017, p. 42). Nesta pesquisa, optou-se por realizar o DSC sem a utilização do software, por se tratar de uma amostragem razoável, possível de realização manual. Até porque o software não toma nenhuma decisão autonomamente adverta Lefevre, (2017, p. 42) “O software, por si só, não categoriza depoimentos, nem identifica Ideias Centrais. Tais decisões cabem aos pesquisadores: o software apenas facilita a implantação das decisões tomadas no programa”.

A associação do Discurso do Sujeito Coletivo com outro instrumento metodológico com ênfase não só no conteúdo, como é caso da Análise de Discurso, é visto como uma associação interessante para ampliar as visões, pois cada discurso tem seus sentidos e carregam subjetividades. Nicolau, Escalda e Furlan (2015) concordam com essa associação conforme descrevem abaixo:

Concorda-se, como exemplo, com pesquisadores que apostam na associação da produção do DSC com a Análise de Discurso, instrumento metodológico cuja ênfase recai sobre o sentido e não apenas sobre o conteúdo dos discursos produzidos, por compreender que a linguagem não é um meio neutro de descrever o mundo [10]. Segundo esse método de análise, o sentido não pode ser traduzido, mas somente produzido, por isso necessita ser interpretado contextualmente, tanto sob o aspecto histórico quanto social e ideológico. Há que se considerar, portanto, a posição discursiva daquele que utiliza a linguagem, mediadora das relações sociais (NICOLAU; ESCALDA; FURLAN, 2015, p. 244).

Principalmente pelo foco da pesquisa, ser apoiada nas percepções dos professores e estes carregarem consigo não só o cognitivo para o seu trabalho, mas como descreve Tardif (2000, p. 15), “[...] um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem”. Lefevre (2017, p. 38) também concorda ao mencionar que “um sujeito individual, na vida cotidiana, pensa, discursa, julga, narra histórias, acontecimentos, posições” e se o objetivo é saber o que pensam os indivíduos que pensam de modo semelhante justifica-se o recurso do DSC que discursa, julga e narra. Este parece ser mais um argumento também para a utilização da Análise do Discurso.

4.2 Seleção dos sujeitos e a construção do roteiro de questões semiestruturadas

A discussão levantada até o presente momento sobre as políticas das ações afirmativas nos contextos amplos e especificamente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro é realizada também por outras vias, porém no curso de Pedagogia, sob a perspectiva dos docentes, torna-se um diferencial dentro deste trabalho. Sendo assim, os sujeitos selecionados para a pesquisa contemplam as características mencionadas por Figueiredo; Chiari; Goulart (2013, p. 130) para um estudo qualitativo como “pessoas de determinadas condições sociais, pertencentes a determinados grupos sociais, com suas crenças, valores e significados “ que discutirão sobre um “objeto é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação” (FIGUEIREDO, CHIARI, GOULART, 2013, p. 130.).

Após a seleção dos sujeitos, e atendendo o quarto objetivo desta pesquisa foi enviado aos professores do curso de Pedagogia dos três campi da UERJ, um questionário semiestruturado composto de questões abertas, para que a expressão da opinião fosse possível, permitindo “mapear a percepção de vida e de mundo dos respondentes, fornecendo dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os sujeitos e sua situação”, uma necessidade do DSC, segundo Nicolau, Escalda e Furlan (2015, p. 245).

Os participantes foram informados através de explicação prévia dos objetivos e da natureza da pesquisa, assegurando o sigilo e a liberdade de recusar-se a participar sem qualquer prejuízo ao participante. As questões 1 e 2 continham a carta de apresentação e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), respectivamente.

A UERJ, nos anos de 2016/2017, passou por períodos de longa greve de docentes e equipe técnica e a possibilidade de ter a opinião dos mesmos foi através de formulário online, Google Formulários, enviado a 219 professores, dos quais, 18 colaboraram, realizando a devolutiva do questionário, sendo denominados como professores respondentes e descritos abaixo, sob um código alfa numérico, sendo o professor definido por “P” e o número que o segue é a ordem de recebimento das respostas, conforme a tabela nº 13, no período de 15/11/2017 – 20/12/2017 em que foram valorizados as percepções e posicionamentos sobre os temas abordados. Destes o respondente P14, não deixou registrado resposta, deixando o formulário

totalmente em branco, portanto o número a ser considerado como respondente total será de 17 professores.

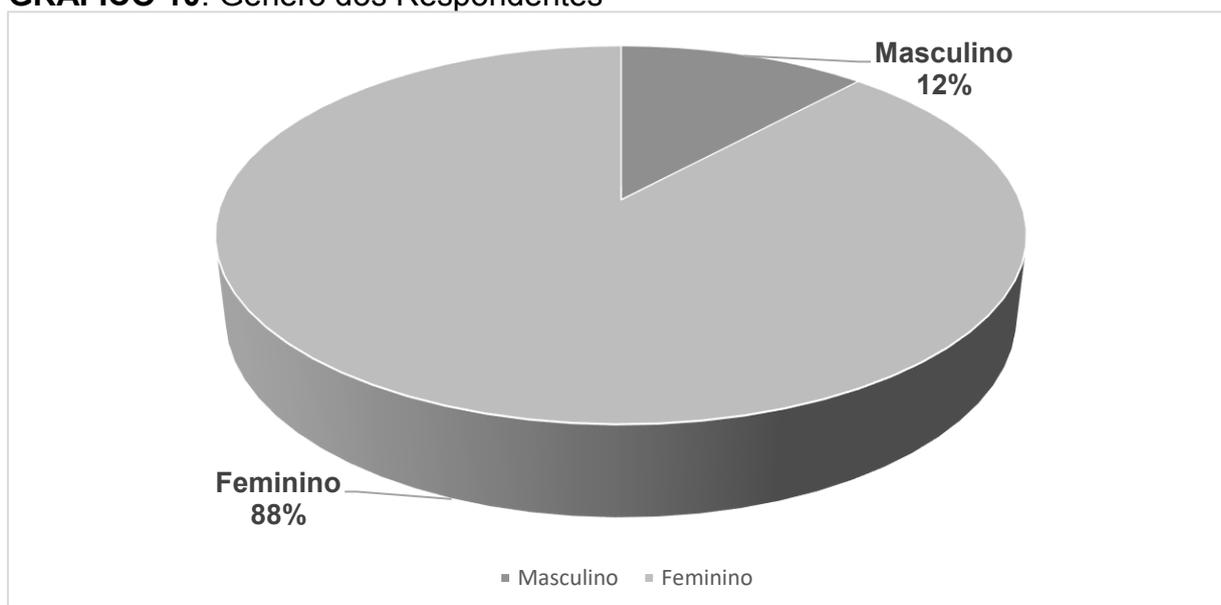
TABELA 14: Professores Respondentes

Professor	Data	Horário
P1	15/11/2017	23:28:26
P2	16/11/2017	11:56:17
P3	18/11/2017	19:23:05
P4	18/11/2017	23:13:09
P5	20/11/2017	18:00:48
P6	22/11/2017	22:09:50
P7	23/11/2017	16:12:36
P8	23/11/2017	16:19:27
P9	26/11/2017	19:42:43
P10	27/11/2017	10:43:26
P11	26/11/2017	10:43:26
P12	27/11/2017	11:18:22
P13	28/11/2017	16:14:09
P14	28/11/2017	22:24:56
P15	28/11/2017	23:49:11
P16	04/12/2017	7:56:40
P17	04/12/2017	14:02:22
P18	20/12/2017	10:38:45

Fonte: Elaboração da própria autora.

Os professores descritos acima são 2 homens e 15 mulheres, correspondendo ao gráfico abaixo:

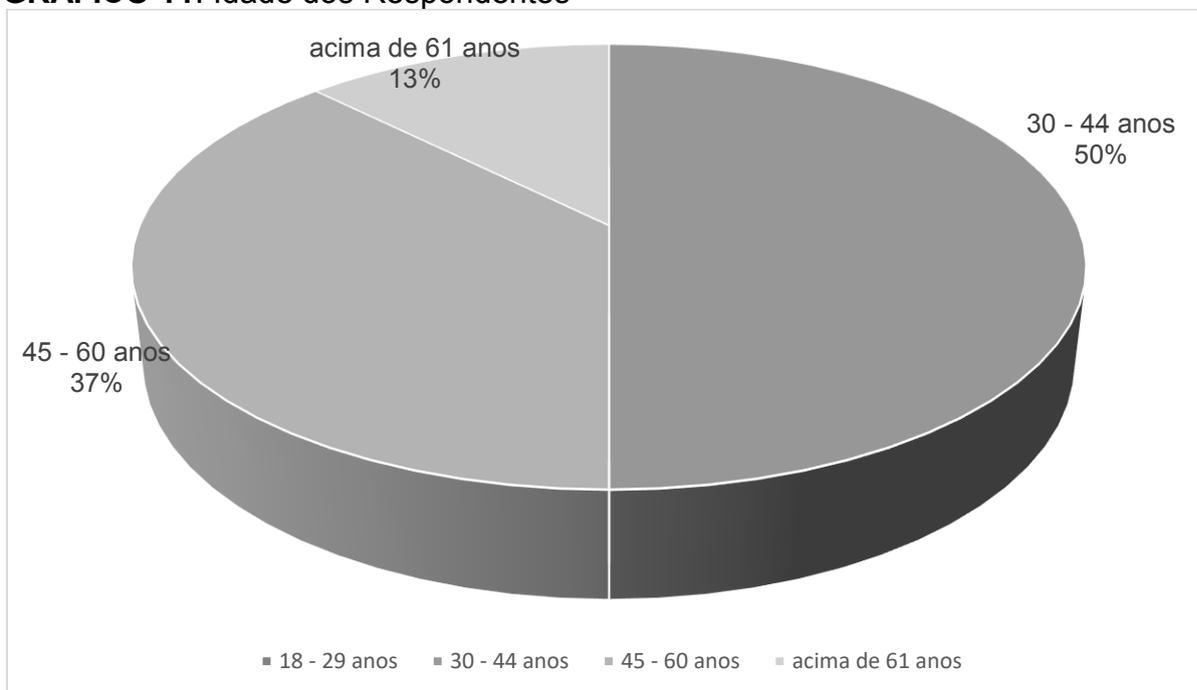
GRÁFICO 10: Gênero dos Respondentes



Fonte: Elaboração própria da autora.

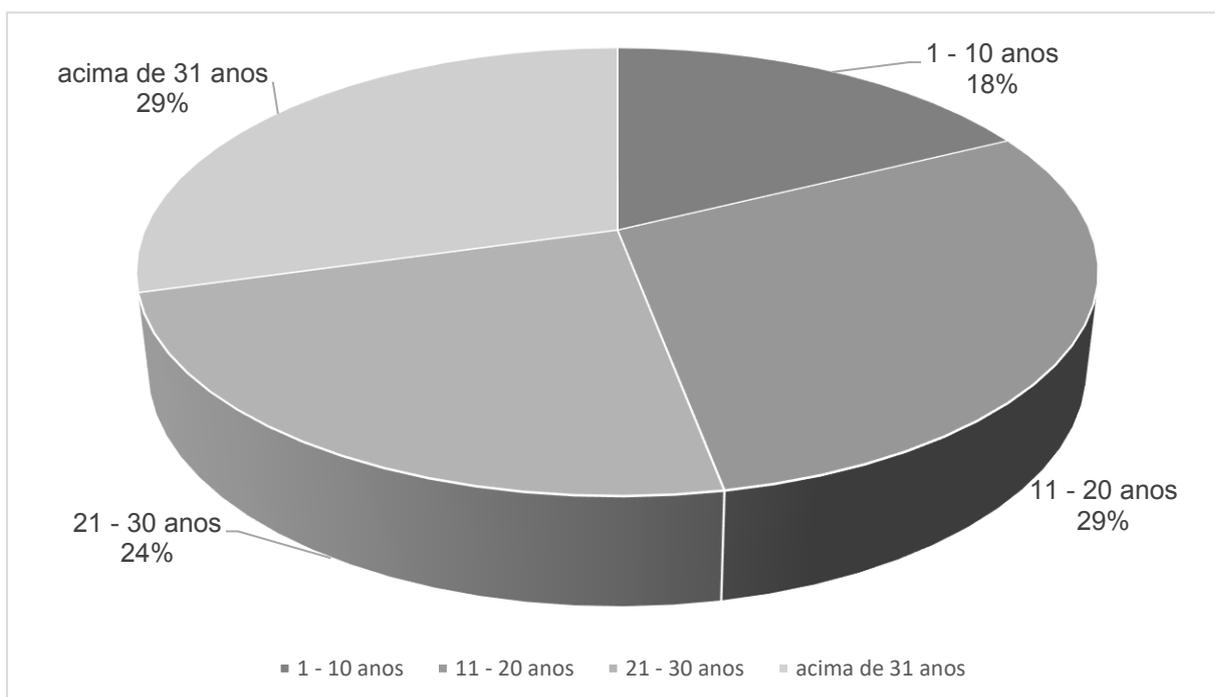
O grupo de professores possui idade superior a 30 anos, sendo em sua maioria, entre 30 a 44 anos de idade, (50% - oito professores), seis professores de 45 – 60 anos (37%) e dois acima de 61 anos (13%).

GRÁFICO 11: Idade dos Respondentes



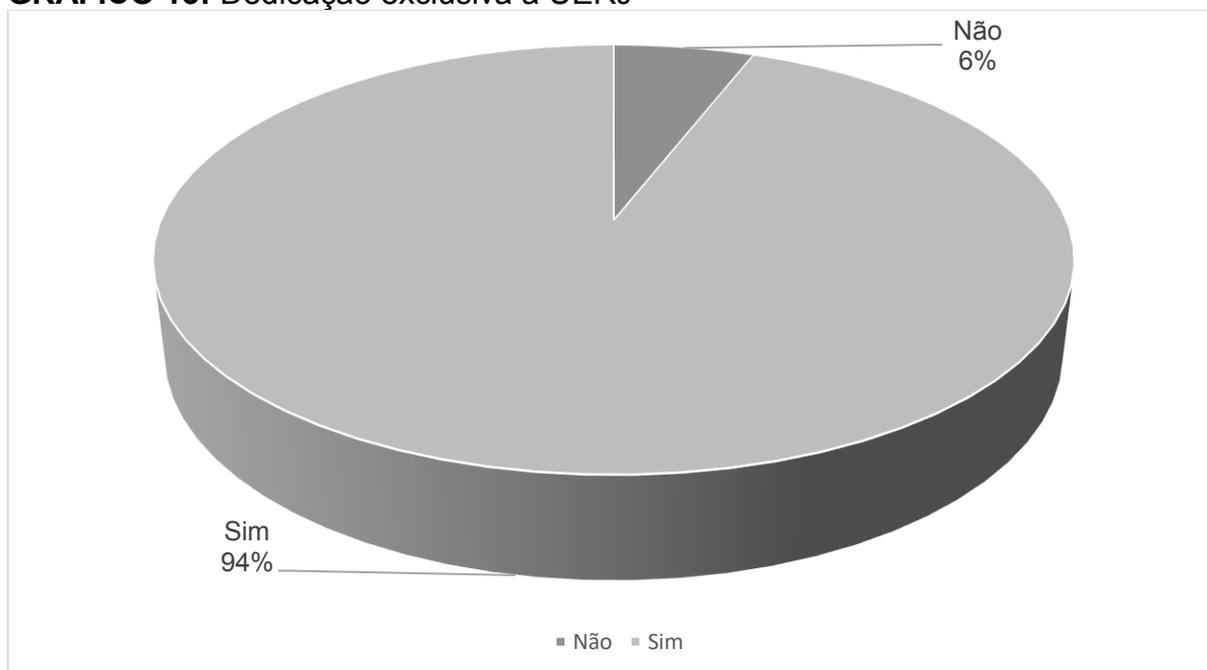
Fonte: Elaboração da própria autora.

No tempo de experiência no magistério, cinco professores ultrapassaram os 31 anos de experiência (29%). Esse dado é significativo pois a contribuição destes professores, principalmente pela perspectiva da pesquisa e percepção das mudanças ao longo do tempo. Entre 21 – 30 anos, são quatro professores (24%); entre 11 – 20 anos, cinco professores (29%) e apenas 18% os abaixo de 10 anos (3 professores).

GRÁFICO 12: Tempo de experiência no magistério

Fonte: Elaboração da própria autora.

Dos 17 professores respondentes, apenas um não possui a dedicação exclusiva a Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

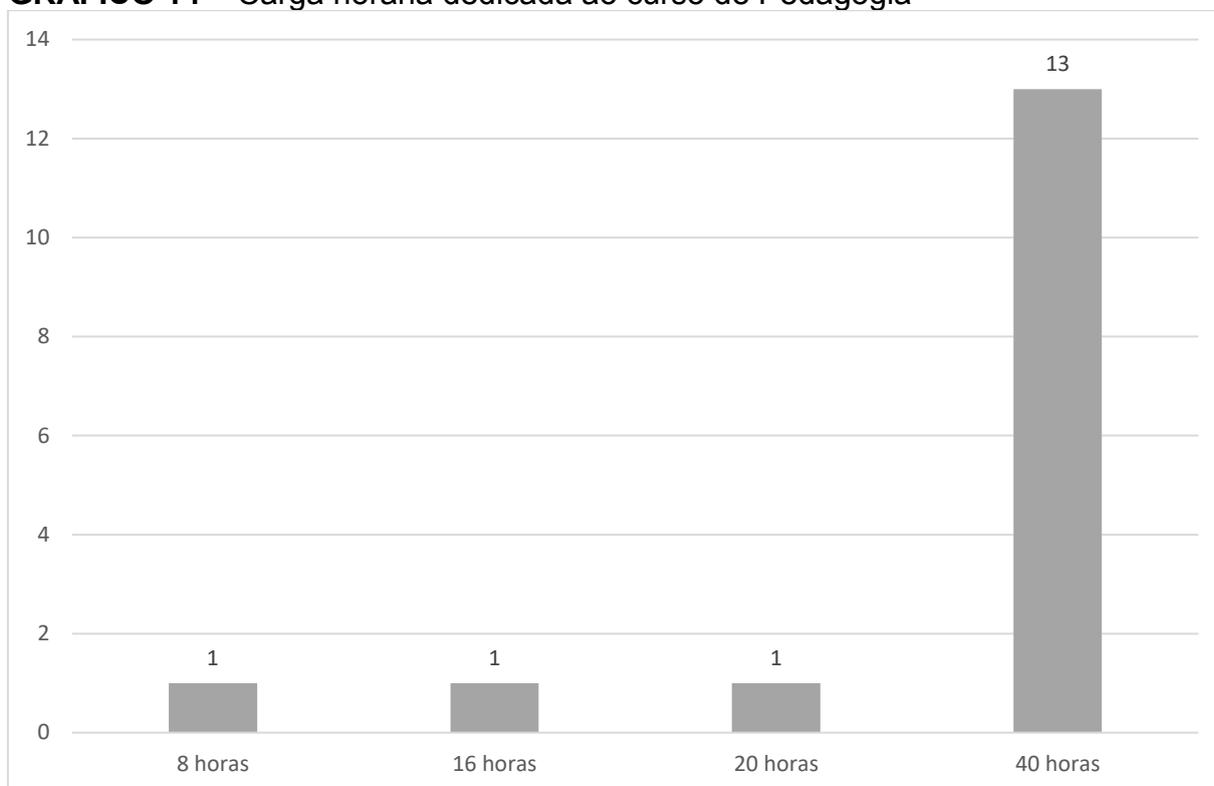
GRÁFICO 13: Dedicação exclusiva a UERJ

Fonte: Elaboração da própria autora.

Além da exclusividade, do tempo de experiência elevado, a carga horária dedicada ao curso de Pedagogia também é alta, 13 professores com 40 horas/aulas/

semanais. Tal carga proporciona a presença do professor na universidade por mais tempo, pressupondo maior atendimento aos alunos.

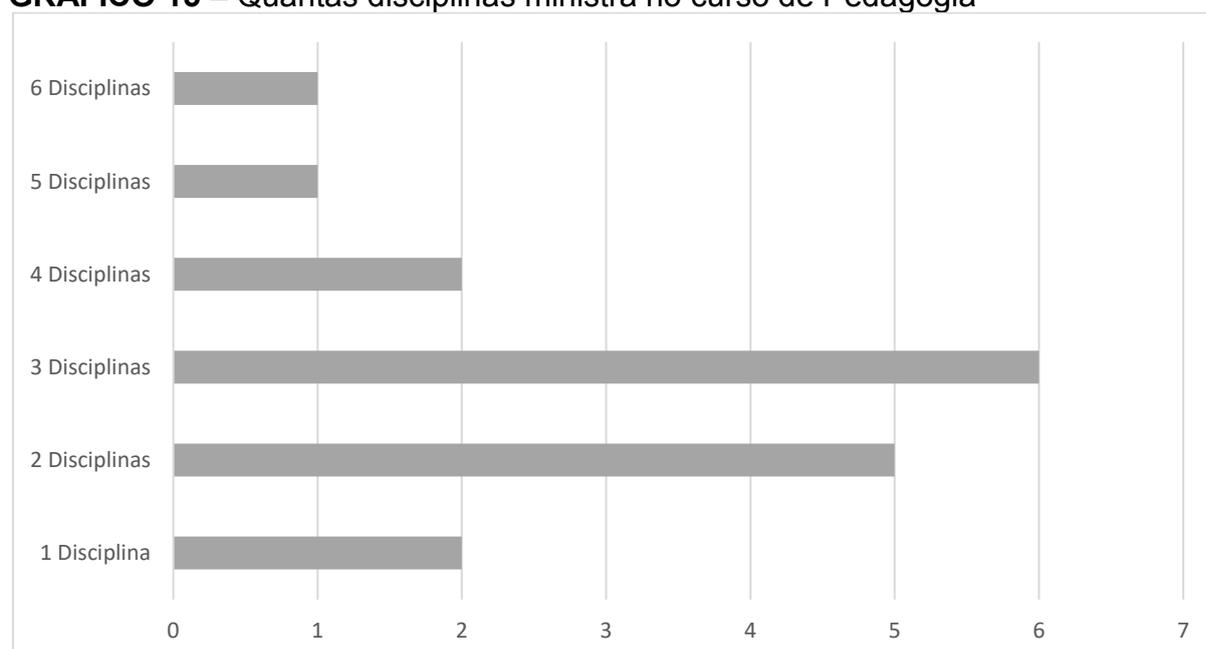
GRÁFICO 14 – Carga horária dedicada ao curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração da própria autora.

A maioria dos professores onze deles, ministram duas ou três disciplinas no curso de Pedagogia.

GRÁFICO 15 – Quantas disciplinas ministra no curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração da própria autora.

Estes dados foram importantes para a criação do perfil dos respondentes, oferecendo condições semelhantes para o entendimento das questões, por vivenciarem situações parecidas no âmbito do trabalho, apesar de intensidades e experiências diferentes devido as variantes.

O roteiro de questões semiestruturado foi criado em formato de questionário, tendo questões específicas para a criação do perfil dos respondentes, já apresentadas acima) e com questões abertas³², para que houvesse liberdade de expressão possibilitando um amplo espaço de elaboração na construção do pensamento dos respondentes.

As questões abertas foram as descritas a seguir, seguindo a numeração estabelecido no questionário, para as questões abertas.:

10.Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de pedagogia?

11.Existe algum mecanismo oferecido pela universidade que o aluno possa procurar, quando encontrar dificuldades?

12.Ao ministrar as aulas, percebe os motivos pelos quais os alunos estão cursando pedagogia? Quais os mais relatados?

13.No Quadro Comparativo da Relação Candidato/Vagas -2017, nos três campi da UERJ, o número de vagas para o curso de Pedagogia é maior do que o número de interessados, tendo uma relação em Duque de Caxias de 0,39; no campus do Rio de Janeiro de 0,85 e em São Gonçalo 0,73. Essa falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro?

14.Além da baixa concorrência, segundo pesquisas do GEMAA, no geral, os maiores percentuais de abandono de curso ocorreram no 2º ano letivo. Percebe essa evasão também no curso de Pedagogia? Quais fatores, na sua percepção, podem ser atribuídos essa evasão?

15.Ancorada na Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para alunos negros e pardos a UERJ desbravou as ações afirmativas no ensino superior no processo seletivo de 2002 / 2003 na esfera nacional. Você participou desse período de inclusão desta nova realidade na academia?

³² Vide Anexo 02 – Questionário completo

16.Quais as adaptações o curso sofreu durante este período de ações afirmativas? Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas ou foram outras considerações?

17.Existe alguma diferença entre o aluno cotista e o não cotista no desenvolvimento dos conhecimentos durante suas aulas?Se sim, qual a maior dificuldade apresentada pelos alunos cotistas para o bom andamento do curso?

18.Conhece o sistema de cotas da universidade? Apoia o sistema de cotas adotado pela universidade? Justifique.

19.Quais as implicações das ações afirmativas no curso de pedagogia?

20.Você tem conhecimento dos encaminhamentos desdobrados pelo curso de pedagogia por meio do sistema de cotas da UERJ? Se sim, quais seriam?

21. Qual o impacto das ações afirmativas na sua prática em sala de aula?³³

22.Atualmente, o sistema de cotas tem a reserva de 20% das vagas para alunos de Rede Pública, 20% Racial (negros e índios) e 5% Deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Se você tivesse condições de alterar o sistema de cotas, quais alterações faria?

23.Em 2012, a Lei 12711, denominada como Lei de Cotas, estabelecendo 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de baixa renda. Ampliou-se as opções de ingresso para os alunos que sofrem com a desigualdade, tendo as instituições federais e a UERJ como opção para o ensino superior. Você percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ ou no curso, após a Lei de Cotas?

24.Sobre o sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ – que pontos são desafios a serem enfrentados em sua opinião?

25.Em que medida o PPC (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes?

³³ A questão 21 foi dentro de uma escala de 01 a 10, para o professor marcar na escala o impacto das ações afirmativas na sua prática em sala de aula.

Seguindo os procedimentos do DSC as questões foram agrupadas em categorias com o conteúdo semelhante com o objetivo de formar um depoimento síntese, como descrevem Lefevre; Lefevre (2014):

O diferencial da metodologia do DSC é que a cada categoria estão associados os *conteúdos* das opiniões de sentido semelhante presentes em diferentes depoimentos, de modo a formar com tais conteúdos um depoimento síntese, redigido na primeira pessoa do singular, como se tratasse de uma coletividade falando na pessoa de um indivíduo (LEFEVRE; LEFEVRE, 2014, p. 5030).

As questões foram agrupadas em seções descritas a seguir e comentadas no próximo item na devolutiva dos respondentes:

- Percepção docente sobre os obstáculos e motivações dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia da UERJ - (Questões 10, 11 e 12).
- Curso de Pedagogia da UERJ: interesse, concorrência e evasão - (Questões 13 e 14).
- Políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia da UERJ – desdobramentos iniciais - (Questões 15, 16, 17, 18 e 20).
- Impacto das políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia da UERJ - (Questões 10 e 12).
- Distribuição de Cotas e a Lei Federal 12.711/2012 – (Questões 13 e 14).
- Políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia - desafios e encaminhamentos – (Questões 15 e 16).

Estas criam uma espécie de subtemas abordados na pesquisa, tendo como o recorte o curso de Pedagogia da UERJ e dificuldades enfrentadas pelos alunos, percebidas pelos docentes e as políticas de ações afirmativas desenvolvidas pela universidade para auxiliar neste processo de acesso, permanência e sucesso na conclusão do curso.

4.3 Discurso do sujeito e as políticas de ações afirmativas: devolutivas dos respondentes

A devolutiva dos respondentes está dividida em seções, com o discurso do sujeito coletivo conforme as categorias que agruparam um maior número de ideias centrais dos respondentes. Na sequência, através dos quadros das questões é

possível visualizar as expressões-chave e as ideias centrais semelhantes agrupadas em categorias nomeadas para a construção do discurso do sujeito coletivo, formando assim o relatório estatístico de respostas por categoria, apresentados em quadro.

Lembrando que cada questão aberta possibilita os respondentes colaborarem com diferentes conteúdos e argumentos podendo conter mais de uma ideia central, em categorias diferentes. Assim, “cada DSC, apresentado abaixo, reúne diferentes conteúdos e argumentos que compõem uma mesma categoria, ou uma opinião que foi compartilhada por um conjunto de pessoas”, segundo Otenio *et al* (2014, p. 54), e ressalta que “[...] ocorrem pequenas diferenças de modo de apresentação dos resultados [...]”, pois a metodologia empregada permite esta liberdade de expressão, mantida à fidedignidade da utilização dos preceitos metodológicos e de construção do DSC” confirma Otenio *et al* (2014, p.53).

O pesquisador(a) estabelece categorias que irão se referir a amplos agrupamentos de *ideias centrais*. Embora essa etapa exija um olhar mais apurado e conhecimentos consolidados do aporte teórico-conceitual para a produção do DSC, o *software* permite que o próprio pesquisador(a) avalie a qualidade do discurso produzido, aperfeiçoando o recorte dos textos e corrigindo assim desvios e inadequações. Não de modo automático, mas como um processo que vai se tornando mais claro pela prática recorrente e por sucessivas aproximações. A etapa final de produção do DSC é a elaboração de síntese(s) redigidas na primeira pessoa do singular com base em expressões-chave que apresentam ideias centrais [...](NICOLAU, ESCALDA, FURLAN, 2015, p. 244).

As ancoragens serão observadas na discussão de cada seção. Estas discussões possuem como base as respostas dos sujeitos, neste caso, os docentes do curso de pedagogia da UERJ, logo, as respostas possuem as perspectivas dos mesmos.

4.3.1 Percepção docente sobre os obstáculos e motivações dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia da UERJ

A primeira seção agrupam as questões que envolvem a percepção dos docentes sobre os obstáculos e as possíveis motivações dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia da UERJ. Nesta seção foram elencadas as questões 10 a 12. A construção do DSC, não levou em consideração a sequencia das expressões-chaves dos sujeitos, conforme a sequencia deles. O critério da descrição dos sujeitos foi ordem crescente. A nomenclatura do DSC é seguida de um numeral

(correspondente a numeração do quadro onde está localizado o relatório estatístico de respostas por categoria) e uma letra (correspondente a categoria do quadro) com o nome da categoria. Abaixo estão as falas do DSC, conforme as categorias com maior frequência de ideias centrais sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos do curso de Pedagogia que são: por não conhecerem o curso, por apresentarem dificuldades na leitura e escrita, conciliação entre estudos e trabalho e desconhecimento da universidade no seu cotidiano.

DSC 4 A – Não conhecem o curso

Muitos não tem noção do curso; compreender sobre o que é o curso; possuem incerteza quanto à escolha do curso e relativa falta compreensão das atribuições do pedagogo; não sabem que carreira buscam, não tem interesse pela educação; incompreensão dos propósitos do curso; falta de conhecimento de atuação no campo pedagógico e quais as habilitações no diploma e possibilidades no mercado de trabalho; dúvidas quanto a querer realmente cursar Pedagogia. Sujeitos: P1, P2, P6, P12, P15.

DSC 4 B – Falta leitura e escrita

Tem sequelas da formação básica e média, não gostam de ler, não entendem o que leem, pouca consciência crítica e grande parte dos alunos não tem desenvolvido o hábito da leitura e da escrita; apresentam muita dificuldade em fazer leituras com compreensão e redigir trabalhos científicos. Tem cultura escolar muito pouco propícia ao estudo e leitura, não dominam técnicas de estudo para darem conta da mania que os docentes têm de transformar em “redatores de artigo” desde o primeiro semestre. Sujeitos: P2, P5, P7, P8, P10, P11, P12, P17, P18.

DSC 4 C – Conciliação estudos e trabalho

A conciliação entre estudos e trabalho, pois a maioria das/os estudantes trabalham ou fazem estágio. Em geral trabalham e têm pouco tempo para ficar, curtir e conhecer a universidade, precisam de horário disponível para as atividades acadêmicas, principalmente os alunos trabalhadores. Têm pouco suporte financeiro, [...] pouco suporte para seus filhos (ausência de creches públicas). Sujeitos P4, P14, P17, P18.

DSC 4 D – Desconhecimento do funcionamento da universidade

Dificuldade para entender a dinâmica da Universidade pois desconhecem a estrutura da universidade, do curso e da Faculdade de Educação além da adaptação à rotina do curso e o desenvolvimento das disciplinas. Sujeitos: P6, P7, P9, P18, P16.

Os DSC a seguir correspondem as falas dos docentes sobre os dois mecanismos mencionados com maior frequência: coordenação do curso e os professores como auxílio disponibilizado aos alunos quando necessitarem de auxílio, seguindo os mesmo critérios mencionados anteriormente.

DSC 5 A – Coordenação do curso como mecanismo de auxílio ao aluno

Hoje sim, coordenações de graduação, de monografia, de estágios etc; a coordenação do curso está sempre aberta ao diálogo mais próximo com os estudantes e por meio da coordenação, realiza semestralmente reuniões com os estudantes iniciais e finais para sanar suas dúvidas, a coordenação do curso oferece suporte e encaminha as necessidades. Apenas a coordenação do curso que naturalmente não dá conta da demanda. A coordenação do curso, a direção da faculdade, a coordenação de um setor específico, (por exemplo, de monografia, de estágio...) murais com informações espalhadas pelos corredores, blog da faculdade, página no facebook, centro acadêmico, etc. Sujeitos: P1, P4, P6, P9, P15, P10.

DSC 5 B – Professores do curso como fonte de ajuda aos alunos

“Oficialmente não. Somente para os cotistas para os que entram fora das cotas, os mesmos tem que conversar com os professores ou colegas. Via de regra esse suporte é dado pelos professores mais sensíveis a esse problema. São eles que buscam atender a essas demandas em suas aulas ou abrindo outros espaços em grupos de pesquisa e extensão; as estudantes também recorrem a professores com quem se sentem mais a vontade para ajudar com leitura, compreensão de textos e elaboração de trabalhos científicos. Existe a iniciativa e o compromisso de alguns professores de forma individualizada. Sujeitos: P2, P7, P16, P17, P18.

Já a motivação dos alunos, segundo a percepção dos docentes para a escolha do curso de Pedagogia está relacionada a fatores como a pouca concorrência, com uma baixa concorrência possibilitando a obtenção de um certificado de ensino superior até a opção de querer mesmo ser um professor e atuar no magistério. Apesar de grande parte ter respondido também que a escolha pelo curso não foi a primeira opção para muitos dos estudantes. Seguem os DSC correspondentes, seguindo os critérios já mencionados.

DSC 6 A – Pouca concorrência

Pedagogia é uma opção devido à baixa concorrência, por ser o curso cuja nota de corte no vestibular é muito baixa e a maioria relata facilidade no vestibular, o curso tem muitas vagas e a pontuação no vestibular não precisa ser alta além de ocorrer em dois turnos. Sujeitos: P2, P6, P9, P12, P18.

DSC 6 B – Ter um diploma universitário

O que percebo é que elas chegam a universidade com um interesse em ter um diploma de curso superior, veem no curso a oportunidade de ingressarem na universidade pública e ter uma formação, encontramos estudantes que simplesmente buscam qualquer certificação de ensino superior (funcionários públicos da PM por exemplo); ter um curso superior para prestar concurso e formação acadêmica. Sujeitos: P1, P2, P6, P10, P12, P17, P18.

DSC 6 D – Quer ser professor

Muito pouco escolheram o curso como primeira opção, a maioria pretendia outra coisa, passado no vestibular para uma instituição pública mesmo que tenha sido segunda escolha de curso. Porque não entraram no curso que buscavam e conseguiram entrar no curso de Pedagogia, poucas de fato têm interesse em se dedicar ao trabalho na área para alguns o curso de pedagogia não foi a primeira opção do vestibular pois um número significativo porque não conseguiram vaga no curso desejado, em geral Psicologia. Sujeitos: P4, P5, P7, P9, P15, P18.

DSC 6 G – Segunda opção

Muitas/os expõem o desejo em dar aulas e trabalhar em escolas, desejo de ser professor, ingresso no magistério, quer ser professor e tem compromisso com a educação, interesse em ser professor, ultimamente em sua maioria sabem o seu futuro como professores de crianças. São raros os que não querem ser isso. Sujeitos P1, P3, P4, P8, P9, P10, P12.

Segue então os quadros utilizados para a construção dos DSC desta seção, com a respectiva questão:

QUADRO 4 - Dificuldades enfrentadas nos primeiros anos na Pedagogia

Questão: Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de pedagogia?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“Conhecimento de atuação no campo pedagógico.”	Conhecimento de atuação no campo pedagógico.	A. Não conhecem o curso;
P2	“Muitos não tem noção do curso... não sabem que carreira buscam, não tem interesse pela educação”.	Muitos não tem noção do curso... não sabem que carreira buscam, não tem interesse pela educação.	
P6	“Compreender sobre o que é o curso, quais as habilitações no diploma e possibilidades no mercado de trabalho”	Compreender sobre o que é o curso, quais as habilitações no diploma e possibilidades no mercado de trabalho	
P15	“... incompreensão dos propósitos do curso[...] dúvidas quanto a querer realmente cursar Pedagogia.”	incompreensão dos propósitos do curso	

P12	"...incerteza quanto à escolha do curso e relativa falta compreensão das atribuições do pedagogo".	incerteza quanto à escolha do curso	
P2	"tem sequelas da formação básica e média, não gostam de ler, não entendem o que leem, pouca consciência crítica"	não gostam de ler, não entendem o que leem	B. Falta leitura e escrita
P5	"Tem cultura escolar muito pouco propícia ao estudo e leitura"	cultura escolar muito pouco propícia ao estudo e leitura	
P7	"Leitura e escrita. Não dominam técnicas de estudo".	Leitura e escrita. Não dominam técnicas de estudo".	
P8	"mania que os docentes têm de transformar em "redatores de artigo" desde o primeiro semestre".	mania que os docentes têm de transformar em "redatores de artigo"	
P10	"Leitura, escrita e interpretação de texto"	Leitura, escrita e interpretação de texto	
P11	"Grande parte dos alunos não tem desenvolvido o hábito da leitura e da escrita".	não tem desenvolvido o hábito da leitura e da escrita".	
P12	"...dificuldades em fazer leituras com compreensão e redigir trabalhos científicos".	dificuldades em fazer leituras com compreensão e redigir trabalhos científicos.	
P17	"dificuldade de leitura e interpretação de textos";	dificuldade de leitura e interpretação de textos;	
P18	"...apresentam muita dificuldade na leitura e compreensão de textos".	apresentam muita dificuldade na leitura e compreensão de textos.	
P4	"...também em relação à conciliação entre estudos e trabalho, pois a maioria das/os estudantes trabalham ou fazem estágio".	em relação à conciliação entre estudos e trabalho	
P14	"...horário disponível para as atividades acadêmicas, principalmente os alunos trabalhadores".	horário disponível para as atividades acadêmicas	
P17	"...pouco suporte financeiro, [...] pouco suporte para seus filhos (ausência de creches públicas)"	pouco suporte financeiro, [...] pouco suporte para seus filhos	
P18	".. em geral trabalham e têm pouco tempo para ficar, curtir e conhecer a universidade".	.. em geral trabalham e têm pouco tempo para ficar, curtir e conhecer a universidade.	
P16	"Adaptação à rotina do curso e o desenvolvimento das disciplinas [...] ausência de estrutura para alimentação".	Adaptação à rotina do curso e o desenvolvimento das disciplinas	
P6	"...compreender o funcionamento da universidade"	...compreender o funcionamento da universidade	D. Desconhecimento do funcionamento da universidade
P7	"a maioria tem dificuldade para entender a dinâmica da Universidade."	dificuldade para entender a dinâmica da Universidade."	
P9	"...desconhecimento do funcionamento da universidade, do curso, etc."	desconhecimento do funcionamento da universidade, do curso, etc.	

P18	“...desconhecem a estrutura da universidade e da Faculdade de Educação, não sabem onde estão localizados biblioteca, coordenação, direção, salas de uso comum, centro acadêmico”	desconhecem a estrutura da universidade e da Faculdade de Educação	
P16	“Adaptação à rotina do curso e o desenvolvimento das disciplinas [...] ausência de estrutura para alimentação”.	Adaptação à rotina do curso e o desenvolvimento das disciplinas	
P17	“...mulheres muitas vezes, enfrentam resistência por parte de seus familiares para cursarem a universidade”.	enfrentam resistência por parte de seus familiares	E. Resistência da família
P18	“...não têm rendimentos suficientes (mesmo com bolsa permanência) para locomoção para aulas de campo, para xerox e compra de livros”	não têm rendimentos suficientes	F. Dificuldade financeira

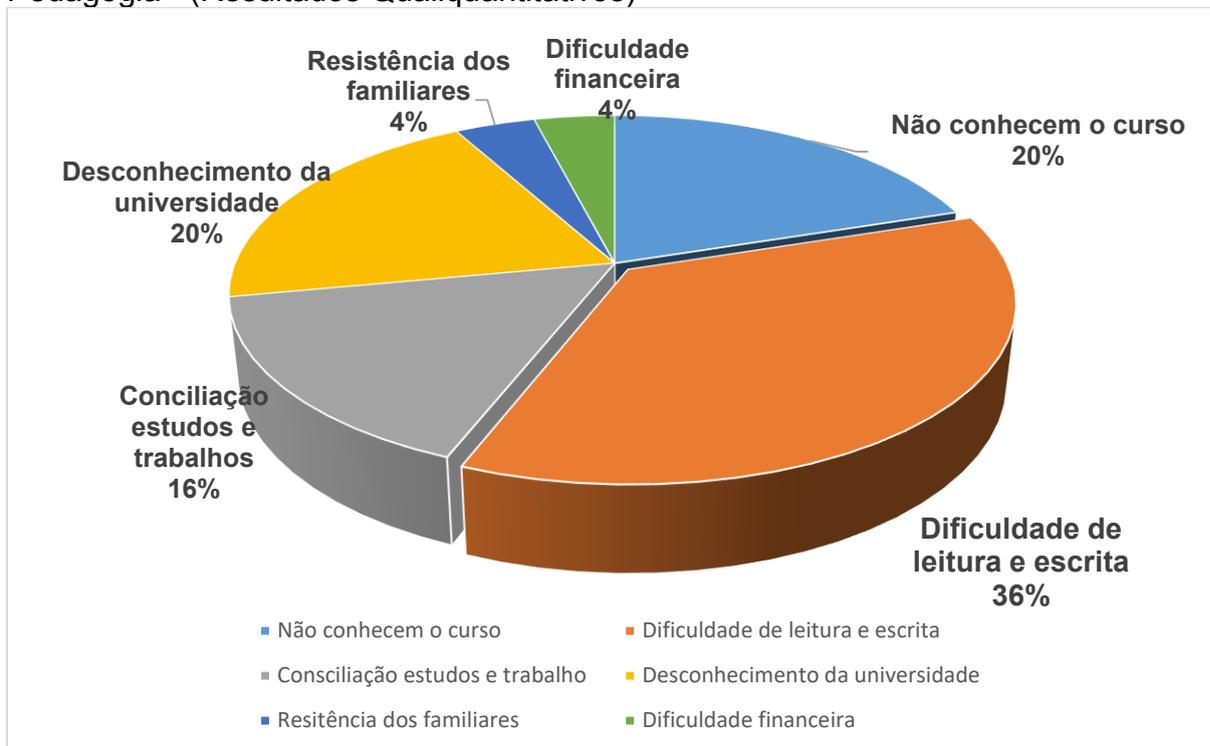
Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de Pedagogia?”

A percepção dos professores demonstradas no Quadro 4, apresenta as dificuldades enfrentadas pelos alunos no início do curso de Pedagogia reforçando a ideia de Dias Sobrinho (2010) que não é suficiente a preocupação com o ingresso no ensino superior, é preciso ir além do acesso.

As dificuldades elencadas são de ordem externa a universidade, exceto a questão do desconhecimento do funcionamento da mesma, as demais possuem ordens diversas, desde questões financeiras que respingam na adaptação e flexibilidade entre o estudo e o trabalho, de ordem pessoal como a resistência da família, pois segundo o perfil dos estudantes de Pedagogia, há um número considerado de mulheres e diante do registro de violência, alguns enfrentam a resistência dos familiares. Outro fator apontado pelos professores é a falta de requisito de competência e habilidade na leitura e escrita, fundamento da educação.

Para uma facilitação de compreensão, o gráfico 16 foi construído para esta finalidade, lembrando que cada respondente pode ter contribuído com mais de uma ideia central.

GRÁFICO 16 - Dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de Pedagogia - (Resultados Qualiquantitativos)



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de Pedagogia?”

Espera-se que ao matricular-se em um curso universitário, o candidato tenha algum subsídio do que se trata e pelos relatos dos professores, o desconhecimento do curso é um fator a ser superado no início da vida acadêmica. Alguns professores relataram que alguns alunos começam o curso sem muito conhecimento das possibilidades que ele proporciona para a profissão e que no decorrer dos semestres, conforme o desenvolvimento das disciplinas, a apreciação do pelo mesmo toma forma.

Após a superação na disputa pela vaga, mesmo tendo alcançado êxito, os novos estudantes apresentam dificuldades de leitura e escrita. Habilidades básicas que são trabalhadas de forma sistemática desde a primeira série do Ensino Fundamental, passando pelos nove anos, mais os três anos de Ensino Médio e mesmo assim, ferramentas básicas para conhecimento de mundo e expressão de suas ideias não estão desenvolvidas. A aquisição destas habilidades segundo Cunha e Santos (2006, p. 237) é importante pois “aprender a escrever é aprender a

pensar de maneira a encontrar idéias e a concatená-las”. Já a “habilidade de escrita depende do quanto se conhece das regras gramaticais e suas exceções”. Tal realidade não é exclusividade da UERJ. Segundo Cunha e Santos (2006)

Pesquisadores brasileiros apontaram que entre universitários ingressantes há relação entre as deficiências de compreensão e a falta de hábito de leitura e o baixo desempenho acadêmico desses alunos, já que para o universitário as atividades de leitura e produção de textos são constantes (Arouca, 1997; Santos, 1994; Silva & Santos, 2004). Ao lado disso, há estudos que constataram que o baixo nível de habilidade de leitura dos universitários e enfatizaram um ciclo de formação deficiente (Marini, 1986; Oliveira & Santos, 2005; Santos, 1990) (CUNHA; SANTOS, 2006, p. 239)

E para atender as necessidades do ensino superior e segundo a percepção dos professores, a universidade conta com a coordenação do curso e os professores como mecanismo de auxílio aos alunos neste momento de ingresso, como apresentado no quadro 5.

QUADRO 5 – Mecanismo oferecido pela universidade para o aluno

Questão: Existe algum mecanismo oferecido pela universidade que o aluno possa procurar, quando encontrar dificuldade?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“...por meio da coordenação, realiza semestralmente reuniões com os estudantes iniciais e finais para sanar suas dúvidas...”	Por meio da coordenação, realiza semestralmente reuniões	A.Coordenação do curso
P4	“...a coordenação do curso está sempre aberta ao diálogo mais próximo com os estudantes”.	A coordenação do curso está sempre aberta ao diálogo	
P6	“... a coordenação do curso, a direção da faculdade, a coordenação de um setor específico, (por exemplo, de monografia, de estágio...) murais com informações espalhadas pelos corredores, blog da faculdade, página no facebook, centro acadêmico, etc.	A coordenação do curso, a direção da faculdade, a coordenação de um setor específico,	
P9	“Hoje sim, coordenações de graduação, de monografia, de estágios etc”.	Hoje sim, coordenações de graduação, de monografia, de estágios	
P15	“Apenas a coordenação do curso que naturalmente não dá conta da demanda”.	Apenas a coordenação do curso.	
P10	“... coordenação do curso oferece suporte e encaminha as necessidades”.	Coordenação do curso oferece suporte e encaminha as necessidades.	
P2	“...somente para os cotistas, para os que entram fora das cotas, os mesmos tem que conversar com os professores	Somente para os cotistas, para os que entram fora das cotas, os mesmos tem que	

	[..] ou colegas ou suporte externo”.	conversar com os professores	
P7	“Via de regra esse suporte é dado pelos professores mais sensíveis a esses problema. São eles que buscam atender a essas demandas em suas aulas ou abrindo outros espaços em grupos de pesquisa e extensão”.	Esse suporte é dado pelos professores mais sensíveis a esses problema	
P16	“Oficialmente não. [...] os alunos podem procurar ajuda junto aos seus professores e coordenador do curso”.	Os alunos podem procurar ajuda junto aos seus professores	
P17	“existe a iniciativa e o compromisso de alguns professores de forma individualizada”.	Existe a iniciativa e o compromisso de alguns professores de forma individualizada	
P18	“as estudantes também recorrem a professores com quem se sentem mais a vontade para ajudar com leitura, compreensão de textos e elaboração de trabalhos científicos”	Recorrem a professores com quem se sentem mais a vontade	
P8	“... mais no papel do que na realidade”.	Mais no papel do que na realidade	C. Só na teoria
P12	“... existiu no passado. Agora com o desmonte da Universidade não há”.	Existiu no passado	
P14	PROINICIAR – (programa de permanência)	PROINICIAR – (programa de permanência)	D. PROINICIAR
P18	“Há uma disciplina ofertada no primeiro semestre que visa a sanar algumas das dificuldades apresentadas...”	Disciplina ofertada no primeiro semestre	E. Disciplina ofertada
P3, P5	“Sim”	Sim	F. Sim

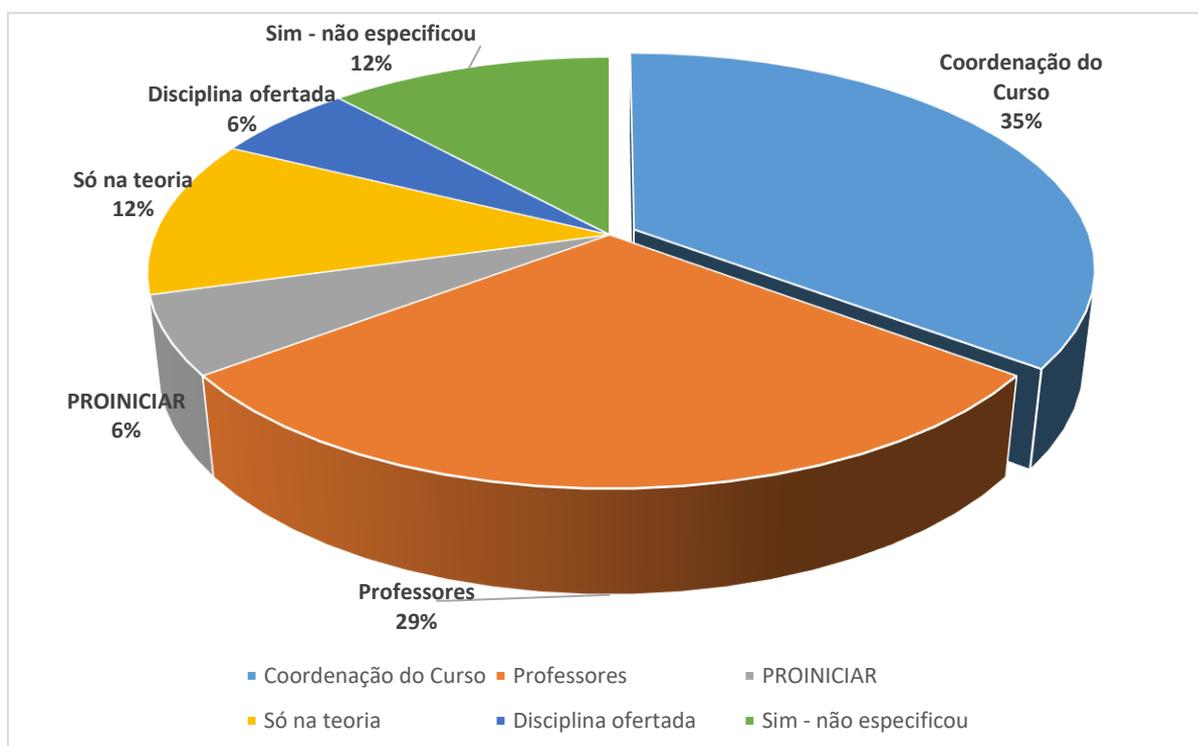
Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Existe algum mecanismo oferecido pela universidade que o aluno possa procurar, quando encontrar dificuldade?”.

Há professores que desabafam que o mecanismo atribuído de apoio ao aluno, encontra-se apenas no “papel” (P8 e P12). Apenas dois mencionaram programas oficiais para o auxílio ao aluno, como o PROINICIAR e a disciplina específica “Dinâmica e práticas da vida universitária”.

A atribuição dos professores nesta situação parece estar além de sua função e algumas respostas contém expressões como “professores sensíveis”, “professores com quem sentem mais a vontade” e de forma “individualizada”. Percebe-se que tal mecanismo é utilizado mais como uma missão, como um compromisso pessoal e não como uma obrigação. Vale destacar a importante contribuição nesta ação,

independente do contexto em que a universidade esteja. É uma manifestação de compromisso com a educação, com sua profissão. Uma demonstração de paixão pelo que faz com o objetivo de fazer diferença.

GRÁFICO 17 - Mecanismo de auxílio oferecido ao aluno pela universidade (Resultados Quali quantitativos)



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Existe algum mecanismo oferecido pela universidade que o aluno possa procurar, quando encontrar dificuldade?”.

A motivação dos alunos ao ingressar em um curso de graduação é um fator importante para o nível de aprofundamento e intencionalidade durante o mesmo. Na análise feita junto aos docentes, alguns dos motivos dos alunos escolherem cursar Pedagogia é a baixa concorrência, pois o curso tem muitas vagas e poucos alunos interessados, conforme o quadro 6, e a maioria dos estudantes veem possibilidades de ter um diploma universitário. O P5 destaca que “muito poucos escolheram o curso como primeira opção” e outros manifestam o desejo de ser professores de crianças (P8) e esclarece que tal posicionamento era contrário 10 a 15 anos atrás. Segundo P18, que dirige a resposta mencionando “elas” referindo-se as estudantes, pois no curso o número de mulheres se destaca; no início de cada ano ao conversar percebo que “poucas de fato têm interesse em se dedicar ao trabalho na área [...] muitas vezes reencontro essas estudantes mais tarde, ao longo do curso. É possível

perceber uma mudança nas ideias sobre o curso, sobre suas possibilidades de atuação”. No Quadro 6, há outros motivos.

QUADRO 6 - Motivos para cursar Pedagogia

Questão: Ao ministrar as aulas, percebe os motivos pelos quais os alunos estão cursando Pedagogia? Quais os mais relatados?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Ancoragens	
P2	“O curso tem muitas vagas e a pontuação no vestibular não precisa ser alta..”	O curso tem muitas vagas e a pontuação no vestibular não precisa ser alta..	A . Pouca concorrência	
P6	“... é um curso que normalmente oferece muitas vagas e ocorre em dois turnos”	... é um curso que normalmente oferece muitas vagas e ocorre em dois turnos		
P9	“...facilidade no vestibular (a maioria)”	...facilidade no vestibular (a maioria)		
P12	“Por ser o curso cuja nota de corte no vestibular é muito baixa”.	Por ser o curso cuja nota de corte no vestibular é muito baixa.		
P18	“...Pedagogia é uma opção devido à baixa concorrência”.	...Pedagogia é uma opção devido à baixa concorrência.		
P1	“realização pessoal e familiar de uma formação acadêmica”	Realização pessoa e familiar de uma formação acadêmica	B. Ter um diploma universitário	
P2	“... querem ter um diploma de ensino superior...”	... querem ter um diploma de ensino superior...		
P6	“... veem no curso a oportunidade de ingressarem na universidade pública e ter uma formação”	Ingressarem na universidade pública e ter uma formação		
P10	“... ter um curso superior para prestar concurso”	... ter um curso superior para prestar concurso		
P12	“Desejo de ter diploma universitário”	Desejo de ter diploma universitário		
P18	“...o que percebo é que elas chegam a universidade com um interesse em ter um diploma de curso superior”	Ter um diploma de curso superior		
P17	“...encontramos estudantes que simplesmente buscam qualquer certificação de ensino superior (funcionários públicos da PM por exemplo).”	Buscam qualquer certificação de ensino superior		
P1	“Qualidade da universidade”	Qualidade da universidade		
P1	“...quer ser professor e tem compromisso come ducação”	...quer ser professor e tem compromisso come ducação		D. Quer ser professor
P3	“...ingresso no magistério”	...ingresso no magistério		
P4	“Muitas/os expõem o desejo em dar aulas e trabalhar em escolas”	Muitas/os expõem o desejo em dar aulas e trabalhar em escolas		
P9	“... por escolha também”.	... por escolha também.		

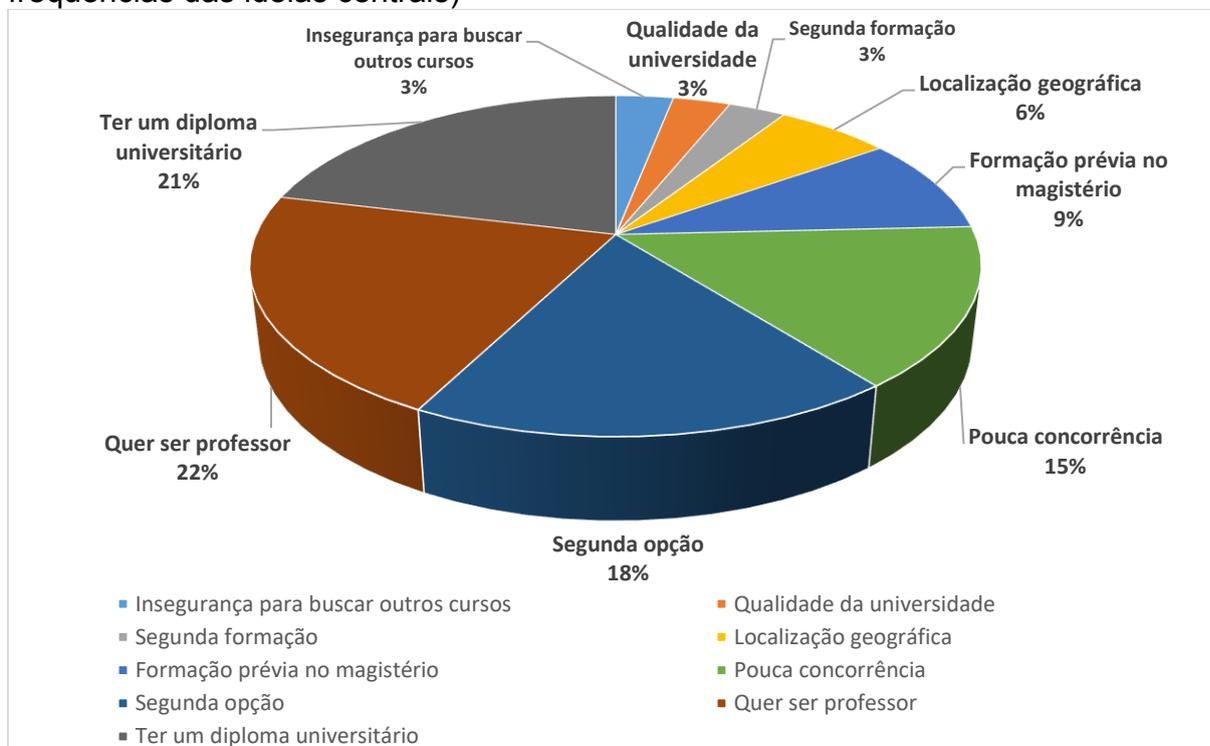
10	“..desejo de ser professor”.	..desejo de ser professor.	
P8	“...ultimamente em sua maioria sabem o seu futuro como professores de crianças. São raros os que não querem ser isso”.	Em sua maioria sabem o seu futuro como professores de crianças	
P12	“interesse em ser professor”	Interesse em ser professor	
P1	“Localização geográfica da universidade”	Localização geográfica da universidade	E. Localização geográfica
P17	“...Outro fator também é a proximidade de sua casa, pela sede UERJ Caxias ser na Baixada Fluminense”	Proximidade de sua casa	
P1	“Segunda formação”	Segunda formação	F. Segunda formação
P4	“...para alguns o curso de pedagogia não foi a primeira opção do vestibular”	...para alguns o curso de pedagogia não foi a primeira opção do vestibular	G. Segunda opção
P5	“muito pouco escolheram o curso como primeira opção... a maioria pretendia outra coisa”	Muito pouco escolheram o curso como primeira opção... a maioria pretendia outra coisa	
P7	“... um número significativo porque não conseguiram vaga no curso desejado, em geral Psicologia”	Porque não conseguiram vaga no curso desejado	
P9	Porque não entraram no curso que buscavam e conseguiram entrar no curso de Pedagogia”.	Porque não entraram no curso que buscavam e conseguiram entrar no curso de Pedagogia”.	
P15	“...passado no vestibular para uma instituição pública mesmo que tenha sido segunda escolha de curso”.	...passado no vestibular para uma instituição pública mesmo que tenha sido segunda escolha de curso.	
P18	“...Poucas de fato têm interesse em se dedicar ao trabalho na área”	...Poucas de fato têm interesse em se dedicar ao trabalho na área	
P11	“... Formação prévia no magistério (escola normal)”.	... Formação prévia no magistério (escola normal).	H. Formação prévia no magistério
P16	Já possuem experiência no magistério	Já possuem experiência no magistério	
P17	“Alguns fizeram Normal e chegam na universidade	Alguns fizeram Normal e chegam na universidade	
P17	“Geralmente, a falta de perspectiva ou a crença na incapacidade para buscar outros cursos”.		I. Insegurança para buscar outros cursos

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Ao ministrar as aulas, percebe os motivos pelos quais os alunos estão cursando pedagogia?” Quais os mais relatados?”

Ao observar o Gráfico 18, apesar dos diversos motivos para cursar Pedagogia, somando-se a qualidade da universidade, segunda formação, formação prévia no

magistério e a intencionalidade de ser professor, há um percentual razoável para dar continuidade na manutenção do curso.

GRÁFICO 18 - Motivos para cursar Pedagogia - (Resultados Qualiquantitativos – frequências das ideias centrais)



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Ao ministrar as aulas, percebe os motivos pelos quais os alunos estão cursando pedagogia?” Quais os mais relatados?”

Ao analisar o histórico da relação de candidatos/vagas, o número de vagas para o curso é maior que o número de interessados e em muitas situações há sobras de vagas. Esta falta de demanda demonstra o baixo interesse não apenas na atuação do Pedagogo. Destaca-se o depoimento do P4: “[...] há um desinteresse social pelo campo da Educação [...] não só da Pedagogia, pois as demais licenciaturas também sofrem esse esvaziamento. A desvalorização dos docentes pelas políticas públicas e pela sociedade se constitui no grande desafio da formação docente”. Engrossando este pensamento estão outros docentes “principalmente no grave momento que a Universidade vive”, diz P4. P6 amplia a situação dizendo que todos são afetados pelo contexto apresentado, porém “[...] cursos menos ‘elitizados’ como a pedagogia sofrem de imediato, devido ao número de estudantes bolsistas/cotistas que não tem como frequentar a universidade”. Portanto, os candidatos cientes de tal realidade procuram outra academia.

4.3.2 Curso de Pedagogia da UERJ: interesse, concorrência e evasão

Nesta seção agrupam-se as questões 13 e 14, contendo informações sobre o interesse, a situação da concorrência e evasão do curso de Pedagogia sob a percepção dos docentes curso de Pedagogia da UERJ.

Reforça-se que a construção do DSC, também não levou em consideração a sequencia das expressões-chaves dos sujeitos, e que o critério da descrição dos sujeitos segue a ordem crescente. Cada DSC possui um número (correspondente ao quadro onde está localizado o relatório estatístico de respostas por categoria) e uma letra (correspondente a categoria do quadro) com o nome da categoria.

Seguem os DSC desta seção, tratando da falta de interesse e concorrência no curso de Pedagogia da UERJ.

DSC 7 A – A falta de demanda é devido a greve

Esse cenário tem causado evasão de alunos, greves frequentes e falta de interesse dos vestibulandos, principalmente no grave momento que a Universidade vive, a cada mês parado o esvaziamento é mais assustador. Estamos vivendo desde 2015 períodos recorrentes de greves, o que gerou a evasão de estudantes, agravada pela atual crise da universidade as perspectivas são muito preocupantes, além das questões políticas e financeiras que a UERJ atravessa. Sujeitos: P1, P5, P6, P7, P10.

DSC 7 D – A falta de demanda é devido a desvalorização da educação

Obvio que me preocupo. Cursos menos "elitizados" como a pedagogia sofrem de imediato com a falta de demanda. O problema é social. O desprestígio da profissão docente. A desvalorização dos docentes pelas políticas públicas e pela sociedade e mais a desqualificação da profissão, do profissional e da Educação em si. A desvalorização do profissional de educação acarreta a falta de interesse na área. Sujeitos: P4, P6, P9, P10, P11, P12, P14.

DSC 7 A – Não me preocupo com a falta de demanda

A falta de demanda não é preocupação para mim. Temos um curso de qualidade, muito bem estruturado e com professores comprometidos. Contudo, os ataques do governo do estado à universidade tem promovido seu desmonte gradual. A relação candidato-vaga é dinâmica; vou retomar aqui a fala de uma colega em uma assembleia docente "se não tivermos estudantes, vamos abrir tudo, cancelar vestibular, deixa vir quem quiser estudar". Estou plenamente de acordo com isso, com uma universidade verdadeiramente pública e para todos". Sujeitos: P3, P16, P17.

A situação da demanda e concorrência gera em alguns uma preocupação. Complicando o cenário de manutenção do curso está a evasão, apesar de alguns não percebem este fenômeno ocorrendo na Pedagogia, principalmente após o 2º ano letivo. Conforme os DSC abaixo:

DSC 8 A – Evasão por questões financeiras

Os alunos costumam relatar o abandono de alguns colegas, devido a questões financeiras; muitos alunos perderam o emprego e sem bolsa não podem ir à universidade. Outros conseguem um emprego que não facilita a conciliação com o estudo. Por ser uma universidade popular e de fácil acesso (ônibus, metro e trem), muitos alunos moram longe, vem de outros municípios. Além da distancia, o custo do transporte é alto. Recentemente os bilhetes únicos foram suspensos e muitos alunos pararam de frequentar. Os problemas socio-econômicos de nossos estudantes que abandonam para trabalhar. Sujeitos: P2, P4, P6, P15.

DSC 8 B – Não percebo esta evasão

Não percebo essa evasão. Não, não percebo. Quem escolhe e se matricula na FEBF tem poucos motivos para evadir. A faculdade fica longe e já no dia de confirmação da aprovação o estudante não se matricula. Desconheço. Sujeitos: P1, P5, P8, P18.

DSC 8 C – Desinteresse pela formação

Acredito que uma parte dos alunos não se identificam com o curso, sobretudo porque nos primeiros períodos há muitas disciplinas sobre educação infantil, o que faz com que alguns só enxerguem essa possibilidade de trabalho. Há falta de interesse em continuar a seguir com o curso e talvez o próprio curso não atender às expectativas. Os alunos e alunas da universidade são, na grande maioria, trabalhadores. Mas, também há fatores como desinteresse pela área. Sim. O desinteresse pela formação. Em situação normal penso que se deve a desilusão com o curso, principalmente por parte daqueles que tinham na pedagogia uma segunda opção. Sujeitos P2, P6, P7, P11, P14, P16.

Os quadros abaixo estão relacionados aos DSC apresentados anteriormente, com a respectiva questão:

QUADRO 7 – Preocupações com a falta de demanda no curso de Pedagogia

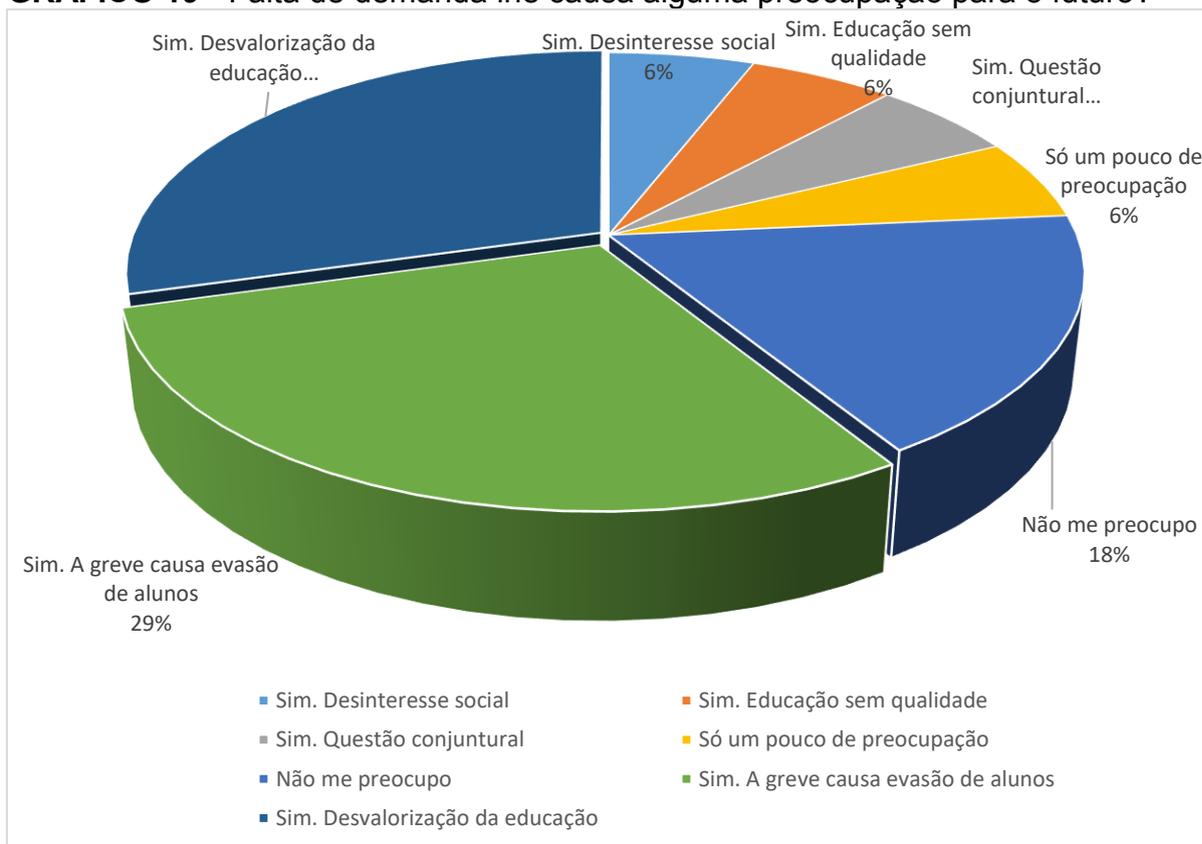
Questão: No Quadro Comparativo da Relação Candidato/Vagas - 2017, nos três campi da UERJ, o número de vagas para o curso de Pedagogia é maior do que o número de interessados, tendo uma relação em Duque de Caxias de 0,39; no campus do Rio de Janeiro de 0,85 e em São Gonçalo 0,73. Essa falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	"...estamos vivendo desde 2015 períodos recorrentes de greves, o que gerou a evasão de estudantes."	Períodos recorrentes de greves	A. A greve causa evasão de alunos
P5	"...agravada pela atual crise da universidade as perspectivas são muito preocupantes..."	Agravada pela atual crise da universidade as perspectivas são muito preocupantes...	
P6	"...Esse cenário tem causado evasão de alunos, greves frequentes e falta de interesse dos vestibulandos"	Greves frequentes e falta de interesse dos vestibulandos	
P7	"Principalmente no grave momento que a Universidade vive" [...]a cada mês parado o esvaziamento é mais assustador	Principalmente no grave momento que a Universidade vive	
P10	"Muita! [...] além das questões políticas e financeiras que a UERJ atravessa."	Além das questões políticas e financeiras que a UERJ atravessa.	
P2	"...A educação vai sofrer ainda mais no âmbito da qualidade e isso, será ainda mais danoso para a sociedade como um todo aumentando as desigualdades e a violência, dentre outras mazelas"	...desvalorização dos docentes pelas políticas públicas e pela sociedade	B. Educação sem qualidade
P4	"condições sociais que se apresentam para a atuação da/o Pedagoga/o e/ou professor/a atualmente [...] há um desinteresse social pelo campo da educação de uma maneira geral e não só da Pedagogia, pois as demais licenciaturas também sofrem esse esvaziamento"	Cursos menos "elitizados" como a pedagogia sofrem de imediato	C. Desinteresse social
P4	"...desvalorização dos docentes pelas políticas públicas e pela sociedade	Óbvio que sim. Desqualificação da profissão, do profissional e da Educação em si	D. Desvalorização da educação
P6	"Cursos menos "elitizados" como a pedagogia sofrem de imediato"	A desvalorização do profissional de educação acarreta a falta de interesse na área	
P9	"Óbvio que sim. Desqualificação da profissão, do profissional e da Educação em si"	O problema é social. O desprestígio da profissão docente	
P10	"A desvalorização do profissional de educação	A desvalorização do profissional de educação	

	acarreta a falta de interesse na área”	acarreta a falta de interesse na área	
P14	“O problema é social. O desprestígio da profissão docente”	O problema é social. O desprestígio da profissão docente	
P11	“A queda da relação candidato/vaga não foi somente no nosso curso”	A queda da relação candidato/vaga não foi somente no nosso curso	E. Questão conjuntural
P12	“Um pouco. Penso que é preferível ter um número menor de discentes realmente interessados do que uma sala repleta de alunos mandando mensagens pelo celular durante as aulas!”	Um pouco. Penso que é preferível ter um número menor de discentes realmente interessado	F. Um pouco só de preocupação
P3	A relação candidato-vaga é dinâmica	A relação candidato-vaga é dinâmica	G.Não
P16	“Não”	Não	
P18	” [...] Vou retomar aqui a fala de uma colega em uma assembléia docente “se não tivermos estudantes, vamos abrir tudo, cancelar vestibular, deixa vir quem quiser estudar”. Estou plenamente de acordo com isso, com uma universidade verdadeiramente pública e para todos” “A falta de demanda não é preocupação para mim. Temos um curso de qualidade, muito bem estruturado e com professores comprometidos. Contudo, os ataques do governo do estado à universidade tem promovido seu desmonte gradual”.	A falta de demanda não é preocupação para mim	

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “No Quadro Comparativo da Relação Candidato/Vagas -2017, nos três campi da UERJ, o número de vagas para o curso de Pedagogia é maior do que o número de interessados, tendo uma relação em Duque de Caxias de 0,39; no campus do Rio de Janeiro de 0,85 e em São Gonçalo 0,73. Essa falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro?”

O número de vagas ser maior que o número dos interessados não é preocupação unânime. P3 argumenta que esta relação de candidato/vaga é dinâmica. P12 incomoda-se com a quantidade de alunos desinteressados pelo curso, e que “é preferível ter um número menor de discentes realmente interessados”. Já de forma bem ênfática P18 diz que não há preocupação, pois assim, não haverá necessidade de concorrência e a universidade cumprirá seu papel de forma mais ampla, disponibilizando vagas a todos que desejarem estudar.

GRÁFICO 19 - Falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro?

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “No Quadro Comparativo da Relação Candidato/Vagas -2017, nos três campi da UERJ, o número de vagas para o curso de Pedagogia é maior do que o número de interessados, tendo uma relação em Duque de Caxias de 0,39; no campus do Rio de Janeiro de 0,85 e em São Gonçalo 0,73. Essa falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro?”

A partir da oportunização de acesso e ingresso ao ensino superior o aluno passa por uma corrida com obstáculos e desafios a serem superados para a continuidade e permanência nos estudos. Questões financeiras, desconhecimento da formação, conciliação de trabalho/estudos são exemplos de barreiras fatores que explicam a evasão. No curso de Pedagogia, segundo os professores (P1, P5, P8, P18) não há esta evasão, e P18 sendo mais específico diz que não neste período (fazendo-se referência ao 2º ano letivo), e sim quando começam os estágios, por encontrarem dificuldades com o trabalho. Já o P8 diz que “percebo que as turmas chegam menores” e um dos principais é a questão do transporte de alto custo. “recentemente os bilhetes únicos foram suspensos e sobretudo porque nos primeiros períodos há muitas disciplinas sobre Educação Infantil [...]”.

QUADRO 8 – Fatores motivadores de evasão

Questão: Além da baixa concorrência, segundo pesquisas do GEMAA, no geral, os maiores percentuais de abandono de curso ocorreram no 2º ano letivo. Percebe essa evasão também no curso de Pedagogia? Quais fatores, na sua percepção, podem ser atribuídos essa evasão?

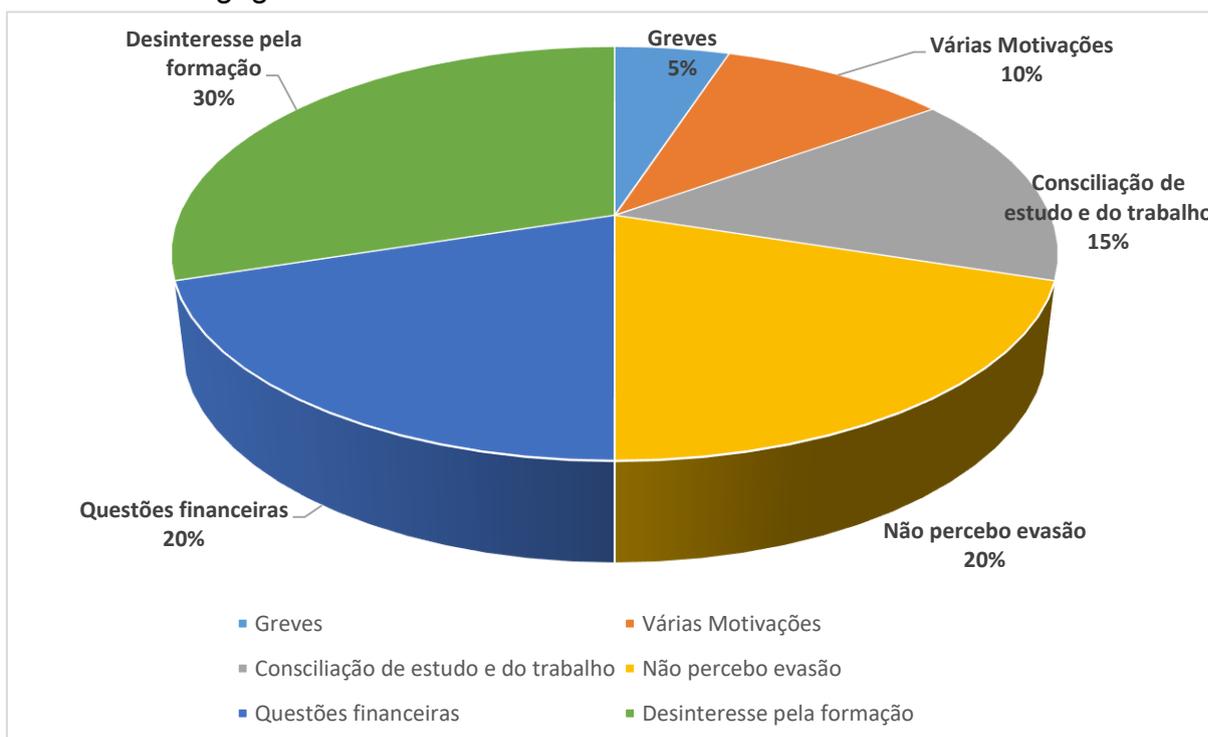
Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P2	“Os problemas socio-econômicos”	Os problemas socio-econômicos	A. Questões financeiras
P4	“Não percebo evasão no curso, mas os alunos costumam relatar o abandono de alguns colegas, devido a questões financeiras”	Não percebo evasão no curso, mas os alunos costumam relatar o abandono de alguns colegas, devido a questões financeiras	
P6	“...muitos alunos perderam o emprego e sem bolsa não podem ir à universidade. Outros conseguem um emprego que não facilita a conciliação com o estudo. Por ser uma universidade popular e de fácil acesso (ônibus, metro e trem), muitos alunos moram longe, vem de outros municípios. Além da distancia, o custo do transporte é alto. Recentemente os bilhetes únicos foram suspensos e muitos alunos pararam de frequentar.”	Muitos alunos perderam o emprego e sem bolsa não podem ir à universidade. Outros conseguem um emprego que não facilita a conciliação com o estudo	
P15	“Condições econômicas de nossos estudantes que abandonam para trabalhar”	Condições econômicas de nossos estudantes que abandonam para trabalhar	
P1	“Não tenho conhecimento acerca disto”	Não tenho conhecimento acerca disto	
P5	“Desconheço mas não percebo isso claramente...”	Desconheço mas não percebo isso claramente...	B Não percebo evasão
P8	“Não, não percebo. Quem escolhe e se matricula na FEBF tem poucos motivos para evadir. A faculdade fica longe e já no dia de confirmação da aprovação o estudante não se matricula”	Não, não percebo	
P18	“Não percebo essa evasão”	Não percebo essa evasão	
P2	“Sim. O desinteresse pela formação”...	Sim. O desinteresse pela formação...	C. Desinteresse pela formação
P6	“Acredito que uma parte dos alunos não se identificam com o curso, sobretudo porque nos primeiros periodos há muitas disciplinas dobre educação infantil, o que faz com que alguns só enxerguem essa possibilidade de trabalho”	Acredito que uma parte dos alunos não se identificam com o curso.	

P7	“Em situação normal penso que se deve a desilusão com o curso, principalmente por parte daqueles que tinham na pedagogia uma segunda opção”	Desilusão com o curso, principalmente por parte daqueles que tinham na pedagogia uma segunda opção	
P11	“Os alunos e alunas da universidade são, na grande maioria, trabalhadores. Mas, também há fatores como desinteresse pela área”	Desinteresse pela área	
P14	“E talvez o próprio curso não atender às expectativas”	E talvez o próprio curso não atender às expectativas	
P16	“Falta de interesse em continuar a seguir com o curso”	Falta de interesse em continuar a seguir o curso	
P2	“As demandas de trabalho que dificulta conciliar com o estudo mesmo que noturno.”	As demandas de trabalho que dificulta conciliar com o estudo mesmo que noturno.	D. Conciliação de estudo e do trabalho
P12	Penso que as razões para a evasão sejam dificuldades em estudar e manter um emprego	Penso que as razões para a evasão sejam dificuldades em estudar e manter um emprego	
P16	“conflito de horários (faculdade/trabalho)”	Conflito de horários (faculdade/trabalho)	
P14	“A evasão é um fenômeno que tem afetado os cursos de ciências humanas e sociais não tendo como única razão o sistema de reserva de vagas”.[...] Entrada no mercado de trabalho, desconhecimento dos objetivos do curso, mudança de projeto, mudança de curso, casamento, maternidade, doença	A evasão é um fenômeno que tem afetado os cursos de ciências humanas e sociais não tendo como única razão o sistema de reserva de vagas	E. Várias motivações
P17	“Os motivos são múltiplos: falta de tempo para fazer estágios e o número maior de trabalhos acadêmicos; falta de estímulo ao se depararem com a realidade educacional profissional que irão encontrar; dificuldades financeiras; falta de suporte familiar e financeiro para dar conta de todas as responsabilidades para a finalização do curso; medo do TCC (trabalho de conclusão de curso, geralmente, monografia acadêmica)”	Os motivos são múltiplos	
P15	“Sim, as sucessivas greves podem ser um agravante...”	Sim, as sucessivas greves podem ser um agravante...	F. Greves

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Além da baixa concorrência, segundo pesquisas do GEMAA, no geral, os maiores percentuais de abandono de curso ocorreram no 2º ano letivo. Percebe essa evasão também no curso de Pedagogia? Quais fatores, na sua percepção, podem ser atribuídos essa evasão?”

Segundo o depoimento dos docentes do curso de Pedagogia da UERJ, o fator com maior influência na evasão no curso é o desinteresse pela formação. P7 diz que “em situação normal penso que se deve a desilusão com o curso, principalmente para quem tinha a Pedagogia como segunda opção”.

GRÁFICO 20 – Fatores, na concepção dos docentes, motivadores da evasão do curso de Pedagogia



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Além da baixa concorrência, segundo pesquisas do GEMAA, no geral, os maiores percentuais de abandono de curso ocorreram no 2º ano letivo. Percebe essa evasão também no curso de Pedagogia? Quais fatores, na sua percepção, podem ser atribuídos essa evasão?”

Dos docentes respondentes muitos já estavam trabalhando e participaram do processo de inclusão das políticas de ações afirmativas, com recorte para o sistema de cotas, na UERJ. Os docentes que não participaram, muitos deles ingressaram após 2002/2003. Destaco as palavras do P8 ao relatar com emoção sobre este período:

Meu compromisso com as cotas antecede o meu ingresso na UERJ. Quando o assunto começou (no final de 1998) eu era um dos poucos professores que as defendiam e era considerado um maluco (afinal de contas, sou branco e tinha filhos adolescentes chegando em idade de prestar vestibular).

[...] Por volta de 200-2 ou 2001-1 uma "apresentação especial" dos responsáveis pelas estatísticas do Vestibular da UERJ sobre o perfil dos aprovados que em determinado momento se dirigiu para mim e apontou a FEBF como a Faculdade "mais negra" (65% dos aprovados) e "mais

pública" (mais de 80% dos aprovados), mas de forma irônica que me fez supor que "o que eu queria já acontecia na minha Faculdade e que eu deveria deixar o resto da UERJ em paz" (essa impressão é minha eu não posso provar)." (P8, 2017)

Alguns desabafos, como o descrito acima, demonstram o interesse e o envolvimento pelas questões sociais e o apoio as políticas de ações afirmativas.

4.3.3 Políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia da UERJ – desdobramentos iniciais

As questões 15, 16, 17, 18 e 20³⁴ estão relacionadas a temática sobre as políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia da UERJ, contemplando os desdobramentos iniciais nesta difícil tarefa de inclusão ao ensino superior. Os DSC construídos tiveram as expressões-chaves (EC) como base e divididos nas categorias, conforme a frequência de ideias centrais (IC) apresentadas, seguindo os critérios apresentados nas seções anteriores.

No grupo de docentes respondentes, um número considerável participou dos momentos iniciais das políticas de ações afirmativas da UERJ. Já trabalhavam na universidade e alguns colaboraram com projetos, conforme segue o DSC 9B. Uma boa parte dos docentes não participaram pois ingressaram posteriormente a 2002/2003.

DSC 9 B – Sim, participei

Sim. Meu compromisso com as cotas antecede o meu ingresso na UERJ. Quando o assunto começou eu era um dos poucos professores que as defendiam e era considerado um maluco. Participei da elaboração do primeiro programa de permanência da UERJ e da avaliação do alunado naquela época. Partimos do diagnóstico que a UERJ já atendia as classes populares, o sistema de reserva de vagas auxiliou na manutenção da diversidade. Sim. Inclusive coordenei o Projeto “Espaços Afirmados” (LPP-UERJ) de apoio a esses novos alunos vindos de reserva de vagas e mesmo antes das cotas já tínhamos muitos alunos com esse perfil. Sujeitos: P5, P8, P9, P 10, P12, P14, P15.

Interessante notar que não houve adaptações, segundo a percepção dos docentes com o ingresso dos alunos cotistas nem diferença entre aluno cotista e não cotista. Nas respostas oferecidas, a argumentação está baseada nas dificuldades dos alunos ingressantes na faculdade como um todo, sem diferenciação entre cotista

³⁴ A questão 20 com a pergunta “Você tem conhecimento dos encaminhamentos desdobrados pelo curso de pedagogia por meio do sistema de cotas da UERJ? Se sim, quais seriam?” não foi utilizada na pesquisa por não se tornar clara e alcançar o entendimento dos respondentes, sendo preferível a não utilização da mesma.

e não cotista.

DSC 10 B – Não houve adaptações

Não. Desconheço adaptações realizadas. Não foi necessária nenhuma adaptação curricular devido às ações afirmativas. Não me lembro de ter havido adaptações especiais para acolher esses alunos. Não tenho registro de grandes transformações no curso pela política de cotas implementada. Não percebi qualquer problema. Sujeitos: P3, P8, P9, P10, P12, P15.

DSC11 B – Não existe diferença entre aluno cotista e não cotista

Não. Não percebo diferença entre os alunos por serem cotistas ou não. Não vejo diferença. Não consigo distinguir no curso de Pedagogia. Não e tampouco se sabe quem são bolsistas, cotistas ou não cotistas. Inclusive muitos professores sequer sabem quem são os alunos cotistas, a menos que o aluno fale. Nunca me preocupei em saber quem é cotista e quem não é. Não vejo diferença nem no empenho, nem nos resultados. Não vejo diferenças, no que tange ao aproveitamento acadêmico, entre alunos cotistas e não-cotistas Não acho que as dificuldades possam ser explicadas por esse corte. Há alunos menos e mais comprometidos, menos e mais interessados; se o aluno tem interesse, ele consegue avançar e dar conta das exigências mínimas do curso. “Temos excelentes, bons e poucos envolvidos independente da condição deles. Não percebo isso claramente... não vejo grandes diferenças... Os alunos cotistas são tão despreparados para cursar a Universidade quanto o não cotista. As dificuldades do cotista são a falta de recursos financeiros para vir à Universidade (transporte caro) e para adquirir livros e fazer xerocopias. Se fosse real a distância “de mérito”, implicaria um rendimento acadêmico inferior dos cotistas, por mais garra que eles tivessem. Os cotistas tem mais garra e aproveitam a oportunidade. Sujeitos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P11, P12, P14, P15, P16, P18.

O conhecimento de parte das políticas de ações afirmativas, descritos aqui como Sistema de Cotas da UERJ é percebido nas falas dos respondentes seguir:

DSC 12 B – Conheço e apoio com restrições

Conheço. E sempre há quem se aproveite do sistema; acho que qualquer ação tem um tempo de duração, não deve se prolongar. Apoio por alguns anos, quem sabe vinte ou trinta anos. Apoio o de escolas públicas porque considero que no nosso Estado as escolas públicas, de uma forma geral, não oferecem as mesmas condições de ensino que as particulares. Não concordo com as cotas raciais. Acredito que todos possuem as mesmas capacidades intelectuais estando em um ambiente com possibilidade iguais. Sujeitos: P7, P10, P15.

DSC 12 A – Conheço e apoio

Conheço. Apoio. Sim. Pois é a lei. Sim, claro, é o mínimo que um Estado classista e racista pode fazer para tentar reverter a situação; buscar que todos tenham seu direito de educação garantido para que sejam cidadãos mais participativos na sociedade. Defendo muito, pois é uma forma de estabelecer uma equivalência entre o ensino público e privado. Apoio porque ele favorece a entrada do aluno carente no ensino superior e a UERJ, é uma universidade pública gratuita, de qualidade e mais democrática no acesso às suas vagas, tem dado oportunidades a alunos que não teriam, devido às desigualdades na educação básica, acredito que o sistema de cotas garante um direito negado à gerações de pessoas que foram excluídas do sistema escolar e da educação superior. O sistema de cotas possibilita o acesso de camadas excluídas da população ao ensino superior. Acho que poderia ser aprimorado. Reconheço a falta de outros elementos que precisam ser incorporados para a melhor integração desses estudantes cotistas; considerando que há um equívoco histórico no processo de escolarização no Brasil, resultante de processos segregacionistas, as cotas são medidas reparadoras. As cotas são imprescindíveis. Sujeitos: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P11, P13, P14, P16, P17, P18.

Os quadros e gráficos a seguir são da seção sobre as políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia da UERJ com os desdobramentos iniciais, oportunizando acesso a alunos negros e estudantes da rede pública, bem como a participação e concepção em relação a estas políticas.

QUADRO 9 - Participação na inclusão das reservas de cotas na academia

Questão: Ancorada na Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para alunos negros e pardos a UERJ desbravou as ações afirmativas no ensino superior no processo seletivo de 2002 / 2003 na esfera nacional. Você participou desse período de inclusão desta nova realidade na academia?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
P1; P4; P6; P16	“Não”	Não	Não participei
P2; P7	“Não diretamente...”	Não diretamente...	
P3	“Não, ingressei em 2008”	Não, ingressei em 2008	
P17	Não participei, mas sou totalmente favorável e tenho grande orgulho da UERJ por conta disso.	Não participei	
P5	“Sim. Inclusive coordenei o Projeto “Espaços Afirmados” (LPP-UERJ) de apoio a esses novos alunos vindos de reserva	Sim. Inclusive coordenei o Projeto “Espaços Afirmados” (LPP-UERJ)	Sim participei

	de vagas”.		
P8	Meu compromisso com as cotas antecede o meu ingresso na UERJ” [...] Quando o assunto começou eu era um dos poucos professores que as defendiam e era considerado um maluco”[...].	Meu compromisso com as cotas antecede o meu ingresso na UERJ” [...]Quando o assunto começou eu era um dos poucos professores que as defendiam e era considerado um maluco”[...].	
P 9; P10; P12	“Sim”	Sim	
P14	“Participei da elaboração do primeiro programa de permanência da UERJ e da avaliação do alunado naquela época. Partimos do diagnóstico que a uerj já atendia as classes populares, o sistema de reserva de vagas auxiliou na manutenção da diversidade”	Participei da elaboração do primeiro programa de permanência da UERJ e da avaliação do alunado naquela época	
P15	“Sim, mas mesmo antes das cotas já tínhamos muitos alunos com esse perfil”	Sim, mas mesmo antes das cotas já tínhamos muitos alunos com esse perfil”	

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “*Ancorada na Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para alunos negros e pardos a UERJ desbravou as ações afirmativas no ensino superior no processo seletivo de 2002 / 2003 na esfera nacional. Você participou desse período de inclusão desta nova realidade na academia?*”

Relatando sobre o primeiro vestibular com cotas (2003) P8 reafirma as palavras de Machado (2013) sobre a confusão no primeiro vestibular utilizando as taxas de reserva de vaga, ao relatar que:

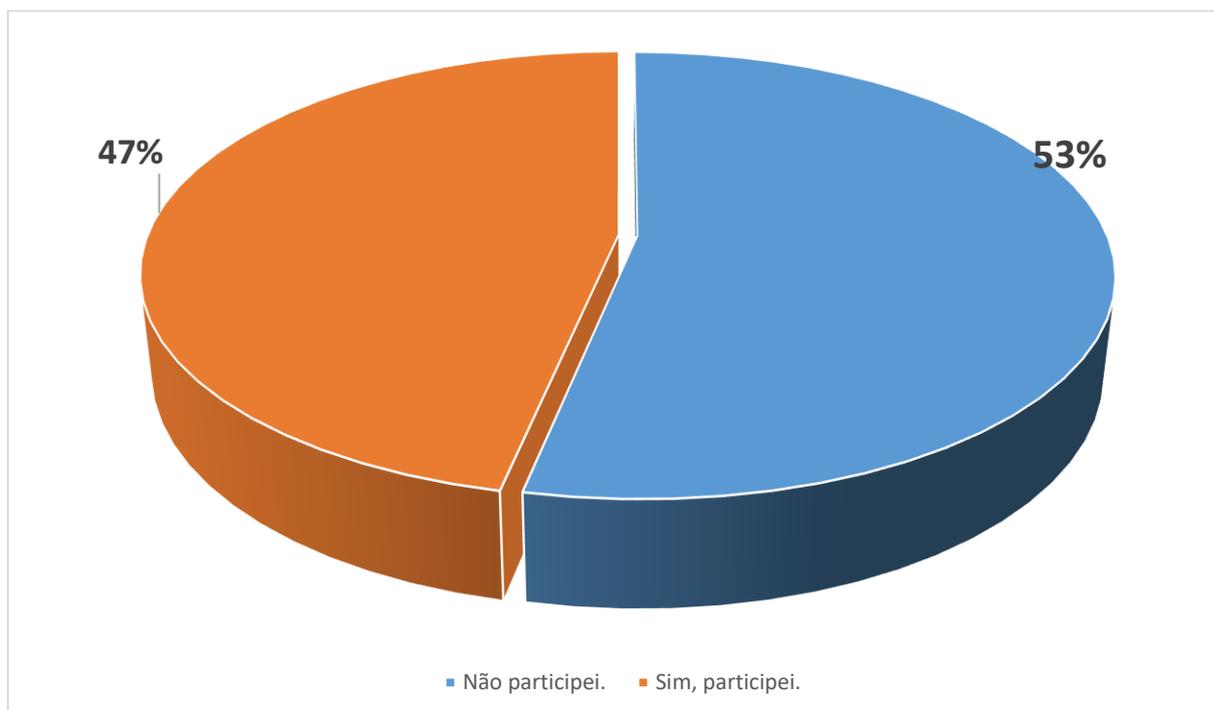
[...] foi organizado para criar confusão (intenção que eu não posso provar, a não ser pela confusão que foi criada depois) onde pontificou uma moça (da qual eu não tenho mais notícias) negra que foi aprovada por cotas em medicina e tinha cursado o XXXX³⁵ (colégio que no ano seguinte meu filho fez prova para bolsão e ganhou 20% de desconto, mas que como isso significava uma mensalidade de R\$ 2.300,00 eu não o matriculei). A branquitude sempre tem essa estratégia de "usar um negro contra todos os negros" (gostaria de um dia me encontrar com essa médica e lhe dar um abraço, pois como ela sofreu assédio moral como "a negra do Ph"...). Isso levou a uma reformulação do sistema de acesso e de cotas que passou a valer a partir de 2005” (P8, 2017)

Ter no rol de profissionais da UERJ pessoas que atuaram diretamente na inclusão do sistema de cotas, mesmo após 15 anos, enriquecem a pesquisa pois possuem em sua trajetória as intenções, os desafios superados desde então pelos

³⁵ O nome do colégio foi subtraído pela pesquisadora para evitar identificação do respondente.

professores, alunos e comunidade com as contribuições.

GRÁFICO 21 – Participação na inclusão (2002/2003) das reservas de vagas na UERJ



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Ancorada na Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para alunos negros e pardos a UERJ desbravou as ações afirmativas no ensino superior no processo seletivo de 2002 / 2003 na esfera nacional. Você participou desse período de inclusão desta nova realidade na academia?”

O período de políticas de ações afirmativas iniciadas em 2002/2003 trouxe para a universidade a riqueza da diversidade étnica e a oportunidade de ampliar as relações com participantes de diferentes contextos e experiências de vida. Um maior número de alunos de escola pública na universidade e concomitantemente os desafios que este avanço trouxe. No Quadro 10, as adaptações percebidas pelos docentes durante este período.

QUADRO 10 – Adaptações ocorridas no curso durante o período de ações afirmativas

Questão: *Quais as adaptações o curso sofreu durante este período de ações afirmativas? Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas ou foram outras considerações?*

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
P1	“Os/as alunos/as que ingressam pelo sistema de cotas devem participar do programa	Os/as alunos/as que ingressam pelo sistema de cotas devem participar do	A. PROINICIAR

	Proiniciar”	programa Proiniciar	
P17	“A única adaptação foi a criação do PROINICIAR..”	A única adaptação foi a criação do PROINICIAR..	
P3	“Não”	Não	B. Não houve adaptações
P9	“ Não percebi qualquer problema...”	Não percebi qualquer problema...	
P10	“Desconheço adaptações realizadas”	Desconheço adaptações realizadas	
P12	“Não me lembro de ter havido adaptações especiais para acolher esses alunos”	Não me lembro de ter havido adaptações especiais para acolher esses alunos	
P15	“Não tenho registro de grandes transformações no curso pela política de cotas implementadas”	Não tenho registro de grandes transformações no curso pela política de cotas implementadas	
P08	“não foi necessária nenhuma adaptação curricular devido às ações afirmativas”	Não foi necessária nenhuma adaptação curricular devido às ações afirmativas	
P4	“Acredito que as principais transformações tenham se dado por causa da implementação das Diretrizes Curriculares”	Acredito que as principais transformações tenham se dado por causa da implementação das Diretrizes Curriculares	C. Implementação das Diretrizes Curriculares
P7	“Pelo que acompanho as modificações não foram decorrência das cotas” [...] Institucionalmente a UERJ mantém programas de apoio à permanência dos cotistas [...] A inclusão, de fato e de direito, pressupõe rever a estrutura elitista da Universidade.	As modificações não foram decorrência das cotas	D. As transformações não foram em decorrência das cotas.
P12	“... existe o trabalho incansável de uma funcionária, que é militante do movimento negro, e que conseguiu apoio financeiro para os cotistas” [...] compra de material de papelaria e disponibilização de computadores e impressoras para realização dos trabalhos acadêmicos.	Existe o trabalho incansável de uma funcionária	E. Iniciativa voluntária
P8	“.. após a consolidação das cotas esses jovens que nos procuravam passaram a procurar outros cursos [...] vagas que ficaram abertas com essa "migração de candidatura" não foram ocupadas por outros jovens "negros" e/ou "públicos". [...] mudança da nota de corte na etapa classificatória, antes das cotas eram eliminados os que obtinham o conceito D (18	Após a consolidação das cotas esses jovens que nos procuravam passaram a procurar outros cursos [...] vagas que ficaram abertas com essa "migração de candidatura" não foram ocupadas por outros jovens "negros" e/ou "públicos	F. Houve migração de candidaturas

	<p>acertos em 60 questões) depois de 2005 foi criado o conceito E (24 acertos em 60 questões) como eliminador. Isso mesmo. Não inverti os dados (por essas e por outras que não gosto quando a UERJ se apresenta como tendo implantado as cotas, pois essa implantação sempre foi, na minha avaliação "anti-cotas). A queda do número de candidatos à FEBF se explica muito por isso. Antes de 2005 todos candidatos que acertavam entre 18 e 23 questões faziam a segunda etapa (e nos escolhiam), depois dessa mudança eles foram eliminados; [...]</p> <p>criação de uma renda per capita ad hoc (não se fez qualquer avaliação sobre a renda média das famílias do estudante negro e da escola pública. O resultado disso é que todo ano apenas 40% dos classificados que acreditavam ter esse direito".</p>		
--	--	--	--

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre "Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate", referente à questão "*Quais as adaptações o curso sofreu durante este período de ações afirmativas? Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas ou foram outras considerações?*"

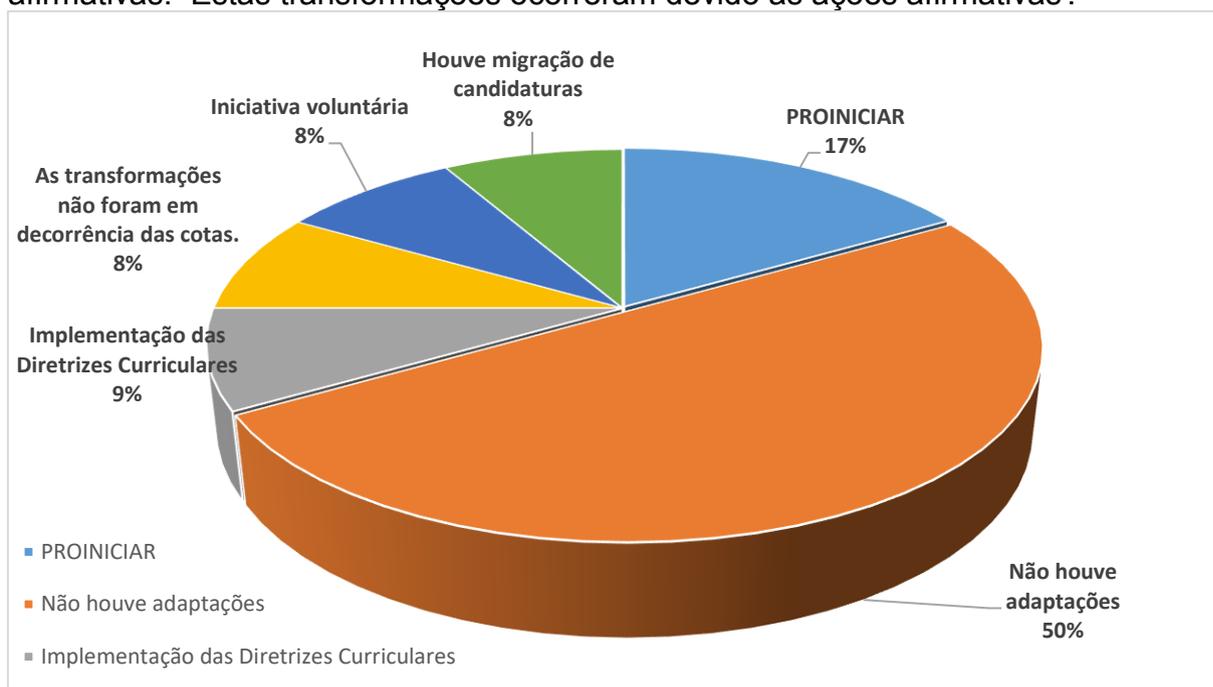
Segundo os professores o curso não sofreu alterações. Foram mencionados as adaptações institucionais da universidade, como o PROINICIAR, iniciativas voluntárias valorizadas como destacou P17 nas palavras abaixo,

[...]também existe o trabalho incansável de uma funcionária, que é militante do movimento negro, e que conseguiu apoio financeiro para que cotistas possam ter uma verba destinada para a compra de materiais de papelaria, além de disponibilizar computadores e impressoras para que façam seus trabalhos acadêmicos (P17, 2017)

Houve destaque também para a discussão de novas diretrizes curriculares e isto está ocorrendo atualmente. Outro item neste gráfico 16 é a migração de candidaturas. Há um pensamento de que com as reservas de cotas, os alunos que viriam para o Curso de Pedagogia foram para outros cursos considerados de elite, e não houve um interesse em igual proporção por parte de novos alunos para preencher as vagas destes alunos migradores. A pergunta que o docente faz, quais os motivos pelos quais "essas vagas que ficaram abertas com essa 'migração de candidatura' não foram ocupadas por outros jovens 'negros' e/ou 'públicos'", conforme P8. Que além dessa observação, destaca que a nota de corte antes das

cotas, “eram eliminados os que obtinham o conceito D (18 acertos em 60 questões) e depois de 2005 foi criado o conceito E (24 acertos em 60 questões)”, lembra P8 com um pensamento diferenciado que “é por estas e outras que não gosto quando a UERJ se apresenta como tendo implantado as cotas, pois essa implantação sempre foi, na minha avaliação “anti-cotas” e que o resultado de tudo isto é uma sobra de 30% das vagas.

GRÁFICO 22 - Adaptações que o curso sofreu durante este período de ações afirmativas. Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas?



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Quais as adaptações o curso sofreu durante este período de ações afirmativas? Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas ou foram outras considerações?”

O princípio das políticas de ações afirmativas é justamente uma oportunização diferenciada para uma classe ou um grupo de pessoas que necessitam de um auxílio para o ingresso na universidade, por não conseguirem por “mérito” em concorrência ampla. Levando em consideração tal definição, pode haver um pensamento de que os beneficiados por tais políticas possuem alguma dificuldade ou deficiência. Porém, não é o percebido no Curso de Pedagogia da UERJ, conforme o Quadro 11.

QUADRO 11 – Diferença entre aluno cotista e não cotista

Questão: Existe alguma diferença entre o aluno cotista e o não cotista no desenvolvimento dos conhecimentos durante suas aulas? Se sim, qual a maior dificuldade apresentada pelos alunos cotistas para o bom andamento do curso?

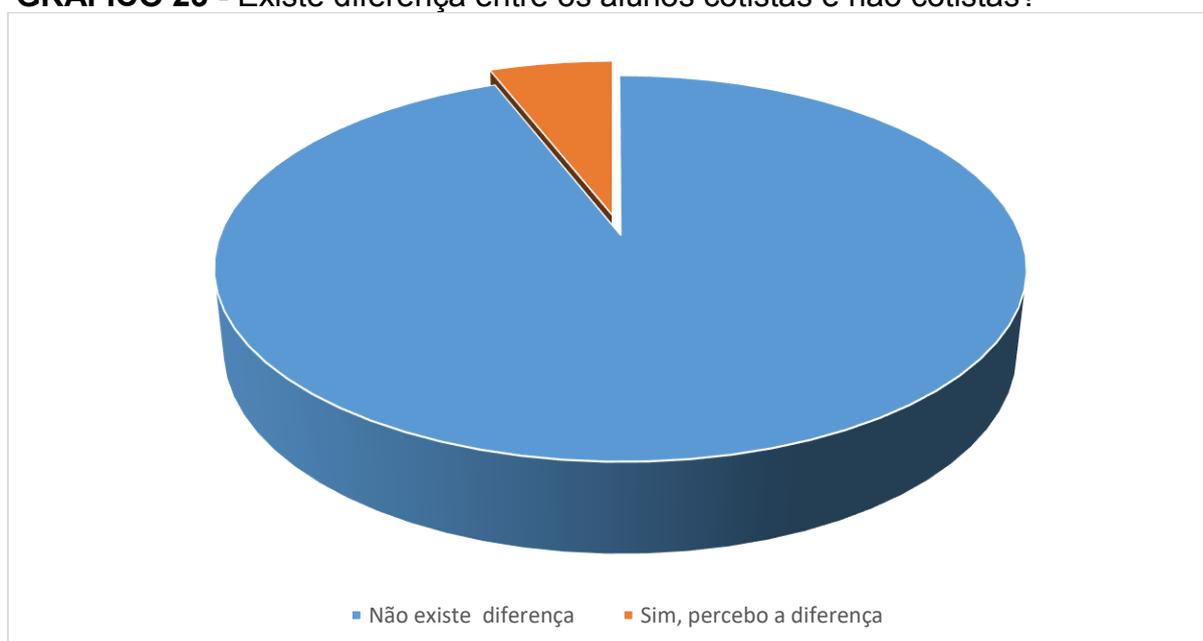
Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“Não e tampouco se sabe quem são bolsistas, cotistas ou não cotistas”	“Não e tampouco se sabe quem são bolsistas, cotistas ou não cotistas”	A. Não existe diferença entre aluno cotista e não cotista
P2	“ Não. “Temos excelentes, bons e poucos envolvidos independente da condição deles” Se o aluno tem interesse, ele consegue avançar e dar conta das exigências mínimas do curso”	Não. Temos excelentes, bons e poucos envolvidos independente da condição deles Se o aluno tem interesse, ele consegue avançar e dar conta das exigências mínimas do curso	
P3 ; P14	“Não”	Não	
P4;P18	“Não percebo diferença entre os alunos por serem cotistas ou não.”	Não percebo diferença entre os alunos por serem cotistas ou não.	
P5	“Não percebo isso claramente... não vejo grandes diferenças...”	Não percebo isso claramente... não vejo grandes diferenças...	
P6	“Não percebo a diferença e nem sabemos quem é cotista, a menos que o aluno fale”	Não percebo a diferença e nem sabemos quem é cotista, a menos que o aluno fale	
P7	“Nunca me preocupei em saber quem é cotista e quem não é. Não acho que as dificuldades possam ser explicadas por esse corte.”	Nunca me preocupei em saber quem é cotista e quem não é. Não acho que as dificuldades possam ser explicadas por esse corte.	
P8	“Não. Não vejo diferença. “Os cotistas tem mais garra e aproveitam a oportunidade” [...] Uma distância "de mérito" desse tamanho, se fosse real implicaria um rendimento acadêmico inferior dos cotistas, por mais garra que eles tivesse. O que esse rendimento igual dos estudantes que entraram por cotas e por não-cotas revelam é apenas que de 30 a 40% do que é perguntado em um exame vestibular é conhecimento inútil para que eles sigam essas suas carreiras”	Não. Não vejo diferença.	
P9	“Não percebo, em função das cotas.Há alunos menos e mais comprometidos, menos e mais interessados”	Não percebo, em função das cotas.	
P11	“Não há diferença alguma, inclusive muitos professores sequer sabem quem são os alunos cotistas.	Não há diferença alguma,	
P12	“Os alunos cotistas são tão despreparados para cursar a Universidade quanto o não cotista.	Os alunos cotistas são tão despreparados para cursar a Universidade quanto o não	

		cotista	
P15	“Não vejo diferença nem no empenho nem nos resultados”	Não vejo diferença nem no empenho nem nos resultados	
P16	“Não vejo diferenças, no que tange ao aproveitamento acadêmico, entre alunos cotistas e não-cotistas”	Não vejo diferenças, no que tange ao aproveitamento acadêmico, entre alunos cotistas e não-cotistas	
P18	“Não consigo distinguir no curso de Pedagogia”	Não consigo distinguir no curso de Pedagogia	
P10	“Tive que mudar um pouco a dinâmica das aulas, muitos alunos tem dificuldade de compreensão de texto e até quando usamos uma linguagem mais acadêmica. Tive que modificar a forma de transmitir os conteúdos para que todos pudessem acompanhar com mais facilidade”	Tive que modificar a forma de transmitir os conteúdos para que todos pudessem acompanhar com mais facilidade”	Sim, vejo diferenças

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Existe alguma diferença entre o aluno cotista e o não cotista no desenvolvimento dos conhecimentos durante suas aulas? Se sim, qual a maior dificuldade apresentada pelos alunos cotistas para o bom andamento do curso?”

Na opinião do P10 as alterações dos conteúdos nas salas de aula, são justificativas para argumentar que há diferença sim, pois precisou fazer uma “facilitação” do conteúdo. A maioria dos respondente acreditam que não há diferença entre o aluno cotista e o não cotista, fazendo contrapontos ao pensamento de Mendes Junior (2014, p. 36) de que as Diferenças são percebidas tanto ao nível dos CRs médios quanto ao nível das taxas de graduação.

GRÁFICO 23 - Existe diferença entre os alunos cotistas e não cotistas?



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Existe alguma diferença entre o aluno cotista e o não cotista no desenvolvimento dos conhecimentos durante suas aulas? Se sim, qual a maior dificuldade apresentada pelos alunos cotistas para o bom andamento do curso?”

Fazendo um paralelo com as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos do curso com estas respostas, pode-se chegar a uma conclusão parcial de que não é o aluno cotista que traz consigo lacunas deixadas pela educação básica. Ter pouca leitura e escrita, consciência crítica, não conhecer o funcionamento de uma universidade bem como o curso específico são características gerais de todos os alunos, inclusive os cotistas.

Segundo Munanga, os alunos cotistas que conseguirem o acesso passaram também pelo sistema de concorrência, porém de forma mais específica, então o aluno que chegar na universidade não estará em situação de desvantagem.

Os alunos que pleitearem o ingresso na universidade pública por cotas submeter-se-ão às mesmas provas de vestibular que os outros candidatos e serão avaliados como qualquer outro, de acordo com a nota de aprovação prevista. Visto deste ângulo, o sistema de cotas não vai introduzir alunos desqualificados na universidade, pois a competitividade dos vestibulares continuará a ser respeitada como sempre. A única diferença está no fato de que os candidatos aspirantes ao benefício da cota se identificarão como negros ou afrodescendentes no ato da inscrição. Suas provas corrigidas, eles serão classificados separadamente, e serão retidos os que obtiveram as notas de aprovação para ocupar as vagas previstas. Deste fato, serão respeitados os méritos e garantida a excelência no seio de um universo específico (MUNANGA, 2001, p. 42)

Ter o conhecimento dos processos no ambiente de trabalho do docente universitário é de fundamental importância e isso foi demonstrado no quadro abaixo.

QUADRO 12 – Conhecimento e apoio do sistema de cotas na universidade

Questão: *Conhece o sistema de cotas da universidade? Apóia o sistema de cotas adotado pela universidade? Justifique.*

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
P1	“O sistema de cotas possibilita o acesso de camadas excluídas da população ao ensino superior”	O sistema de cotas possibilita o acesso de camadas excluídas da população ao ensino superior	A. Conheço e apoio
P2	“Buscar que todos tenham seu direito de educação garantido para que sejam cidadãos mais participativos na sociedade”	Buscar que todos tenham seu direito de educação garantido para que sejam cidadãos mais participativos na sociedade	
P3	“Sim. Sim. Pois é a lei”	Sim. Sim. Pois é a lei	
P4	“Acredito que o sistema de cotas garante um direito negado à gerações de pessoas que foram	O sistema de cotas garante um direito negado à gerações de pessoas que foram	

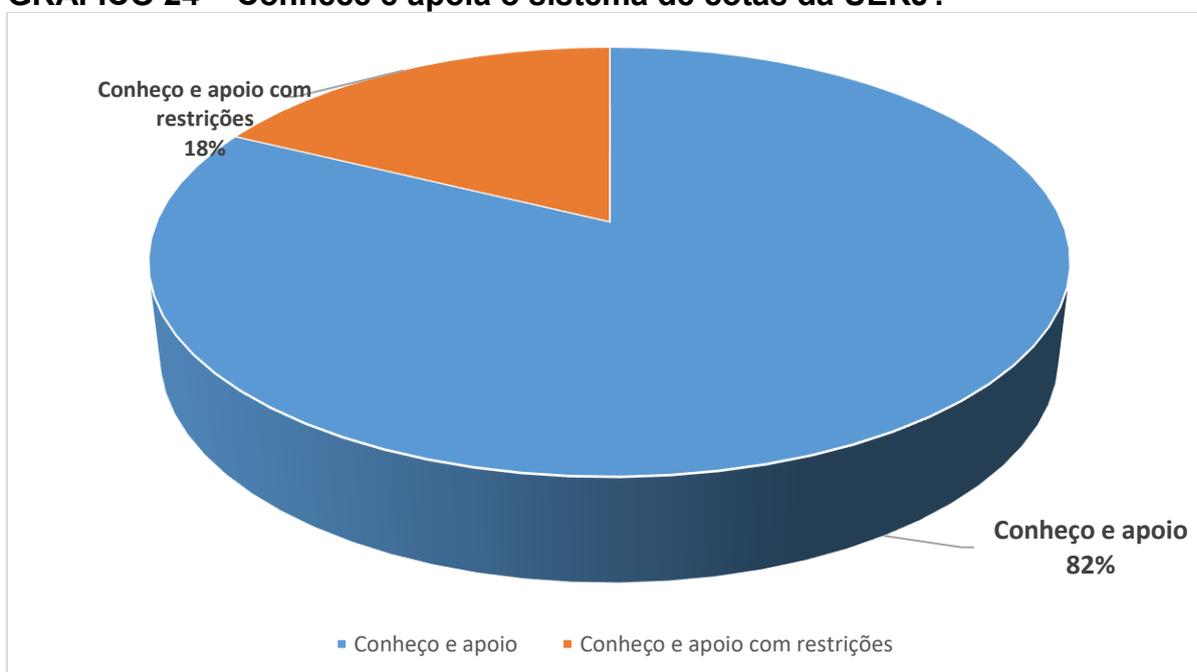
	excluídas do sistema escolar e da educação superior”	excluídas do sistema escolar e da educação superior	
P5	“Sim, claro, é o mínimo que um Estado classista e racista pode fazer para tentar reverter a situação”	Sim, claro, é o mínimo que um Estado classista e racista pode fazer para tentar reverter a situação	
P6	“É uma universidade pública gratuita, de qualidade e mais democrática no acesso às suas vagas. [...]A UERJ tem dado oportunidades a alunos que não teriam, devido às desigualdades na educação básica”	É uma universidade pública gratuita, de qualidade e mais democrática no acesso às suas vagas. [
P7	”Acho que poderia ser aprimorado. Mas defendo MUITO”	Acho que poderia ser aprimorado. Mas defendo MUITO	
P11	“Sim, considerando que há um equívoco histórico no processo de escolarização no Brasil, resultante de processos segregacionistas, as cotas são medidas reparadoras”	Sim, considerando que há um equívoco histórico no processo de escolarização no Brasil	
P13	“Conheço. Apoio porque ele favorece a entrada do aluno carente no ensino superior”	Conheço. Apoio porque ele favorece a entrada do aluno carente no ensino superior	
P14	“Sim, apoio”	Sim, apoio	
P16	“Conheço e apoio, pois é uma forma de estabelecer uma equivalência entre o ensino público e privado”	Conheço e apoio, pois é uma forma de estabelecer uma equivalência entre o ensino público e privado	
P17	“Conheço e apoio totalmente, mas reconheço a falta de outros elementos que precisam ser incorporados para a melhor integração desses estudantes cotistas”	Conheço e apoio totalmente, mas reconheço a falta de outros elementos que precisam ser incorporados para a melhor integração desses estudantes cotistas	
P18	“As cotas são imprescindíveis.”	As cotas são imprescindíveis.	
P7	“Sim, Conheço e apoio por alguns anos (20? 30?) As oportunidades ainda não são igualitárias e a capacidade de aprender, sim”	Sim, Conheço e apoio por alguns anos (20? 30?)	B. Conheço e apoio com restrições
P10	“Apoio o de escolas públicas porque considero que no nosso Estado as escolas públicas, de uma forma geral, não oferecem as mesmas condições de ensino que as particulares. Não concordo com as cotas raciais. Acredito que todos possuem as mesmas capacidades intelectuais estando em um ambiente com possibilidade iguais”	Apoio o de escolas públicas. Não concordo com as cotas raciais	
P15	“Conheço [...] sempre há quem se aproveite do sistema; acho	Conheço [...] sempre há quem se aproveite do	

	que qualquer ação tem um tempo de duração, não deve se prolongar”	sistema; acho que qualquer ação tem um tempo de duração, não deve se prolongar	
--	---	--	--

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Conhece o sistema de cotas da universidade? Apoia o sistema de cotas adotado pela universidade? Justifique.”

As respostas quanto ao conhecimento do Sistema de Cotas, as chamadas de políticas de ações afirmativas e o apoio a elas foram quase unânimes como evidencia no gráfico a seguir.

GRÁFICO 24 – Conhece e apoia o sistema de cotas da UERJ?



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão “Conhece o sistema de cotas da universidade? Apoia o sistema de cotas adotado pela universidade? Justifique.”

Ter o apoio dos professores quanto ao sistema de cotas é muito importante, porque a influência que os mesmos terão com os seus alunos, passarão esta ideia e o acolhimento e motivação serão desenvolvidos com maior facilidade.

4.3.4 Impacto das políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia da UERJ

Agrupadas a esta seção estão as questões 19 e 21. A questão 19 trata das implicações das políticas de ações afirmativas no curso. As implicações apresentadas nas falas dos sujeitos pesquisados são demonstrados nos DSC 13 B e DSC 13 D como implicações de convivência com a diversidade e popularização da

universidade seguidas do quadro e da apresentação no gráfico.

DSC 13 B – Implicações de convivência com a diversidade

Possibilitar a presença de diferentes perfis (culturais, sociais, étnicos, raciais) na Universidade, grande riqueza para a Universidade com enriquecimento. Respeito às diferenças, também um exercício prático de convivência da diversidade no âmbito acadêmico. Maior diversidade do alunado: quanto às experiências de vida, questões raciais, condições sócio-econômicas. Sujeitos: P2, P9, P13, P17.

DSC 13 D – Implicações de popularização da universidade

Principalmente popularizar a universidade, garantindo direitos e abrindo espaço para a discussão sobre a sociedade, a inclusão e a qualidade da Educação. Acesso de população historicamente excluída do ensino superior. O acesso mais democrático ao curso de Pedagogia, um curso mais democrático, com maior diversidade social, racial, de gênero e sexualidade, mais alunos negros e pobres no curso, trazendo ampliação do acesso, diversificação do público, mobilização política e social dos alunos e alunas. O curso é um dos mais inclusivos da Universidade e isso tem nos obrigado a refletir sobre o profissional que desejamos formar. Sujeitos: P4, P5, P6, P7, P11, P15, P16

O DSC acima, construído com as expressões-chave, ilustra o relatório estatístico de respostas por categorias

As ideias centrais representadas no Quadro 13 mostram que as implicações, segundo os respondentes, foram na sua maioria positivas como a oportunidade de convivência com a diversidade no âmbito acadêmico, podendo, através das experiências diferenciadas de vida, compartilhar crescimento, além de popularizar o curso e a universidade para quem antes não tinha acesso.

QUADRO 13 – Implicações das ações afirmativas no curso de Pedagogia

Questão: Quais as implicações das ações afirmativas no curso de Pedagogia?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“Os/as estudantes devem realizar desde o primeiro ano atividades acadêmicas, de extensão e pesquisa, ampliando o conhecimento sobre o campo e suas experiências pedagógicas”	Os/as estudantes deve realizar desde o primeiro ano atividades acadêmicas, de extensão e pesquisa,	A. Aumento de atividades extras
P2	“Também um exercício prático de convivência da diversidade no âmbito acadêmico”	Também um exercício prático de convivência da diversidade no âmbito acadêmico	
P9	“Enriquecimento. Respeito às diferenças”	Enriquecimento. Respeito às diferenças	

P13	“Maior diversidade do alunado: quanto às experiências de vida, questões raciais, condições sócio-econômicas”	Maior diversidade do alunado: quanto às experiências de vida, questões raciais, condições sócio-econômicas	
P17	“Possibilitar a presença de diferentes perfis (culturais, sociais, étnicos, raciais) na universidade. Grande riqueza para a Universidade”	Possibilitar a presença de diferentes perfis (culturais, sociais, étnicos, raciais) na universidade. Grande riqueza para a Universidade.	
P3	“Nada específico”	Nada específico	C. Nenhuma implicação
P4	“Principalmente popularizar a universidade, garantindo direitos e abrindo espaço para a discussão sobre a sociedade, a inclusão e a qualidade da Educação”.	Popularizar a universidade, garantindo direitos e abrindo espaço para a discussão sobre a sociedade, a inclusão e a qualidade da Educação”.	D. Popularização da universidade
P5	“Mais alunos negros e pobres no curso”	Mais alunos negros e pobres no curso	
P6	“Um curso mais democrático, com maior diversidade social, racial, de gênero e sexualidade”	Um curso mais democrático, com maior diversidade social, racial, de gênero e sexualidade	
P7	“O curso é um dos mais inclusivos da Universidade e isso tem nos obrigado a refletir sobre o profissional que desejamos formar”	O curso é um dos mais inclusivos da Universidade e isso tem nos obrigado a refletir sobre o profissional que desejamos formar	
P11	“Ampliação do acesso, diversificação do público, mobilização política e social dos alunos e alunas”	Ampliação do acesso, diversificação do público, mobilização política e social dos alunos e alunas”	
P15	“Acesso de população historicamente excluída do ensino superior”	Acesso de população historicamente excluída do ensino superior	
P16	“O acesso mais democrático ao curso de Pedagogia”	O acesso mais democrático ao curso de Pedagogia	
P8	“Jovens que poderiam entrar em nossas faculdades (como entravam antes) acertando 18-19-20-21-22-23 questões estão sendo eliminados do curso de pedagogia”	Jovens que poderiam entrar em nossas faculdades (como entravam antes) acertando 18-19-20-21-22-23 questões estão sendo eliminados do curso de pedagogia.	D. Exclusão de egressos
P10	“Não conheço essas ações”	Não conheço essas ações.	E. Desconhecimento
P15	“..sempre tivemos alunas e alunos de classes mais desfavorecidas então não acho que tenha trazido tanta diferença”	..sempre tivemos alunas e alunos de classes mais desfavorecidas então não acho que tenha trazido tanta diferença	F. Não houve implicações
P18	“[...] A maioria das estudantes com quem entrei em contato são faveladas. Isso implica em uma necessidade de mudança nas ementas das disciplinas, quando não no currículo. O curso de pedagogia passa, nesse momento, por uma	Necessidade de mudança nas ementas das disciplinas, quando não no currículo.	G. Mudança nas ementas das disciplinas, quando não no currículo.

	mudança na estrutura curricular pensando em disciplinas que atinem mais com as questões que essas pessoas nos trazem, com suas necessidades, medos, dilemas, sonhos e que isso se relacione com o que desejamos para sua formação"		
--	--	--	--

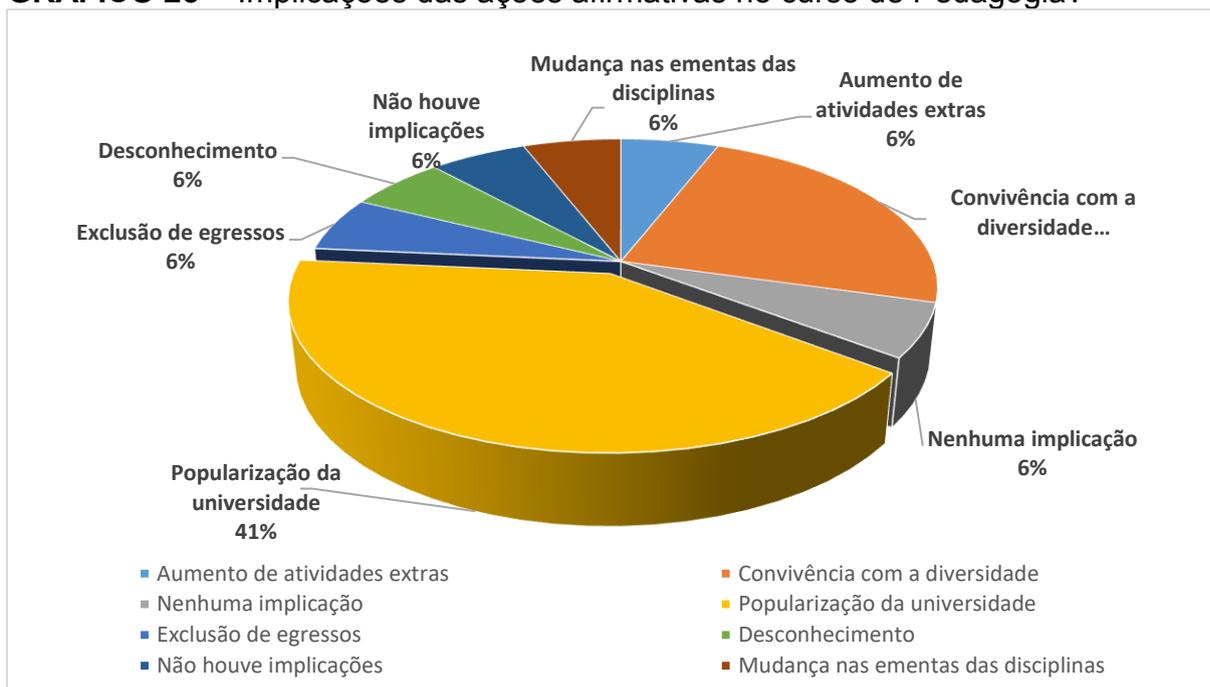
Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Quais as implicações das ações afirmativas no curso de pedagogia?”

Somando-se as categorias **E** e **F**, 12% dos entrevistados não perceberam implicações com a implantação das políticas de ações afirmativas. O mesmo índice (12%) ao somar as categorias **A** e **G**, que configuram ações internas.

A expressão mencionada por P 18, “a maioria das estudantes com quem entrei em contato são faveladas” traz consigo uma realidade de oportunidades para um grupo que, sem as políticas de ações afirmativas, teria dificuldades grandes de estar participando de desenvolvimento acadêmico dentro de uma universidade pública de qualidade. E do outro lado da questão, dicotomicamente está a opinião de P8, quando trata da exclusão de possíveis alunos, candidatos que não atingiram a nova nota de corte, em resposta a outra questão, acrescenta que:

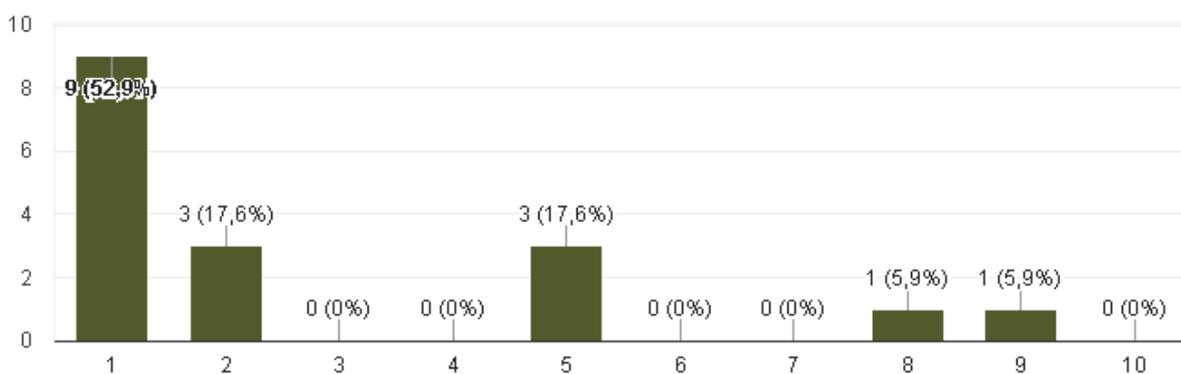
Nossa implantação do sistema de cotas foi uma implantação anti-cotas e ela precisa ser revista. Por mais injusto que fossem os exames antes das cotas, se voltássemos às regras de 2002 hoje teríamos mais alunos cotistas matriculados. Se há um negro estudando matemática ou física, há 90% de chances de ele ter entrado na UERJ por não-cotas (e no entanto o preconceito “informa” a quem não perguntar isso que “ele é cotista”). Na engenharia isso deve chegar a 60%. (P8, 2017)

Segundo a pontuação mínima e a pontuação máxima do vestibular UERJ 2017, numa escala até 100, a nota de corte no curso de Pedagogia para os candidatos que não estão concorrendo as vagas não reservadas ficou em 20,25 e no campi de São Gonçalo a menor nota foi de 20, e a maior nos três campi foi de 75,50. Já para os alunos com reserva de vagas de rede pública e deficientes a menor nota de corte foi maior do que os de livre concorrência, sendo 22,75 em São Gonçalo, chegando a 25 e 30,75 respectivamente, porém não obtendo a nota máximo do grupo sem as reservas.

GRÁFICO 25 - Implicações das ações afirmativas no curso de Pedagogia?

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Quais as implicações das ações afirmativas no curso de pedagogia?”

A questão 21³⁶ traz a opinião dos respondentes em escala através do Gráfico 26:

GRÁFICO 26 - Qual o impacto das ações afirmativas na sua prática em sala de aula?

Legenda:

1 Pouco impacto - não há nenhum, consigo alcançar meus objetivos em sala

10 - Muito impacto - há dificuldades em alcançar os objetivos em sala

Fonte: Elaboração própria

³⁶A questão 21, não é aberta e entrou nesta seção como um acréscimo, para explicar melhor a resposta.

Considerando o impacto das ações afirmativas, nesta questão, optou-se pelo escalonamento permitindo aos docentes posicionar-se em um segmento de reta indo do 1 (pouco impacto) ao 10 (muito impacto). Ficou evidente que a maioria se posicionou no pouco impacto. Ou seja, as ações afirmativas causaram pouco impacto e os professores conseguem alcançar os objetivos em sala de aula.

4.3.5 Distribuição de Cotas e a Lei Federal 12.711/2012

Atualmente, o sistema de cotas tem a reserva de 20% das vagas para alunos de Rede Pública, 20% das vagas raciais (negros e índios) e 5% das vagas destinadas a deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Discutir estes percentuais e supostas sugestões sob a perspectiva docente é um dos objetivos desta seção. Quais alterações fariam? Na construção do DSC desta pergunta, a distribuição das categorias seguiu o critério de alterações positivas (com o aumento, ampliação de algum item), não alterações e alterações com exclusão no sentido de diminuição para algum setor respondendo a questão 22.

A questão das políticas de ações afirmativas recebeu apenas em 2012, uma legislação no âmbito federal, a Lei 12.711, denominada como Lei de Cotas, estabelecendo 50% das vagas de estabelecimentos de ensino superior federal para alunos oriundos da rede pública de baixa renda. Ampliando-se as opções de ingresso para quem sofre com a desigualdade. Desta forma, este segmento tem à partir de 2012, as instituições federais e a UERJ como opções para o ensino superior. Podendo ser pensado que com a ampliação de outras possibilidades de ingresso em instituições federais, a dinâmica da UERJ recebeu alguma alteração após a Lei de Cotas?

A construção dos DSC nesta seção também seguiu os critérios de seções anteriores no que tange a criação dos quadros com o relatório estatístico de respostas por categoria como segue:

DSC 14 A – Ampliações do sistema de cotas

Incluiria cotas na pós-graduação. Aumentaria todas essas porcentagens, em particular o Racial. Aumentaria a porcentagem de alunos com deficiência; Colocaria todos os segmentos para 15%. Aumentaria o percentual de alunos deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Ampliaria para 40% para rede pública e 40% racial. Ofereceria maior facilidade de alimentação e de compra de materiais didáticos. Vincularia bolsas de estudo para cada vaga em ação afirmativa, Ofereceria centros de referência para acolher e apoiar esses estudantes. Fomentaria pesquisas e ações extensionistas desenvolvidos por professores que trabalhem com o tema. Sujeitos: P1, P5, P12, P16, P18.

DSC 14 B – Considero adequado o sistema de cotas não faria nenhuma alteração

Sou a favor da manutenção da lei, por enquanto, nenhuma alteração. Manteria assim. Parece adequado. Sem alteração. Sujeitos: P2, P3, P9, P11, P14.

DSC 14 D – Incluiria uma melhor verificação socioeconômica

Creio que só a declaração de cor é insuficiente, sendo necessário uma análise socioeconômica do candidato, rede pública é uma categoria vaga esse critério precisa ser combinado ao critério de renda familiar e estabelecer a renda per capita a partir da renda média das famílias "negras" e "públicas" dos estudantes de ensino médio do Rio de Janeiro. Sujeitos: P6, P7, P8.

DSC 14 F – Alterações com exclusão

Deixaria apenas para rede pública e deficientes e não sei se a rede pública inclui colégios federais, caso sim, não seria muito justo devido ao alto desempenho dos estudantes dessa rede. Filhos de militares acho que poderia ser extinto. Sujeitos: P6, P10, P15.

Seguido das construções dos DSC sobre o sistema atual de cotas da UERJ, a análise feita pelos docentes é sobre a existência ou não das alterações que a Lei de Cotas teve no ambiente da universidade.

DSC 15 B – Pouca alteração

Muito pouca alteração. A UERJ teve que desenvolver alguns projetos para atender a necessidade desse alunado a fim de garantir sua permanência na Universidade; aumento do número de alunos que outrora não ingressavam na Universidade e as aulas precisaram ser um pouco mais superficiais inicialmente para atingir a todos. Sujeitos: P2, P10, P12.

Comprovando os DSC acima, seguem os quadros 14 e 15 com os relatório estatísticos de respostas por categoria e os gráficos respectivamente, com os resultados qualiquantitativos desta seção tratando da distribuição do sistema de cotas e as alterações decorrentes da Lei de Cotas.

QUADRO 14 – Alterações sugestivas para o sistema de cotas

Questão: Atualmente, o sistema de cotas tem a reserva de 20% das vagas para alunos de Rede Pública, 20% Racial (negros e índios) e 5% Deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Se você tivesse condições de alterar o sistema de cotas, quais alterações faria?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“Incluiria cotas na pós-graduação”.	Inclusão de cotas na Pós-graduação	A. Ampliações do sistema de cotas
P5	“Aumentaria todas essas porcentagens, em particular o Racial”	Ampliaria as cotas, principalmente as raciais	
P12	“Aumentaria a porcentagem de alunos com deficiência”.	Aumentaria a porcentagem de deficientes	
P16	“Aumentaria o percentual de alunos deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço”	Aumentaria o percentual de alunos deficientes e filhos de militares	
P16	“Colocaria todos os segmentos para 15%”.	Todos os segmentos para 15%.	
P18	“Ampliaria para 40% para rede pública e 40% racial”	Ampliaria para 40% para Rede Pública e 40% Racial	
P17	“Vincular bolsas de estudo para cada vaga em ação afirmativa.	Bolsa de estudo para cada vaga em ação afirmativa	
P17	“Oferecer maior facilidade de alimentação e de compra de materiais didáticos”.	Apoio para alimentação e material didático	
P17	“Oferecer centros de referencia para acolher e apoiar esses estudantes.”	Oferecer centros de referências	
P17	“Fomentar pesquisas e ações extensionistas desenvolvidos por professores que trabalhem com o tema.”	Fomentar pesquisas e ações	
P2	“Manteria assim. Parece adequado”.	Manteria assim. Parece adequado.	B. Considero adequado o sistema de cotas não faria nenhuma alteração
P3	“Sou a favor da manutenção da lei”.	“Sou a favor da manutenção da lei”.	
P9	“Por enquanto, nenhuma”	Não faria alteração	
P11	“Não”	Não	
P14	“Sem alteração”	Sem alteração	
P4	“Eu não teria condições de responder isso sem um estudo	Eu não teria condições de responder isso sem um	C. Não tenho condições de

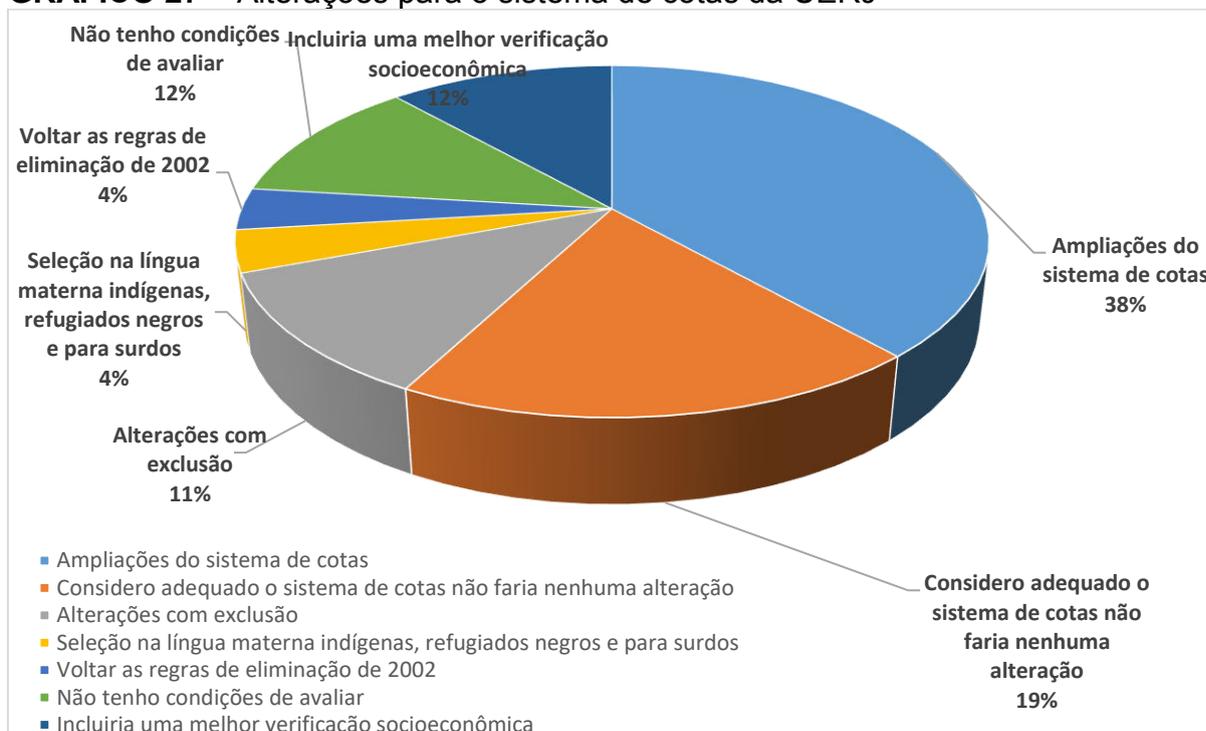
	conjuntural sobre estes e outros grupos.”	estudo conjuntural sobre estes e outros grupos.”	avaliar
P6	“...creio que só a declaração de cor é insuficiente, sendo necessário uma análise socioeconômica do candidato”	“...creio que só a declaração de cor é insuficiente, sendo necessário uma análise socioeconômica do candidato”	D. Incluiria uma melhor verificação socioeconômica
P7	“Rede pública é uma categoria vaga esse critério precisa ser combinado ao critério de renda familiar”;	“Rede pública é uma categoria vaga esse critério precisa ser combinado ao critério de renda familiar”;	
P8	“[...] estabelecer a renda per capita a partir da renda média das famílias "negras" e "públicas" dos estudantes de ensino médio do Rio de Janeiro”	“[...] estabelecer a renda per capita a partir da renda média das famílias "negras" e "públicas" dos estudantes de ensino médio do Rio de Janeiro”	
P8	“Voltar as regras de eliminação de 2002”.	“Voltar as regras de eliminação de 2002”.	E. Voltar as regras de eliminação de 2002
P6	“Não sei se a rede pública inclui colégios federais, caso sim, não seria muito justo devido ao alto desempenho dos estudantes dessa rede”	Excluir a rede federal das cotas	F. Alterações com exclusão
P10	“Deixaria apenas para rede pública e deficientes”.	As cotas seriam apenas para rede pública e deficientes	
P15	“Filhos de militares acho que poderia ser extinto”	Extinguiria a taxa de filhos de militares	
P17	“Critérios diferenciados de seleção para indígenas (outra língua materna) e para refugiados negros (existe um número crescente e muitos tem outra língua materna) Critérios diferenciados de ingresso para surdos estudantes de escolas públicas (Libras)”.	Critérios diferenciados de seleção para indígenas, refugiados negros e surdos	G. Seleção na língua materna para indígenas, refugiados negros e para surdos

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: *“Atualmente, o sistema de cotas tem a reserva de 20% das vagas para alunos de Rede Pública, 20% Racial (negros e índios) e 5% Deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Se você tivesse condições de alterar o sistema de cotas, quais alterações faria?”*

Esta distribuição contempla a questão das desigualdades sociais e étnicas tratadas no início da pesquisa. Algumas das sugestões de ampliação dos percentuais contemplam um grupo específico, como por exemplo os alunos oriundos de escolas públicas ou raciais. Não há uma unanimidade de opiniões: o P18 destacou o aumento em todos os setores principalmente as raciais enquanto o P10 excluiria este segmento da taxa de reservas. O P8 sugeriu o retorno aos critérios do início do processo e o P18 somando-se a 40% de reserva, se aproximam nas

opiniões, pois no início o valor da taxa, era bem maior do que se é praticado atualmente na UERJ, com a junção das leis Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para negros e pardos.

GRÁFICO 27 – Alterações para o sistema de cotas da UERJ



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Atualmente, o sistema de cotas tem a reserva de 20% das vagas para alunos de Rede Pública, 20% Racial (negros e índios) e 5% Deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Se você tivesse condições de alterar o sistema de cotas, quais alterações faria?”

Após a Lei 12.711, segundo a percepção docente as alterações foram muito poucas na dinâmica da UERJ e 67% das ideias centrais em respostas, não perceberam nenhuma alteração como apresentam o quadro com o relatório estatístico e o gráfico com os resultados quali-quantitativos a seguir.

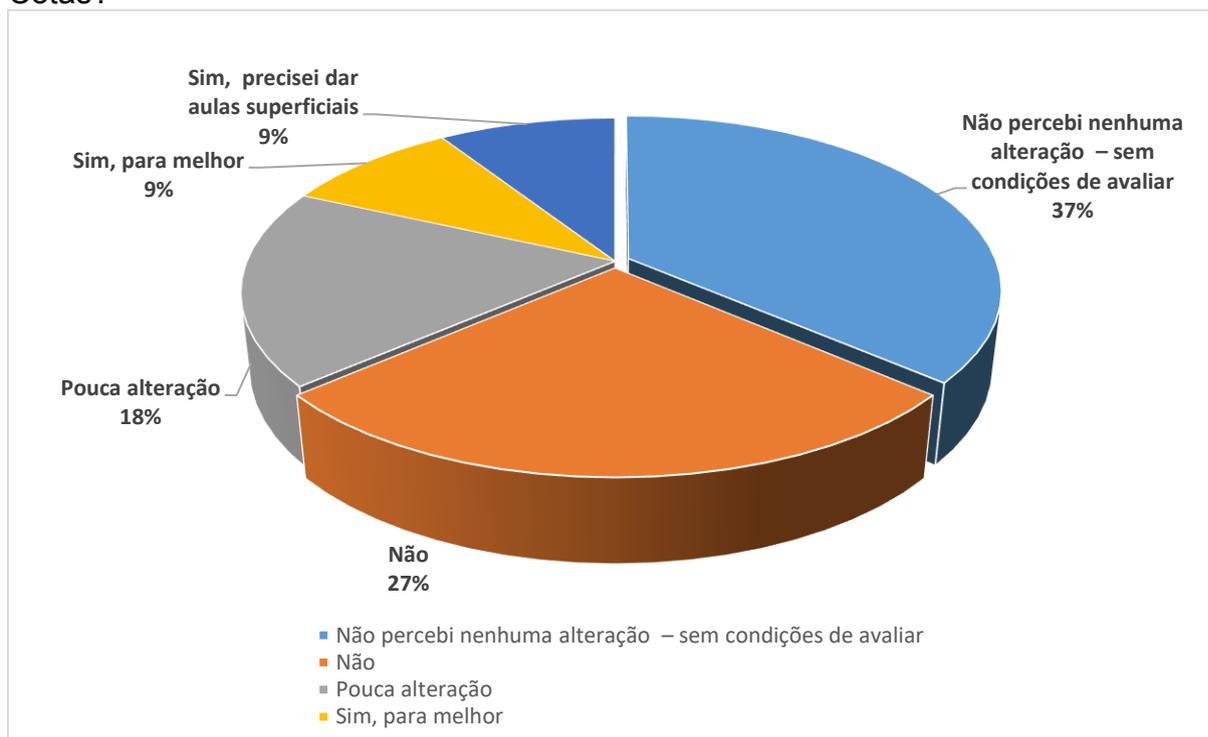
QUADRO 15 - Percepção de alteração da dinâmica da UERJ no curso, após a Lei de Cotas

Questão: Em 2012, a Lei 12711, denominada como Lei de Cotas, estabelecendo 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de baixa renda. Ampliou-se as opções de ingresso para os alunos que sofrem com a desigualdade, tendo as instituições federais e a UERJ como opção para o ensino superior. Você percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ ou no curso, após a Lei de Cotas?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“Não, meu ingresso na UERJ se deu em 2015”	Não, meu ingresso na UERJ se deu em 2015	A. Ingresso após o período
P4	“Não estive na UERJ antes da Lei de Cotas, por isso não sou capaz de comparar as duas situações”	Não estive na UERJ antes da Lei de Cotas, por isso não sou capaz de comparar as duas situações	
P6	“Entrei depois”	Entrei depois	
P18	“Ingressei recentemente na UERJ, não posso avaliar essa mudança”	Ingressei recentemente na UERJ, não posso avaliar essa mudança	
P2	“Muito pouca alteração. A UERJ teve que desenvolver alguns projetos para atender a necessidade desse alunado a fim de garantir sua permanência na Universidade”	Muito pouca alteração. A UERJ teve que desenvolver alguns projetos para atender a necessidade desse alunado a fim de garantir sua permanência na Universidade”	B. Pouca alteração
P12	“Aumento do número de alunos que outrora não ingressavam na Universidade.”	Aumento do número de alunos que outrora não ingressavam na Universidade.	
P10	“Sim, as aulas precisaram ser um pouco mais superficiais inicialmente para atingir a todos”	Sim, as aulas precisaram ser um pouco mais superficiais inicialmente para atingir a todos	
P7; P11 P15; P16 P17	“Não”	Não	C. Não
P8	“Nenhuma”	“Nenhuma”	
P14	“Não. Em 2012 o experimento da uerj já tinha mais de 10 anos”	“Não. Em 2012 o experimento da uerj já tinha mais de 10 anos”	
P9	“Sim, para melhor”	“Sim, para melhor”	D. Sim, para melhor

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Em 2012, a Lei 12711, denominada como Lei de Cotas, estabelecendo 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de baixa renda. Ampliou-se as opções de ingresso para os alunos que sofrem com a desigualdade, tendo as instituições federais e a UERJ como opção para o ensino superior. Você percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ ou no curso, após a Lei de Cotas?”

GRÁFICO 28 – Percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ, após a Lei de Cotas?



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ, após a Lei de Cotas?”

“Sim, precisei dar aulas superficiais” é um dos poucos depoimentos que faz referência a uma alteração com peso negativo neste processo todo, quando se trata das cotas na UERJ, nesta pesquisa.

4.3.6 Políticas de ações afirmativas no Curso de Pedagogia - desafios e encaminhamentos

Desde o início do processo das políticas de ações afirmativas, há 15 anos, na UERJ avanços foram conquistados e desafios visualizados para a continuidade em garantir uma maior participação da sociedade no ensino superior. Nesta seção, respondendo as questões 24 e 25, tem-se a percepção dos docentes sobre o assunto seguindo o formato de apresentação dos DSC, dos relatórios estatísticos de respostas por categoria e dos resultados qualiquantitativos dos desafios e das contribuições do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.

DSC 16 B – Desafios do sistema de cotas - Recursos para a permanência do cotista

A manutenção dos recursos para suprir as necessidades do alunado cotista que não tenha como sancioná-las sem o apoio da UERJ; como pensar o funcionamento do Curso e da Universidade de forma a atender aos desafios postos pela democratização do acesso; o principal desafio está na permanência e no sucesso da trajetória deles em nossa instituição. Qualquer corte ou atraso de bolsas, bandejão ou bilhete único, as salas de aula ficam "brancas" e com poucos alunos. Sujeitos: P2, P6, P7, P17.

DSC 16 C – Desafios do sistema de cotas - Vencer o preconceito

Acredito que o principal desafio é vencer o preconceito, dentro e fora da universidade, pois mesmo após tantos anos de implementação da lei, há muita ignorância sobre o assunto, que se reverte em preconceito e exclusão. Talvez ainda algum preconceito às avessas; problemas de fraude e preconceito. Sujeitos: P4, P9, P11.

DSC 16 E – Desafios do sistema de cotas - Suprir a falta de pré requisitos da educação básica

É a dificuldade de base (leitura e escrita) que estes alunos trazem, mas que é superável ao longo do curso, apoiar para que superem as deficiências na entrada, compreensão e produção textual, comum a muitos de nossos alunos e alunas; oferecer possibilidades dos alunos superarem as lacunas trazidas da educação básica, oferta de atividades preparatórias e bolsas para o aluno. Sujeitos: P10, P12, P15, P16.

DSC 17 A – Discussão do currículo

Penso que a reforma curricular que acontece neste momento tem tentado discutir isso, atualmente professores, alunos, direção e funcionário veem discutindo a reformulação do currículo e do PPP. Tem-se planejado na Reforma Curricular um estudo sobre quem são as/os estudantes de pedagogia da UERJ e a partir daí, propor mudanças para o curso incentivando a promoção de debates acerca das diferenças, tolerância, igualdade. Nesta reformulação, temos esse foco sempre presente, estamos contemplando as diversidades nos componentes curriculares e nas atividades integradoras e acreditamos atender melhor os que nos procuram com esta perspectiva de inclusão para todos, inclusive em algumas das disciplinas e em discussões que fazemos em sala ou incluímos em algum evento científico que realizamos. Sujeitos: P1, P2, P4, P11, P15, P18.

Em quinze anos de utilização, superações foram alcançadas e reformulações e problemas resolvidos conforme o contexto do momento. As perspectivas futuras

para as políticas de ações afirmativas na UERJ sob o olhar dos docentes do curso de Pedagogia estão descritas no relatório demonstrato no quadro a seguir.

QUADRO 16 – Desafios a serem enfrentados no sistema de cotas no curso de Pedagogia

Questão: Sobre o sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ – que pontos são desafios a serem enfrentados em sua opinião?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Categorias
P1	“Ampliar o conhecimento dos/as estudantes acerca das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia”	Ampliar o conhecimento dos/as estudantes acerca das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia”	A. Ampliar a concepção do Curso de Pedagogia
P2	“A manutenção dos recursos para suprir as necessidades do alunado cotista que não tenha como sancioná-las sem o apoio da UERJ”	A manutenção dos recursos para suprir as necessidades do alunado cotista	B. Recursos para a permanência do cotista
P6	“A permanência desse aluno e não o acesso. Qualquer corte ou atraso de bolsas, bandeirão ou bilhete único, as salas de aula ficam "brancas" e com poucos alunos”	A permanência desse aluno e não o acesso	
P7	“Como pensar o funcionamento do Curso e da Universidade de forma a atender aos desafios postos pela democratização do acesso”	Como pensar o funcionamento do Curso e da Universidade de forma a atender aos desafios postos pela democratização do acesso”	
P17	“O principal desafio está na permanencia e no sucesso da trajetória deles em nossa instituição”	“O principal desafio está na permanencia e no sucesso da trajetória deles em nossa instituição	
P4	“Acredito que o principal desafio é vencer o preconceito, dentro e fora da universidade, pois mesmo após tantos anos de implementação da lei, há muita ignorância sobre o assunto, que se reverte em preconceito e exclusão”	Acredito que o principal desafio é vencer o preconceito, dentro e fora da universidade,	
P9	“Talvez ainda algum preconceito às avessas”	Talvez ainda algum preconceito às avessas	
P11	“Problemas de fraude e preconceito”	Problemas de fraude e preconceito.	
P5	“Atualmente, a crise da UERJ é tão grave que o próprio curso está em perigo”.	Atualmente, a crise da UERJ é tão grave que o próprio curso está em perigo.	D. A crise da uerj
P10	“Oferecer possibilidades dos alunos superarem as lacunas trazidas da educação básica”	Oferecer possibilidades dos alunos superarem as lacunas trazidas da educação básica	E. Suprir a falta de pré requisitos da educação básica
P12	“Oferta de atividades preparatórias e bolsas para o aluno”	Oferta de atividades preparatórias e bolsas para o aluno	
P15	“Apoiar para que superem as deficiências na entrada,	Apoiar para que superem as deficiências na entrada,	

	compreensão e produção textual, comum a muitos de nossos alunos e alunas”.	compreensão e produção textual, comum a muitos de nossos alunos e alunas.	
P16	“É a dificuldade de base (leitura e escrita) que estes alunos trazem, mas que é superável ao longo do curso”	É a dificuldade de base (leitura e escrita) que estes alunos trazem, mas que é superável ao longo do curso”	
P14	“Ampla divulgação nas escolas públicas”.	Ampla divulgação nas escolas públicas.	F. Divulgação na rede pública sobre o sistema de cotas

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Sobre o sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ – que pontos são desafios a serem enfrentados em sua opinião?”

A falta de recursos para suprir as necessidades do aluno cotista em manter-se no curso equipara-se a necessidade de superação dos requisitos prévios. Dois desafios relevantes que carecem de discussões em diferentes setores, internos e externos a universidade.

A questão da baixa qualidade da educação básica no Brasil é uma temática antiga e as considerações precisam ultrapassar as “paredes” da teoria e alcançar os alunos de fato através de ações, de incentivos e políticas educacionais eficientes.

Quanto aos recursos, a fase em que a UERJ encontra-se é bem delicada. Nos depoimentos a preocupação dos docentes aparecem em muitos momentos, evidenciando a preocupação tanto com o aspecto profissional pessoal quanto com os desdobramentos futuros de tal situação, exemplificada nas palavras de P18,

os ataques do governo do estado à universidade tem promovido seu desmonte gradual. Deixar professores sem salário, terceirizados sem pagamento, não pagar bolsas dos estudantes, não pagar professores contratados, não repassar verba para custeio e manutenção da universidade, enfim, impedir seu funcionamento levando à greves sucessivas é promover seu desmonte (P18, 2017).

Já sob as palavras de P6, o quadro apresentado traz “corte e atraso na verba de custeio da UERJ; atraso de salários de servidores e terceirizados (o que compromete as aulas, o serviço técnico administrativo, a infraestrutura, a manutenção, limpeza e segurança), atraso e corte de bolsas de estudantes”. Tal argumento reforça a questão da necessidade de recursos mesmo sendo resposta a questão sobre a falta da demanda.

Outro desafio a ser destacado é a questão do preconceito. Este preconceito parece alcançar a sociedade antes mesmo do ingresso. Algumas críticas sobre as cotas foram rebatidas a mais de uma década atrás por Munanga (2001, p. 40), e

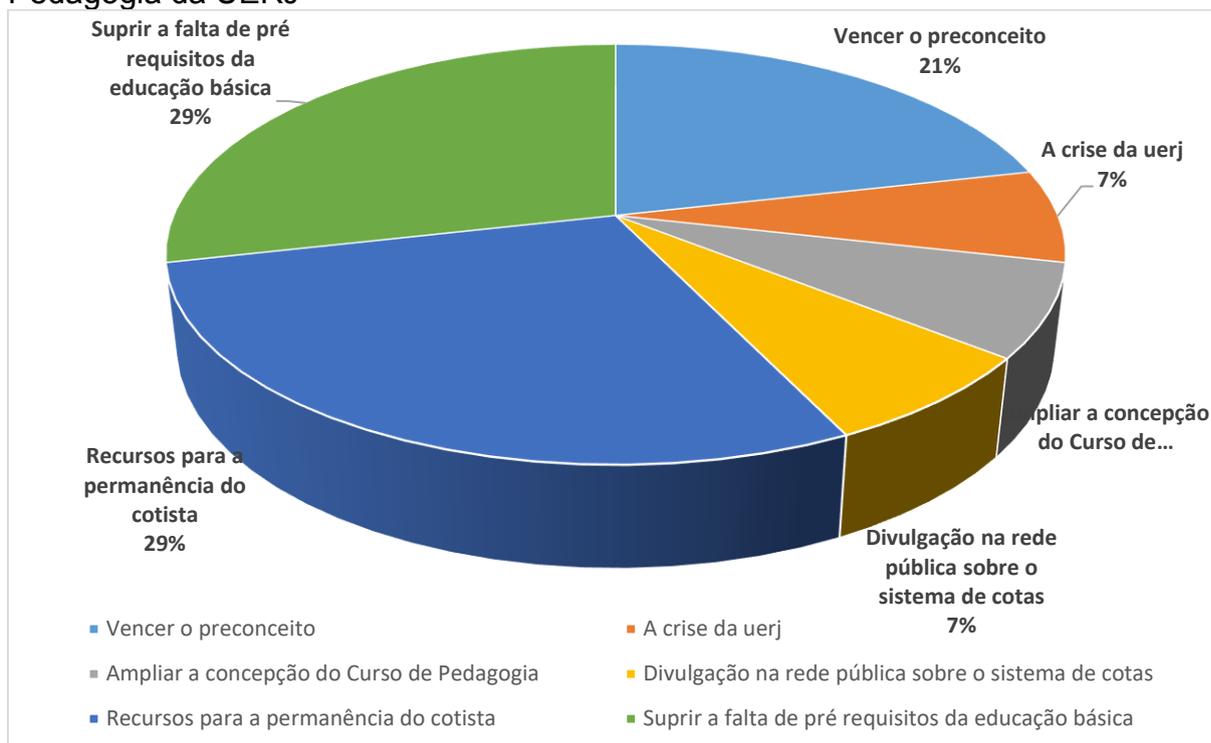
destaca-se aqui a crítica que diz "a política de cotas raciais poderia prejudicar a imagem profissional dos funcionários, estudantes e artistas negros, porque eles serão sempre acusados de ter entrado por uma porta diferente" e prejudicar não só os valores como a dignidade da população negra complementa Munanga (2001).

Contra esse tipo de argumento, eu diria que ninguém perde seu orgulho e sua dignidade ao reivindicar uma política compensatória numa sociedade que, por mais de quatrocentos anos, atrasou seu desenvolvimento e prejudicou o exercício de sua plena cidadania. Desde quando a reparação dos danos causados por séculos de discriminação prejudica a dignidade e o orgulho de uma população? Os judeus têm vergonha em reivindicar a indenização das vítimas do Holocausto? Onde estão o orgulho e a dignidade de uma sociedade que continua a manter em condições de desigualdade gritante um segmento importante de sua população e que durante muitos anos continuou a se esconder atrás do manto da democracia racial? As cotas não vão estimular os preconceitos raciais, pois estes são presentes no tecido social e na cultura brasileira. Discriminar os negros no mercado de trabalho pelo fato de eles terem estudado graças às cotas é simplesmente deslocar o eixo do preconceito e da discriminação presentes na sociedade e que existem sem cotas ou com cotas (MUNANGA, 2001, p. 40 e 41).

Ter a oportunidade de receber e acumular conhecimento científico para a demonstração de sua competência e empoderamento de seus direitos e sua sobrevivência "[...] abrirão com facilidade algumas portas, graças a esse conhecimento adquirido", segundo Munanga (2001, p. 41), tomando por exemplo o que aconteceu com as mulheres ao relatar que os homens não deixaram de ser machistas, mas as mulheres que comprovaram através dos conhecimentos adquiridos o grau de concorrência e competência que podem chegar, conquistando outros espaços até então não alcançados.

Há também o já discutido anteriormente, ainda neste tema de preconceito, a "ética do silêncio" mencionada por Machado (2013), quando o próprio aluno cotista não menciona a sua realidade. Os professores também não conhecem quem são os cotistas. Neste silêncio, ficam todos.

GRÁFICO 29 – Desafios a serem enfrentados no sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Sobre o sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ – que pontos são desafios a serem enfrentados em sua opinião?”

A questão da permanência é grave. Magaldi et al. (2017) reforça que grandes esforços precisam ser feitos para que o aluno permaneça na universidade, que tenha condições de frequentar as aulas, sugere inclusive uma creche universitária e ampliação da acessibilidade dos prédios. “A UERJ recebe índios, negros, pobres, internos do sistema prisional, mas também estudantes oriundos das classes mais favorecidas de nossa sociedade. É a pluralidade dessa Universidade que nos dá tanta força” comemora Magaldi et al. (2017, s.p.)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia pareceu não ser de conhecimento dos docentes do curso de Pedagogia através das respostas abaixo citadas.

QUADRO 17 – Contribuição do PPC no processo de inclusão dos estudantes
 Questão: Em que medida o PPC (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes?

Sujeitos	Expressões - Chave	Ideias Centrais	Ancoragens
P1	“Atualmente professores, alunos, direção e funcionário veem discutindo a reformulação do currículo e do PPP”.	Atualmente professores, alunos, direção e funcionário veem discutindo a reformulação do currículo e	A Discussão de Currículo

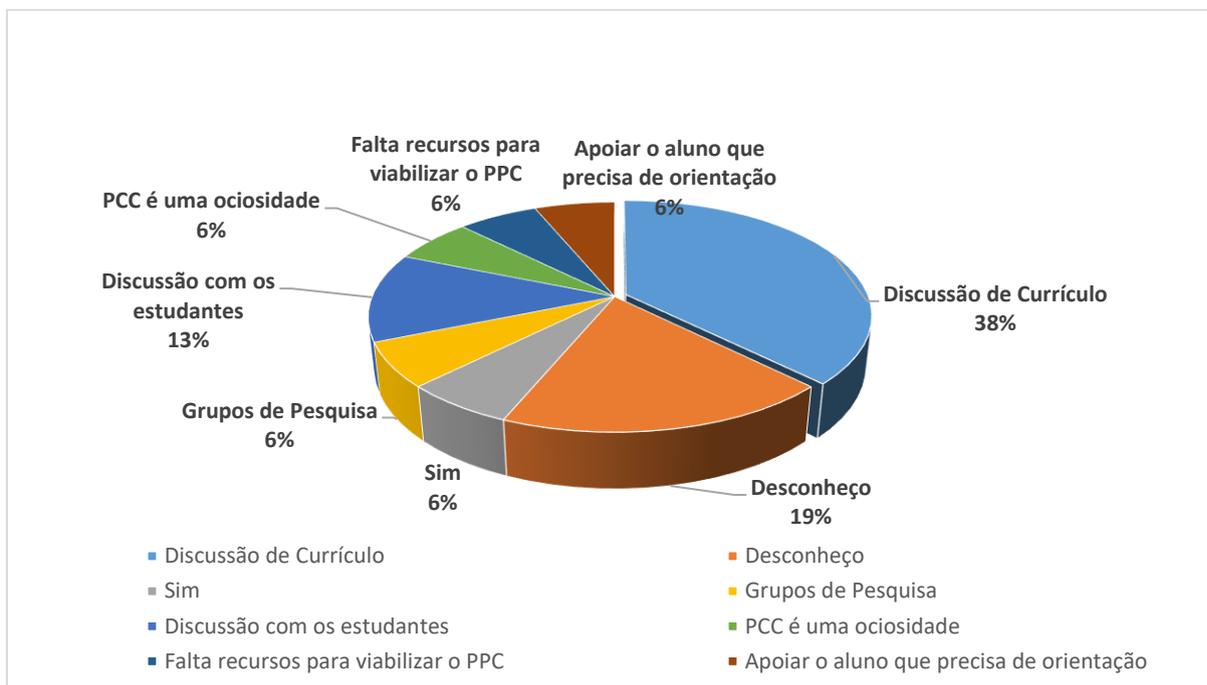
		do PPP.	
P2	“Temos esse foco sempre presente, inclusive em algumas das disciplinas e em discussões que fazemos em sala ou incluímos em algum evento científico que realizamos”.	Temos esse foco sempre presente, inclusive em algumas das disciplinas e em discussões que fazemos em sala ou incluímos em algum evento científico que realizamos.	
P4	“Temos planejado na Reforma Curricular um estudo sobre quem são as/os estudantes de pedagogia da UERJ e a partir daí, propor mudanças para o curso”	Temos planejado na Reforma Curricular um estudo sobre quem são as/os estudantes de pedagogia da UERJ e a partir daí, propor mudanças para o curso.	
P11	“Incentivando a promoção de debates acerca das diferenças, tolerância, igualdade”.	Incentivando a promoção de debates acerca das diferenças, tolerância, igualdade.	
P15	“Em nossa reformulação estamos contemplando as diversidades nos componentes curriculares e nas atividades integradoras e acreditamos atender melhor os que nos procuram com esta perspectiva de inclusão para todos”	Em nossa reformulação estamos contemplando as diversidades nos componentes curriculares e nas atividades integradoras	
P18	“Penso que a reforma curricular que acontece neste momento tem tentado discutir isso”.	Penso que a reforma curricular que acontece neste momento tem tentado discutir isso.	
P5	“Sim, ele é sensível à questão”	Sim, ele é sensível à questão	B. Sim
P6	“Um projeto inclusivo e que visa a diversidade em todos os sentidos. Queremos turmas assim e queremos formar futuros professores que aceitem a diversidade e que minimizem os efeitos das desigualdades sociais e educacionais dos seus alunos. A faculdade conta com grupos de pesquisa e organização de inumeros eventos sobre tal proposito. O currículo também é pensado nessa perspectiva”	A faculdade conta com grupos de pesquisa e organização de inúmeros eventos sobre tal proposito. O currículo também é pensado nessa perspectiva	C. Grupos de Pesquisa
P7	“A discussão do PPC tem procurado envolver os estudantes. Conhecer as suas demandas”	A discussão do PPC tem procurado envolver os estudantes. Conhecer as suas demandas.	D. Discussão com os estudantes
P14	“Em disciplinas como diversidade, questão étnico-racial e de gênero os alunos têm espaço para discutirem e entenderem os objetivos das ações afirmativas”	Em disciplinas como diversidade, questão étnico-racial e de gênero os alunos têm espaço para discutirem e entenderem os objetivos das ações afirmativas.	

P8	“Acho essa coisa de PPC uma ociosidade que é muito interessante para professores ficarem fazendo um monte de reuniões inúteis para continuar fazendo as mesmas coisas que sempre fizeram, só que agora com argumentos pomposos”	Acho essa coisa de PPC uma ociosidade	E. PCC é uma ociosidade
P10	“Desconheço”	Desconheço.	F. Desconheço
P12	“Sinceramente não sei responder”	Sinceramente não sei responder.	
P9	“Todas as ações são importantes mas de verdade não vejo problemas de inclusão acontecendo corriqueiramente pela questão das etnias”	Não vejo problemas de inclusão acontecendo corriqueiramente pela questão das etnias.	
P17	“O PPC possui vários elementos favoráveis para a ampliação, o que nos falta é a estrutura, recursos financeiros e humanos para a melhor integração desses estudantes”.	O que nos falta é a estrutura, recursos financeiros e humanos.	G. Falta recursos para viabilizar o PPC
P16	“Contribui no sentido de viabilizar formas concretas e contextualizadas, de apoio ao aluno que precisa de alguma orientação acadêmica.”	Apoio ao aluno que precisa de alguma orientação acadêmica	H. Apoiar o aluno que precisa de orientação

Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Em que medida o PPC (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes?”

Na última questão, os respondentes apresentaram o empenho dos professores na discussão da reformulação curricular, não houve tanta participação assim da utilização do PCC, como demonstrado no gráfico a seguir.

GRÁFICO 30 - Em que medida o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes



Fonte: Elaboração pela autora. Compartilhamento das ideias centrais obtidas nos depoimentos de 18 entrevistados na pesquisa sobre “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate”, referente à questão: “Em que medida o PPC (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes?”

Encerrando-se assim a exposição das respostas obtidas para esta pesquisa e no item seguinte as recorrências e encaminhamentos do curso de Pedagogia da UERJ.

4.4 Discurso do sujeito coletivo: recorrências e encaminhamentos do curso de pedagogia da UERJ

A utilização do DSC evidenciou uma produção de fala com um maior número de elementos conforme as ideias centrais presentes em cada depoimento. Ao realizar a construção, no processo de edição as falas se complementavam conforme o olhar da pesquisadora.

Diante dos fatos discutidos na pesquisa acima, é difícil a dissociação do pessoal com a função de professor, que segundo Tardif (2000, p. 16), “[...] nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras

peças [...]”. Nesta troca há aprendizagem que segundo Lima (2016) “na medida em que o educador aprende com os seus alunos e vice-versa, consciente da resignificação de sua prática por conta de suas interações também com os demais professores e integrantes da escola e da sociedade”.

A experiência e a sensibilidade do professor foram notados através de elementos sutis, e expressos nas inquietudes e diferenças entre os alunos, demonstrando que este fator é importantíssimo para a criação de um ambiente seguro, proporcionando apoio e incentivo aos mesmos para a continuação dos estudos e permanência no contexto acadêmico. Tardif (2000, p. 17) destaca a característica da sensibilidade como uma característica do trabalho docente.

A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente. Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo e a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência (TARDIF, 2000, p. 17).

A percepção do professor universitário sobre as demandas das políticas de ações afirmativas vai além de sua posição pessoal. Lima (2016) também concorda que dentro da dimensão pedagógica da docência universitária a sensibilidade requer dos professores a valorização dos saberes dos estudantes nas relações interpessoais, aprendendo de forma compartilhada dentro de um ambiente conforme as diferentes formas de aprender. As percepções dele estroam os ensinamentos acadêmicos em sala transformando o professor universitário como um “agente determinante dos processos acadêmicos e é ao mesmo tempo, um agente determinado pelos fatores estruturais e conjunturais que têm influenciado a atividade na Universidade”, conforme Lima (2016, p. 57).

Os encaminhamentos ficam por conta do resgate da qualidade de ensino dos alunos egressos no curso, quanto a habilidades e competências básicas esperadas da educação básica e média leitura, escrita e compreensão de textos e os enfrentamentos nas conciliações entre trabalhos e estudo acadêmico.

O trabalho é presente na realidade da maioria dos alunos que lutam desde cedo não só para o ingresso, pelo diploma, mas pela sobrevivência. Alguns, inclusive já na área educacional, o que também reflete a carência e a desvalorização da profissão no mercado de trabalho.

É importante também analisar os objetivos de se manter políticas públicas de ações afirmativas. Segundo Júnior(2014) o governo tem interesse que os alunos

que ingressaram nas universidades possam colaborar com a sociedade através de “maior produtividade no mercado de trabalho. Depois pelo motivo da educação ser reconhecidamente uma fonte geradora de externalidades positivas dentro de uma nação” conforme Mendes Junior, (2014, p, 32).

O respondente P7, diz que “o aluno cotista é oriundo da Escola Pública e a maioria vai retornar a ela como professor. Temos que estar atentos a isso”. Tal fala carrega o espírito do ciclo, na esperança de se ter um sujeito a mais na luta por acessos a educação.

Resumindo, nas palavras de Piovesan et al. (2005, p. 40) “as ações afirmativas, como políticas compensatórias adotadas para aliviar e remediar as condições resultantes de um passado discriminatório, cumprem uma finalidade pública decisiva ao projeto democrático”. Não é a solução, mas um passo em direção à realização de diferenças a grupos quem conhecem o conceito da palavra luta e sobrevivência na prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a história das políticas de ações afirmativas no mundo, em cada localidade os objetivos aparentes foram de diminuição da desigualdade social. No ensino superior, o contexto foi o mesmo e os movimentos sociais exerceram importante influência no desenvolvimento das políticas de ações afirmativas em especial no Brasil.

Após a pressão da sociedade, as iniciativas das reitorias e colégios universitários desbravaram soluções regionais e atenderam parcelas da população, otimizando seus espaços e vagas ociosas nas universidades para alcançar uma parcela de pessoas que antes não ousava com esta possibilidade.

As ações afirmativas não são soluções em si mesmas. Outros aspectos precisam ser observados e analisados para que após o acesso, o aluno consiga a permanência no ambiente acadêmico, conseguindo concluir o curso obtendo assim o sucesso de ter alcançado conhecimento científico e instruções necessárias para contribuir na sociedade seja academicamente ou contribuindo espaços e experiências inovadoras capazes de transformação de realidades. Júnior (2014) confirma tal consideração nas palavras abaixo

Para que esses objetivos de política educacional sejam atingidos plenamente é necessário que os recém-matriculados na universidade sejam capazes de progredir nos períodos até a graduação. Mesmo que evadam ao longo do curso, os alunos podem obter maiores retornos no mercado de trabalho em comparação com a situação de não terem ingressado no ensino superior. Porém, se estamos preocupados em maximizar os retornos educacionais, isto não é o bastante. Conseguir manter os alunos até a formatura torna-se então uma condição necessária para que a missão de uma instituição de ensino superior (IES) seja cumprida integralmente (MENDES JUNIOR, 2014, p, 32).

É necessário pensar que o desafio da Educação Superior precisa ser acompanhado de outras políticas estruturais tanto educacionais como políticas sociais objetivando a construção de pilares sustentáveis de uma geração de alunos cada vez mais incapacitados em suas habilidades primárias de conhecimento de leitura, escrita e compreensão de textos.

A manutenção das políticas de ações afirmativas da UERJ não estão ligadas apenas a vontade de reitorias, colegiados, alunos, etc. Há uma carência de recursos disponíveis para atender as demandas da Universidade, principalmente nestes últimos anos. Tal dificuldade prejudicou o apoio oferecido aos alunos cotistas com as

bolsas para a permanência, locomoção e até sobrevivência, com a ausência de serviços básicos antes ofertados, como o restaurante social, por exemplo, por hora desativado.

Um passo fundamental nesse processo são as leis projetando legitimidade a todo um conjunto de avanços às lutas até então desbravadas. As leis oferecem uma garantia de direitos que precisam ser confirmados através da prática e vivência. No caso da UERJ, mesmo não sendo a preferência da reitoria no período da adoção da inclusão, houve posteriormente, um orgulho em dizer que a mesma está preocupada com um ensino acessível a população, estando aberta e apta a lidar com a diversidade.

Atendendo o objetivo geral da pesquisa de analisar as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia da UERJ quanto às políticas de ações afirmativas a partir de leitura de sua realidade institucional, as recorrências apontadas e encaminhamentos demandados foi possível diante dos depoimentos dos docentes contemplados nos três campi, a devolutiva mostrou, sob a percepção docente, os obstáculos e motivações dos alunos ingressantes do curso de Pedagogia, as maiores dificuldades dos alunos nos primeiros anos seria o fato de não conhecer o funcionamento da Universidade, nem explorar as possibilidades do curso, além da conciliação dos estudos com o trabalho e a falta de leitura, escrita e compreensão, alguns professores até mencionaram que não possuem o hábito de estudos. Porém estas dificuldades não estão associadas aos alunos cotistas e sim a todos os alunos egressos.

Diante destas dificuldades os mecanismos a disposição dos alunos são dois: a coordenação do curso e os professores sensíveis a situação. A criação do PROINICIAR, um programa de apoio ao estudante promovendo a inserção acadêmica e cultural e a disciplina disponível no I semestre denominada de Dinâmica e práticas da vida universitária ajudam, mas a disponibilidade dos professores e da coordenação são os mais mencionados no coletivo dos docentes. Não foi mencionado a CAIAC, a Coordenadoria de Articulação e Iniciação Acadêmicas, um departamento da Universidade atendendo a todos os alunos, não só o curso de Pedagogia.

Escolher cursar Pedagogia pode ser explicado pelo fato da pouca concorrência e a possibilidade de com isso ter um diploma de ensino superior em

uma universidade pública de qualidade. Há também os que querem ser professores ou já trabalham na área, principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Já o restante optou pelo curso como uma segunda opção, por não terem alcançado a pontuação necessária nos cursos eletistas.

A falta de interesse de candidatos em processo seletivo no curso de Pedagogia da UERJ demonstra a falta de interesse não só no curso, mas como em várias áreas da Educação, segundo os professores uma das possíveis causas desta situação é justamente a desvalorização do profissional, além da crise em que se encontra a UERJ, pois as greves acabam aumentando a falta de demanda. Há professores que não veem neste item motivo de preocupação, por considerar dinâmico cada novo processo seletivo, além de haver uma seleção no grupo que está interessado realmente em levar o curso dentro de um compromisso sério, havendo ainda a possibilidade de não tornar o ingresso mais democrático sem o vestibular, deixando quem quiser, poder estudar.

Os desdobramentos no processo começam com a participação de quase a metade dos professores ainda atuantes, estes, participaram do pioneirismo ao tratar a inclusão no ensino superior com o objetivo de minimizar as desigualdades neste segmento da Educação. Durante este período os professores não perceberam alterações para o curso em decorrência deste novo grupo de alunos, salientando que não há diferença entre o aluno cotista do não cotista atualmente. Os professores só tem conhecimento de quem é cotista, se o aluno contar. Eles não são informados pela universidade, dizem que há diferença entre os alunos mais comprometidos com o processo acadêmico e os não dedicados; e geralmente os cotistas possuem mais garra aproveitando a oportunidade. A dificuldade mais evidente é justamente a falta de recursos para a locomoção até a universidade e aquisição de livros e materiais. Mesmo assim, apoiam o Sistema de Cotas, pois é lei, porque favorece a entrada para aluno carente no ensino superior. Se os professores tivessem a oportunidade de alterar o sistema de cotas atual, as opiniões se dividem: alguns fariam alterações com viés positivo, ampliando as taxas e possibilidades beneficiando ora um grupo, ora outro grupo e há quem defenda para ou só escolas públicas com uma limitação maior da duração deste programa.

A diversidade de alunos na Universidade, cria uma oportunidade de crescimento aproveitando as experiências adquiridas. No curso de Pedagogia, sob o

olhar dos professores, não houve impacto das ações afirmativas na prática do magistério quanto ao processo ensino-aprendizagem, sinalizado por eles que conseguem alcançar os objetivos em sala de aula.

A Lei de Cotas, Lei 12.711/2012, em 2012, regulamentou as ações afirmativas em instituições federais. A UERJ, é uma instituição estadual e na teoria esta Lei não afetaria a sua realidade, porém como uma hipótese, com uma maior oferta de possibilidades de entrada em outras universidades, as federais, a UERJ pudesse perder na procura de interessados. O que de fato não ocorreu, segundo a percepção dos docentes.

No curso de Pedagogia, as políticas de ações afirmativas, com um recorte para o sistema de cotas, não foram muito evidenciadas, pelo fator da concorrência. O curso possui muitas vagas e em alguns períodos de seleção, atinge uma concorrência menor que um, assim, aqueles que participarem do vestibular possui uma grande chance de ingresso em uma universidade pública. Esta baixa concorrência já era percebida logo no início da utilização das cotas, como menciona Mendes Junior (2014) ao tratar do assunto da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior, na UERJ:

[...] os cotistas enfrentem uma baixa relação candidato vaga, se classificando para a UERJ com baixas notas no vestibular. Os pesquisadores mostram que, para muitas carreiras, todos os candidatos cotistas se classificam. O movimento inverso acontece entre os não cotistas, que se deparam com altas relações candidato vaga e altas notas de corte no vestibular. Como consequência, a UERJ acaba por apresentar um corpo discente bastante diversificado (MENDES JUNIOR, 2014, p. 37).

Dentro dos encaminhamentos e desafios a frente está recursos para a manutenção da universidade, do curso e da permanência dos alunos, principalmente com a retomada do oferecimento de bolsas, além da superação do períodos de instabilidade financeira da UERJ. Um dos desafios deixados pelos professores está a questão de suprir a falta dos pré-requisitos da educação básica. Há uma discussão atual acontecendo com os professores sobre a reformulação do currículo e vários aspectos estão sendo observados para que a reformulação seja eficaz e eficiente na proposta e realização. A questão do preconceito ainda é lembrada como uma barreira “dentro e fora da universidade, pois mesmo após tantos anos de implementação da lei, há muita ignorância sobre o assunto, que se reverte em preconceito e exclusão” como traduz o respondente P4.

O conhecimento do PPC (Projeto Pedagógico do Curso) é traduzido na aposta das discussões do currículo, grupos de pesquisa e discussões com os estudantes, além do desconhecimento por parte de alguns dos professores, sem poder oferecer grandes contribuições no processo de inclusão dos novos alunos.

Em 2011, foi realizado pela universidade uma grande avaliação das experiências com as políticas de ações afirmativas de forma positiva, segundo CAIAC (2017), os alunos cotistas evadem menos do que os não cotistas, sem grande diferença entre cotista e não cotista, com avaliação positiva de quem já se formou e conseguiu uma ascensão social, além da ampliação das possibilidades para uma parcela da população antes não contemplada de oferecer uma mudança a longo prazo com a inclusão destes novos sujeitos na formação da elite do país.

Respondendo a problemática inicial quanto a quais iniciativas e desdobramentos ocorreram em relação à democratização das políticas de ações afirmativas quanto ao ingresso e permanência na Educação Superior do curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro após a Lei de Cotas, a pesquisa mostrou que após a Lei de Cotas, não houve percepção dos professores quanto as iniciativas institucionais democráticas de apoio aos alunos egressos. Esse apoio é feito junto a coordenação do curso e iniciativas isoladas de professores sensíveis a necessidade do aluno. Após 15 anos da implementação das políticas de ações afirmativas na UERJ, algumas iniciativas continuam como a criação da CAIAC (PROEM e PROINICIAR) bolsa permanência (após análise socioeconômica) e a disciplina obrigatória Dinâmicas e Práticas da Vida Universitária, como maneiras de auxiliar no processo de permanência do aluno. Existe uma importante discussão para a reformulação curricular com o objetivo de atender as demandas atuais do tipo de pedagogo que querem formar.

A realidade percebida pela pesquisadora no contexto UERJ é desalentador. Visualizar corredores e salas vazias, sem condição de fornecimento do mínimo necessário para realização de aulas e atividades gerou sentimento de indignação traduzidas nas palavras de Magaldi *et al* (2017)

ser professora ou professor não é vocação, não é sacerdócio, não é voluntariado. É um processo que envolve formação apropriada, realizada por instituições reconhecidas como a nossa. E envolve também estudo e prática cotidiana, além de reflexão constante sobre esse fazer diário. É trabalho. É também o exercício de um papel insubstituível na transformação de nossa sociedade, que possui um passado tão presente em suas marcas

de desigualdade, exclusão e violência (MAGALDI et all. 2017, s.p.).

A educação, como Azevedo (2004), diz é uma importante ferramenta para a ampliação de oportunidades de minimizar a desigualdade na busca por uma sociedade igualitária. As políticas de ações afirmativas mencionadas por Lima (2012) beneficiam o grupo necessitado no auxílio a dispositivos de ajustes no acesso ao ensino superior, mas são insuficientes. O simples proporcionar oportunidades a grupos e classes antes não contempladas a partir do acesso, oferece apoio somente para parte daqueles que conseguem ingressar na universidade. Este é um grande desafio a ser enfrentado, acompanhado da meta de formar universitários com conhecimentos científicos e acadêmicos profissionais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O conjunto de ações de atendimento aos alunos, embora com significação social, peca pelos subsídios econômicos e investimentos pertinentes. Há que se buscar não somente políticas focais que incluam parte dos excluídos, se partimos do princípio de que a educação é um direito, é necessário consistente luta por meio de políticas e ações que materializem tal defesa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 96, - Especial, p. 819-842, Campinas, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v27n96/a10v2796.pdf>, acessado em 18.11.17.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**, 3ª ed. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56, Autores Associados, Campinas, 2004. Disponível em < <http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/1432/1100>. Acessado em 06.09.15.

BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Rev. Estud. Fem.** vol.10 n.1, Florianópolis Jan. 2002. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/7290/1/ARTIGO_PreconceitoDiscriminacao.pdf. Acessado em 11.04.17

BARROS, C. F. R. **As ações afirmativas na UERJ: trajetórias sociais e perspectivas dos estudantes cotistas no desafio do acesso à universidade**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/436.pdf>. Acessado em 15.10.17

BELLO, L. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo e resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação da UFRGS – Faculdade de Educação, 2011.

BRAGANÇA M. G.V.; OLIVEIRA, Z. M. F. Educação inclusiva: significado e realidade. **Linhas Críticas**, v. 11, n. 21, 2005, Disponível em <http://www.redalyc.org/html/1935/193517360003/>. Acessado em 17.08.17.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf?sequence=1?concurso=CFS%202%202018. Acessado em 31.08.17.

BRASIL. 1930, **Leis dos 2/3**. Disponível em <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=37693&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>. Acessado em 10.07.17.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010** – Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acessado em 29.08.17.

BRASIL. Lei nº 12711/2012. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acessado em 10.07.17

BRASIL. Ministério da Educação (2012). **Bolsas ofertadas por ano**. Disponível em: http://siteprouni.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/Representacoes_graficas/bolsas_ofertadas_ano.pdf. Acessado em 17.08.17.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, **Exame Nacional de desempenho de estudantes**. Consulta efetuada levando em consideração os anos de 2011 - dos alunos do curso de pedagogia. 2017. Disponível em <http://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/NTQ3/c1b85ea4d704f246bcced664fdaeddb6/UEVEQUdPR0IB> , acessado em 14.12.2017

BRASIL. **Programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)**. Disponível em http://reuni.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=100&Itemid=81. Acessado em 23.08.17.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11 Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acessado em 18.11.17

BRASIL, **Resolução CNE/CP/ N ° 2** de 1 de jul de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada
Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192 acessado em 20.11.17.

CABECINHAS, R; **Preto e Branco: a naturalização da discriminação racial**. Porto: Campo das Letras, 2007. 307 p. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37335>, acessado em 30.10.17.

CALDERÓN, A. I; FORNALSKI P. R; VARGAS, M C. Responsabilidade social da educação superior: a metamorfose do discurso da UNESCO em foco. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 15, n. 39, 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/1801/180121094002/>. Acessado em 10.08.2017

CARDOSO, P. J. F. As ações afirmativas e os desafios da luta pela igualdade na conjuntura atual. **Revista Pedagógica**, v. 19, n. 40, p. 33-42, 2017. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/viewFile/3740/2125>, acessado em 05.09.17.

CAVALCANTI, P. A. **Sistematizando e comparando os enfoques de avaliação e de análise de políticas públicas: uma contribuição para a área educacional**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Campinas - 2007. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/xmlui/bitstream/handle/REPOSIP/252127/Cavalcanti_PaulaArcoverde_D.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acessado em 28.05.17.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa:**

enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.

CHIAVENATO, J.J. **O negro no Brasil**. 3^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Petrópolis. Editora Vozes, 2006.

COMISSÃO DE AVALIAÇÃO DE COTAS, Relatório Rio de Janeiro, 2017.

CRAVO, T. A. A Noruega, “superpotência da paz”: o exemplo do Sri Lanka; **OBSERVARE. Universidade Autónoma de Lisboa**, 2005 Disponível em <http://hdl.handle.net/11144/1971>. Acessado em 16.03.17.

CUNHA, N. B.; SANTOS, Acácia A. A. . Relação entre a compreensão da leitura e a produção escrita em universitários. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 19, n. 2, 2006. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/188/18819209/>. Acessado em 09.01.18.

DAFLON, V. T., FERES JÚNIOR, J.; MORATELLI, G. Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais. **IESP-UERJ**, n. 4, 2014, pp. 1-10.

DATA UERJ 2017: **anúário estatístico base de dados 2016**, Núcleo de Informação e Estudos de Conjuntura. Rio de Janeiro: UERJ, 2017. 416 p.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, 2010. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/873/87315816010/>. Acessado em 26.03.17.

EURÍSTENES, P.; CAMPOS, L. A.; FERES JÚNIOR, J. (2015), “Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2015)”. Levantamento das políticas de ação afirmativa (**GEMAA**), **IESP-UERJ**, pp. 1- 24.

EURÍSTENES, P.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). Levantamento das políticas de ação afirmativa **GEMAA (IESP-UERJ)**, dezembro, 2016, pp. 1-25. Disponível em https://www.academia.edu/30912679/Evolu%C3%A7%C3%A3o_da_Lei_no_12.711_nas_universidades_federais_2015. Acessado em 30/10/17.

FERES JÚNIOR, J.; DAFLON, V. T.; CAMPOS, L. A. C. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de Ciências Humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, 2012. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/05/1134.pdf>. Acessado em 24.08.17.

FEREZ JÚNIOR; DAFLON, V.T.; RAMOS, P. **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro hoje: análise institucional** GEMAA (IESP-UERJ), s. d., Disponível em http://www.iri.usp.br/documentos/acoes_afirmativas_uerj.pdf. Acessado em 30/10/17.

FERES JÚNIOR, J; DAFLON, V.; RAMOS, P.; MIGUEL, L. O impacto da Lei nº12.711 sobre as universidades federais. Levantamento das políticas de

ação afirmativa. **GEMAA (IESP-UERJ)**, setembro, 2013, pp. 1-34.

FERES JÚNIOR, J; ZONINSEIN, J. **Ação afirmativa e universidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

FIGUEIREDO, M. ZA; CHIARI, B. M.; DE GOULART, B. NG. Discurso do Sujeito Coletivo: uma breve introdução à ferramenta de pesquisa quali-quantitativa. **Distúrbios da Comunicação**, v. 25, n. 1, 2013. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/download/14931/11139>. Acessado em 05/11/2017.

FONSECA, D. J. **Políticas públicas e ações afirmativas**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

FONTES, V. História e Verdade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org). **Teoria e educação no labirinto do capital**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2014.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acessado em 02.04.17.

GOMES, J. B. B.; SILVA, F. D. L. L. da. As ações afirmativas e os processos de promoção da igualdade efetiva. **Cadernos do CEJ**, v. 24, p. 86-123, 2001, disponível em <http://daleth.cjf.jus.br/revista/SerieCadernos/Vol24/artigo04.pdf>. Acessado em 14.04.17.

GOMES, J.B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-debate-constitucional-sobre-as-acoes-afirmativas-por-joaquim-barbosa/>. Acessado em 31.08.2017.

GRAHAM, R. Nos tumbeiros mais uma vez? O comércio interprovincial de escravos no Brasil. **Afro-Ásia**, n. 27, 2002. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/770/77002704/>. Acessado em 19.07.2017.

GUIMARÃES, A. S. A. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247-268, 2013. Disponível em <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/535/537>. Acessado em 04.06.17.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte; Editora UFMG: Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.

HENRIQUES, R.; CAVALLEIRO, Eliane. **Educação e políticas públicas afirmativas: elementos da agenda do Ministério da Educação. Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em

http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/acoes_afirm_combate_racismo_americas.pdf. Acessado em 31.08.17.

HÖFLING, E. M. et al. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>. Acessado em 28.05.17.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2016** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2016 146 p. - (Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica) Disponível em <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acessado em 11.04.17.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais uma análise das condições de vida da população brasileira**. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf>. Acessado em 11.04.17.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: INEP, 2016. Disponível em <http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>, acessado em 17.11.17.

IPDSC. Fotos na linha do tempo. Disponível em <https://www.facebook.com/Instituto-de-Pesquisa-do-Discurso-do-Sujeito-Coletivo-IPDSC-1944100472527229/>. Acessado em 25 de dezembro de 2017.

JACCOUD, L.; BEGHIN, N. **Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental**. Brasília: Ipea, 2002. Disponível em <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=760637&indexSearch=ID>. Acessado em 05.06.2017

JENNINGS, W. I. **Race, Religion and Economic Opportunity in the University of Ceylon**. 1944. Disponível em <http://dlib.pdn.ac.lk/handle/123456789/888>. Acessado em 16.02.17.

KOSIK, K. A totalidade concreta In: **Didática do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, p. 33.

LÁZARO, A; CALMON C; LIMA, S. C.S; OLIVEIRA, L. Inclusão na Educação Superior, C122 **Cadernos do GEA**, nº 1; jan/jun 2012 Rio de Janeiro:FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2012. V. semestral

LEFEVRE, F. **Discurso do Sujeito Coletivo**: nossos modos de pensar nosso eu coletivo. São Paulo, Andreoli, 2017

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M.C. Discurso do sujeito coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 23, n. 2, 2014. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/714/71431352033.pdf>. Acessado em 05/11/2017.

LEFEVRE F.; LEFEVRE, A. M.C. MARQUES, M. C. C. Discurso do sujeito coletivo, complexidade e auto-organização. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 4, 2009. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/630/63011692020/>, acessado em 25.12.2017.

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro Revista**, v.1, n.3, p.19-30, 1999.

LEMPERT, R. Ação afirmativa nos Estados Unidos: breve síntese da jurisprudência e da pesquisa social científica. **Sociologias**, v. 17, n. 40, 2015. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/868/86843200003/>. Acessado em 17.08.17

LIBÂNEO, J. C. PEDAGOGIA E PEDAGOGOS, PARA QUÊ?. São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.). Resenha de: LISITA, V. M. S. S., Pedagogia e Pedagogos, para quê? **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, maio/ago. 2007 disponível em <http://files.pedagogiahorizonte.webnode.com/200000139-ed795ee704/Pedagogia%20e%20Pedagogos%20para%20que.pdf>. Acessado em 18.11.17

LIMA, M. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos Estudos-CEBRAP**, n. 87, p. 77-95, 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002010000200005&script=sci_arttext. Acessado em 17.08.17.

LIMA, P. G. A Universidade no Brasil e políticas de ações afirmativas. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 11, n. 44, 2012. Disponível em <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/index.php/histedbr/article/view/3137>. Acesso em 05.09.15.

LIMA, P. G. (org). **Docência e formação unviersitária no Brasil**: desafios e encaminhamentos. Dourados: ed. UFGD, 2016.

LIMA, P. G.; MARRAN, A. L.; A avaliação de políticas educacionais por meio da abordagem teórico-analítica do ciclo de políticas. **Práxis Educativa** (Brasil), v. 8, n. 1, p. 41-62, jan/jun. 2013. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/894/89427917003/>. Acessado em 28.05.17.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**.10. reimp. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, E.A. **Ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro** (2001-2012). Rio de Janeiro: FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2013. 100 p. Disponível em http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/ACAO_AFIRMATIVA_RESERVA_DE_VAGAS_uerj.pdf. Acessado em 17.08.17.

MACHADO, E. A. **Coleção estudos afirmativos, 2: ação afirmativa, reserva de vagas e cotas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro** (2002-2012) org. André Lázaro e Laura Tavares. – Rio de Janeiro : FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013. 100 p. Disponível em http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/flacso-br/20170905052141/pdf_44.pdf, acessado em 02.11.17.

MANCEBO, D. Da gênese aos compromissos: uma história da UERJ(1950-1978). 2ª e.d. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2016. 342p. Disponível em: <https://www.eduerj.uerj.br/engine/?product=da-genese-aos-compromissos-uma-historia-da-uerj-1950-1978>. Acessado em 05.10.17.

MAGALDI, A. M. B. M. et al., Em defesa da UERJ, em defesa da educação: o que fazemos e o que produzimos aqui. **Pensar a Educação em Pauta**: um jornal para a educação brasileira, Rio de Janeiro.2017. Disponível em <https://www.pensaraeducacaoempauta.com/>, acessado em 24.09.17.

MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do partido comunista. **Estudos avançados**, v. 12, nº 34, p. 7-46, 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141998000300002&script=sci_arttext. Acesso em 14.04.17.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação. **Em Aberto**, v. 14, nº 61, Brasília, jan./mar. 1994. Disponível em <file:///C:/Users/CAT-COORD-1SEG-NOTE/Downloads/1944-2004-1-PB.pdf>, acessado em 25.12.2017.

MEDEIROS, C. A. Ação afirmativa no Brasil: um debate em curso; In: SANTOS, S. A. (org.); **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 400 p. – (Coleção Educação para Todos)

MENDES JUNIOR, A. A. F. Uma análise da progressão dos alunos cotistas sob a primeira ação afirmativa brasileira no ensino superior: o caso da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 82, p. 31-56, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n82/a03v22n82>, acessado em 10.01.18.

MENDES, P. V. G. **Ações Afirmativas para Afrodescendentes: As Políticas de Reserva de Vagas no Ensino Superior de Brasil e Colômbia**. Buenos Aires: CLACSO, 2013. Disponível em <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131220105935/2.pdf>. Acessado em 17.08.17.

MENEZES, P. L. **A ação afirmativa (affirmative action) no direito norte-americano**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2001, 173 p.

MENEZES, P. L. Ação afirmativa: os modelos jurídicos internacionais e a experiência brasileira. **RT/Fasc. Civ.**, ano 92, v.816, out., p.39-61, 2003. Disponível em http://www.cella.com.br/conteudo/conteudo_144.pdf. Acessado em 26.03.17.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, v. 117, n. 11, p. 197-217, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559>. Acessado em 05.06.17.

MOEHLECKE, S. Democratização e integração racial: a experiência de ação afirmativa nos Estados Unidos. **Anais da 27ª Reunião ANPED**, 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/t0314.pdf>. Acessado em 09.03.17.

MONTAGNER, M. A.; MONTAGNER, M. I. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011. Disponível em file:///C:/Users/Usuario/Downloads/979-2070-1-PB%20(1).pdf. Acessado em 05.03.17.

MUNANGA, K. A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil. **Estudos avançados**, v. 18, n. 50, p. 51-66, 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000100005&script=sci_arttext. Acessado em 05.03.17.

MUNANGA, K. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. **Sociedade e cultura**, v. 4, n. 2, 2001. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/703/70311216002/>, acessado em 09.01.18.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. 224 p. il. [UFPE/CFCH; UFPE/BCaruaru; UFBA; UFRN].

NASCIMENTO, A. Ações afirmativas, combate ao racismo e promoção da igualdade. In: SANTOS I.; ROCHA, J. G. (org.). **Diversidade e ações afirmativas**. Rio de Janeiro: CEAP, 2007.

NEVES, F. E. Sampauleiros traficantes: comércio de escravos do alto sertão da Bahia para o oeste cafeeiro paulista. **Afro-Ásia**, n. 24, 2000. Disponível em <http://www.redalyc.org/html/770/77002404/>. Acessado em 11.12.17.

NICOLAU, K. W.; ESCALDA, P.; FURLAN, P. G. Discurso do Sujeito Coletivo (DSC): usabilidade do software Qualiquantisoft na pesquisa em Saúde. **Atas CIAIQ2015**, v. 1, 2015. Disponível em <http://www.proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/viewFile/56/54>, Acessado em 03.09.17.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil Oracy Nogueira. In: **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, v. 19, nº 1, p. 287 – 308, nov. /2006. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/ts/article/download/12545/14322>. Acessado em 11.04.17.

NOGUEIRA, V. C. V. Barbárie infinita e amnésia pós-colonial em Anil's ghost, de Michael Ondaatje. **Conhecimento & Diversidade**, v. 2, n. 4, p. p. 88-107, 2012. Disponível em: <http://sphinx.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimentodiversidade/article/view/521/382>. Acessado em 16.03.17.

OLIVEN, A. C. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, v. 30, n. 1, 2007. Disponível em: flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf. Acessado em 05.03.2017.

OTENIO, M. H. et al. A metodologia do discurso do sujeito coletivo na representação social da bacia hidrográfica. **Caderno Prudentino de Geografia**, n. 36, p. 44-66, 2014. Disponível em <http://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/viewFile/2603/2657>, acessado em 05.10.17.

PAIM, P. **Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Senado Federal, 2003.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015. Disponível em DOI: 10.5965/1984723816322015337 <http://dx.doi.org/10.5965/1984723816322015337>. Acessado em 05.03.17.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Desigualdade de acesso e permanência na universidade: trajetórias escolares de estudantes das classes populares, In: **Linguagens, Educação e Sociedade**; Teresina, Ano 12, n. 16, jan/jun. 2007. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/N%2016/art_2.pdf. Acessado em 08.03.17.

PIOVESAN, F. et al.; Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 43-55, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v35n124/a0435124.pdf>, acessado em 11.01.18.

PNUD; IPEA; FJP. **Desenvolvimento humano para além das médias**– Brasília, 2017. 127p. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/170510_desenvolvimento_humano_para_alem_das_medias.pdf. Acessado em 23.07.17.

POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3ª ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2012.

REISBERG, L.; WATSON, D. Igualdade e acesso no Ensino Superior. **Ensino Superior** Unicamp, Campinas, ano I, nº 2, 55-69, novembro de 2010. Disponível em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed02_novembro2010/pdf/Ed02_novembro2010_igualdade-e-acesso.pdf. Acessado em 04.06.17.

RIO DE JANEIRO. CNE **Processo N°: E-03/100.289/2010**, Faculdade de Educação da UERJ Maracanã, Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional, Rio de Janeiro, 2010. (Homologado em 03.07.14 Publicado D. O. de 22.07.14.) Disponível em <https://uerjedu.files.wordpress.com/2016/03/3-p-12-140-parecer-reconhecimento-curso-pedagogia.pdf>, acessado em 19.11.17.

RIO DE JANEIRO. Lei 5346/08. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/1b96527e90c0548083257520005c15df?OpenDocument>. Lei 5346/2008 acessado em 17.08.17.

GOOGLE MAPS. Localização dos campi do curso de Pedagogia da UERJ. Disponível em : <https://www.google.com.br/maps/search/mapa+dos+campus+da+UERJ/@-22.8157826,-43.2425638,12z> acessado em 02.11.17.

RODRIGUES, P. A. M. Diurno e noturno. Desigualdades de origem e de formação entre estudantes de um curso de pedagogia, **Tese** (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade

Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. 155 f. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24880/24880.PDF>. Acessado em 19.11.17.

SANTOS, J. T. Ações afirmativas e educação superior no Brasil: um balanço crítico da produção. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 93, n. 234, 2012. Disponível em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/447/433>. Acessado em 17.08.17.

SANTOS, S. A. Ações Afirmativas nos Governos FHC e Lula: um Balanço. **Revista TOMO**, .24, jan.jun. 2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21669/tomo.v0i0>. Acessado em 23.08.17.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela ANPAE, v. 29, n. 2, 2013. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/download/43520/27390>. Acessado em 31.08.17.

SCHAFF, A. **História e Verdade**. Trad. Maria Paula Duarte. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. (Série novas direções)

SCHAFFRATH, M. A. S. Escola normal no Brasil. In: **Verbetes** elaborado para grupo HISTEDBR. Navegando na História da Educação Brasileira. [Campinas], (s.d.) Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_escola_normal_no_brasil.htm#_ftnref1, acessado em 19.11.17.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a12v2068.pdf/>, acessado em 05.10.17.

SCHEIBE, L.; DURLI, Z. O Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Educação em Foco**, v. 14, n. 17, p. 79-109, 2011). Disponível em <http://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/104>, acessado em 17.11.17.

SCHWARTZMAN, S; BROCK, C. **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 9-51, 2005. Disponível em <http://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/1desafios.pdf>. Acessado em 29.06.15.

JORNAL DO BRASIL. Comissão vai avaliar eficácia da Lei de Cotas nas universidades do Rio. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 03 de junho. 2017. Disponível em <http://www.jb.com.br/rio/noticias/2017/06/03/comissao-vai-avaliar-eficacia-da-lei-de-cotas-nas-universidades-do-rio/>, Acessado em 29.10.17

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Rev. Bras. Educ.** no.20 Rio de Janeiro, mai/ag. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>. Acessado em 01.04.17.

SILVA, C. (Org.) **Ações afirmativas em educação: experiências brasileiras**. São Paulo: Selo Negro, 2003.

SILVA, P. B. G.; MORAIS, D. S. **Ações afirmativas – perspectivas de estudantes da reserva de vagas**. São Carlos/SP: EdUFSCAR, 2015.

SILVÉRIO, V. R.; MOEHLECKE, S. (Ed.). **Ações afirmativas nas políticas educacionais: o contexto pós-Durban**. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2009.

SKIDMORE, T. E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUZA, C. et al. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>. Acessado em 04.06.17.

SOWELL, T. **Ação afirmativa ao redor do mundo - um estudo empírico sobre cotas e grupos preferenciais**. São Paulo: Realizações, 2016. 268p. Coleção abertura cultural.

SUBREITORIA 1. **Catálogo de Graduação:** - Disponível em http://www.uerj.br/sr1/arquivos/catalogo_graduacao.pdf, acessado em 05.10. 2017.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. 2006. Revista Brasileira de Educação, Nº 14, p. 61-88. Mai/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>, acessado em 11.12.17.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista brasileira de Educação**, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000. Disponível em: http://teleduc.unisa.br/~teleduc/cursos/diretorio/apoio_5427_368/TARDIF_Saberes_profissionais_dos_professores.pdf. Acessado em 21/12/2017.

TELES FILHO, E. F. Eusébio de Queiroz e o Direito: um discurso sobre a Lei n. 581 de 4 de setembro de 1850. **Revista Jurídica da Presidência**, v. 7, n. 76, p. 52-60, 2006. Disponível em <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/403>, acesso em 11.12.17.

TOUBIA, A. A. T. **Políticas de ações afirmativas no Brasil: a UFSCar Sorocaba como objeto de recorrência**. Dissertação (Mestrado em Educação). Sorocaba: Programa de Pós-Graduação da UFSCar, 2016. Disponível em http://www.ppged.ufscar.br/mce/arquivo/pagina78/ariane_toubia.pdf. Acessado em 31.08.17.

TRÓPIA, P. V. O ensino superior em disputa: alianças de classe e apoio à política para o ensino superior no governo Lula. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, n.3, p.1-12, 2009. Disponível em <http://rieoei.org/deloslectores/2843Vieira.pdf>. Acessado em 24.08.17.

TURNER, J.M. Pendências no hemisfério ocidental: afro-latinos e programas

compensatóriiospara inclusão social. In: JUNIOR, João Feres. ZONINSEIN, J. (ORGs) **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Editora UNB. Brasília, 2006.

UERJ EM QUESTÃO. **Jornal bimestral**. Rio de Janeiro, RJ: Infoglobo, janeiro/fevereiro de 2013, Ano XIX, nº 97. Disponível em <http://www.uerj.br/publicacoes/emquestao/97/uerjemquestao97.pdf>. Acessado em 22 de out de 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: **Avaliação Qualitativa dos Dados sobre Desempenho Acadêmico** - relatório - ano 2011, Disponível em <http://www.caiac.uerj.br/documentos/rel.pdf>. Acessado em 05.05.2017

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Manual do aluno**, 2ª fase 2014, Quadro comparativo 2013. Disponível em http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2014/ed_2014/M anual_2fase_2014_quadro_comparativo.pdf. Acessado em 02.11.17.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Ementa** da Disciplina Obrigatória do curso de Pedagogia: Dinâmica e práticas da vida universitária , 2017. Disponível em <http://www.ementario.uerj.br/ementas/11329.pdf>, Acessado em 22.11.17.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Manual do candidato, 1ª fase 2018**, 2017b Disponível em: http://www.vestibular.uerj.br/portal_vestibular_uerj/arquivos/arquivos2017/1_eq_2017 /edita/Manual_1fase_2017_edital.pdf, acessado em 02.11.17.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, **Divisão dos grupos de trabalhos**. Disponível em https://uerjedu.files.wordpress.com/2016/03/organizac3a7c3a3ogts_reformacurricular .pdf, acessado em 20.11.17.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **GT4** – Perfil dos alunos Pedagogia econômico. Disponível em https://uerjedu.files.wordpress.com/2016/03/apresentacao-gt-4-perfil-alunos-pedagogia_todos.pdf, acessado em 16.11.17.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. VII Censo dos alunos da Graduação da UERJ. Relatório 2011. Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: http://www.dep.uerj.br/arqs/censo/relatorio_7_censo_2011.pdf. Acesso em 02.10.17.

VIANA, N. **Os valores da sociedade moderna**. Brasília, Thesaurus Editora, 2007.

WEISSKOPF. T. E. A experiência da Índia com a ação afirmativa na seleção para o ensino superior. In: ZONINSEIN, J.; FERES JÚNIOR, J. **Ação afirmativa e universidade**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

ZONINSEIN, J; FERES JÚNIOR, J; **Ação afirmativa no ensino superior brasileiro**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 - Ementa da disciplina Dinâmica e práticas da vida universitária

	UNIDADE: FACULDADE DE EDUCAÇÃO				
	DEPARTAMENTO: Estudos da Subjetividade e da Formação Humana (DESF)				
	DISCIPLINA: Dinâmica e práticas da vida universitária				
CH TOTAL	30h	CRÉDITOS	02	CÓDIGO	EDU08-11329
Característica:		Cursos:			
<input checked="" type="checkbox"/>	Obrigatória	PEDAGOGIA			
<input type="checkbox"/>	Eletiva restrita				
<input type="checkbox"/>	Eletiva definida				
<input type="checkbox"/>	Eletiva universal				
Carga Horária:		Distribuição de carga horária da disciplina:			
do Aluno <input type="text" value="30"/> H	do Professor <input type="text" value="30"/> H	Tipo de aula:		Semanal	Semestral
		Teórica		02	30
		Prática			
		Laboratório			
		Estágio			
		Total		02	30
Objetivos:					
Contribuir para o desenvolvimento e adaptação acadêmica do aluno, visando a utilização mais eficiente de recursos intelectuais, psíquicos e relacionais, numa visão integrada dos aspectos emocionais e pedagógicos.					
Fornecer subsídios que facilitem a integração do aluno no contexto universitário.					
Orientar o aluno quanto a hábitos, técnicas e estratégias de estudo e de pesquisa individual e em grupo.					
Promover ações de caráter educativo e preventivo, com vistas a promover o nível de integração dos estudantes.					
Elevar o nível de informação e compreensão de questões e temas relacionados à vida universitária.					
Minimizar o insucesso e a evasão no Curso de Pedagogia.					
Conceitos de outras disciplinas necessários para a aprendizagem desta disciplina:					
Pré-requisito(s) sugerido(s):				Código:	
Pré-requisito:				Código:	
Ementa:					
A UERJ, a Faculdade de Educação e o Curso de Pedagogia: estrutura, documentos legais e procedimentos acadêmicos. O sistema de avaliação do rendimento acadêmico utilizado na UERJ. Estilos de aprendizagem e metacognição. Técnicas e estratégias de estudo e pesquisa individual e em grupo. Preparação e realização das principais tarefas acadêmicas. Dinâmica dos grupos, desinibição e participação cooperativa.					
Bibliografia (Clássica / Básica da área):					
ALVES MAZZOTTI, Alda J.& GEWANDSZNAJDER, Fernando. <i>O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa</i> . São Paulo: Pioneira, 2001.					
ANTUNES, Celso. <i>A grande jogada: manual construtivista de como estudar</i> . Rio de Janeiro: Vozes, 1996.					
ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Normas técnicas. http://www.abnt.com.br/					
FAZENDA, Ivani (Org.). <i>Metodologia da pesquisa educacional</i> . São Paulo: Cortez, 2001.					
KÖCHE, J. C. <i>Fundamentos de metodologia científica</i> . Petrópolis: Vozes, 2002.					
LAKATOS, E. M. e MARCONI M. de A. <i>Fundamentos de Metodologia Científica</i> . São Paulo: Atlas, 2004.					
MAGALHÃES, Gildo. <i>Introdução à metodologia da pesquisa - Caminhos da ciência e tecnologia</i> . São Paulo: Ática, 2005.					
NOGUEROL, Artur. <i>Aprender na Escola: Técnicas de Estudo e Aprendizagem</i> . Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.					
SANTOS, Gerson Tenório dos et al. <i>Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos acadêmicos</i> . São Paulo: GION, 2000.					
SEVERINO, Antônio Joaquim. <i>Metodologia do Trabalho Científico</i> . São Paulo: Cortez, 2002					
TRIVIÑOS, Augusto. <i>Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação</i> . São Paulo: Atlas, 1997.					

ANEXO 2 – Questionário aplicado na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS-CCHB - So
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGEd - So

Caro professor,

Este instrumento é parte de minha dissertação de mestrado **Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate**, que tem como objetivo geral analisar as perspectivas dos docentes do curso de Pedagogia da UERJ quanto às políticas de ações afirmativas a partir de leitura de sua realidade institucional, as recorrências apontadas e encaminhamentos demandados.

Após o levantamento bibliográfico e documental, e a aplicação deste questionário, a análise das respostas será através do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) como instrumento de coleta do conteúdo da representação social dos indivíduos. Suas respostas serão muito importantes para a conclusão da dissertação.

Desde já, agradeço pela colaboração e disposição em responder,

Elisangela Nunes Nascimento de Abreu

1. Você leu e tem conhecimento da carta de apresentação da pesquisadora - encaminhada em anexo para o seu e-mail?
 Sim
 Não
2. Você leu e concorda com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) encaminhado ao seu e-mail para efeitos da presente pesquisa?
 Sim
 Não
3. Sexo
 Feminino
 Masculino
4. Idade
 18 – 29 anos
 30 – 44 anos
 45 – 60 anos
 acima de 61 anos

5. Quanto tempo de experiência de magistério você tem?
 - () 1 -10 anos
 - () 11- 20 anos
 - () 21 – 30 anos
 - () + de 31 anos
6. Em qual ano ingressou no corpo docente da UERJ?
7. Qual a carga horária dedicada ao curso de Pedagogia?
8. Tem dedicação exclusiva na UERJ?
 - () Sim
 - () Não
9. Quantas disciplinas ministra para o curso de pedagogia?
10. Quais as dificuldades enfrentadas pelos alunos nos primeiros anos de pedagogia?
11. Existe algum mecanismo oferecido pela universidade que o aluno possa procurar, quando encontrar dificuldades?
12. Ao ministrar as aulas, percebe os motivos pelos quais os alunos estão cursando pedagogia? Quais os mais relatados?
13. No Quadro Comparativo da Relação Candidato/Vagas -2017, nos três campi da UERJ, o número de vagas para o curso de Pedagogia é maior do que o número de interessados, tendo uma relação em Duque de Caxias de 0,39; no campus do Rio de Janeiro de 0,85 e em São Gonçalo 0,73. Essa falta de demanda lhe causa alguma preocupação para o futuro?
14. Além da baixa concorrência, segundo pesquisas do GEMAA, no geral, os maiores percentuais de abandono de curso ocorreram no 2º ano letivo. Percebe essa evasão também no curso de Pedagogia? Quais fatores, na sua percepção, podem ser atribuídos essa evasão?
15. Ancorada na Lei nº 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para alunos de escola pública e a Lei nº 3708/2001 que reservava 40% para alunos negros e pardos a UERJ desbravou as ações afirmativas no ensino superior no processo seletivo de 2002 / 2003 na esfera nacional. Você participou desse período de inclusão desta nova realidade na academia?

16. Quais as adaptações o curso sofreu durante este período de ações afirmativas? Estas transformações ocorreram devido as ações afirmativas ou foram outras considerações?
17. Existe alguma diferença entre o aluno cotista e o não cotista no desenvolvimento dos conhecimentos durante suas aulas? Se sim, qual a maior dificuldade apresentada pelos alunos cotistas para o bom andamento do curso?
18. Conhece o sistema de cotas da universidade? Apoia o sistema de cotas adotado pela universidade? Justifique.
19. Quais as implicações das ações afirmativas no curso de pedagogia?
20. Você tem conhecimento dos encaminhamentos desdobrados pelo curso de pedagogia por meio do sistema de cotas da UERJ? Se sim, quais seriam?
21. Qual o impacto das ações afirmativas na sua prática em sala de aula?
22. Atualmente, o sistema de cotas tem a reserva de 20% das vagas para alunos de Rede Pública, 20% Racial (negros e índios) e 5% Deficientes e filhos de militares inválidos ou mortos em serviço. Se você tivesse condições de alterar o sistema de cotas, quais alterações faria?
23. Em 2012, a Lei 12711, denominada como Lei de Cotas, estabelecendo 50% das vagas para alunos oriundos da rede pública de baixa renda. Ampliou-se as opções de ingresso para os alunos que sofrem com a desigualdade, tendo as instituições federais e a UERJ como opção para o ensino superior. Você percebeu alguma alteração na dinâmica da UERJ ou no curso, após a Lei de Cotas?
24. Sobre o sistema de cotas no curso de Pedagogia da UERJ – que pontos são desafios a serem enfrentados em sua opinião?
25. Em que medida o PPC (Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia) contribui para a ampliação de discussões do processo de inclusão social dos estudantes?

ANEXO 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba

Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado colaborador (a):

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Políticas de ações afirmativas na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ): o curso de Pedagogia em debate” que será conduzida por Elisangela Nunes do Nascimento de Abreu, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob orientação do **Prof. Dr. Paulo Gomes Lima** na linha de pesquisa dedicada aos estudos sobre os Fundamentos da Educação. As políticas de ações afirmativas constituem-se como instrumento de promoção da igualdade social como um direito humano e universal e busca garantir o alcance de bens fundamentais de domínio social de todos, de forma específica aos grupos que sempre estiveram à margem dos seus direitos cidadãos. O objetivo dessa pesquisa é analisar as iniciativas e desdobramentos ocorreram em relação à democratização das políticas de ações afirmativas quanto ao ingresso e permanência na Educação Superior do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro após a Lei de Cotas, a partir da fala de docentes do curso de Pedagogia da UERJ.

Para o desenvolvimento desse estudo, buscou-se um referencial teórico-metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela metodologia qualitativa e para fins didáticos divide-se a presente pesquisa em três fases, sendo que a primeira trata-se de uma revisão de literatura especializada da área, seguida pela pesquisa de campo, onde serão realizadas as entrevistas e a busca de instrumentos normativos institucionais e na terceira fase, utilizando os dados coletados na segunda, a sistematização e escrita do relatório através da metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo. Busca-se compreender quais são os desafios e encaminhamentos predominantes para o curso de Pedagogia, frente à inclusão de alunos oriundos do Programa de Ações Afirmativas na UERJ, sentidos e identificados pelos docentes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sobre a temática apresentada.

Aceitando participar da pesquisa, você deverá assinar ao final desse documento, entregando uma via ao pesquisador e guardando a outra com você. Sua participação não envolverá nenhuma despesa ou gratificação. Em caso de recusa, não sofrerá nenhum transtorno ou penalidade, bem como poderá retirar seu consentimento em qualquer momento. Caso a questão lhe traga algum constrangimento, você tem toda a liberdade para não respondê-la, sem nenhuma penalidade por isso. Sua participação colaborará para a avaliação de políticas de ações afirmativas na UERJ, propiciando a melhoria da política ofertada pela universidade.

A pesquisa somente se realizará perante o aceite dos professores, legitimando pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mantendo o sigilo das respostas que será assegurado pelo pesquisador. Em caso de qualquer dúvida, por gentileza, entrar em contato com o pesquisador pelo e-mail elisangelanna@hotmail.com ou pelo telefone (21) 972886168.

Agradeço sua colaboração,

Assinatura do Professor

Pesquisador Responsável

Anexo 4 – Carta de apresentação



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus de Sorocaba
Rod. João Leme dos Santos, Km 110 - SP 264 - Itinga
CEP 18052-780 - Sorocaba - SP - Brasil
E-mail: ppgedsorocaba@ufscar.br



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado (a) representante (a):

Venho apresentar o projeto de mestrado da aluna ELISANGELA NUNES DO NASCIMENTO DE ABREU, intitulado “**POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ): O CURSO DE PEDAGOGIA EM DEBATE**” vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, sob minha orientação, visto que para a realização do mesmo será necessária vossa participação. O grande objetivo do projeto é analisar as iniciativas e desdobramentos ocorreram em relação à democratização das políticas de ações afirmativas quanto ao ingresso e permanência na Educação Superior do curso de pedagogia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro após a Lei de Cotas, a partir da fala de docentes representantes do curso de Pedagogia.

Para responder ao problema levantado na pesquisa buscou-se um referencial teórico metodológico que fundamentasse as análises empíricas da pesquisa o que levou a opção pela abordagem qualitativa.

Considerando ser a UERJ o local epistemológico da pesquisa, como um dos instrumentos de coleta de dados optou-se por entrevistas a partir de um questionário semiestruturado de questionamentos que será antecedido pela caracterização dos respondentes.

Optou-se por uma amostragem simples, concentrando-se em enviar o questionário para todos os professores do curso de Pedagogia (presencial) dos três campus, via e-mail e analisar as respostas dos respondentes através da metodologia do DSC (Discurso do Sujeito Coletivo).

Vale lembrar que todas as informações recebidas, dados pessoais dos professores serão guardados, garantindo o sigilo absoluto. Dúvidas e sugestões podem ser feitas através do contato com a mestranda ou com seu orientador pelos e-mails e telefone.

Elisangela Nunes do Nascimento de Abreu: elisangelanna@hotmail.com 21-972886168

Paulo Gomes Lima: paulogl.lima@gmail.com

Sorocaba, 07 de Novembro de 2017.

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima