



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

CLEIDIANE LEITE BUENO AIRES

**DO ACESSO AO SUCESSO: ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS E DO
PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

**PORTO VELHO
2021**

CLEIDIANE LEITE BUENO AIRES

**DO ACESSO AO SUCESSO: ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS E DO
PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL (PNAES) NA
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia -PPGE/UNIR, como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Luzia Alzira Zuin

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

**PORTO VELHO
2021**



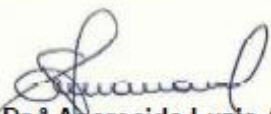
UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA-UNIR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO-PPGE
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO-MEDUC

DO ACESSO AO SUCESSO: ANÁLISE DA POLÍTICA DE COTAS E DO PROGRAMA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL(PNAES) NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

Data da aprovação: 15/03/2021.



Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Orientadora/Presidente - PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Valmir Flores Pinto
(Membro Externo – UFAM)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

A298a Aires, Cleidiane Leite Bueno.

Do acesso ao sucesso: análise da política de cotas e do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) na Fundação Universidade Federal de Rondônia / Cleidiane Leite Bueno Aires. -- Porto Velho, RO, 2021.

156 f.

Orientador(a): Prof. PhD Aparecida Luzia Alzira Zuin

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Educação. 2.Ensino Superior. 3.Ações Afirmativas. 4.PNAES. 5.Cotas.
I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

CDU 378.014.543.3(811.1)

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

Dedico este trabalho

*a meu esposo Uzamor Leandro,
que tanto me apoiou na jornada
de acesso ao sucesso
desta fase da minha trajetória acadêmica;*

*a todos os servidores envolvidos na implementação
das Ações Afirmativas e Assistência Estudantil na UNIR,
que não medem esforços
para que o direito à Educação seja materializado
no dia a dia da nossa Universidade.*

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos eu tenho muitos: em primeiro lugar, louvo e rendo honras a Deus, pela condução espiritual e direcionamento da minha jornada nesta vida. Tenho plena convicção que crer na existência Divina me faz uma pessoa melhor e disposta a melhorar a cada dia, a ter empatia com a dor e sonhos dos indivíduos. Agradeço a Ele por todas as oportunidades e pessoas que colocou no meu caminho, para me moldar e sonhar os sonhos que eu acredito meus, mas também de Deus na minha vida.

Uma dessas pessoas é a minha querida orientadora Prof^a. Dr^a. Aparecida Luzia Alzira Zuin, que admiro muito. Antes mesmo de me conhecer, já era minha orientadora, isso mesmo! Antes mesmo de ser selecionada no processo seletivo de 2018, eu já tinha ótimas referências dela, sempre acreditei no seu trabalho e sabia que estaria em ótimas mãos. E assim foi!

Professora Zuin, sua dedicação, serenidade e experiência me trouxeram ânimo em momentos em que a vontade era desistir. Sua disponibilidade me permitiu um crescimento que não posso quantificar. Certa vez, eu disse que a identifico nestas palavras de Marilena Chauí (2018, p. 18, grifo nosso):

[...] sou conhecida como uma “grande mãe”. Aquela que aceita o trabalho ruim, corrige, ajuda a melhorar até o trabalho ficar bom. Aquela que ouve aqueles seminários errados e chatérrimos, espera o aluno acabar, conversa com ele, até ele entender. Aquela que aceita um orientando ou orientanda com pouca formação e tem a paciência de formar alguém [...], e assim por diante. Não é uma figura materna, **é uma figura política.**

É assim que a vejo: uma figura política, que acredita na educação como instrumento de formação de cidadãos críticos e aptos para exercer a cidadania, de forma emancipada e crítica. Uma pessoa que acreditou na minha capacidade, mesmo com pouca formação acadêmica. Gratidão!

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR), pela dedicação e empenho na condução do nosso programa.

Aos Professores membros da banca examinadora, pelas contribuições dadas desde a qualificação, que foram imprescindíveis para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos meus colegas e amigos do PPGE/UNIR, em especial aos amigos da Linha Política e Gestão Educacional, cuja amizade e companheirismo foi, para mim, um valioso presente.

À UNIR, por me acolher como servidora e aluna, por proporcionar os meios de desenvolvimento profissional, dando-me liberação integral para desenvolver esta pesquisa.

Aos meus amigos, Técnicos e Professores da UNIR, especialmente aos meus colegas e amigos da PROGRAD, pelo apoio, força e inspiração, desde as primeiras seleções para o Mestrado. Hoje este sonho é realidade, porque sonhamos juntos pelo crescimento intelectual de cada um. Obrigada!

Agradeço a minha família, aqui nominalmente representada por minha mãe Marlene Leite e meu pai Cledimir Gonçalves Bueno Aires. Amo todos vocês!

Ao meu esposo, Uzamor Leandro, que aqui representa a família que decidi construir, obrigada por compreender a turbulência da organização do nosso casamento, as ausências para cumprir os objetivos desta jornada. Te amo muito! Obrigada por sonhar comigo!

A Dona Jane (minha sogra), ao Sr. Nildo (meu sogro) e a minhas cunhadas Roseane e Rileri, obrigada por não medirem esforços para me apoiar! Sou muito grata por agora pertencer a essa família!

Aos meus amigos mais chegados que irmãos, da Rede RIP, Ministério de Louvor, aos Adolescentes da I IPR de PVH, obrigada por cada palavra, abraço, pedaço de bolo de eventos que não pude ir, por sentirem a minha ausência durante este processo! Vocês são maravilhosos!

Enfim, como Raul Seixas já cantava: "Sonho que se sonha só é só um sonho que se sonha só, sonho que se sonha junto é realidade".

Obrigada a todos, por fazerem parte da minha realização!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema de desenvolvimento de uma pesquisa com as técnicas da Análise de Conteúdo	29
Figura 2 - Organograma da UNIR	33
Figura 3 - Representação de negros na grande mídia	75
Figura 4 - Ciclo das políticas públicas	78
Figura 5 - Organograma da PROCEA	114
Figura 6 - Cálculo da reserva de vagas do Processo Seletivo 2015	125
Figura 7 - Organograma da distribuição das vagas do Processo Seletivo 2015 .	126
Figura 8 - Gênero dos ingressantes no NCH no Processo Seletivo 2015	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Princípios e valores da UNIR.....	31
Quadro 2 - Áreas de atuação da UNIR.....	32
Quadro 3 - Sistematização cronológica das conquistas dos direitos.....	43
Quadro 4 - Registros de lutas e articulações de movimentos sociais.....	51
Quadro 5 - Fases da política pública e questões de análise.....	72
Quadro 6 - Atores em políticas públicas.....	74
Quadro 7 - Fundamentos para as ações afirmativas.....	99
Quadro 8 - Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil (1928-2014).....	109
Quadro 9 - Auxílios estudantis na UNIR	115

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos na UNIR	34
Gráfico 2 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça (Brasil-2018)	62
Gráfico 3 - Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo nível de instrução (Brasil-2018)	63
Gráfico 4 - Taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (Brasil-2018)	64
Gráfico 5 - Proporção de pessoas em ocupações informais, por sexo e cor ou raça (Brasil-2018)	65
Gráfico 6 - Rendimento mensal domiciliar <i>per capita</i> médio, por cor ou raça (Brasil-2012 a 2018)	66
Gráfico 7 - Quantidade de discentes com bolsas por unidades acadêmicas de acordo com os processos seletivos de AE 2016-2018 (com matrícula em 2015)	118
Gráfico 8 - Forma de ingresso dos alunos matriculados nos cursos NCH no Processo Seletivo 2015	129
Gráfico 9 - Alunos cotistas bolsistas de AE	133
Gráfico 10 - Situação dos alunos cotistas que acessaram à AE	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição percentual de estudantes das redes pública e privada, por nível de ensino, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i> (Brasil- 2018)	67
Tabela 2 - Vagas e concorrência nos cursos do NCH (ingresso em 2015)	124
Tabela 3 - Preenchimento das vagas dos cursos do NCH	128
Tabela 4 - Situação atual (2020/1) dos ingressantes por cota de baixa renda em 2015	134
Tabela 5 - Auxílios acessados pelos cotistas (2016-2018)	135
Tabela 6 - Renda de corte no processo seletivo de AE	136

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Constitucional
AE	Assistência Estudantil
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BTILS	Bolsa de Tradutor Intérprete de Língua de Sinais
CF	Constituição Federal
CNCD	Conselho Nacional de Combate à Discriminação
CONSAD	Conselho Superior de Administração
CONSEA	Conselho Superior Acadêmico
CONSUN	Conselho Superior Universitário
CPPSD	Coordenadoria de Processo Seletivo Discente
DEM	Partido dos Democratas
DIRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
FONAPRACE	Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis
FUNDACENTRO	Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
MPF	Ministério Público Federal
NCH	Núcleo de Ciências Humanas
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil
PROCEA	Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
PROPLAN	Pró-Reitoria de Planejamento
REUNI	Reestruturação, Expansão e Consolidação do Ensino Superior
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNE	União Nacional de Estudantes
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia

RESUMO

AIRES, Cleidiane Leite Bueno. **Do acesso ao sucesso: análise da política de cotas e do programa nacional de assistência estudantil (PNAES) na Fundação Universidade Federal de Rondônia.** 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Departamento de Ciências da Educação. Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho-RO, 2021.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar duas políticas públicas que fazem referência ao acesso e permanência na educação superior em Instituição Federal de Ensino Superior, a saber: a Lei 12.711/2012, comumente conhecida como a Lei de Cotas, que regulamenta e/ou institucionaliza a reserva de vagas para estudantes do ensino público, com renda per capita de 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros, pardos e pessoas com deficiência; o Programa Nacional de Assistência Estudantil, instituído pela Portaria Normativa nº 39/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre a assistência estudantil nas Instituições Federais de Ensino. A pesquisa enfoca a reserva de vagas para negros, pardos, indígenas e pessoas com deficiência que ingressaram no ensino superior público, com destaque para: a condição de renda; se estudante de escola pública; etnia; deficiência e gênero, considerando-se que tais situações, em suas particularidades, na formação social brasileira, agregam elementos que posicionam esses indivíduos de forma desigual na sociedade. A relevância desta pesquisa repousa no sentido de contribuir para se compreender que, na realidade educacional brasileira, esses elementos são importantes para a análise das diversas políticas públicas de ações afirmativas. A questão norteadora é: a reserva de vagas para os estudantes de escola pública, com renda per capita de 1,5 salário mínimo, conferida na Lei de Cotas, e as ações da política de assistência estudantil contribuem, além do acesso, para a permanência e a conclusão dos cursos de graduação no âmbito da Universidade Federal de Rondônia? Para responder a essa questão, delimitou-se o objeto de pesquisa tendo como recorte os cursos que compõem o Núcleo de Ciências Humanas, a fim de averiguar se as ações afirmativas de ingresso no ensino superior, por meio da Lei de Cotas - e as ações da Política de Assistência Estudantil contribuem para o ingresso, a permanência e o sucesso dos/as estudantes cotistas na UNIR. Trata-se, portanto, de estudo de caso, com abordagem quanti-qualitativa, características exploratórias e descritivas, utilizando-se pesquisa bibliográfica e documental; como método de análise dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). A pesquisa considerou o processo seletivo de ingresso discente do ano de 2015, o primeiro em que se aplicou, na UNIR, a reserva de vagas em sua totalidade, de acordo com a Lei 12.711/ 2012. Foi observada a trajetória dos/as estudantes cotistas do Núcleo de Ciências Humanas no período de 2015 a 2020. Os resultados encontrados apontam que os/as alunos/as assistidos/as pela Política de Assistência Estudantil permaneceram na instituição e concluíram o curso, o que revela não apenas a inclusão de estudantes cotistas, mas também seu sucesso acadêmico por meio da aplicação dessa Política no âmbito da Universidade Federal de Rondônia.

Palavras-chave: Educação. Ensino Superior. Ações afirmativas. PNAES. Cotas.

ABSTRACT

AIRES, Cleidiane Leite Bueno. **From Access to Success: an analysis of the quota policy and National Student Assistance Program (PNAES) at Federal University of Rondonia Foundation.** 2021. 156 f. Dissertation (Academic Master Degree in Education) - *Stricto Sensu* Postgraduate Program in Education. Department of Educational Sciences. Federal University of Rondonia (UNIR), Porto Velho-RO, 2021.

This research aims to analyze two public policies that refer to access and permanence in higher education in a Federal Institution of Higher Education, namely: Law 12711/2012, commonly known as the Law of Quotas, that regulates and/or institutionalizes the designation of seats for students from public schools, those with a per-capita income of 1.5 minimum wage, self-declared Black, mixed-race and disabled people; and the National Student Assistance Program (PNAES), instituted by Normative Ordinance nº 39/2007 and regulated by Decree nº. 7234, from July 19, 2010, which provides for student assistance in Federal Education Institutions. The research focuses on preserving seats for Black, mixed-race, indigenous, and disabled people entering in public higher education, with emphasis on: the income condition; if they are public-school students; ethnicity; disability and gender -- situations that, for their particularities, in the Brazilian social formation, add elements that place these individuals in an unequal position in society. The relevance of this research rests in the sense of contributing to understand that, in the Brazilian educational reality, these elements are important for the analysis of the diverse public policies of affirmative actions. The guiding question is: the reservation of places for public school students, with a per capita income of 1.5 minimum wages, provided for in the Quota Law, and the actions of the student assistance policy contribute, in addition to access, to the permanence and the completion of undergraduate courses at the Federal University of Rondônia? In order to answer this question, the object of research was delimited in the Human Sciences Nucleus courses, in order to ascertain whether the affirmative actions of entering higher education, through the Quota Law - and the Student Assistance Policy actions contribute to the entry, permanence and success of quota students at UNIR. It is, therefore, a case study, with a qualitative approach, exploratory and descriptive characteristics, using bibliographic and documentary research; as a method of data analysis, it was used the content analysis proposed by Bardin (1977). The survey considered the selection process for student enrollment in 2015, the first in which, in UNIR, the reservation of vacancies was fully applied, according to Law 12.711 / 2012. It was observed the trajectory of quota students at the Human Sciences Nucleus in the period from 2015 to 2020. The found results indicate that the students assisted by the Student Assistance Policy remained at the institution and completed the course, which reveals not only the inclusion of quota students, but also their academic success through the application of this Policy within the scope of the Federal University of Rondônia.

Keywords: Education. Higher education. Affirmative actions. PNAES. Quotas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	23
2.1 Enfoque metodológico da pesquisa	23
2.2 Procedimento da coleta de dados	25
2.3 Procedimento de análise de dados	28
2.4 Universo da pesquisa: a UNIR	29
3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELA DIREITO À EDUCAÇÃO ..	36
3.1 A organização social e os processos de consolidação dos direitos de cidadania	36
3.2 Os processos de construção da cidadania no Brasil	47
3.3 Determinantes econômicos e culturais das desigualdades sociais no Brasil	58
3.4 óticas da política pública social	68
3.5 O Estado e as políticas públicas na educação brasileira	81
3.5.1 Elitismo do e no ensino no Brasil: breve panorama histórico	87
4 A LEI DE COTAS E O PNAES COMO AVANÇOS E DESAFIOS NO CAMINHO DA PESQUISA: Acesso e Permanência na Fundação Universidade Federal de Rondônia	92
4.1 As ações afirmativas como respostas às pautas reivindicatórias dos movimentos sociais na área de educação	94
4.2 A afirmação da cultura como condicionante para o projeto decolonial	100
4.3 Cultura, identidade e alteridade: importância da compreensão das desigualdades sociais	104
4.4 Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES	108
4.5 O PNAES no contexto da UNIR e a implantação das Cotas	113
4.6 Ingresso, permanência e sucesso nos cursos do NCH	131
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	142
ANEXO A – Nota explicativa sobre auxílios estudantis oferecidos pela PROCEA	153

1 INTRODUÇÃO

As ações afirmativas são medidas que visam combater, diminuir, mitigar, reduzir discriminações que geram desigualdades sociais e econômicas. Como exemplo, temos a reserva de vagas para negros, pardos e indígenas, que considera a condição de renda, escola, etnia ou deficiência, para o ingresso desses indivíduos no ensino superior. No Brasil, desde os primeiros indícios de sua aplicação, as ações afirmativas são motivo de diversas críticas e debates nos meios acadêmico, jurídico e social no contexto nacional. Destacamos que a política de ação afirmativa não é algo recente, considerando-se seu histórico nos Estados Unidos da América (EUA).

O acirramento das críticas e dos debates sobre o tema da desigualdade racial no contexto brasileiro se acentuou, na agenda pública, a partir do ano de 2001, devido à participação do Brasil na III Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, em 2001, ocorrido na cidade de Durban, na África do Sul. Em decorrência dessa Conferência, no quesito educacional, as discussões midiáticas e políticas acentuaram-se com a implantação das primeiras medidas no âmbito das universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro.

O jornal Folha de S. Paulo foi um dos instrumentos midiáticos que noticiou esse contexto em vários momentos. Entre tantas matérias, destacamos a intitulada: “Confira a íntegra dos manifestos contra e a favor das cotas” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2006, p. 1), que publicou os manifestos dos favoráveis e contrários às cotas, seus respectivos nomes, profissão e filiação institucional. Entre os signatários de ambos os manifestos, observamos a diversidade de profissionais e pesquisadores de diversas áreas e representantes de diferentes instituições, que podem ser conferidos na citada matéria. Os defensores dessas medidas argumentam que essas ações são formas de proporcionar uma sociedade mais justa e igualitária; os contrários sustentam o argumento da inconstitucionalidade, ancorados no preceito liberal da igualdade de todos perante a Lei, defendendo a meritocracia e assegurando que as ações afirmativas são instrumentos que viabilizam a discriminação étnica, gerando exclusão social (SANTOS, 2005).

O fato é que muitos embates e debates em torno da legalidade dessas medidas ocorreram com a implementação das diversas ações afirmativas no Brasil,

especificamente a Lei de Cotas nas universidades públicas. Diante da ascensão do conservadorismo e das ideias ultraliberais decorrentes da conjuntura política, esses embates e debates ainda são calorosos, havendo constantes negativas em torno das desigualdades provocadas pelo racismo na nossa sociedade.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a precursora em implantar ações afirmativas no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), reservando um percentual de 20% das vagas de seu processo seletivo para alunos negros. Esta ação gerou a Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 186, impetrada contra a referida instituição pelo Partido dos Democratas (DEM) sob o argumento de inconstitucionalidade da reserva de vagas.

Após a iniciativa da UnB, algumas IFES, valendo-se da autonomia universitária, também implementaram modalidades de reservas de vagas, o que acentuou ainda mais a repercussão social e a discussão sobre a legalidade das ações afirmativas. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a ADPF nº 186 como improcedente, declarando constitucionais as cotas nas universidades federais. Nessa seara, a Presidenta Dilma Rousseff sancionou, no mesmo ano, a Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que regulamentou as cotas nas IFES. Mesmo diante de uma longa jornada para o reconhecimento das ações afirmativas como medidas constitucionais pelo STF em 2012, oito anos à frente deste marco percorremos grandes desafios para legitimá-las nos mais diversos contextos institucionais.

São muitos os desafios institucionais apresentados na implantação das ações afirmativas, a efetivação do acesso ao ensino superior e sua conclusão, enquanto uma conquista social. Nesse sentido, nossa pesquisa enfoca a análise das ações afirmativas, a fim de avaliar o processo de efetivação da educação pública como um direito social de todos, sem qualquer tipo de discriminação social.

As medidas por nós analisadas fazem referência ao acesso e permanência na educação superior IFES, considerando dois marcos da política educacional nas universidades públicas federais que propõem a intervenção das desigualdades socioeconômicas, a saber: a Lei 12.711/2012, comumente conhecida como a Lei de Cotas, que regulamenta e/ou institucionaliza a reserva de vagas para estudantes do ensino público, com renda *per capita* de 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros, pardos e pessoas com deficiência; e o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), instituído pela Portaria Normativa nº 39/2007 e regulamentado pelo

Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre a Assistência Estudantil (AE) nas IFES.

A discussão dessa temática se faz necessária pelo fato de que as desigualdades sociais em que as ações afirmativas propõem intervir geram desafios nos mais variados espaços institucionais e setoriais. Primeiro, a Lei de Cotas trata de questões requeridas pelos diversos movimentos sociais e políticos envolvidos em seu processo de formulação, tais como: o movimento negro, o movimento de pessoas com deficiência, o movimento estudantil, os sindicatos de profissionais da educação, as associações de docentes, entre outros. Esses movimentos e instituições criticavam não só a construção do sistema educacional brasileiro, mas também suas disparidades conjunturais e políticas, como, por exemplo: a disparidade educacional entre os estudantes das instituições públicas e particulares de ensino básico; a qualidade do ensino superior público em detrimento das particulares e a inversão de público quando se trata de ensino superior; a falta de acesso ao ensino superior público.

Ainda antes da publicação da Lei de Cotas, que deu acesso ao ensino superior a estudantes pobres oriundos de escolas públicas, algumas ações já eram executadas no intento de favorecer a permanência desses alunos nas instituições públicas de ensino superior. Com o advento da Lei de Cotas, algumas necessidades socioeconômicas passaram a ser identificadas no momento da análise da documentação necessária para a comprovação da condição de baixa renda do cotista. Situações como desemprego, trabalho informal, trabalho noturno, ausência de renda, mobilidade reduzida, entre outras, apontam a necessidade de AE para que o discente não evada do curso e dê continuidade a sua jornada acadêmica, a fim de concluir seus estudos com sucesso.

Em seu art. Art. 5º, o Decreto nº 7.234/2010 estabelece prioridade no atendimento das ações de AE aos alunos oriundos da rede pública de ensino, com perfil socioeconômico de 1,5 salário-mínimo por pessoa na família, respeitando os demais critérios estabelecidos pelas IFES (BRASIL, 2010). O perfil socioeconômico previsto pela Lei de Cotas e pelo PNAES (renda inferior a 1,5 salário-mínimo e ser estudante de escola pública) é semelhante. Isso nos chama a atenção, pois, de fato, o cotista em condição de renda *per capita* igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo já acessa a universidade como público destinatário das ações do PNAES na instituição. Atentamos para esse fato durante nossa atuação como assistente social

nas comissões de processo seletivo discente e de bolsas de AE da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Salientamos que, enquanto servidora da instituição, não atuamos nos setores de planejamento e execução dos programas de ingresso e permanência discente. Nossa lotação institucional é na Diretoria de Gestão de Pessoas (DGP), trabalhando com as questões referentes à saúde e qualidade de vida do servidor. A experiência com a Lei de Cotas ocorreu em virtude dos editais de processo seletivo da UNIR, momento em que a instituição requisita aos diversos setores indicações de profissionais para compor as comissões para o atendimento das demandas.

Como assistente social e membro da comissão de apoio à Diretoria de Registros e Controle Acadêmico (DIRCA), que visa atender às exigências previstas nos editais de processo seletivo discente nos períodos de matrícula inicial, atuamos na análise do perfil socioeconômico dos ingressantes nos editais regidos pela Lei de Cotas. Essa comissão não é permanente e seus membros são servidores lotados em setores diversos da instituição, alguns destes sem nenhum envolvimento acadêmico. O mesmo ocorre nas seleções dos auxílios do PNAES, devido à carência de assistentes sociais no setor responsável.

Observamos que, na maioria das análises socioeconômicas realizadas pelos assistentes sociais, em alguns casos, nos cursos ditos “elitizados”, como Medicina e Direito, a renda *per capita* do candidato estava no limite estabelecido pela Lei de Cotas. Em oposição, nos outros cursos menos “elitizados”, como as licenciaturas, a renda apresentada é muito inferior e por vezes se limita a um salário-mínimo.

Essa situação, preliminarmente, apresenta a necessidade de acompanhamento do/a estudante, em virtude da carência de renda. Porém, são também identificadas outras questões sociais que, se não trabalhadas, podem interferir na permanência e no percurso acadêmico. Salientamos que, predominantemente, no serviço social, entende-se a questão social “como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura” (IAMAMOTO, 2012, p. 27).

Os profissionais de serviço social, para Iamamoto (2012) relata que na maioria das vezes, têm atuado meramente como executores da prestação de serviços, imbuídos a todo instante em serem “juizes da pobreza”, devido às condições de trabalho e sucateamento das políticas públicas, que limitam as estruturas institucionais de enfrentamento das expressões da questão social. Desse

modo, meios institucionais como ações da AE, que deveriam ser destinadas a todos que necessitam, são oportunizados somente a alguns: os mais pobres. Nessa conjuntura, o assistente social fica na responsabilidade de julgar qual o indivíduo mais pobre, limitando sua ação profissional, para viabilizar programas e projetos de assistência social para todos os estudantes que precisam.

O sistema de cotas oportunizou acesso aos estudantes cujo perfil socioeconômico, em outros momentos, não lhes favoreceriam o acesso a um curso superior, seja público ou privado, a não ser por meio de bolsa integral, devido aos modos pelos quais as políticas educacionais foram implantadas no cenário brasileiro. O perfil socioeconômico identificado no momento do ingresso, na maioria das vezes, leva o assistente social a dar prévias orientações sobre as bolsas de AE, para que o estudante procure outros recursos que possam impactar positivamente no seu percurso acadêmico.

A vulnerabilidade socioeconômica e os desafios de permanência que nos são apresentados geram uma preocupação profissional pelo motivo de o edital de seleção das bolsas de AE ser publicado, geralmente, no segundo semestre, colocando, assim, o estudante ingressante em situação de aguardo e de incerteza quanto à sua permanência no ensino superior, embora já oportunizado o acesso. Obviamente, em casos extremos e mediante avaliação, pode ser concedido o auxílio emergencial, de acordo com a disponibilidade financeira para tal.

A atuação como assistente social nas análises socioeconômicas nos editais de seleção das bolsas da política de AE na UNIR nos possibilitou, ainda, constar a vulnerabilidade socioeconômica dos discentes que buscaram acesso aos auxílios estudantis. Todavia, por não sermos lotadas no setor que executa o PNAES, não tivemos a oportunidade de acompanhar as ações de AE no âmbito institucional. Entretanto, questões inerentes à AE dos alunos que acessaram a UNIR por meio das ações afirmativas sempre nos despertaram vários questionamentos enquanto profissional e pesquisadora.

Entendemos que a eficiência de uma política pública se dá pela efetividade de sua proposta, pois, além de oportunizar o acesso à universidade, é de suma importância que se garantam ao acadêmico as condições de permanência e sucesso do percurso de sua formação acadêmica. É por meio dessa eficiência e efetividade que obtemos resultados positivos e relevância social. Assim, diante da

necessidade de avaliação do impacto social das cotas na UNIR, visto que a avaliação é uma fase da vida das políticas públicas, orientamos nossa pesquisa

Nossa questão norteadora é: a reserva de vagas para os estudantes de escola pública, com renda per capita de 1,5 salário mínimo, conferida na Lei de Cotas, e as ações da política de AE contribuem, além do acesso, para a permanência e a conclusão dos cursos de graduação no âmbito da UNIR? Como delimitação do objeto, estabelecemos como recorte os cursos que compõem o Núcleo de Ciências Humanas (NCH).

A fim de conferir os resultados atinentes ao problema, a pesquisa teve por objetivo geral analisar duas políticas públicas que fazem referência ao acesso e permanência na educação superior em IFES, a saber: a Lei 12.711/2012, comumente conhecida como a Lei de Cotas, que regulamenta e/ou institucionaliza a reserva de vagas¹ para estudantes do ensino público, com renda *per capita* de 1,5 salário mínimo, autodeclarados negros, pardos e pessoas com deficiência; e o PNAES, instituído pela Portaria Normativa nº 39/2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre a AE nas IFES. Para tanto, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever um breve panorama histórico das ações afirmativas, demonstrando a importância dos movimentos sociais para a elaboração e implementação da Lei de Cotas para o ingresso de negros, indígenas, pardos e estudantes de baixa renda no ensino superior;
- Analisar o modo como a Lei de Cotas e as ações desenvolvidas pela UNIR serviram para o ingresso de alunos em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior;
- Apresentar como as políticas de AE relacionadas aos alunos que acessaram a universidade pela Lei de Cotas contribuem para a permanência de alunos cotistas na UNIR.

A Lei de Cotas é um tema controverso em nossa sociedade e devemos discutir sobre as mudanças por ela ocasionadas, visto que dispõe sobre como deve

¹ Destacamos que, embora o termo “reserva de vagas” possa trazer uma conotação de separação ou sobra das vagas, não temos esse entendimento, no decorrer desta pesquisa intercalamos esse termo, presente na legislação, com o termo “cotas sociais” afirmando que essa Ação Afirmativa é uma conquista social e não uma benesse.

ser o ingresso nas Universidades Federais e Institutos Federais de Ensino Técnico e Médio, tornando obrigatória a reserva de 50% das vagas dessas instituições para estudantes que tenham concluído de forma integral o ensino médio em instituições públicas (art.1º). Dessa reserva, a Lei estabelece que 50% dos alunos tenham um perfil de renda familiar de até 1,5 salário mínimo *per capita*; além disso, condiciona a distribuição das vagas, nos editais de seleção, à proporção de autodeclarados negros, pardos, índios e pessoas com deficiência de acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) da unidade federativa onde se encontra cada IFES. As pessoas com deficiência foram incluídas a essa reserva posteriormente, pela Lei 13.409, em 2016.

Em decorrência dessas modificações no ingresso, houve também mudanças significativas no perfil socioeconômico dos estudantes das IFES, o que nos leva a crer que a Lei de Cotas, como disposto no seu arcabouço jurídico infraconstitucional e constitucional, de acordo com o art. 205 da Constituição Federal (CF) de 1988, deu voz e vez a uma população que nem sempre teve acesso ao ensino superior, sendo, portanto, excluída, como é o caso dos negros, indígenas e pessoas com deficiência.

A nova estratificação social dos alunos, considerando-se as diretrizes legais, requer a avaliação de seus impactos após dez anos de sua aplicação. Desse modo, o acompanhamento desse programa de ingresso na instituição permite uma avaliação de sua contribuição, o impacto social promovido e o desenvolvimento social da população através do acesso ao ensino superior público.

Dessa forma, nesse cenário de grandes mudanças e ensejos de efetivação do acesso ao ensino superior público e de consolidação da educação como um direito, neste estudo buscamos analisar a efetividade das ações afirmativas como política pública, desde o acesso até o sucesso do percurso de formação acadêmica dos alunos cotistas, tendo como recorte os cursos do NCH da UNIR, a saber: História-Licenciatura; História-Bacharelado; Letras-Português; Letras-Inglês; Letras-Espanhol; Letras-Libras; Pedagogia; Ciências Sociais-Licenciatura; Arqueologia; Teatro; Artes Visuais; Música; Filosofia-Licenciatura.

A escolha dos cursos do NCH como recorte da nossa pesquisa se deve à representatividade desse Núcleo no contexto amplo dos cursos ofertados pela UNIR, uma representatividade de 25% do total de cursos ofertados. Sendo assim, dentro da divisão administrativa da universidade, essa é a unidade que concentra a maior

quantidade de cursos. Atualmente essa unidade possui a lotação de 25 servidores Técnicos Administrativos e 142 servidores Docentes, segundo dados da Coordenação de Registros e Documentos (CRD).

Trabalhamos com a hipótese de que as políticas de ações afirmativas proporcionam o acesso ao ensino superior a um público antes privado, por sua condição socioeconômica, e as políticas de AE garantem a permanência e o sucesso dos estudantes na conclusão da formação acadêmica, o que compreendemos como sucesso acadêmico.

Esta pesquisa é relevante porque nos possibilitou o entendimento da gestão das expressões referentes à questão social apresentadas no contexto institucional do ensino superior, bem como a efetivação da educação como direito e fator de desenvolvimento na realidade regional, isto é, na região Norte do Brasil, mais especificamente, no estado de Rondônia, localizado na Amazônia Ocidental.

A presente dissertação está organizada em cinco seções, a saber: a seção 1 trata-se desta introdução. Na seção 2, expomos a metodologia e procedimentos para o desenvolvimento da pesquisa. Na seção 3 abordamos os movimentos sociais na luta pelo direito à educação. Em seguida, na seção 4, discutimos as ações afirmativas como respostas às pautas reivindicatórias dos movimentos sociais na área de educação e a Lei de Cotas como avanços e desafios no caminho da pesquisa, enfocando o acesso e a permanência na UNIR. Por fim, na seção 5, trazemos nossas considerações a respeito do estudo realizado.

Esperamos que os resultados alcançados possam contribuir para a gestão da UNIR no que concerne às políticas acadêmicas de ingresso, permanência e sucesso acadêmico para os/as estudantes cotistas e que necessitam do atendimento da AE, possibilitando que esses/as estudantes possam se tornar egressos de um curso superior, na expectativa subjetiva de redesenhar as relações na sociedade brasileira.

2 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa científica e a necessidade de verificar a verdade do conhecimento que se pretende produzir exigem a adoção de etapas alinhadas a instrumentos capazes de atender aos objetivos e metas estabelecidas. Inicialmente, na busca desses instrumentos, há a necessidade de um estudo epistemológico para identificarmos as teorias e métodos científicos que melhor se aplicam a cada estudo.

Partimos do pensamento de que “a metodologia é uma aventura intelectual, uma aventura que se faz num processo histórico de crítica do seu próprio caminho” (FALEIROS, 2011, p. 17). Na jornada de investigação, os pesquisadores apoiam suas reflexões no método científico que lhes proporciona segurança para a tomada de decisão em cada fase da pesquisa.

Consideramos a pesquisa como um labor artesanal que “se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com ritmo próprio e particular” (MINAYO, 1994, p. 25). A esse ritmo a autora denomina ‘ciclo da pesquisa’, em que estão compreendidas as fases da pesquisa, em conformidade com cada método e especificidade da investigação. Dessa maneira, cada etapa requer procedimentos característicos de cada tipo de pesquisa.

Assim, seguiremos detalhando nosso caminho laborativo, de acordo com as particularidades e desafios do nosso processo de investigação.

2.1 Enfoque metodológico da pesquisa

No delineamento metodológico para apoio da investigação de nossa temática, adotamos o suporte dos métodos e técnicas da abordagem qualitativa e quantitativa da pesquisa científica. Deste modo, esta pesquisa possui uma abordagem mista, qualitativa e quantitativa das ações afirmativas, temática aqui abordada. Destacamos que, segundo Minayo (1994, p. 22):

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa

aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Esse destaque é importante, visto que, no decorrer deste trabalho, demonstramos dados em tabelas e gráficos, expressando a qualificação em números. Essa opção foi considerada por concordarmos com Minayo (1994), visto que os dados qualitativos, juntamente com os quantitativos, permitem uma melhor compreensão da realidade. Por isso, de forma mista, utilizamos uma série de dados quantitativos para apoio de nossa análise, mas sem desprezar a abordagem qualitativa, usamos ambas em conjunto.

A pesquisa qualitativa possui cinco características, conforme apontam Lüdke e André (1986): (i) ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento; (ii) dados coletados predominantemente descritivos; (iii) preocupação com o processo maior que com o produto; (iv) o “significado” que as pessoas dão as coisas e sua vida são focos de atenção especial do pesquisador; e (v) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A problemática de pesquisa está motivada em saber se a reserva de vagas para os estudantes de escola pública, com renda *per capita* de 1,5 salário-mínimo, conferidas na Lei 12.711 (Lei de Cotas), e as ações da política de AE contribuem, além do acesso, para a permanência e o sucesso da formação acadêmica dos cotistas na Fundação Universidade Federal de Rondônia. Analisamos a aplicação de duas políticas públicas presentes no cotidiano das IFES, porém essa problemática envolve questões particulares de nossa realidade institucional, embora seja comum às demais instituições.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), “quando formos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Portanto, optamos por conduzir nossa jornada metodológica apoiando-nos no modelo de pesquisa qualitativa de estudo de caso. Assim os autores supracitados especificam as características fundamentais desse tipo de estudo: (i) visa a descoberta; (ii) enfatiza a interpretação em contexto; (iii) retrata a realidade de forma completa e profunda; (iv) usa variedade de fontes de informação; (v) revela experiências vicárias e permite generalizações naturalísticas; e (vi) procura representar os diferentes e as vezes conflitantes pontos de vista presentes em uma situação. De acordo com as referidas autoras os estudos de caso são desenvolvidos em três fases, que

consistem em: exploração, coleta de dados e análise de dados. A fase exploratória, segundo Lüdke e André (1986, p. 17):

[...] se coloca como fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo. É o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada no campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo.

Na fase exploratória, além da aproximação do pesquisador ao objeto e ao campo de pesquisa, também há a necessidade de delimitação, para proceder a próxima fase da pesquisa. Entendemos, como dizem Lüdke e André (1986, p.17), que:

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada.

As autoras se referem à limitação de tempo que temos para desenvolvimento das pesquisas, realidade presente nos mais variados ambientes de pesquisa. Nossa realidade não se apresenta diferente das demais, diante do período regimental do nosso programa de Mestrado. A busca da completude do caso estudado nos agrega mais valor quando delimitada, visto que, para a compreensão maior da situação, o recorte agrega a representatividade e a possibilidade de um conhecimento detalhado da parcela delimitada. Assim, recortamos a realidade maior da UNIR, apoiando nosso objetivo de pesquisa em estudar os cursos do NCH, unidade acadêmica que concentra a maior parte dos cursos de graduação na UNIR, sendo a maioria a licenciaturas. A partir desse recorte prosseguiremos no detalhamento dos procedimentos realizados para coleta de dados sobre os alunos que acessaram os cursos dessa unidade pelo Edital do Processo Seletivo Discente de 2015.

Nosso trabalho pretende contribuir com as pesquisas sobre o impacto das ações afirmativas de ingresso na educação superior pública em Rondônia, única universidade pública que temos neste estado.

2.2 Procedimentos da coleta de dados

Os sujeitos da pesquisa são os acadêmicos ingressantes em 2015 nos cursos do NCH: História-Licenciatura, História-Bacharelado, Letras-Português, Pedagogia,

Ciências Sociais-Licenciatura, Arqueologia, Teatro, Artes Visuais, Música, Letras-Ingês, Letras-Espanhol, Filosofia-Licenciatura, Letras-Libras.

Delimitamos esta pesquisa enfocando os acadêmicos ingressantes (nos cursos citados) pelo processo seletivo de 2015, regido pelo Edital nº 011, de 30 de dezembro de 2014, por ser o primeiro a aplicar a reserva de 50% do total de vagas para estudantes de escolas públicas, bem como as demais disposições da Lei de Cotas; o primeiro com a regulamentação interna da aplicação do sistema de cotas, através da Resolução nº 367 do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), de 15 de dezembro de 2014, que regulamentou o ingresso de discentes em cursos de graduação da UNIR; e também a possibilidade de identificação de alguns discentes concluintes do percurso acadêmico no momento da coleta de dados.

Neste estudo, analisamos se as ações afirmativas de ingresso (Lei 12.711 - Lei de Cotas) e as ações da política de AE contribuem para a o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos cotistas na UNIR.

A análise dos dados foi realizada a partir das informações sobre os alunos ingressantes através das cotas, nos cursos do NCH, com perfil socioeconômico de renda de 1,5 salário-mínimo, matriculados no ano de 2015. Após a identificação dos discentes, analisamos se eles acessaram a AE no seu percurso acadêmico. Posteriormente, levantamos a situação acadêmica até o final, em 2019, a fim de identificar quais alunos concluíram o curso.

Desse modo, conduzimos nossa pesquisa observando o percurso acadêmico do estudante de graduação cotista de baixa renda nos cursos do NCH, o ingresso, a permanência e se obtiveram sucesso acadêmico e acesso às ações de AE desenvolvidas na UNIR, através do PNAES.

O método de procedimento orienta o pesquisador na divisão da totalidade da pesquisa em etapas investigativas. Para cada etapa poderá ser utilizado um procedimento, uma técnica, ou vários, no decorrer da pesquisa, para alcance dos objetivos. Desse modo, utilizamos procedimentos técnicos inerentes à pesquisa documental, de forma exploratória, para levantamento dos dados. A partir daí, traçamos objetivos que, para serem atingidos, nos requisitaram a apropriação de técnicas e procedimentos diversos.

Como procedimento inicial, característico do método escolhido para a pesquisa, realizamos uma etapa exploratória para levantamento de dados e situarmos a compreensão da nossa temática na realidade escolhida, a UNIR.

Realizamos um levantamento de dados no site da instituição acerca de: relatórios de gestão; editais de processos seletivos; resoluções de conselhos superiores; Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI); planos de ação; legislações atinentes ao PNAES e à Lei de Cotas.

Em um segundo momento da etapa exploratória, solicitamos informações acadêmicas por meio do Sistema de Informação do Cidadão (SIC), inerentes aos estudantes que ingressaram na UNIR por meio do Edital nº 011, de 30 de dezembro de 2014, processo seletivo de ingresso discente do ano de 2015, cujos perfis de matrículas se encaixassem nas classificações “ativos, trancados e cancelados”; para identificar os alunos que acessaram aos programas de permanência na instituição, solicitamos informações sobre os discentes que acessaram bolsas e programas do PNAES no período de 2015 a 2019.

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos documentos disponibilizados pela UNIR no *website* institucional, relativos ao Edital nº 011, de 30 de dezembro de 2014, e as informações disponibilizadas por meio do SIC; estas últimas nos foram concedidas em três momentos diferentes, devido à ausência de informações solicitadas. Relatamos que, posteriormente, a Pró-Reitora de Cultura e Assuntos Estudantis nos encaminhou um *e-mail* com maiores informações e esclarecimentos.

Como método de coleta de dados, a análise documental é uma técnica pouco explorada pelos pesquisadores da Educação, mas, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema problema”. Assim, como já mencionamos, delimitamos nosso estudo ao NCH, maior unidade acadêmica da instituição, comportando cerca de 25% dos cursos ofertados, e utilizamos a pesquisa documental para identificar as informações inerentes ao acesso e ao percurso acadêmico dos estudantes cotistas dessa unidade acadêmica. Após essa delimitação, os dados levantados ofereceram o suporte necessário para prosseguir com os objetivos propostos nesta pesquisa.

Compreendemos ser possível a possibilidade de conjugar métodos de coleta de dados; inicialmente. Nossa intenção inicial era agregar dados coletados por meio de entrevistas com os alunos, técnicos e professores envolvidos no percurso acadêmico dos estudantes, porém, a conjuntura da pandemia da COVID 19, que

enfrentamos no momento da elaboração desta pesquisa, impossibilitou-nos a realização de um procedimento que agregasse mais dados qualitativos em tempo hábil para atender aos prazos estabelecidos, o que prejudicou o alcance de alguns objetivos de nossa pesquisa.

Desse modo, caracterizamos esta pesquisa como documental, pois, conforme Luna (2011, p. 53), “o documento, como fonte de informação, assume diferentes formas: literatura pertinente a um assunto, anuários estatísticos e censos, prontuários médicos, legislação etc. são todos exemplos de fontes documentais”.

Sendo assim, prosseguimos descrevendo os procedimentos e métodos escolhidos para análise dos dados da pesquisa.

2.3 Procedimento de análise de dados

Nesta fase da pesquisa, optamos por um procedimento que comportasse a escolha dos métodos anteriores descritos. Para Lüdke e André (1986, p. 45) “analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Nesse sentido, para dar tratamento aos dados obtidos, utilizamos a análise de conteúdo desenvolvida por Bardin (1977, p. 42), que a classifica como:

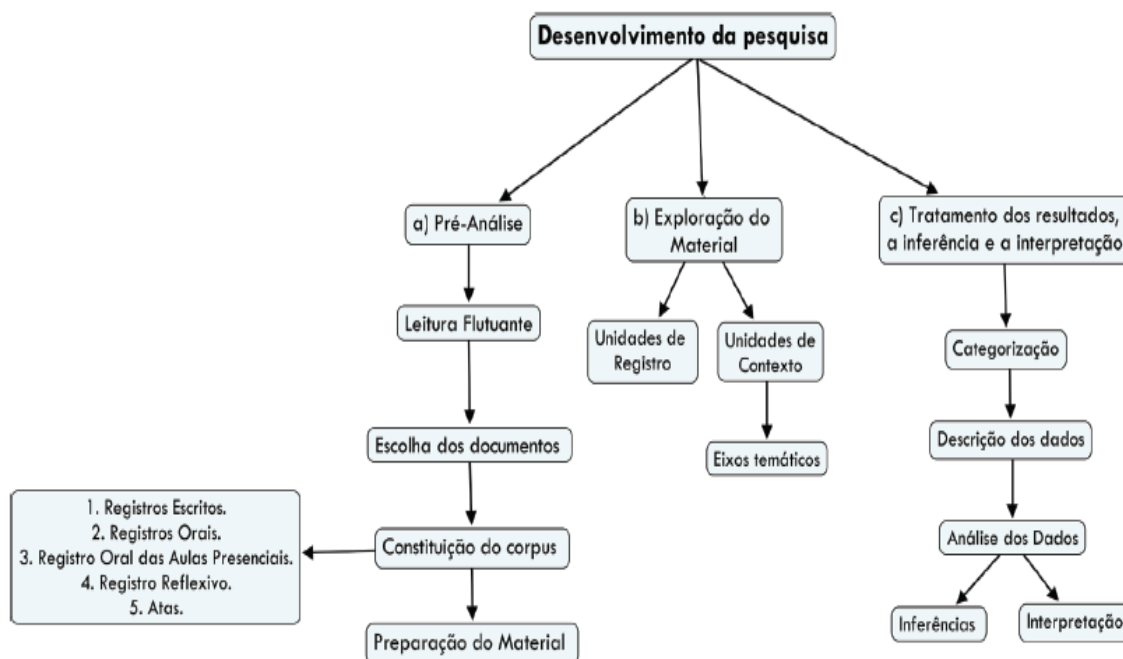
Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) de mensagens.

As comunicações humanas são estabelecidas de diversas maneiras comunicativas. A análise de conteúdo e suas técnicas nos ajudam a analisar conteúdos de mensagens que podemos encontrar de forma “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2008, p. 12). Dessa maneira, analisamos nossos dados de acordo com os passos procedimentais da análise de conteúdo, em três momentos e suas respectivas etapas. Os três momentos principais são: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A cada momento existem fases procedimentais a serem seguidas pelos pesquisadores; para melhor visualizarmos essas etapas, utilizamos o esquema

organizado por Mendes e Miskulin (2017), apoiados em Bardin (1977), conforme reproduzido na Figura 1:

Figura 1 - Esquema de desenvolvimento de uma pesquisa com as técnicas da Análise de Conteúdo.



Fonte: Mendes e Miskulin (2017, p. 1051), conforme Bardin (1977, p. 102).

Considerando-se a análise de conteúdo, como demonstrado na Figura 1, seguimos as etapas da análise de dados e, em sequência, procedemos a análise e apresentação dos dados encontrados a partir da categorização dos seguintes pontos: acesso, permanência e sucesso na jornada acadêmica no curso de graduação dos alunos da UNIR.

2.4 Universo da pesquisa: a UNIR

A UNIR é a única universidade pública de Rondônia. Sua criação se deu pela Lei nº 7.011, de 08 de julho de 1982. Assim, registra 39 anos, contribuindo na formação de recursos humanos para a sociedade rondoniense.

A UNIR foi criada por meio da Lei 7.011, de 08 de julho de 1982, iniciando suas atividades acadêmicas no mesmo ano, com três cursos de Bacharelado:

Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas. A esses cursos somou-se a estrutura herdada da Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), vinculada à Prefeitura Municipal de Porto Velho/RO. Em ato contínuo, passou a ofertar os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História, Letras, Educação Física e Geografia, quando da sua integração ao Sistema Federal de Ensino, estabelecendo sua sede administrativa na cidade de Porto Velho, com atuação em todo o estado de Rondônia. A UNIR passou a funcionar no mesmo local da instituição anterior, prédio do antigo Porto Velho Hotel e suas atividades iniciaram com apenas alguns professores e técnicos.

De acordo com seu Estatuto, Resolução nº 135/CONSUN, de 13 de outubro de 1998:

Art. 4 A UNIR é uma instituição pluridisciplinar de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, tendo como finalidade precípua a promoção do saber científico puro e aplicado, e, atuando em sistema indissociável de ensino, pesquisa e extensão, possui os seguintes objetivos que se caracterizam por:

I - promover a produção intelectual institucionalizada, mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - formar profissionais que atendam aos interesses da região amazônica;

III - estimular e proporcionar os meios para a criação e a divulgação científica, técnica, cultural e artística, respeitando a identidade regional e nacional;

IV - estimular os estudos sobre a realidade brasileira e amazônica, em busca de soluções para os problemas relacionados com o desenvolvimento econômico e social da região; e

V - manter intercâmbio com universidades e instituições educacionais, científicas, técnicas e culturais nacionais ou internacionais, desde que não afetem sua autonomia, obedecendo as normas legais superiores (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 1998, p. 4).

A missão, a visão, os princípios e os valores da Universidade Federal de Rondônia, debatidos e ampliados no ano de 2014, foram mantidos e adequados no PDI 2014-2018 que se encontra em vigência. São eles:

MISSÃO - Produzir e difundir conhecimento, considerando as peculiaridades amazônicas, visando ao desenvolvimento da sociedade.

VISÃO - Ser referência em educação superior, ciência, tecnologia e inovação na Amazônia, até 2024.

Os princípios e valores organizacionais são cruciais na orientação do comportamento institucional a fim de cumprir sua missão, visão e objetivos. Assim, o Quadro 1, a seguir, detalha os princípios e valores da UNIR:

Quadro 1 - Princípios e valores da UNIR.

PRINCÍPIOS	VALORES
Desenvolvimento Humano	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito e valorização do ser humano - Foco nas pessoas e na qualidade de vida - Condições adequadas de higiene e segurança do trabalho - Desenvolvimento dos talentos humanos - Solidariedade
Eficiência, Eficácia e Efetividade	<ul style="list-style-type: none"> - Delegação coordenada - Geração de valor - Simplificação e gestão integrada de processos - Aperfeiçoamento contínuo - Atitude proativa - Meritocracia
Sustentabilidade Institucional	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento sistêmico - Foco nos propósitos e objetivos - Foco nos resultados e na qualidade - Defesa dos princípios e valores - Formação de lideranças para governança
Cooperação e Integração	<ul style="list-style-type: none"> - Valorização do trabalho em equipe - Gestão participativa - Liderança integradora - Alinhamento e convergência de ações
Integração Ensino, Pesquisa e Extensão	<ul style="list-style-type: none"> - Interdisciplinaridade - Aplicabilidade dos estudos da UNIR - Educação superior inclusiva
Transformação Social	<ul style="list-style-type: none"> - Promoção do desenvolvimento regional - Foco na missão e visão institucional - Permanente atuação nas políticas estratégicas do Estado - Defesa dos direitos humanos - Defesa da diversidade étnica, cultural e da biodiversidade - Proatividade frente aos anseios da sociedade
Transparência e Moralidade	<ul style="list-style-type: none"> - Inovação, monitoramento e avaliação permanentes - Responsabilidade Social - Visibilidade da produção da UNIR - Coerência nas atitudes e práticas - Zelo pela imagem e patrimônio da UNIR - Compartilhamento de informações e conhecimento - Garantia do interesse coletivo

Fonte: Fundação Universidade de Rondônia (2014, p. 31).

Esses princípios e valores foram elaborados pela comissão de elaboração do PDI 2014-2018, mas permaneceram vigentes como orientação institucional para nortear o planejamento e atuação da universidade no PDI 2019-2024.

A área de atuação da UNIR, segundo o PDI 2019-2024, abrange as seguintes modalidades de ensino acadêmico, conforme detalhadas no Quadro 2:

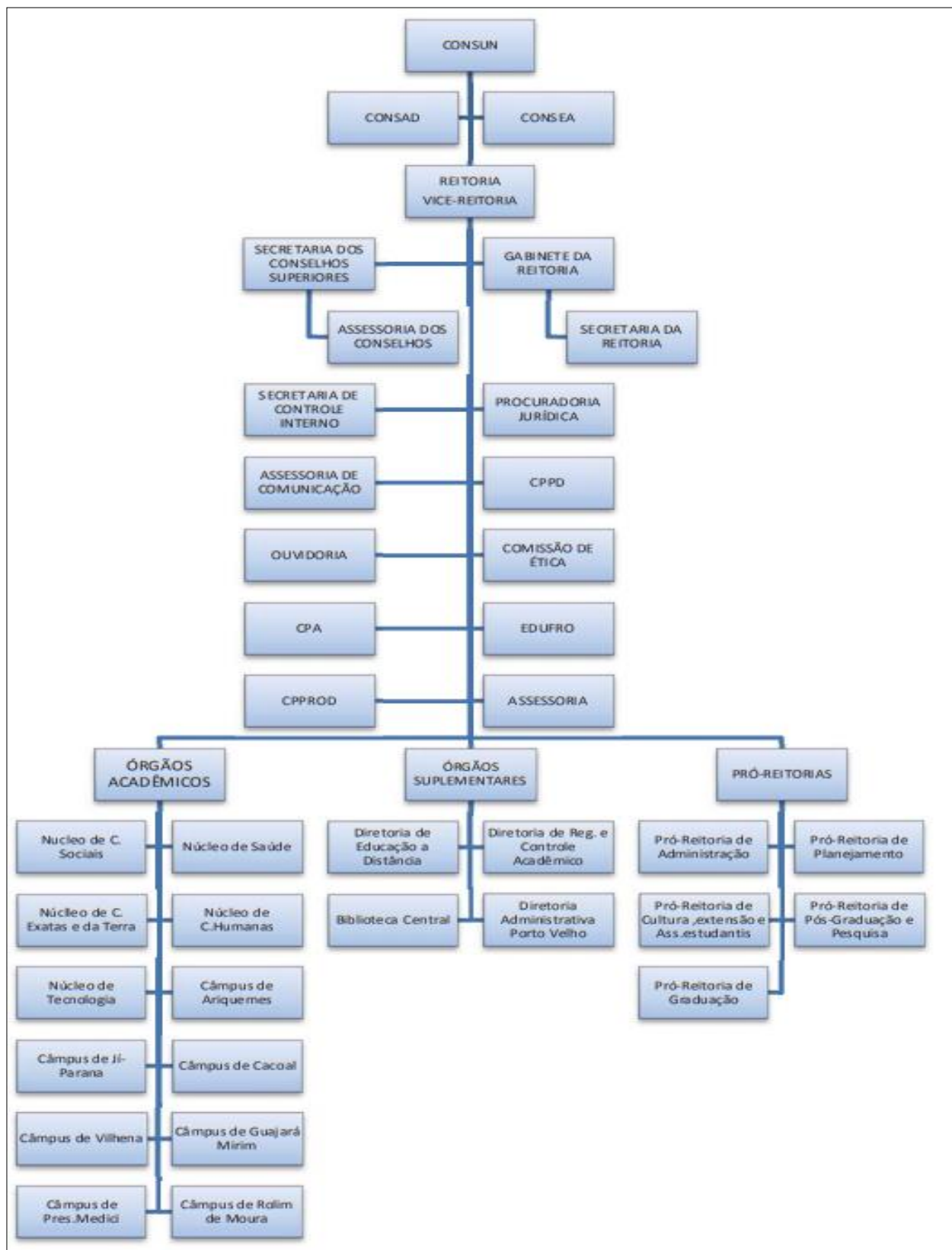
Quadro 2 - Áreas de atuação da UNIR.

Cursos Regulares Presenciais	Ensino a Distância	Cursos de Educação Continuada
Graduação (bacharelados e licenciaturas)	Graduação (bacharelados, licenciaturas)	Cursos de extensão; Cursos no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)
Pós-Graduação <i>stricto sensu</i> (mestrados e doutorados, nas modalidades acadêmica e profissional)		
Pós-Graduação <i>lato sensu</i>	Pós-Graduação <i>lato sensu</i>, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020), de acordo com o PDI/UNIR (2019-2024).

As áreas de atuação da universidade foram sistematizadas pelas modalidades de ensino, mas dentro de cada modalidade compreende toda uma organização institucional e articulação intersetorial para de fato ser desenvolvida. Na Figura 2, a seguir, demonstramos o organograma da UNIR, com suas unidades administrativas e acadêmicas:

Figura 2 - Organograma da UNIR.



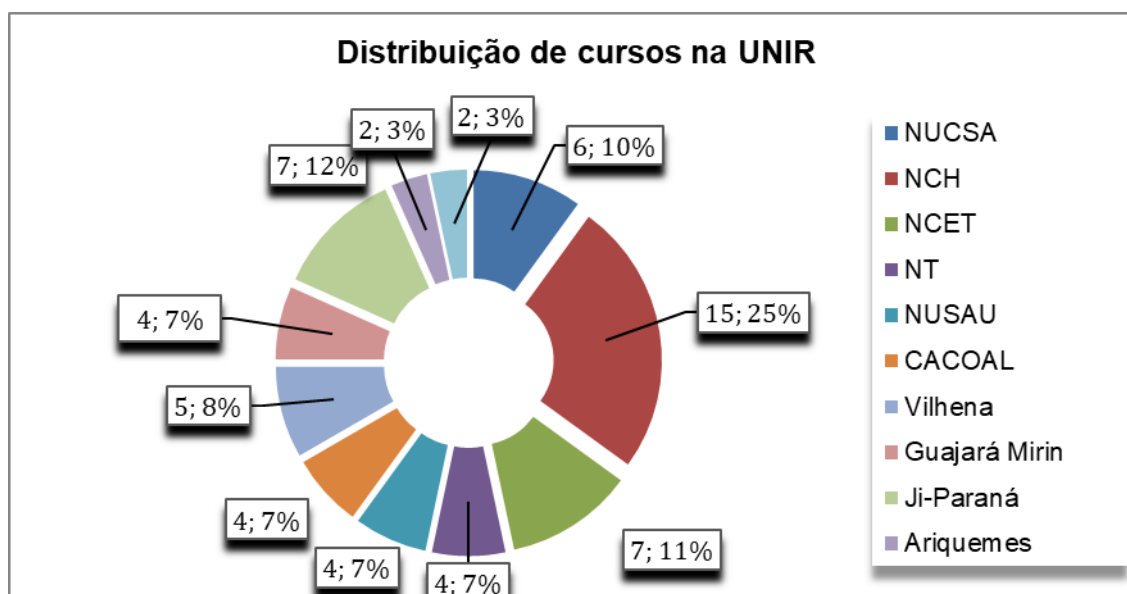
Fonte: Fundação Universidade Federal de Rondônia (2013a).

A estrutura organizacional dos cursos da UNIR obedece à Resolução nº 14/CONSUN/2012. Considerando as informações disponibilizadas no site da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD)², a instituição oferta um total de 65 cursos de graduação, nos graus de bacharelado e de licenciatura, em todo o estado.

Atualmente, a UNIR possui oito *campi* no estado de Rondônia, onde é distribuída a oferta de cursos. Esses *campi* se encontram nas cidades de Ariquemes (02 cursos), Cacoal (04 cursos), Guajará-Mirim (04 cursos), Ji-Paraná (07 cursos), Porto Velho (36 cursos), Presidente Médici (02 cursos), Rolim de Moura (06 cursos) e Vilhena (05 cursos). A unidade de Porto Velho, que é o *campus* sede da UNIR, distribui os cursos em Núcleos.

O *campus* sede da UNIR, *Campus* José Ribeiro Filho, é composto por cinco Núcleos, a saber: Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET – 07 cursos), Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas (NUCSA – 06 cursos), Núcleo de Saúde (NUSAU – 04 cursos), NCH (15 cursos) e Núcleo de Tecnologia (NT – 04 cursos). O Gráfico 1 apresenta o percentual de cursos em cada Núcleo e nos demais *campi* da UNIR:

Gráfico 1 - Distribuição dos cursos na UNIR.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Para nosso trabalho, selecionamos o NCH, na sede da UNIR em Porto Velho/RO, unidade com maior quantidade de cursos (15), com representatividade de

² Disponível em: <http://www.prograd.unir.br/pagina/exibir/5776>. Acesso em: 15 de abr. 2020.

25% do total dos cursos ofertados na instituição. Soma-se a isso que o NCH congrega o maior número de cursos de licenciatura. O atual NCH, antigo Núcleo de Educação (NED), foi renomeado pela Resolução 083/CONSAD, de 21/09/2009, que alterou a Estrutura Organizacional da UNIR e que alterou, em parte, a Resolução 049/CONSAD, de 2 de março de 2007, que institui os cargos de direção e funções gratificações (SIC).

O NCH é responsável pela coordenação das funções de ensino, pesquisa e extensão, tanto em termos de planejamento, como em termos de execução e avaliação dos seguintes cursos de graduação da UNIR: Arqueologia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras/Espanhol, Letras/Inglês, Letras/Português, Música, Pedagogia e Teatro, conforme informações disponíveis no seu sítio eletrônico da UNIR³. Sete Departamentos Acadêmicos estão vinculados ao NCH, a saber: Artes, Ciências da Educação, Ciências Sociais, Filosofia, História e Arqueologia, Línguas Estrangeiras e Línguas Vernáculas. A atual Direção do NCH está sob função da Profa. Dr^a. Walterlina Brasil, designada pela Portaria n.º 225/2019/GR/UNIR, de 19 de março de 2019. A Vice-Diretoria é exercida pelo Prof. Dr. Marco Antônio Domingues Teixeira, designado pela Portaria n.º 775/2019/GR/UNIR, de 18 de dezembro de 2019 (NCH/UNIR)⁴.

No capítulo seguinte, apresentamos os estudos e considerações teóricas encontrados sobre o tema, partindo dos fundamentos da pesquisa bibliográfica, que dará sustentação para a análise dos dados encontrados. Para tanto, destacamos e descrevemos os movimentos da sociedade e seus atores sociais e suas conduções de lutas históricas para a consolidação da sociedade e aparatos normativos que dão sustentação ao Estado Democrático de Direito e, em conseqüentemente, ao direito à educação.

³ Disponível em: <https://www.unir.br/?pag=submenu&id=316&titulo=Ci%EAncias%20Humanas%20-%20NCH>. Acesso em: 22 fev. 2021.

⁴ Disponível em: <http://www.nch.unir.br/pagina/exibir/1839>. Acesso em: 22 fev. 2021.

3 OS MOVIMENTOS SOCIAIS NA LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

Nesta seção, discutimos a importância dos movimentos sociais na conquista de direitos, abordando os processos de construção e organização política das sociedades, considerando a organização do Estado e sua função de garantir direitos aos cidadãos no que diz respeito à dinâmica educacional.

Antes de refletirmos sobre a importância dos movimentos sociais que lutaram para que a educação fosse ofertada como um direito, analisamos os processos de formação social e as concepções de educação a eles inerentes. Consideramos, aqui, a história pela perspectiva daqueles que detinham o poder político, bem como as influências desse poderio nas nossas realidades sociais.

A educação, enquanto necessidade humana, é primordial na vida em sociedade. É pela educação que se desenvolvem as habilidades para produzir os meios de existência. Por isto, Saviani (1977, p. 1) afirma que:

[...] desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação. [...] a produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem.

Desse modo, os processos de aprendizagem não estão ligados, necessariamente, aos conhecimentos desenvolvidos na escola, mas também aos que apreendemos no nosso cotidiano, em nossa comunidade. Assim, observa-se que tais processos são estabelecidos nas sociedades e sempre estiveram atrelados ao trabalho, aos modos de produção pelos quais o homem produz sua existência. A organização das sociedades e sua divisão em classes produziram mudanças significativas no tocante à transmissão de conhecimento. É nesse processo sócio-histórico, político e econômico que conduzimos nossa análise da educação como direito conquistado por uma luta social.

3.1 A organização social e os processos de consolidação dos direitos de cidadania

Do ponto de vista conjuntural, situamos a análise na formação social europeia, devido sua influência colonizadora, partindo da organização dos estados-nação, na estruturação do capitalismo e na globalização desse modo de produção. Tratamos da organização dos seres humanos em sociedade, a divisão da sociedade

em sociedade civil e os percursos que conduziram a conformação da ordem social do Estado Democrático de Direito, de forma sucinta, visando entender nosso contexto legal que, embora seja derivado, possui muitas particularidades.

Na dinâmica de organização dos indivíduos em grupos, foram incorporadas regras para normatizar a convivência humana, formando as sociedades. Mas as sociedades, e não somente o agrupamento de pessoas, não surgiram do acaso. Tal organização trouxe benefícios, mas também limitações que, em momentos e lugares determinados, podem afetar a liberdade humana (DALLARI, 2016). Somente o agrupamento humano não constitui uma sociedade, visto que, segundo Dallari (2016, p. 55),

[...] os agrupamentos humanos caracterizam-se como sociedades quando têm um fim próprio e, para sua consecução, promovem manifestações de conjunto ordenadas e se submetem a um poder, e, no tocante à sociedade humana, globalmente considerada, verificamos que o fim a atingir é o bem comum.

A finalidade desses agrupamentos humanos, a submissão a um poder e o bem comum são elementos importantes para compreendermos como foi motivada a organização social. A maneira como os seres humanos se agruparam e consolidaram a estrutura das sociedades antigas tem muito a nos dizer, pois, as leis e seus julgamentos estão condicionados a quem se deve obedecer. Em consonância ao pensamento de Rousseau (2009, p. 22):

A família é a mais antiga das sociedades, é também a única natural; mesmo assim, os filhos só se sujeitam ao pai enquanto necessitam dele para se conservar, e, finda a precisão, desprende-se o laço natural; isentos os filhos da obediência devida ao pai, isento este dos cuidados que requer a infância, todos ficam independentes. Se continuarem a viver unidos, não é natural, mas, sim voluntariamente e só por convenção a própria família se mantém.

Continuando sua argumentação, o referido autor ainda considera que:

A família é pois, se assim o quereis, a norma primitiva das sociedades políticas: o cabeça é a imagem do pai, o povo a imagem dos filhos; e havendo todos nascido iguais e livres, só a proveito comum alienam a sua liberdade. A diferença toda é que na família o amor que o pai tem aos filhos paga os cuidados que ele lhes dispensa; e no Estado o júbilo de governar supre o amor que a seus povos não dedica o maioral (ROUSSEAU, 2009, p. 22).

Thomas Hobbes (1945) traz o conceito de estado natureza, em que os indivíduos são conduzidos pelos seus próprios interesses e vivem em “guerra de todos os homens contra todos os homens, também isto é consequência: que nada pode ser injusto” (HOBBS, 1945, p. 85). Na condução da busca de paz e de não

viver em constante embate, segundo o autor, o homem passa a fazer acordos e abdicar de suas próprias vontades, para obter consensos.

De acordo com Rousseau (2009, p. 24), “se o homem não tem poder natural sobre seus iguais, se a força não produz direito, restam-nos as convenções, que são o esteio de toda autoridade legítima entre os homens”. Na mesma linha de raciocínio, em outra obra Rousseau (1925, p. 29) reflete que:

[...] como os homens não podem criar novas forças, mas só unir e dirigir as que já existem, o meio que têm para se conservar é formar por agregação uma soma de forças que vença a resistência, com um só móvel pô-las em ação e fazê-las obrar em harmonia.

É por essa união de forças que os agrupamentos humanos foram consolidados em forma de sociedades, onde de acordo com Rousseau (2009, p. 30), para que “[...] cada um, enfim, dando-se a todos, a ninguém se dá; e como em todo sócio adquire o mesmo direito que sobre mim lhe cedi, ganho o equivalente de tudo quanto perco e mais forças para conservar o que tenho”.

Por essa concessão mútua e essa lógica de cessão de direitos, em virtude do bem comum, nasceu a sociedade civil. Rousseau (1925, p. 44) considera que o “verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer ‘isto é meu’ e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo”. Não só acreditar, mas também unir forças para defesa da propriedade que agora é privada. No pensamento estrutural de uma organização social e política nomeada como Estado, encontramos: o Estado Antigo, Oriental ou Teocrático, caracterizados pela “natureza unitária e a religiosidade” (DALLARI, 2016, p. 69); o Estado Grego, “a *polis*, como sociedade política de maior expressão” (DALLARI, 2016, p. 70); o Estado Romano, que tem por peculiar sua base familiar na organização; o Estado Medieval que, em sua caracterização, tem em comum o cristianismo, as invasões dos bárbaros e o feudalismo (DALLARI, 2016).

Conforme Montañó e Duriguetto (2011), estudos sobre o Estado surgiram na antiga Grécia, quando já se discutiam as formas de governo e suas relações entre si e o povo, com a *polis* grega. Na *res pública*⁵ romana, apontava-se a necessidade de unificação das cidades-Estado na Itália. Esses estudos filosóficos e políticos estavam preocupados com questões de governo. Os estudos de Platão (Athenas,

⁵ Palavra latina que significa “coisa pública” ou “coisa do povo”.

429-347 a. C.), Aristóteles (Atenas, 384-322 a. C.) e Nicolau Maquiavel (Florença, 1469-1527) influenciaram e construíram teorias pré-modernas de Estado. Maquiavel, porém, viveu uma transição de acontecimentos que marcaram sua teoria. Montañó e Duriguetto (2011, p. 20) assim descrevem:

[...] Renascimento - em 1492 onde a Europa se deslumbrava com a descoberta de um Novo Mundo, revolucionando a economia e o mercado europeu; no mesmo período, Nicolau Copérnico (1473-1543) revolucionava a astronomia com o seu “Sistema Heliocêntrico”, que questionava a raiz do até então oficial sistema de Ptolomeu, no qual a Terra era centro de um universo finito. O saber passa então a ser considerado como instrumento de controle da natureza, como poder, separando ação política da ação religiosa, por outro, perante o surgimento dos grandes Estados Unificados da Inglaterra, da França e da Espanha, a península itálica era então constituída por uma série de *pequenas cidades-Estado*, com regimes políticos, econômicos (mercantilismo feudalismo) e culturais variados. Existiam na Itália cinco Estados principais: o Reino de Nápoles, os Estados Papais, as Repúblicas de Florença Veneza. e o Ducado de Milão.

Devido a essa conjuntura política, a derrota da república e a restauração da monarquia, Maquiavel foi exilado. No intuito de aconselhar o “Príncipe⁶” na unificação da Itália, formulou uma ética política (não moral), independentemente da vida privada e da religião, em que a ação política e o ator político fossem julgados pelos meios empregados, concentrando sua análise no espaço de ação da política, distinguindo-se dos teóricos gregos que estudavam o político no campo institucional. Dessa maneira, Maquiavel incorporou no debate político a distinção entre Estado e sociedade; para ele, Estado é onde o ator político “exerce sua coerção e procura o consenso; ali se criam as leis que regulam a ordem ‘social’” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 21); já a sociedade é um espaço privado onde o Estado não deve intervir, ali está a família, a propriedade privada.

Progressivamente foi se efetivando a aproximação das teorias naturalistas às contratualistas: a primeira entende que:

[...] a sociedade é o produto da conjugação de um simples impulso associativo natural e da cooperação da vontade humana” [e a segunda entende que a sociedade é] “o produto de um acordo de vontades, ou seja, de um contrato hipotético celebrado entre os homens, razão pela qual esses autores são classificados como *contratualistas*” (DALLARI, 2016, p. 23, grifos do autor).

Os principais influenciadores das teorias contratualistas foram Thomas Hobbes (1588-1679) e Jonh Locke (1632-1704), na Inglaterra, e Jean Jacques

⁶A denominação “Príncipe”, de acordo com a obra de Maquiavel, se refere aos governantes e não à literalidade do significado da palavra, que é “filho de um rei”.

Rousseau (1712-1778), na Suíça. Entre o século XVII e o fim do século XVIII, no processo de transição para o capitalismo, a “ideia de um ‘direito natural moderno’ é encontrada particularmente nas obras dos contratualistas [...] a criação de um princípio novo de legitimação do *poder político* ou do Estado moderno” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 22).

Locke (2018, p. 160) considera que:

[...] o poder político é aquele poder que todo homem detém no estado de natureza e abre não em favor da sociedade, e ali os governantes que a sociedade colocou à sua frente, impondo-lhes o encargo, expresso ou tácito, de exercer este poder para seu bem e para a preservação de sua propriedade.

Deste modo, agrega-se o pensamento dos contratualistas na questão de estabelecer acordos, a fim de ter proteção comum, de si e da propriedade que possui, considerando-se a transição do feudalismo para o capitalismo.

Na concepção de Hegel (1997, p. 225):

É o Estado a realidade em ato da liberdade concreta. Ora, a liberdade concreta consiste em a individualidade pessoal, com os seus particulares, de tal modo possuir o seu pleno desenvolvimento e o reconhecimento dos seus direitos para si (nos sistemas da família e da sociedade civil) que, em parte, se integram por si mesmos no interesse universal e, em parte, consciente e voluntariamente o reconhecem como seu particular espírito substancial e para ele agem como seu último fim.

A consolidação da modernidade do Estado está associada a eventos que marcaram a história e sua transição. Podemos citar a Revolução Burguesa, que se deu contra as monarquias absolutistas.

Castilho (2017) afirma que a função principal do absolutismo era a unificação dos estados-nações. Esse sistema político e administrativo, que perdurou entre os séculos XVI e XVIII, serviu para promover a ascensão da nova classe social, a burguesia comercial. Segundo o autor,

A sociedade recém-saída do feudalismo estava dispersa e desorganizada. Não havia conexão adequada entre os setores produtivos e o restante da rede que fazia a distribuição de venda de produtos. Os reis absolutistas, apoiados pela burguesia, usaram da “mão de ferro” para legislar, criar e disciplinar sistemas financeiros, construir portos e armazéns e, principalmente, ceder exércitos para fazer a proteção das rotas comerciais. Isso tudo, principalmente, nas três potências ocidentais da época: Inglaterra, França e Espanha (CASTILHO, 2017, p. 83).

A desorganização da sociedade se dava em virtude de que, no Estado antigo, a sociedade não era separada do Estado e todo o poder estava nas mãos de uma oligarquia, representada pelo monarca. Nas palavras de Hegel (1997, p. 226):

Em face do direito privado e do interesse particular, da família e da sociedade civil, o Estado é, por um lado, necessidade exterior e poder mais alto; subordinam-se-lhe as leis e os interesses daqueles domínios mas, por outro lado, é para eles fim imanente, tendo a sua força na unidade do seu último fim universal e dos interesses particulares do indivíduo; esta unidade exprime-se em terem aqueles domínios deveres para com o Estado na medida em que também têm direitos.

Nesse leque diverso de relações sociais, conformou-se a organização estatal em seu sentido abrangente, institucionalizado e burocrático, em que as correlações de interesses são reguladas pela burocracia estatal.

Em resumo, na luta contra o absolutismo, nos séculos XVII e XVIII, deu-se o reconhecimento do homem enquanto portador de direitos individuais - de homens livres e autônomos - os quais deviam ser exercidos contra o poder do Estado, conforme uma sociedade de ideário liberal. O liberalismo, como referência teórica, surgiu na Revolução Gloriosa de 1688, contra Jaime II, que tinha como objetivos a tolerância religiosa e o governo constitucional. O segundo momento teórico das ideias liberais foi a Revolução Francesa, de 1789, inaugurando-se outra dimensão que sustentava como patamar de vida para todos os cidadãos, seja qual for o país, a liberdade, a fraternidade e a igualdade (COUTO, 2010).

Nessa seara, Castilho (2017) comenta que o iluminismo, do início do século XVIII ao XIX, devido às guerras napoleônicas, foi um dos mais importantes períodos da história cultural e intelectual do ocidente. As ideias surgidas nesse período consistiram em um marco para o direito moderno. Um dos teóricos mais influentes foi Immanuel Kant. Nas palavras de Castilho (2017, p. 89-90), “os filósofos deste período, portanto, deslocavam o eixo do debate, de tal forma que o pilar teórico não era mais Deus, mas o homem. Por isso mesmo, o Iluminismo é também chamado de Humanismo”.

Os iluministas defendiam o conhecimento como forma de emancipação do homem, que, pela razão ilustrada ou educada, ficaria livre das superstições, dos abusos jurídicos e das determinações e dogmas da igreja, detentora do conhecimento da época. Nesse sentido, “o Iluminismo defendia o antropocentrismo e o individualismo. Falava de direitos individuais, de propriedade privada, de evolução pelo trabalho, de revolta contra o rei” (CASTILHO, 2017, p. 90).

Nesse cenário, construiu-se todo um arcabouço de legislações que regulam e materializam as relações sociais. A separação Estado/sociedade civil, embora corriqueira, não era reconhecida. As mudanças estruturais no modo de visualização

e organização do Estado permitem demarcar nitidamente os atores envolvidos, visto que, anteriormente, a hierarquia era confusa. Essa nova organização é política e tem poder regulatório das relações sociais, para atingir fins políticos.

O papel ideológico de controle dos conflitos de classe atribuído ao Estado, os fins políticos, as transformações sociais ocorridas na estrutura da sociedade e os diversos tratados para manter a ordem social vigente nos fazem refletir sobre a constante vulnerabilidade que nos incorre no dia a dia.

Porém, de acordo com Marx e Engels (2003), no *Manifesto do partido comunista*, o Estado se expressa como “comitê da Burguesia” por observar que a estrutura favorecia aos interesses desta classe, cujo poder estava em ascensão a partir da segunda revolução industrial. Para Marx e Engels (2003, p. 28):

[...] a burguesia, desde o estabelecimento da indústria moderna e do mercado mundial, conquistou finalmente a soberania política no Estado representativo moderno. **O Governo do Estado moderno é apenas um comitê para gerir os negócios comuns de toda a burguesia.**

Os autores consideram a ação da burguesia como revolucionária, devido às mudanças promovidas, visto que “onde quer que tenha assumido o poder, a burguesia pôs fim a todas as relações feudais, patriarcais e idílicas” (MARX; ENGELS, 2003, p. 28).

Assim, considerando os anseios do cidadão, conceber o Estado como neutro o tira da responsabilidade de regular e prover suas obrigações e objetivos políticos de forma justa e igualitária. Nesse contexto de mudanças na ordem social e nos seus sistemas produtivos, segundo Saviani (1989, p.9):

A ciência, no sentido de saber, de dominar o conhecimento, é convertida em alavanca prática de ampliação da produção. A produção rural, antes determinante na criação de riqueza, com predomínio sobre a arte de transformar, representada pelo artesanato, subordina-se às indústrias. Estas, cada vez mais dominante nos meios urbanos, que começam a se transformar em grandes centros comerciais e fabris, tornaram-se a verdadeira produtora de riquezas. As cidades foram rompendo com a primazia do campo, sendo que o próprio campo começou a se urbanizar.

Essas mudanças conjunturais e a constante necessidade de regulação das relações sociais no novo modo de produção trouxeram à cena o Estado e a sua necessária intervenção. O direito e sua formulação nas sociedades contemporâneas são produtos de lutas históricas e resistência entre as classes sociais. Todo o seu aparato normativo propõe organizar as sociedades em suas particularidades sociais, políticas, econômicas e culturais, como vimos em todo o processo descrito.

O Quadro 3, demonstra alguns pactos institucionalizados em diversos países do mundo (alguns colonizados pelo regime europeu):

Quadro 3 - Sistematização cronológica das conquistas dos direitos.

Ano	País	Acontecimentos	Direitos Defendidos
Direitos Políticos e Cívicos			
1689	Inglaterra	<i>Bill of Rights</i> - declaração contra o poder absoluto do rei.	Liberdade da pessoa, ajuste de sucessão da coroa e poder para o parlamento.
1776	Virgínia	<i>Bill of Rights</i> - declaração contra o domínio inglês.	Liberdade, propriedade, felicidade e segurança.
1789	França	Declaração dos direitos do homem e do cidadão.	Liberdade, segurança e resistência a opressão.
1791	França	Constituição do país.	Incorporação dos direitos defendidos pela declaração dos direitos do homem e cidadão.
1791	EUA	Emendas constitucionais.	Dez emendas defendendo os direitos individuais.
Direitos Políticos e Cívicos e Sociais			
1793	França	Constituição jacobina.	Incorporação aos direitos ao trabalho, à instituição e à assistência aos desamparados.
1917	México	Constituição resultante da revolução de 1910.	Direito a propriedade privada, pública e social (agrária comunal), direito ao trabalho, ao salário, à folga, à sindicalização. Direitos das mulheres e dos jovens.
1917 1919	Rússia	Revolução Russa; Declaração dos direitos do povo trabalhador e explorado.	Ideias socialistas. Surgimentos da consciência de que os indivíduos que não têm direitos a conservar são os que mais precisam do Estado. Incorporação dos direitos sociais.
1919	Alemanha	Constituição de Weimar.	Incorporação dos direitos sociais dos trabalhadores premiados pelo movimento da classe operária.
1936	URSS	Constituição do país.	Direitos ao trabalho remunerado, ao descanso, à seguridade social e à educação.
1948	EUA (ONU)	Declaração universal dos direitos humanos.	Garantia dos direitos cívicos, políticos, econômicos e culturais.

Fonte: Couto (2010, p. 50).

Enfatizar os documentos citados no quadro não despreza os demais que surgiram antes, durante e posteriormente. Entre tantos documentos elaborados no processo de construção dos direitos, dois são considerados - pelos autores que suportam nossa análise - como centrais no processo de elaboração e garantia legal

dos direitos. São eles: a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão - pela Assembleia Nacional Constituinte Francesa, em 1789 - e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) - pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948. Os princípios defendidos por esses documentos foram inspiração para a elaboração das cartas constitucionais dos Estados-nação em todo o mundo.

Sabemos que nem sempre a materialização do direito em lei é suficiente para garantir sua efetividade na vida cotidiana, o que ocasiona um processo cíclico de luta em direção ao acesso e usufruto desses direitos. Guerra (2016, p. 49) comenta que formas de proteção dos direitos humanos “foram criadas e estendidas progressivamente aos povos e instituições jurídicas de defesa da dignidade humana contra a violência, o aviltamento, a exploração e a miséria”.

Após a segunda guerra mundial, a institucionalização da ONU, em 1945, foi um esforço de manutenção da paz entre os países. Desse esforço, surgiu a DUDH⁷, elaborada por representantes de diversas regiões do mundo. De acordo com a ONU (1948), a DUDH nasceu:

[...] como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948, p.1).

Assim, a Declaração conclama direitos a todos os seres humanos, os quais devem ser garantidos e efetivados pelos países signatários. A DUDH enfatiza o respeito aos direitos e liberdades por meio do ensino e da educação. Posto que a educação é um direito humano, o art. 26 da DUDH dispõe que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos

⁷ A Declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em Paris, em 10 de dezembro de 1948, por meio da Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral, como uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações. Ela estabelece, pela primeira vez, a proteção universal dos direitos humanos.

Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 06 jul. 2020.

raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1948, p.3).

Nesse contexto, não desprezamos os demais artigos desta Declaração nem suas influências nos ordenamentos jurídicos dos países signatários. Para nos situarmos no contexto da educação como um direito social, o art. 26 trata pontualmente sobre como deve ser tratada a instrução sobre a perspectiva dos direitos humanos. Para Gohn (2013, p. 302):

A educação contribui para a criação de uma cultura universal dos direitos humanos, para o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, para o desenvolvimento de sua personalidade, respeito às diferenças, atitudes de tolerância, amizade, solidariedade e fraternidade com o semelhante.

É certo que diversos tratados internacionais de direitos humanos e outros instrumentos partiram da DUDH e, desde 1945, integraram o arcabouço do direito internacional dos direitos humanos; podemos citar, por exemplo, a Convenção para a prevenção e a repressão do crime de genocídio (1948), a Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial (1965), a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres (1979), a Convenção sobre os direitos da criança (1989) e a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), entre outras. Os direitos e a quem se destinam têm muito a nos dizer sobre a dinâmica pela qual a sociedade se relaciona com o Estado e o modo como este intervém nas demandas oriundas dos conflitos de classe. Conforme nos diz Guerra (2016, p. 64):

Os direitos humanos são consagrados nas declarações de direitos concebidos no âmbito da sociedade internacional [...] reconhecidos no plano internacional e interno dos Estados, inerentes aos direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais, de meio ambiente, da paz etc.

Assim, os direitos são enunciados por meio de “pactos na sociedade”, como “cartas de intenção, acordos políticos ou leis, e a sua forma e efetividade são resultados de embates, onde a pressão dos grupos da sociedade e o ideário prevalente nessa sociedade têm papel preponderante” (COUTO, 2010, p. 35).

Marshall (1967) embasou sua análise na história e dividiu o conceito de cidadania em partes, ou elementos, nos seguintes termos:

Chamarei estas três partes, ou elementos de civil, política e social. O elemento **civil** é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito a propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça[...] Por elemento **político** se deve entender o direito de participar no exercício do

poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como eleitor dos membros de tal organismo[...]. O elemento **social** se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade (MARSHALL, 1967, p. 63-64, grifos nosso).

Cada elemento descrito pelo autor também é referenciado quanto às instituições que estão intimamente ligadas a eles: os Tribunais de Justiça no que se refere ao elemento civil; o parlamento e conselhos de governo local, em relação ao elemento político; e o sistema educacional e serviços sociais, ao elemento social (MARSHALL, 1967).

A análise histórica para situar o conceito de cidadania é clássica, mas não pode ser confundida com etapas sistemáticas e engessadas. Concordamos com Bonavides (2009) quando critica a associação da concepção dos direitos em contexto mundial como uma sucessão de fases ou gerações de conquistas cronológicas, onde se entende a exigência de uma continuidade de novos direitos e envelhecimento dos anteriores; o autor ressalta que a palavra “dimensão” é a expressão mais apropriada a ser utilizada, devido à progressividade conjuntural e jurídica de cada acontecimento que envolve a conquista de cada direito.

A implantação dos direitos é diversificada em cada realidade conjuntural, produzida na dinâmica da sociedade por movimentos sociais. É fato que ainda há uma intensa luta por ver os direitos garantidos, pois, mesmo expressos nos mais diversos documentos, alguns direitos exigiram a especificação de quem eram seus portadores. O reconhecimento de quem são os detentores desses direitos, segundo Couto (2010, p. 37), foi movido pelo fato que:

As mulheres, os índios, as crianças e as minorias étnicas e religiosas foram incorporadas como portadores de direitos somente a partir de grandes discussões, e suas inclusões deram-se em momentos diferentes, em sociedades distintas, e não de maneira homogênea e linear.

A dinâmica de exigências do reconhecimento legal de alguns direitos persiste até nossos dias. As semelhanças de ordem executiva e a implantação dos direitos necessários ao gozo da cidadania dependem da construção histórica e social de cada realidade. São as particularidades da construção social de cada nação que identificam as diferenças entre os sujeitos detentores da cidadania em cada conjuntura. Segundo Simões (2013, p. 49-50):

[...] além da aparência singular e evolucionista em que foram instituídos, segundo as vicissitudes históricas de cada formação social e instituição do Estado Social, o processo de sua integralização revela sua complementação recíproca. É o que constata o Estado Democrático de Direito, em que os direitos sociais são incompreensíveis sem os individuais e o direito a igualdade formal sem a implementação da igualdade real. Todos assentados no reconhecimento dos direitos transindividuais e, sobretudo, no direito à democracia.

A complementariedade dos direitos sociais com os individuais é visivelmente imprescindível no Estado Democrático de Direito; por essa razão, a igualdade real para além da formal é de extrema relevância para a manutenção da democracia e também na conquista de participação no processo democrático.

Na sociedade brasileira muitos caminhos precisaram ser percorridos para que os direitos fossem estendidos aos demais homens. Sabendo que os direitos não eram universais, não podemos desprezar o fato de que a privação de uns impede a conquista e fruição de outros, impedindo o exercício da cidadania de forma plena para muitas pessoas. As maneiras de transmissão de conhecimento são alteradas de acordo com a organização dos indivíduos e os meios de produção. As normas de organização das sociedades também variam, de acordo com as transformações.

Na próxima subseção, seguiremos, nossa discussão para entender nossa realidade enquanto nação, como os direitos foram estruturados no Brasil e, por meio deles, como e a quem foi instituído o título de cidadão.

3.2 Os processos de construção da cidadania no Brasil

A cidadania, no Brasil, possui uma trajetória complexa, avessa aos acontecimentos que conceituam e descrevem os direitos que a compõem, com muitas nuances de avanços e retrocessos dos direitos concedidos. As questões políticas, econômicas e sociais que percorrem cada período da formação social brasileira - desde o período colonial, o imperial, até o republicano - precisam ser consideradas, para compreendermos a lógica que configurou a implantação dos direitos civis, políticos e sociais em nossa realidade.

A dependência do Brasil, enquanto colônia do império lusitano nos séculos XVI, XVII e XVIII, gerou marcas no campo dos direitos. Uma delas é a escravidão, permitida e aceita na cultura lusitana, tanto pelos governos como pela igreja. Isto posto, identificamos a dificuldade de concretizar os direitos civis, pois o gozo de direitos necessita da autonomia e da liberdade para seu exercício (COUTO, 2010).

Considerando o papel da grande propriedade e suas particularidades econômicas e sociais em nossa formação sociopolítica e socioeconômica, Fernandes (2006, p. 131) afirma que:

A grande lavoura do café possui significação ímpar tanto para lançar luz sobre a interpretação sociológica do passado remoto, quanto para ajudar a compreender sociologicamente o passado recente da sociedade brasileira. As fazendas de café tomam certo peso econômico em condições que poderiam ter favorecido outro desenvolvimento econômico do setor agrícola. O fato de os fazendeiros perpetuarem a tradição senhorial indica apenas uma coisa: a propensão deles de se identificarem com um status e de defendê-lo por todos os meios possíveis era, no início do segundo quartel do século XIX, tão ou mais importante que a obtenção de riqueza.

Nessa discussão, no que diz respeito à grande lavoura de café - para interpretarmos a sociedade brasileira, tem-se a aceção que Saviani (2019, p. 224) mostra ao afirmar que “a base da produção cafeeira era escravista. Fora gestada e desenvolvera-se ao longo da primeira metade do século XIX ampliando sensivelmente o contingente de escravos”.

No século XIX, em razão das invasões de Napoleão Bonaparte na Europa, a família real lusitana veio para a colônia brasileira. A vinda da família real para o Brasil elevou a colônia à condição de Reino Unido de Portugal e Algarve. Essa situação também organizou, de forma imediata, a estrutura administrativa e burocrática. Foi criada a primeira instituição financeira, em 12 de outubro de 1808, o Banco do Brasil, que reforçou a economia agroexportadora e o livre comércio com outros países e conduziu ao anseio de independência do país (COUTO, 2010; PALMA, 2015).

A partir desse momento, o Brasil começou a ter alguns poucos avanços na área educacional, a exemplo da implantação das escolas superiores. Saviani (2019, p. 168, grifo nosso) relata que:

Nesse mesmo período o Brasil passou também pela “fase joanina”, com a vinda da família real em 1808, chefiada pelo príncipe regente que se tornará, em 1816, o rei Dom João VI. Nessa nova fase as ideias pedagógicas oriundas do pombalismo continuaram inspirando as iniciativas de Dom João, ainda que sua motivação principal tenha sido de caráter administrativo. **Ou seja, a necessidade da formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reino, cuja sede se transferira para o Rio de Janeiro, conduziu à criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias.** Assim, já em 1808 foi criada a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar, destinadas a formar engenheiros civis e militares. Também em 1808 foram instituídas a aula de cirurgia na Bahia e de cirurgia e anatomia no Rio de Janeiro, organizando-se, em 1809, a aula de medicina, cujo objetivo era formar médicos e cirurgiões de que necessitavam o Exército e a Marinha. Ainda em 1808 surgem, na Bahia, as aulas de economia. Em 1812 temos a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros em Minas Gerais, de

agricultura e de estudos botânicos na Bahia e o laboratório de química no Rio de Janeiro, onde também foi criada em 1814 a aula de agricultura. Em 1817, surge o curso de química que englobava as aulas de química industrial, geologia e mineralogia e em 1818 o de desenho técnico, ambos na Bahia.

Em 1820, o rei D. João VI retornou a Portugal, devido à revolução do Porto contra o absolutismo lusitano e favorável ao governo constitucional, forma de governo própria do liberalismo. Essa mesma revolução defendia a dependência do Brasil a Portugal e clamava pelo corte das medidas liberais existentes no Brasil, por causa da dependência econômica de Portugal ao Brasil. Em contraponto, com o retorno de D. João VI para Portugal, o Brasil foi assumido por D. Pedro I. Os grupos revolucionários que defendiam a independência possuíam influências junto ao novo governante, o que resultou na Proclamação da Independência, em 1822 (COUTO, 2010; PALMA, 2015).

Com a independência, surgiu a necessidade de uma Constituição, que refletiu a relações de “dependência política, processo de trabalho escravocrata e relações de poder, centralizados nos grandes proprietários” (COUTO, 2010, p. 83). O primeiro texto constitucional (1824) enunciou direitos que estavam alinhados à Declaração dos direitos do homem e do cidadão (1789): a liberdade individual; a propriedade; a igualdade perante a lei; a liberdade de expressão e pensamento; o preceito da educação primária gratuita entre outras garantias. Entretanto, esses preceitos liberais foram introduzidos sob a lógica da expressão “para inglês ver”, inaugurando a tradição de enunciar leis, asseverar direitos e não cumprir (COUTO, 2010).

Então, o processo de construção da cidadania no Brasil consiste em períodos de inclusão e exclusão de direitos e vai na contramão das ideias da revolução francesa e da revolução industrial inglesa. Segundo Iamamoto (2012), as condições para a universalização dos direitos dos cidadãos, com o advento da república, foram, em tese, as condições “jurídico-políticas entre as classes e estratos sociais, com a abolição da escravatura, a generalização do trabalho livre e a instauração da propriedade privada da terra (Lei de Terras, de 1850)” (IAMAMOTO, 2012, p. 136).

De acordo com a autora, é visível que essas condições não foram consideradas em nossa formação econômica e política. Nessa discussão, temos ainda que, conforme aponta Iamamoto (2012, p.137):

As ideias do universalismo, da liberdade do trabalho, da igualdade perante a lei – bases da cidadania liberal – correspondiam, na Europa, à igualdade formal necessária à mercantilização da vida social, ainda que encobrindo a

exploração do trabalho. No Brasil, o ideário liberal incorporado na Constituição de 1824 chega de braços dados com a escravidão e com a prática geral do favor que, embora contrapostos, se unem na história política brasileira.

O liberalismo teve bastante adesão no que se trata das questões de livre comércio das mercadorias produzidas na grande propriedade, configurada em nossa realidade como uma “empresa capitalista agrária”. Porém, a contradição da escravidão contribuiu para nossa estrutura social complexa, desigual, arcaica, centrada na “ideologia do mando e do favor”, das reformas vindas do alto, da exclusão das classes subalternas e temor dos “excessos” das pressões democráticas (IAMAMOTO, 2012).

Essa ótica de contrarrevolução burguesa nos conduziu a uma estrutura social pouco flexível a interferências na sua estrutura de poder, em que é comum a apropriação da estrutura estatal para interesses privados, como o coronelismo. Essa estrutura relegou a cultura do favor, do assistencialismo, da política nas mãos das oligarquias rurais, de forma que os direitos que devem ser garantidos pelo Estado são entendidos, no imaginário social, como doações.

Sabemos que, no ideário liberal, as condições de cidadania e igualdade não são direcionadas a todos e sim a todos os proprietários. A cidadania estava condicionada a condição das posses. Da mesma maneira, a educação primária não era direito de todos, mas apenas até um determinado limiar necessário para o trabalho.

Miguel Arroyo (2000) trabalha com a tese da imaturidade e do despreparo, que consiste no pensamento político histórico que justificou a exclusão da população da participação, por despreparo educacional, para o exercício da cidadania, considerando-a irresponsável para tal. Passando a uma sistemática repetição do tema “educar para a cidadania”, a diferença entre “as elites autoritárias das liberais é que estas se declaram a favor de educar as camadas populares para, um dia, participarem: o dia em que essas elites as julguem capacitadas” (ARROYO, 2000, p. 33). Essa é uma situação na qual a elite brasileira foi na contramão do ideário liberal.

Os direitos políticos se consolidaram de forma controversa na nossa construção social. O sufrágio, a liberdade de associação, as participações sociais, entre outros, se consolidaram com forte carga de manipulação e repressão e construíram estruturas rígidas de compra de voto, sindicatos pelegos, sufrágio condicionado ao letramento, entre outras arbitrariedades para a manutenção da

ordem social vigente. Podemos citar como exemplo o fechamento do congresso, que ocorreu por 18 vezes em nossa história política⁸.

Gohn (2000, p.15) afirma que “a sociedade brasileira é pontilhada de lutas e movimentos sociais contra a dominação, a exploração econômica e, mais recentemente, contra a exclusão social”. No contexto global de reivindicações em que progressivamente aconteceram, as lutas sociais registradas foram também duramente reprimidas, devido a maioria delas ser empreendida pelos escravos e pela ralé, classes sociais que compunham a base da pirâmide social da época; lembramos também os registros de lutas e articulações de movimentos sociais burgueses que estavam mais ao topo da pirâmide social. A pirâmide social da época era composta, em sua base, por negros escravos, pela plebe ou “ralé” (brancos pobres), pelo “povo” (comerciantes e artesões) e, no topo, os senhores de engenho, os militares e funcionários graduados do clero (GOHN, 2000), conforme sistematizado no Quadro 4:

Quadro 4 - Registros de lutas e articulações de movimentos sociais no Brasil.

<p>Colonial e Imperial (Até o Século XX)</p>	<p>Zumbi dos Palmares (1630-1695), Inconfidência Mineira (1789), Conspiração dos Alfaiates (Minas, 1798), Revolução Pernambucana (1817), Balaiada (Maranhão, 1830-1841), Revolta dos Malés (Bahia, 1835), Cabanagem (Pará, 1835), Revolução Praieira (Pernambuco, 1847-1849), Revolta de Ibicaba (São Paulo, 1851), Revolta de Vassouras (Rio de Janeiro, 1858), Quebra-Quilos (Pernambuco, 1873), Revolta Muckers (Rio Grande do Sul, 1874), Revolta do Vintém (Rio de Janeiro, 1880), Canudos (Bahia, 1874-1897, massacrada pelas forças da República).</p>
<p>Duas primeiras décadas da República</p> <p>Revoltas da população reivindicando serviços urbanos, ou protestando contra políticas locais.</p>	<p>Revolta da Vacina (Rio de Janeiro, 1905), Revolta da Chibata (Rio de Janeiro, 1910), Revolta do Contestado (Paraná, 1912), ligas contra o analfabetismo (1915), ligas nacionalistas pelo voto secreto e expansão da educação (1917), revoltas contra o preço do pão, por feiras livres, contra a inspeção de bagagens nas estações de trens, contra a colocação de trilhos para os bondes (que retiravam o emprego dos carroceiros e quebravam os cascos das patas de seus cavalos), atos contra o desemprego e a carestia em São Paulo e no Rio de Janeiro etc.</p>

⁸ O detalhamento dos períodos de fechamento do congresso nacional poderá ser visto com os devidos detalhes no endereço: <https://www.camara.leg.br/noticias/545319-parlamento-brasileiro-foi-fechado-ou-dissolvido-18-vezes/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

<p>Anos 20 Lutas e movimentos das camadas médias da população urbana e revoltas de militares, bem como movimentos messiânicos e de cangaceiros no sertão nordestino do país</p>	<p>Movimento liderado pelo padre Cícero no Ceará (1926) e por Lampião na Bahia (1925-1938). Nas cidades, destacaram-se a Revolução dos Tenentes (1922), a Coluna Prestes, as lutas pela educação desenvolvidas pelos reformadores (Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e outros).</p>
<p>Revolução de 30 (1930-1937) – Era Vargas O movimento articulado pelas elites dominantes</p>	<p>Buscavam inserir o país no cenário internacional, não apenas como produtor de produtos agrícolas, mas também como produtor de bens de consumo industrializados (têxtil e mobiliário) e gêneros alimentícios de primeira necessidade.</p>
<p>1945-1964</p>	<p>O período entre 1945 e 1964 entrou para a história como a fase do regime político populista; foi bastante fértil em termos de lutas e movimentos sociais.</p>
<p>1961-1964</p>	<p>Período em que aconteceram muitas greves, Movimentos do Campo como as Ligas Camponesas do Nordeste e o Movimento dos Agricultores Sem-Terra (MASTER), no sul do país. Na área da educação criou-se o Movimento de Educação de Base (MEB). Setores da área da educação e da cultura aliaram-se aos grupos que lutavam por um projeto de desenvolvimento nacional autônomo e produziram vários eventos, publicações e movimentos, como os Círculos Populares de Cultura (CPC) da União Nacional dos Estudantes (UNE). O sindicalismo industrial viveu grandes conflitos, tanto internos -entre os sindicatos oficiais e o sindicalismo paralelo, de oposição - como externos -gerados nos embates com os proprietários das empresas e com o Ministério do Trabalho.</p>
<p>1964-1969 O golpe militar de 1964 pôs fim a um ciclo de mobilização e organização popular. Entre 1964 e 1969 os movimentos de resistência foram poucos.</p>	<p>No meio industrial ficaram famosas as greves de Contagem (MG) e Osasco (SP). Os estudantes, influenciados pela conjuntura nacional e internacional-principalmente o Maio de 68, na França, e a política cultural maoísta, na China - entraram para a história como novos atores em cena, naquele período. O Estado redefiniu suas leis e criou novos aparelhos burocráticos de controle. O Ato Institucional nº 5, de dezembro de 1968, cassando e punindo pessoas e estabelecendo severas restrições aos direitos sociopolíticos dos cidadãos, foi o ponto culminante de uma era de medo, repressão e violação dos direitos humanos, comandada por regimes militares que se espalharam por toda América Latina.</p>
<p>A partir de 1974 Crise internacional do petróleo, o chamado "milagre brasileiro"</p>	<p>Resistência ao regime militar começa a se articular. Os movimentos sociais emergem das cinzas. Nas cidades, as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), embaladas pela Teologia da Libertação, organizaram milhares de pessoas e deram origem a movimentos populares vigorosos como Custo de Vida (depois Carestia), movimentos pelos transportes, de favelados pelo direito real de uso da terra onde estavam, pela saúde nos centros e postos comunitários de saúde, por vagas nas escolas etc. Grande parte desses movimentos serviu de base de apoio às greves que se espalharam pelo país entre 1978-1979. Eles formaram os comitês de compra.</p>
<p>1984</p>	<p>Movimento Diretas Já! Movimento que exigia a eleição direta</p>
<p>1984 -1988</p>	<p>Mobilização pela nova Constituição</p>
<p>1988</p>	<p>Sanção da Constituição Federal de 1988</p>
<p>1989</p>	<p>Eleição Direta para Presidente da República</p>

Como detalhado no quadro, desde o período colonial e imperial, havia movimentos sociais. Estes eram compostos pela minoria dos sujeitos letrados, grandes proprietários, e pelos representantes da igreja. Ao contrário do que aconteceu na Europa, a igreja católica, no Brasil, teve participação nos movimentos revolucionários. Esses movimentos defendiam pautas em torno da dependência econômica da coroa e dos pesados tributos. As pautas da elite brasileira eram: 1) emancipação da coroa portuguesa; 2) liberdade de comércio; 3) livrar-se do fisco; 4) manter o trabalho escravo. Embora fosse um período marcado pelos princípios liberais, estes eram restritos às relações econômicas, visto que as ideias de igualdade e liberdade eram temidas pelos revolucionários entre a população. Em 1800, era comum o cerceamento de informações pelos grandes proprietários, a exemplo da entrada de livros franceses e ingleses (COUTO, 2010).

Diante de uma conjuntura política de busca de ruptura com o poder arbitrário, os movimentos sociais, existentes desde o período colonial, sempre foram reprimidos de forma cruel e sanguinária, gerando retrocessos às garantias dos direitos civis. Quando tratamos da formação educacional da elite brasileira nos estudos superiores, sua formação era realizada na Europa, e o pensamento liberal vigente na época, era aplicado parcialmente a realidade brasileira, visto que era interesse dessa elite, manter o sistema de dominação, trazendo a essa realidade um liberalismo periférico.

A legislação social começou a ser elaborada no Brasil na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas, fruto de ruptura do pacto oligárquico que governou o país desde a primeira república. A partir desse momento, começou a regulamentação das relações de trabalho. Desse modo, os direitos sociais começaram a ser estruturados pela perspectiva do trabalho formal urbano.

No entendimento da cidadania como gozo dos direitos - e levando em consideração a classificação tripartite dos direitos, de acordo com Marshall (1967), que os distingue em direitos civis, direitos políticos e direitos sociais - temos como afirmação que a efetivação da cidadania no Brasil somente foi garantida de forma ampliada a todos no texto da CF de 1988, especificamente no art. 6º, que trata sobre os direitos sociais.

A CF de 1988 ficou conhecida como “Constituição Cidadã” por incluir, em seus princípios fundamentais, uma série de direitos sociais para atender às demandas da sociedade brasileira. Muitas críticas são direcionadas a esta Carta,

devido ao detalhismo do constituinte, motivado pelo alto descumprimento da legislação ordinária, a exemplo da legislação trabalhista (OLIVEIRA, C.; OLIVEIRA, R., 2011).

A partir desse marco, ocorreram avanços significativos para a consolidação dos direitos necessários para a efetivação da cidadania no Brasil. Lembramos que, no decorrer do processo histórico até a CF de 1988, tivemos avanços e retrocessos. Saviani (2013) alerta sobre a necessidade de considerar como formalista a classificação tripartite dos direitos individuais, pois não espelha as múltiplas realidades, articulações e contradições, enfatizando que:

Com efeito, a educação, para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza (SAVIANI, 2013, p. 745).

A educação é enfatizada pelo autor como condição para exercício dos direitos, ou seja, condição de cidadania, visto que todos os direitos presentes na sociedade estão estruturados em “códigos escritos” e saber interpretá-los pressupõe acesso às diversas dimensões da vida em sociedade. Assim, os processos de construção da cidadania estão estreitamente ligados aos processos de construção dos direitos. Segundo Gohn (2013, p. 302):

Sabe-se que a cidadania para ser plena não pode ser passiva, tem que ser ativa, é um processo ativo. Não se limita ao voto, este é apenas uma dimensão do cidadão, a dimensão civil. Ela relaciona-se diretamente com a participação dos indivíduos na esfera pública e com o exercício dos direitos. É o direito a ter direitos e poder exercitá-los. A cidadania deve contemplar a universalidade dos direitos e não direitos restritos, focalizados, que criam diferenças entre as pessoas. Não existe o cidadão de segunda categoria, pois este seria o não cidadão, ou um cidadão menor.

No que diz respeito ao exercício e fruição dos direitos, a relação de reciprocidade com o Estado situa o indivíduo como cidadão, colocando-o em uma escala que define sua posição social. Entretanto, nessa relação, a ausência de execução de compromissos do Estado para com os indivíduos posiciona-os em escala de desigualdades, seja social, racial ou econômica. Uma questão central a ser discutida é como os grupos são incluídos e excluídos dos processos e como essas situações os afetam. Nas palavras de Gohn (2013, p. 302):

A cidadania ativa requer a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da história de seu tempo. A educação entra neste processo de formação como um direito humano, para o desenvolvimento do ser humano. A educação contribui para a criação de

uma cultura universal dos direitos humanos, para o fortalecimento dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, para o desenvolvimento de sua personalidade, respeito às diferenças, atitudes de tolerância, amizade, solidariedade e fraternidade com o semelhante.

Os avanços presentes na CF de 1988 foram frutos dos movimentos sociais organizados na sociedade brasileira desde 1970, reivindicando bandeiras democráticas, dentre as quais estava uma Constituinte livre e soberana. Entre os entraves apresentados no processo, encontram-se o conservadorismo presente no Congresso Nacional de Constituinte, eleito em 1986, e uma eufórica estabilização monetária do Plano Cruzado (OLIVEIRA C.; OLIVEIRA, R., 2011). Indiscutivelmente, a força popular desse processo nos proporcionou visualizar, materializadas no corpo constitucional, muitas conquistas significativas ao povo brasileiro. De acordo com Fagnani e Teixeira (2019, p. 116):

Do ponto de vista formal, a Constituição de 1988 é um marco no processo civilizatório brasileiro. Em mais de 500 anos de história foi a primeira vez que os brasileiros tiveram no plano legal, simultaneamente, direitos civis, direitos políticos e direitos sociais. Um processo que, na Inglaterra, por exemplo, foi construído ao longo de três séculos. Por breves trinta anos, alcançamos a cidadania plena, agora “na marca do pênalti”.

O processo de construção civilizatório na conformação do Estado Democrático de Direito contém elementos importantes para considerarmos, em comparação com as demais democracias. Dallari (2016, p. 144) afirma que “a base do conceito de Estado Democrático de Direito é, sem dúvida, a noção de governo do povo revelada pela própria etimologia do termo democracia”. Nesse sentido, após o conjunto de lutas sociais que a antecederam, temos essa forma de Estado enunciada no primeiro artigo da Carta Magna:

Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição (BRASIL, 1988, p. 1).

A nossa Carta Magna conclama, em seus fundamentos, prerrogativas como a cidadania e a dignidade da pessoa humana, que não foram e ainda carecem de efetivação no cotidiano dos indivíduos. Porém, tê-las enunciadas pode ser considerado como um avanço a ser comemorado, mas nunca definitivo. Esses

fundamentos apenas representam a base dos objetivos que poderão ser concretizados, de acordo com as correlações de forças no seio do Estado.

Milton Santos (2007), ao se referir à cidadania, defende que ela pode ser aprendida e enraizada na cultura. Essa é uma conquista que necessita ser mantida como herança para as demais gerações. Segundo o autor, a cidadania,

[...] para ser mantida pelas gerações sucessivas, para ter eficácia e ser fonte de direitos, ela deve se inscrever na própria letra das leis, mediante dispositivos institucionais que assegurem a fruição das prerrogativas pactuadas e, sempre que haja recusa, o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 2007, p. 20).

Nos termos de conquista de direitos, observamos que a justiça social e a igualdade na sociedade que se pretende regulamentar e construir são aspectos fundantes de seus objetivos, afirmados e ratificados por diversos momentos no texto constitucional. Nos detalhes desse texto, vemos o desejo de não incorrer nos erros do passado, quando a lei fazia previsões limitadas e cerceadoras de direitos a determinados públicos, como pode ser observado no seu art. 5º:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...] (BRASIL, 1988, p. 14).

Ao considerar os temas constitucionais supracitados, Lenza (2016) traz para essa reflexão as pressões sociais ocorridas (e que são reproduzidas historicamente no Brasil) até as políticas de ações afirmativas, nos seguintes termos:

O art. 5.º, caput, consagra serem todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Deve -se, contudo, buscar não somente essa aparente igualdade formal (consagrada no liberalismo clássico), mas, principalmente, a igualdade material, uma vez que a lei deverá tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades. Isso porque, no Estado Social ativo, efetivador dos direitos humanos, imagina -se uma igualdade mais real perante os bens da vida, diversa daquela apenas formalizada perante a lei. Essa busca por uma igualdade substancial, muitas vezes idealista, reconheça-se, eterniza -se na sempre lembrada, com emoção, Oração aos Moços, de Rui Barbosa, inspirada na lição secular de Aristóteles, devendo -se tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades (LENZA, 2016, p. 1172).

Na discussão sobre a igualdade, aspectos que foram além da formalidade da lei passaram a ser considerados no contexto social, visando cumprir o objetivo de oferecer a todos, de forma justa, oportunidades de efetivamente gozarem dos direitos básicos para a dignidade humana, ainda que muitos desafios se apresentem

devido à complexidade das relações sociais construídas na formação do Estado brasileiro. Por isso, há toda uma estrutura social para garantir direitos previstos, pois, embora, alguns fossem assegurados, sempre foram violados por causa da complexidade idealista de uma sociedade oligárquica, autoritária e preconceituosa.

Em tese, um dos maiores desafios é a efetivação dos direitos sociais. Nesse sentido, a forma limitada pela qual até então os direitos sociais foram previstos e a maneira como as elites dominantes se apropriaram da máquina estatal, para seus interesses próprios, foram limitadores centrais no processo histórico. De acordo com o previsto no art. 6º da Constituição, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, p. 19).

Gohn (2017, p. 85) aborda a historicidade dos movimentos sociais pela educação, que ocorre dentro e fora das escolas e espaços institucionais, afirmando que “as lutas pela educação envolvem a conquista de direitos e são parte da construção da cidadania”. Os movimentos pela educação abrangem questões diversas, como raciais, étnicas, de acessibilidade, direitos religiosos etc.

Ao tratar da educação, a Constituição Federal, no art. 205, se refere “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 124), demonstrando a relevância social da educação e a garantia desse direito a todos. Porém,

[...] a natureza universalista da assunção dos conhecimentos organizados e sistemáticos em níveis cada vez mais elevados encontra obstáculos difíceis de serem transpostos no interior de contextos sociais marcados pela desigualdade na apropriação dos bens socialmente produzidos (CURY, 2008, p. 209).

Sendo assim, a mediação que a educação proporciona nas relações sociais do indivíduo condiciona e proporciona sua qualidade de vida, o acesso ao emprego e à renda, a mobilidade social, principalmente no contexto da sociedade brasileira. O nível educacional da população está ligado diretamente às condições de desenvolvimento do modo de produção capitalista e este compõe os mais diversificados métodos e índices de aferição das desigualdades sociais no contexto dos países globalizados.

Seguimos adiante com a discussão de alguns índices e indicadores sociais das desigualdades sociais em nossa realidade.

3.3 Determinantes econômicos e culturais das desigualdades sociais no Brasil

No Brasil, as determinações das desigualdades sociais, econômicas e culturais estão eminentemente ligadas às condições de instalação do capitalismo e às leis burguesas, no decorrer da história social, marcadas pela resistência das elites dominantes às ideias de igualdade típicas do liberalismo. Mesmo que as ideias de igualdade defendidas pelo liberalismo clássico, não fossem direcionadas aos trabalhadores, a aplicação tardia de alguns princípios liberais, como os direitos naturais de todos os seres humanos contribuiu para esse retrocesso.

Muitas dessas determinações são oriundas das múltiplas relações provenientes da colonização e da estrutura escravocrata que consolidou o desenvolvimento da sociedade brasileira. Essa herança gerou impactos significativos, que marcaram a nossa sociedade e a distribuição das riquezas produzidas no país. Doebber e Grisa (2011, p. 580) tecem as seguintes considerações:

Na escravidão, o negro ocupava lugar central no processo produtivo. As relações econômicas de grande e médio porte, internas e com outros países, dependiam da força de trabalho escrava para se desenvolverem. Era sinônimo de status social para os senhores de fazenda e para os negociantes ter um número elevado de escravos – isso demonstrava poder político e econômico. O ser humano negro, por quase três séculos, era uma mercadoria no Brasil; podia servir de moeda de troca e, ao mesmo tempo, era a força motriz fundamental do sistema.

O sistema escravista diminuía o ser humano negro e o reduzia a uma mera mercadoria, sem direitos, cabendo ao seu senhor a decisão da sua vida e a família. Essa estrutura de dominação e poder evidencia o racismo. Cabe destacar que não tratamos somente do processo de racialização do negro, mas também do indígena, que foi escravizado e subalternizado no processo de consolidação do estado brasileiro. Furtado (2007) relata que a utilização da mão-de-obra indígena esteve presente desde os primeiros projetos de colonização, na cultura da cana-de-açúcar nas grandes extensões de terras brasileiras.

A questão do negro, em específico, pelo fato de não ser nativo das terras brasileiras, implicou toda uma estrutura de guerra e captura para fins comerciais do homem negro e um farto conhecimento do mercado africano de escravos. Os portugueses dominavam tal conhecimento, pois já abasteciam certas regiões europeias (FURTADO, 2007).

Dessa maneira, é a partir da nossa raiz sócio-histórica que analisamos essas questões mais acentuadas de desigualdades. Desde a chegada dos portugueses ao Brasil, de acordo com Ribeiro (1995), calcula-se que foram utilizados cerca de 12 milhões de negros como mão-de-obra para a construção e produção de tudo o que se fez no período colonial. A tardia abolição da escravatura se alongou enquanto podia; esse foi um dos fatores causadores da queda do império e só aconteceu com a instauração da República, gerando uma massa populacional negra expressiva no território brasileiro. Com a abolição dos negros escravizados, segundo Ribeiro (1995, p. 221):

[...] as classes dominantes reestruturaram eficazmente seu sistema de recrutamento da força de trabalho, substituindo a mão-de-obra escrava por imigrantes importados da Europa, cuja população se tornara excedente e exportável a baixo preço.

A abolição do sistema escravocrata no Brasil foi sistematicamente pensada na ótica de obtenção de vantagens econômicas, quando a manutenção de escravos não era mais vantajosa para seus donos. Mesmo diante da pressão das relações internacionais a respeito da escravidão no país, as decisões sempre foram pautadas na ótica das vantagens econômicas, visando favorecer o desenvolvimento das grandes riquezas da classe dominante. Almeida (2019) expõe que a estrutura do racismo se manifesta por meio de quatro elementos: a ideologia, a política, o direito e a economia. O autor defende a análise do racismo associado a esses elementos.

Doebber e Grisa (2011) dizem que a legislação foi um importante instrumento para se exercer o poder, discriminar e excluir o negro, de modo a impedir sua ascensão social e manter o sistema vigente. Entre as legislações, os referidos autores consideram:

- a Lei nº 601, de 1850, Lei de Terras, regularizava as terras pela compra ou legalização de posse nos cartórios, marginalizando a população negra e ilegalizando seus territórios;
- a Lei do Ventre Livre, de 1871, que ao considerar livres as crianças nascidas na vigência da lei, separava os filhos dos pais, e tirava a responsabilidade dos senhores sobre as crianças negras;
- a Lei dos Sexagenários, de 1885, com o pretexto da liberdade, expurgava os escravos com mais de 60 anos das fazendas, a maioria por não ser mais produtiva foi condicionada a viver nas ruas e a mendigar;
- na Primeira República, o Decreto 528, das Imigrações Europeias de 1890, reabriu o Brasil para os imigrantes europeus diante da necessidade de vagas para indústria e prover o branqueamento da população, proibia também a entrada de negros e asiáticos no País, salvo com a autorização do Congresso (DOEBBER; GRISA, 2011, p. 580-581).

Essas Leis citadas por Doebber e Grisa (2011) beneficiavam os senhores e pouco modificavam favoravelmente a condição dos negros: a Lei do Ventre Livre permitia a criança ficar até os oito anos junto com a mãe, cabendo ao senhor uma indenização por parte do Estado pelos custos desse período ou a opção de manter a criança sob sua tutela até os 21 anos; a Lei dos Sexagenários, por sua vez, obrigava os idosos negros a trabalharem por mais três anos para custear a alforria (PALMA, 2015).

O autor também se refere à Lei Áurea: “A Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888, conferiu um verdadeiro golpe imposto ao regime de escravidão existente no Brasil” (PALMA, 2015, p. 388), relatando a dificuldade de se saber exatamente a quantidade de pessoas libertas em virtude dessa Lei e apresenta os dados do *Jornal do Senado*, da edição de 14 de maio de 1888, apoiados no levantamento realizado no ano anterior, de acordo com a matrícula dos indivíduos: a) menores de 30 anos: 195.726 escravos; b) de 30 a 40 anos: 336.174 escravos; c) de 40 a 50 anos: 122.097 escravos; d) de 50 a 55 anos: 40.600 escravos e; e) de 55 a 60 anos: 28.822 escravos (PALMA, 2015).

O negro estava “livre”, mas em condições de exploração similares à anterior. A posse de terra era condicionada à compra, o que impossibilitou a essa população ter a terra como meio de produção. Ribeiro (1995) relata que, sem qualquer política de inclusão que lhes oferecesse condições mínimas de existência:

[...] os ex-escravos abandonam as fazendas em que labutavam, ganham as estradas à procura de terrenos em que pudessem acampar, para viverem livres como se estivessem nos quilombos, plantando milho e mandioca para comer. Caíram, então, em tal condição de miserabilidade que a população negra reduziu substancialmente [...] pela terrível miséria a que foram atirados (RIBEIRO, 1995, p. 221).

Nesse contexto é que foi produzida a miséria no cenário brasileiro. A mão de obra negra “poderia” ser assalariada, porém isso ocorreu num período de expansão das atividades agrícolas de exploração da terra. A população negra recém liberta concorria com os imigrantes, que foram atraídos ao país com uma gama de vantagens.

Doebber e Grisa (2011, p. 582) consideram que também se observa a “promoção de uma política de branqueamento da população brasileira feita pelo Estado, ao promover uma ‘política afirmativa’ com os imigrantes europeus,

subsidiando-os na primeira metade do século 20". Conforme a análise desses autores afirma-se que:

A busca por legitimar a inferioridade de negros, índios e asiáticos transcende esse pensamento científico e passa, inclusive, pela literatura, pela história e pelas ciências humanas em geral, que também reproduziram, em grande escala, a hierarquização racial das sociedades e o racismo como componentes culturais. A escravidão e o período pós-abolição foram marcados por uma realidade violentamente desigual, e o universo letrado, os costumes e a construção destes como exercício cultural, corroboravam essa desigualdade (DOEBBER; GRISA, 2011, p. 582).

As condições de vida dos negros após a abolição não lhes favoreceram, pois não detinham terras para produzir seu sustento e foram submetidos a condições cada vez mais precárias de vida e de trabalho, ou seja, outra forma de escravidão, que, como já dissemos, fora friamente pensada no processo de abolição da escravidão para atender aos interesses dos poderosos. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Ribeiro (1995, p. 452):

Não há, nunca houve aqui um povo livre, regendo seu destino na busca de sua própria prosperidade. O que houve e o que há é uma massa de trabalhadores explorada, humilhada e ofendida por uma minoria dominante, espantosamente eficaz na formulação e manutenção de seu próprio projeto de prosperidade, sempre pronta a esmagar qualquer ameaça de reforma da ordem social vigente.

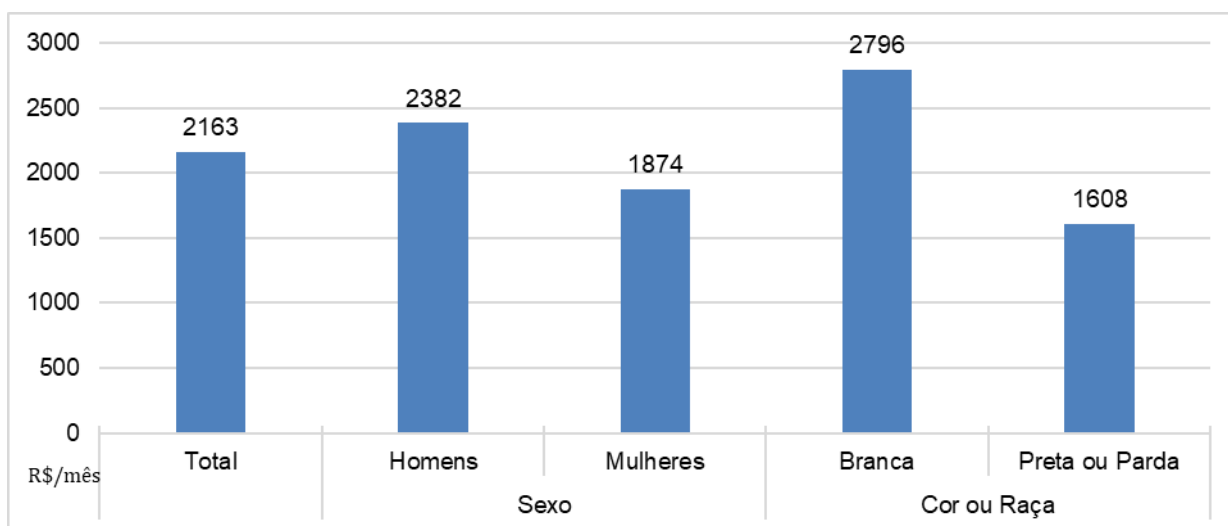
Diante de uma formação social arraigada na desigualdade e na exclusão social, para superação de seu produto - a pobreza, há necessidade constante de implantar estratégias que permitam a superação das diferenças negativas e da dominação destinada à população marginalizada. Sobre essa situação, Fernandes (1978, p. 20), afirma que:

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista.

No Brasil, os desafios a serem superados em decorrência dessa posição que retrata o autor, podem ser visualizados nas pesquisas mais recentes do IBGE. Por esse motivo, utilizamos os dados da Síntese dos Indicadores Sociais (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2019). Salientamos que os dados da referida Síntese têm por base o levantamento realizado pelo IBGE no ano de 2018. Assim, analisamos a construção social e suas desigualdades identificadas nos gráficos do IBGE, que aqui reproduzimos.

No Gráfico 2, abaixo, consideramos o indicador de rendimento segundo o sexo, a cor ou a raça:

Gráfico 2 - Rendimento médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, segundo o sexo e a cor ou raça (Brasil-2018).



Fonte: Síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, p. 28).

É notória a desigualdade de rendimento entre homens e mulheres; entre a população declarada branca e os declarados pretos e pardos. Essas desigualdades são claramente identificadas em razão da instrução escolar, que também é desigual entre os segmentos populacionais, condicionando a população preta ou parda a ocupações mais precárias e mal remuneradas.

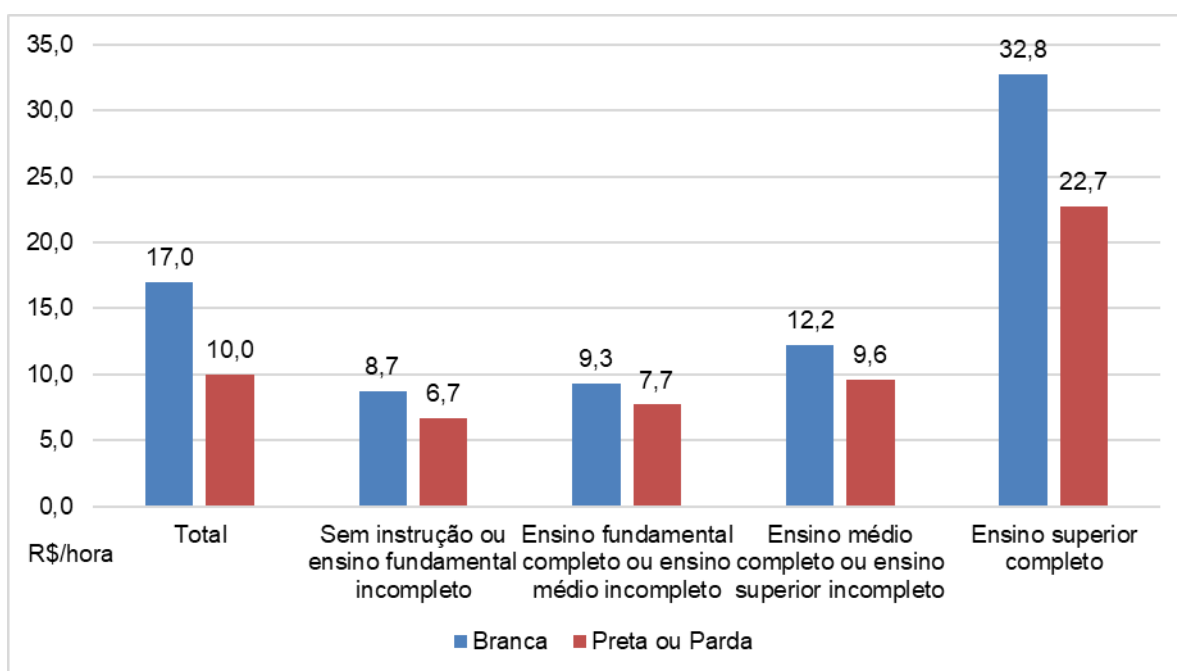
Uma condição desafiadora, em nossa sociedade, é a diferença de rendimentos entre brancos e pretos ou pardos, considerando-se o mesmo nível de instrução. Essa desigualdade condiciona renda inferior para a população de pretos ou pardos, mesmo sendo escolarizada. Nessa dinâmica de exclusão de alguns grupos, focamos a discussão das ações afirmativas para minimizar as desigualdades sociais produzidas em nossa sociedade. De acordo com Eugênio e Algarra (2018, p. 61):

[...] as ações afirmativas são concebidas como “políticas que visam, sobretudo, a tratar os indivíduos em condições de igualdade, independentemente de sua cor, raça, sexo, geração, origem nacional, opção religiosa, orientação sexual, dentre outras características” (VIEIRA; MEDEIROS, 2012, p. 197), recaindo, então, sobre a materialização da igualdade, permitindo oportunidades iguais para todos, mas para que isto aconteça o Estado precisa posicionar-se para que haja a garantia dessa igualdade.

O posicionamento do Estado em busca de oportunidades iguais para todos vai além das questões puramente de acesso as políticas públicas, mas reflete também em questões de garantia de usufruto delas, sem que a discriminação torne óbice para alguns indivíduos. Diante da busca de oportunidades iguais cabe também a avaliação dos fatores que discriminatórios que posicional esses indivíduos desigualmente na sociedade. Fatores esses que somente poderão ser analisados se considerarmos a nossa formação social e política.

O Gráfico 3, a seguir, demonstra o indicador de rendimento-hora médio real do trabalho, por cor ou raça, de acordo com o nível de instrução:

Gráfico 3 - Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo nível de instrução (Brasil-2018).



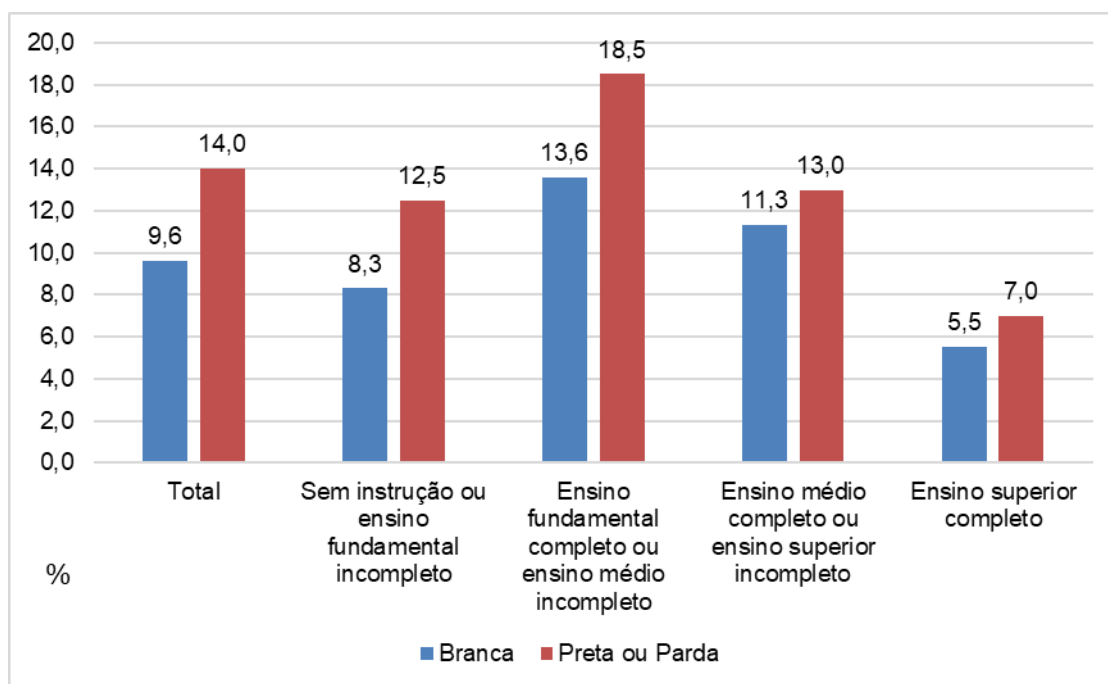
Fonte: Síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, p. 28).

Sem o embasamento teórico para compreensão da formação socioeconômica, sociohistórica e sociopolítica - e como essas condições de formação social produziram desigualdades, esses dados são extremamente incoerentes, se aderirmos ao discurso de democracia racial brasileira tão difundido até os dias atuais.

Para além das desigualdades de rendimento, se considerarmos o mesmo grau de instrução visualizado anteriormente, podemos observar a invertida desses

indicadores quando analisamos o Gráfico 4, a seguir, que demonstra a taxa de desocupação por cor ou raça, o que acentua negativamente a condição dos pretos e pardos, de acordo com o nível de escolaridade:

Gráfico 4 - Taxa de desocupação, por cor ou raça, segundo os níveis de instrução (Brasil-2018).



Fonte: Síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, p. 34).

Algumas discussões acerca dessas diferenças estão nitidamente centradas e desenvolvidas no plano de oposição circunstancial entre desigualdade e igualdade. No entanto, os conceitos de desigualdade social e diferença possuem uma relação complexa com a igualdade, assim como os deslocamentos de eixos entre desigualdade e diferença. A esse respeito, Barros (2018, p. 3) afirma que:

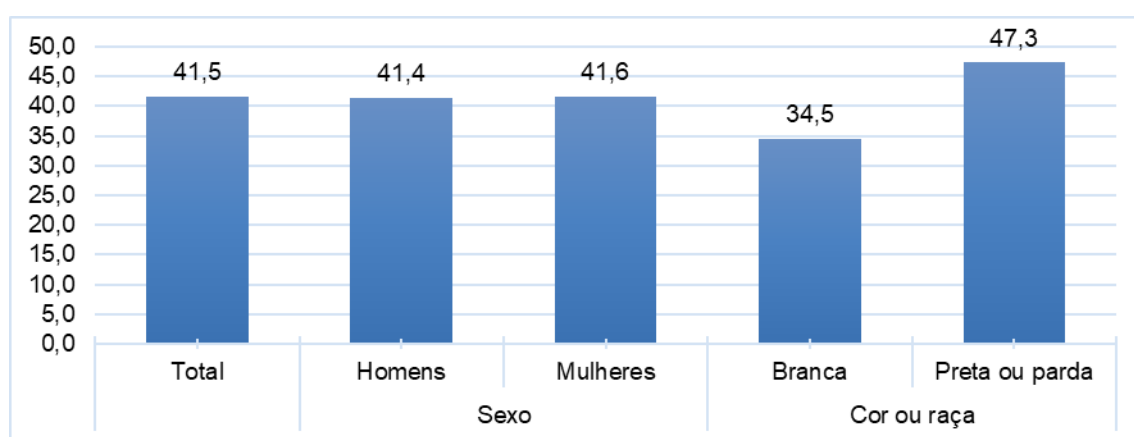
A ampla maioria das sociedades historicamente conhecidas, em todas as partes do planeta e em todas as épocas, foi e tem sido constituída por sociedades em que a maior parte de seus habitantes precisa simultaneamente resistir às desigualdades sociais e lutar pelo direito de afirmar suas diferenças.

A resistência às desigualdades sociais e aos processos de reconhecimento de sua origem, produção e reprodução, bem como lutar pelo direito de ser diferente é um objetivo muito intenso e necessário quando uma sociedade possui uma base

colonial, escravista e eminentemente miscigenada, como é o caso da sociedade brasileira.

Outro fator que distancia brancos de pretos ou pardos é o trabalho formal. Os dados do IBGE mostram que a população preta ou parda está mais propensa à condição de trabalho informal, como pode ser percebido no Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5 - Proporção de pessoas em ocupações informais, por sexo e cor ou raça (Brasil-2018).



Fonte: Síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, p. 41).

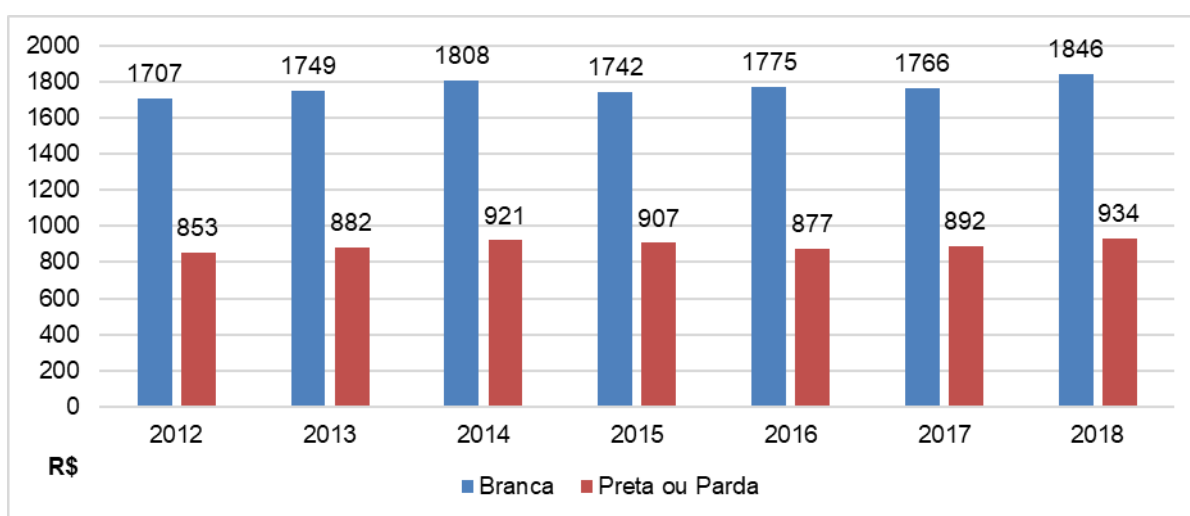
O nivelamento da informalidade entre homens e mulheres, quando partimos para o quesito cor ou raça podemos observar como a sociedade posiciona os indivíduos pretos ou pardos. De acordo com Barros (2018, p. 4), nota-se que o “desigual e o diferente [...] desde há muito ocupam o cenário principal na maior parte das formações sociais, encenando uma eterna contradança cujos passos ecoam no mundo em que vivemos”. As desigualdades vão muito além das questões econômicas, visto que elas podem ser de classe, de condições econômicas, étnicas, entre outras, a depender da construção histórica de cada sociedade. Conforme Santos (2003, p. 56):

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Essa proposição do autor nos situa claramente nas ações que são necessárias serem desenvolvidas pelo Estado e alguns desafios para intervir em

desigualdades, que são sustentadas e estruturadas meramente nas diferenças estéticas e culturais dos indivíduos, o chamado racismo estrutural abordado por Almeida (2019). Essa estrutura social racista concentra condições de renda *per capita* muito desigual quando é considerado o recorte racial. Podemos observar que, no período de 2012-2018, a renda *per capita* familiar do branco foi duas vezes maior, como demonstra o Gráfico 6.

Gráfico 6 - Rendimento mensal domiciliar *per capita* médio, por cor ou raça (Brasil-2012 a 2018).



Fonte: Síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, p. 56).

As objetivações que uma sociedade permite aos indivíduos se apropriar dizem muito sobre ela. Paulo Netto e Braz (2012, p. 58) afirmam que “quanto mais rica em objetivações é uma sociedade, maiores são as exigências de sociabilização de seus membros”. Numa sociedade em que há marcas históricas de alienação, fundamentadas na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção, com explorações do homem pelo homem, as formas de incorporação das objetivações sempre foram postas de forma desigual.

Paulo Netto e Braz (2012) argumentam que todos os homens são singulares e ninguém nasce indivíduo social, que é formado socialmente pelo seu amadurecimento humano em decorrência de suas objetivações. O indivíduo social é dependente das condições sociais oferecidas no seu processo de amadurecimento e da apropriação das objetivações existentes para a construção da sua subjetividade. Assim, esses estudiosos defendem que “a riqueza subjetiva de cada homem

depende da riqueza das objetivações de que ele pode se apropriar” (PAULO NETTO; BRAZ, 2012, p. 59).

A complexidade da construção da subjetividade humana também permeia o acesso às políticas públicas, além da desigualdade de rendimentos, a desigualdade de acesso aos bens culturais e equipamentos sociais essenciais para promover a mobilidade social, como os educacionais. Outro indicador é o acesso aos estabelecimentos públicos educacionais. Visualizamos que, conforme aumentam os rendimentos dos quintos populacionais, diminui a presença nos estabelecimentos de ensino público, com exceção do ensino superior público que, em nossa sociedade, confere *status* e possibilidade de ascensão social. Na Tabela 1, temos a distribuição dos indivíduos no sistema de educacional brasileiro:

Tabela 1 - Distribuição percentual de estudantes das redes pública e privada, por nível de ensino, segundo os quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar *per capita* (Brasil- 2018).

Quintos da população em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i>	Distribuição percentual de estudantes da rede pública de ensino superior em ordem crescente de rendimento domiciliar <i>per capita</i> (%)							
	Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino médio		Ensino Superior	
	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada	Rede pública	Rede privada
Até 20%	36,4	8,5	40,7	7,2	30,0	5,3	9,7	5,5
Mais de 20% até 40%	27,7	14,7	28,3	13,7	28,7	9,8	16,1	10,8
Mais de 40% até 60%	19,1	15,7	17,1	16,4	21,0	14,3	19,0	18,6
Mais de 60% até 80%	12,4	22,6	10,4	22,6	14,6	23,9	24,7	29,0
Mais de 80%	4,4	38,5	3,5	40,0	5,6	46,7	30,5	36,1

Fonte: Síntese dos indicadores sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2019, p. 84).

Diante dessa situação desigual entre as pessoas, de acordo com seu rendimento domiciliar e a natureza das instituições, Paulo Netto e Braz (2012, p. 59) analisam que:

[...] qualquer contraposição do tipo indivíduo x sociedade falseia o problema real da sociabilização; de fato, o indivíduo social homem ou mulher, só pode constituir-se no quadro das mais densas e intensas relações sociais. E a marca de originalidade de cada indivíduo social (originalidade que deve ser nuclear a sua personalidade) não implica a existência de desigualdades entre eles e outros. Na verdade, os homens são iguais: todos têm iguais possibilidades humanas de se sociabilizar; a igualdade opõe-se a desigualdade - e o que a originalidade introduz entre os homens não é a

desigualdade, é a diferença. E para que a diferença (que não se opõe à igualdade, mas à indiferença) se constitua, ou seja: para que todos os homens possam construir sua personalidade, é preciso que as condições sociais para que se sociabilizem sejam iguais para todos.

Diante da necessidade de construir uma sociedade justa e igualitária, e para fins deste estudo, buscamos apoio nos indicadores sociais, que são aliados no planejamento, monitoramento e avaliação das políticas públicas. É por meio desses dados que sustentamos nossos argumentos para a aplicação das ações afirmativas nos mais diversos segmentos e setores da sociedade, na tentativa de romper com as desigualdades sociais no país.

Sendo as condições de sociabilidade marcadamente desiguais na sociedade brasileira, defendemos medidas para oportunizar o acesso à educação de forma igualitária, por entendermos que “o processo educativo é a passagem da desigualdade à igualdade” (SAVIANI, 1989, p. 81). Somente um processo educativo igualitário, de qualidade, que compreenda o indivíduo em suas dimensões sociais, culturais e econômicas será capaz de intervir nas relações de sociabilidade.

Na subseção a seguir, veremos como a política educacional foi estruturada e ofertada no Brasil, contribuindo para o dualismo da escola pública e acentuando as desigualdades sociais já existentes.

3.4 Óticas da política pública social

A concepção das políticas públicas e sua intervenção no cenário social são relevantes para compreendermos a dinâmica de elaboração das estratégias de intervenção do Estado nas questões sociais. O Estado como conhecemos hoje, organizado politicamente, foi uma construção que iniciou no século XVI; é uma criação cultural humana, uma entidade estruturada e não uma pessoa. Partindo do entendimento de Estado como uma totalidade da sociedade política organizada, o governo é uma organização do poder ao serviço do Estado e que faz a gestão das demandas estatais por determinado período. Para tanto, o governo possui a responsabilidade da ordem, da justiça e do bem-comum da sociedade, sua vontade é estruturada por meio das leis e cumprida pelo poder executivo (DIAS; MATOS, 2012).

Faleiros (2006, p. 24) sinaliza que "as formas pelas quais o acesso aos serviços sociais é implementado nos diversos países não são idênticas, variando de

acordo com as conjunturas políticas e pressões sociais". Nessa conjuntura de pressões sociais relatadas pelo autor, a educação vem sendo reivindicada como um direito social e as políticas públicas, como as ações afirmativas, apresentam-se como um instrumento de acesso a esse direito. Nesse mesmo sentido, Silva (2009, p. 118) considera que:

[...] o Estado é um campo de batalha, onde a organização popular tem um papel significativo, no sentido de fazer valer os interesses da população, os quais não são ganhos aleatórios, mas conquistas reais, frutos de lutas sociais.

Os movimentos sociais possuem relevante participação nas elaborações das políticas públicas, a fim de garantir acesso aos serviços sociais e o poder de mobilização social. Suas reivindicações geram grandes impactos no momento de se estabelecerem as prioridades das agendas públicas. Behring e Boschetti (2008, p. 64) consideram que

O surgimento das políticas sociais foi gradual e diferenciado entre os países, dependendo dos movimentos de organização e pressão da classe trabalhadora, no grau de desenvolvimento das forças produtivas, e das correlações e composições de força no âmbito do Estado. Os autores são unânimes em situar o final do século XIX como o período que o Estado capitalista passa a assumir e a realizar ações sociais de forma mais ampla, planejada, sistematizada e com caráter de obrigatoriedade.

Esse surgimento das políticas sociais também é demarcado pelas autoras devido a crise de 1929, quando o liberalismo ortodoxo foi questionado em sua eficácia em promover soluções diante do desemprego massivo e as crises sociais e econômicas oriundas do pós-guerra, expressas principalmente nas ideias keynesianas.

As proposições de Keynes estavam sintonizadas com a experiência do *New Deal* americano, e inspiraram especialmente as saídas europeias da crise, sendo que em ambas têm um ponto em comum: a sustentação pública de medidas anticrise ou anticíclicas, tendo em vista amortecer as crises cíclicas de superprodução, superacumulação e subconsumo, ensejadas a partir da lógica do capital [...] (BEHRING; BOSCHETTI, 2008, p. 71)

As propostas de Keynes assumidas pelos Estados, comumente é denominada na literatura de Estado de Bem Estar social, *Welfare State*, no caso Inglês, mas também encontramos denominações como: *Etat Providence* (Francês), *Sozialstaat* (Alemanha).

No Brasil, a crise de 29, suscitou vulnerabilidade política e econômica às oligarquias agroexportadoras cafeeiras, o que fez com que, outras oligarquias agrárias e industrializadas também tivessem acesso ao poder com uma agenda modernizadora que não comportava elementos democráticos, uma modernização conservadora. Esse momento foi mediado por Getúlio Vargas, período marcado pela constituição de relações capitalistas, denominada como Estado de compromisso, que marcou o esforço regulatório inicial dos direitos sociais no Brasil (1930-1943), também introdutórios da política social (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

Na década de 1930, iniciou o processo de criação de instituições que marcaram o início regulatório de políticas sociais, conhecidas como saúde, educação, previdência social e assistência social, refletindo em instituições como os Institutos de aposentadorias e pensões, Ministério do trabalho, Ministério da Educação e Saúde Pública, e em 1942 criou a Legião Brasileira de Assistência Social.

A partir década de 60, que foi marcante nos conflitos para estabelecer a hegemonia de classe e política no Brasil, resultante no golpe de 1964, onde Brasil o viveu 20 anos sob a ditadura militar, período que embora tenha a suas marcas repressivas de direitos civis e políticos, possui marcas de intensa institucionalização de políticas sociais, mesmo que com acesso restrito. Demarca também a abertura de atuação do campo privado nas áreas de saúde, previdência e educação, configurando uma dualidade na oferta dessas políticas públicas (BEHRING; BOSCHETTI, 2008).

O neoliberalismo foi instaurado como corrente econômica nos anos 70 e teve forte adesão dos governantes brasileiros que sucederam a promulgação da CF de 1988, os quais buscaram, de acordo com esse ideal, desregulamentar as políticas sociais, diga-se de passagem, ainda não implantadas e regulamentadas, na busca de desonerar o Estado e o mercado das responsabilidades de intervenção nas desigualdades sociais.

A temporalidade de implantação das fases do capitalismo no Brasil e a defasagem educacional da população, sendo a cultura letrada condição de *status* social, produziram a necessidade de intervenções imprescindíveis para o desenvolvimento desenfreado do capital. Esse cenário produziu um desmonte sistemático de políticas públicas que, à época, ainda não haviam sido

implementadas e que recentemente foram estendidas para a população pobre, negra e indígena, a exemplo da educação pública.

Segundo Lemes e Severi (2015, p. 226), “as chamadas políticas neoliberais, engendradas a partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), atacaram muitas das conquistas sociais espelhadas no texto da Constituição da República”. As políticas sociais que possivelmente teriam a responsabilidade de garantir condições básicas para o usufruto dos direitos sociais começaram a ser implantadas no cenário brasileiro sob a perspectiva neoliberal, em adesão pactuada no Consenso de Washington no ano de 1989, uma contradição que golpeou as proposições de garantias de cidadania previstas constitucionalmente.

O processo construtivo dessas políticas públicas se torna muito importante para defendê-las e buscar melhorias na sua implantação, uma vez que os constantes ataques neoliberais enfraquecem e desviam o foco propulsor de desenvolvimento e emancipação dos indivíduos explorados na sociedade capitalista.

A política pública é um instrumento de regulação estatal dos problemas sociais, econômicos e políticos, sejam eles visualizados como locais ou globais, caracterizando-se, também, como instrumento de reprodução das condições de desenvolvimento do capital. Entretanto, ao visualizar o seu ciclo de formação, é possível entendermos o porquê de as reivindicações sociais não serem atendidas em sua integralidade. No desenvolvimento de suas etapas, as políticas públicas agregam em seu discurso interesses dos vários segmentos sociais participantes do processo de constituição. Os interesses políticos e econômicos também são equacionados, a ponto de alternativas de soluções serem corrompidas, em detrimento dos custos ou de seu impacto político.

Para analisarmos as políticas sociais pela ótica dos atores envolvidos nos traz uma concepção madura dos interesses arraigados, muitas vezes, em obter vantagens sobre a problemática a ser resolvida. Embora maculadas no processo de formulação, algumas reivindicações são atendidas de forma mínima, trazendo um pequeno progresso.

As mais importantes decisões no cerne das políticas públicas acontecem na esfera de governo e na sua dimensão temporal de gestão. Assim, as ações governamentais influenciam na vida cotidiana do cidadão, por meio das diretrizes desenvolvidas por diferentes tipos de políticas públicas, exemplificadas por Dias e Matos (2012, p. 17) como:

1. Política Social: saúde, educação, habitação, previdência.
2. Política Macroeconômica: fiscal, monetária, cambial, industrial.
3. Política Administrativa: democracia, descentralização, participação social.
4. Política específica ou setorial: meio ambiente, cultura, agrária, direitos humanos etc.

A distinção exemplificada não pode ser pensada de forma isolada, uma vez que, a depender de cada política pública a ser formulada e desenvolvida, seus espaços decisórios incidem nos objetivos do governo e nas estratégias formuladas, que se apropriam das políticas públicas para estabelecer as estratégias que possibilitam a fluência das condições de desenvolvimento do seu interesse.

As políticas públicas, para o Estado, são instrumentos para intervenção nos problemas. Uma política pública é uma diretriz para enfrentar um problema público: pode ser uma orientação, a atividade ou a passividade, ou seja, a omissão de algumas pautas também pode ser considerada como política pública (SECCHI, 2013).

Os processos que envolvem a formulação das políticas públicas permitem a análise da sua dinâmica na sociedade. Dessa maneira, demarcamos as fases e os autores envolvidos nesse processo. Baptista e Rezende (2015) indicam os questionamentos mais comuns em cada fase da política pública, conforme disposto no Quadro 5.

Quadro 5 - Fases da política pública e questões de análise.

FASES DA POLÍTICA	QUESTÕES PERTINENTES À ANÁLISE DE CADA FASE
Reconhecimento do problema; montagem da agenda	<ul style="list-style-type: none"> • Como os temas ganharam atenção dos governos? • Que problemas foram reconhecidos pelos governantes como relevantes? • Como as alternativas para esses temas foram geradas? • Como a agenda governamental se constituiu? • Por que e quando uma ideia emergiu?
Formulação da política e tomada de decisão	<ul style="list-style-type: none"> • Como as alternativas políticas foram formuladas? • Como determinada proposição foi escolhida entre outras alternativas? • Quem participou do processo de formulação e decisão das políticas?

Implementação	<ul style="list-style-type: none"> ● A formulação da política apresenta objetivos, metas e direção clara? ● Os recursos necessários para sua implementação foram considerados no momento da formulação/ implementação? ● O processo de construção da estratégia de implementação é claro? Em especial quanto à divisão de atribuições e atividades? Exige mudança organizacional? ● Os atores que estão envolvidos na implementação estão de acordo e compreendem a política traçada?
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ● A ação política implementada trouxe mudanças positivas ou negativas para as condições prévias das populações? Qual(is) o(s) impactos gerados? ● As ações previstas foram realizadas? ● As metas definidas foram alcançadas? ● Os instrumentos e recursos previstos foram empregados? ● As ações propostas utilizam os diferentes recursos com eficiência?

Fonte: Batista e Rezende (2015, p. 253-254).

Essas fases e questionamentos são importantes para o entendimento do processo como um todo e das correlações de forças políticas e sociais envolvidas. O acompanhamento de cada fase, com seus questionamentos, permite visualizar a aplicação da política pública ao problema originário.

A política pública social também é a forma de concretizar o direito social, mediante a intervenção nos problemas sociais que, em maioria, são oriundos de violações de direitos previstos e garantidos. Aqui, podemos citar uma série deles, mas vamos focar no acesso e permanência na educação. De acordo com Boneti (2011, p. 9):

Ao se falar em políticas públicas, contudo, não está se fazendo apenas uma distinção entre aquilo que é público e aquilo que é privado do ponto de vista orçamentário, isto porque se entende que uma política pública não se resume na ação do Estado em termos de investimento social, mas, antes de tudo, em conjunto de ações que buscam construir um real futuro.

Os problemas educacionais no Brasil são diversos, desde a tardia estruturação do sistema de ensino até as discrepâncias existentes entre público e privado, que estruturam e consolidam as desigualdades educacionais. Contamos também com a dificuldade de assumir a educação como formação para cidadania e trabalho e encontramos a concepção de serviços que, para a lógica mercantilista e neoliberal, é preciosa e, por isso, impulsiona o Estado a recuar nas intervenções nesta área social.

No cerne da formulação das políticas públicas, são diversos os atores envolvidos nas dinâmicas propositiva e executiva, mas enfatizamos os problemas de

desigualdade educacional que excluem do cerne de formulação e representatividade de negros, mulheres, indígenas e pessoas com deficiência, etc. Para conhecermos alguns atores atuantes nessa dinâmica, recorreremos à sistematização proposta por Dias e Matos (2012), representada no Quadro 6:

Quadro 6 - Atores em políticas públicas.

Atores	Descrição
Atores fundamentais	Políticos e alta equipe administrativa ponto presidente, governadores, prefeitos, ministros, secretários, senadores, deputados e vereadores
Partidos políticos	Tantos de situação quanto os de oposição
Equipes de governo	Pessoas nomeadas para integrar equipes que assessoram os políticos
Corpo técnico	Burocracia, constituída por funcionários de carreira
Juízes	Poder judiciário
Mídia	Veículos de comunicação de massa (jornais, rádios, tvs, internet)
Empresas	Corporações transnacionais, pequenas e médias empresas
Sindicatos e as associações profissionais	Organizar ações sindicais e de representação profissional
Organizações do terceiro setor	ONGs, entidades filantrópicas, fundações
Atores do conhecimento	Escritórios de assessoramento legislativos, institutos vinculados a partidos políticos, organismos internacionais, centros de pesquisa, Instituições de Ensino
Grupos de pressão	Conjunto de indivíduos que procuram defender seus interesses junto aos órgãos de governo
Movimentos sociais	Movimentos de curta duração com objetivos bem determinados
Associações comunitárias	Sociedade de amigos de bairros, associações representativas de comunidades territoriais específicas (quilombolas, caiçaras, ribeirinhos etc.)

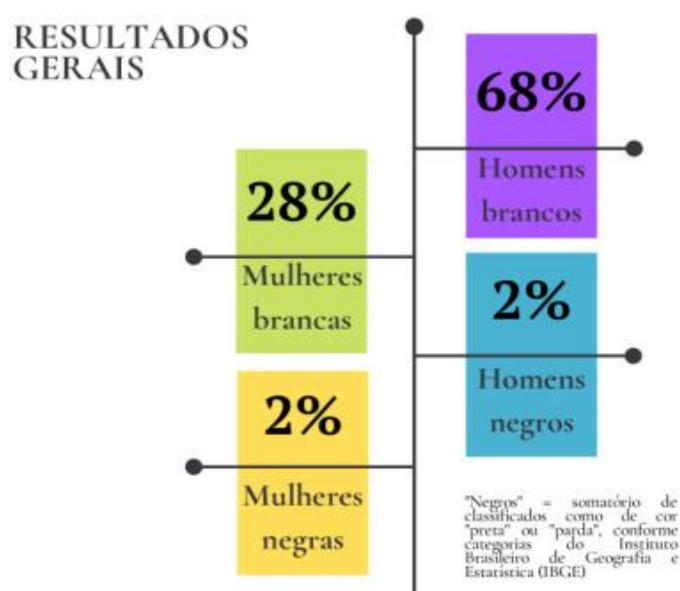
Fonte: Dias e Matos (2012, p. 44).

Em análise às diversas categorias de profissionais e instituições envolvidas no processo de formulação das políticas públicas, podemos observar a intensa articulação intersetorial para compor, executar, monitorar e avaliar tais medidas na sociedade. Para Pereira (2009, p.96) “trata-se, pois, a política pública, de uma estratégia de ação pensada, planejada e avaliada, guiada por uma racionalidade coletiva, na qual, tanto o Estado como a sociedade, desempenha papéis ativos”. Obviamente que, nas articulações, cada ator social pensa a sua realidade micro, para agregar ao macro.

A mídia, como parte do processo de formulação das políticas públicas, possui pouca representatividade quando falamos pela perspectiva das ações afirmativas. O Grupo GEMAA analisou 287 colunistas dos principais jornais de grande circulação no Brasil sob a seguinte indagação: "Quem produz opinião na grande mídia?".

Conforme podemos verificar na Figura 3, abaixo, na pesquisa do Grupo GEMAA foi constatado que somente 4% dos colunistas eram negros, somando homens e mulheres, o que reflete uma sub-representação, considerando-se que cerca de 56% da população brasileira é composta de pessoas pretas e pardas (CANDIDO; VIEIRA, [2015?]).

Figura 3 - Representação de negros na grande mídia.



Fonte: Candido e Vieira ([2015?]).

Essa representatividade levantada pelo grupo GEMAA corrobora para a análise do perfil dos indivíduos que fazem parte dessa estrutura formativa, neste caso a mídia, e, o perfil dos atores sociais presentes nas instituições as quais compõem cada processo. Deste modo, reforça a concepção apontada por Ball e Mainardes (2011, p. 13), apontam que:

[...] as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos.

A mídia concentra um importante papel nessa construção de retórica, dado que seu olhar, não tendo representatividade do público a que se fala, pode ocasionar uma construção distorcida da realidade. Embora utilizemos a questão da representatividade dos negros como exemplo para elucidar a questão representativa na mídia, frisamos que a participação dos demais grupos discriminados nesses espaços também é importante para a construção de uma percepção mais real.

Assim, diante das mutações das estratégias, sempre com discursos sedutores, imergimos nos estudos sobre as políticas públicas no seio do Estado, com objetivo de compreender como são formuladas as políticas públicas educacionais no Estado capitalista, conceituar o que é política pública e apresentar suas etapas de formulação, para, assim, discutirmos a função da política educacional na sociedade capitalista.

Dessa maneira, o processo de implantação do capitalismo, no decorrer de sua instalação no seio social, exige do Estado intervenções que garantam a construção de sua estrutura de dominação e exploração. A contínua busca de vantagens, sejam elas econômicas, sociais, naturais e/ou estruturais, impõe às nações subordinadas infinitas diretrizes regulatórias. Aos países periféricos, em desenvolvimento ou semicoloniais, como são denominados, resta cumprir tais diretrizes emanadas pelos organismos internacionais, como esclarecem Behring e Boschetti (2008, p. 180) ao afirmarem que:

[...] com o neoliberalismo e a mundialização, colocam-se alguns constrangimentos para o controle democrático e a tomada de decisões substantivas, já que os Estados-nação têm, ao mesmo tempo, sua autonomia limitada e sua soberania afetada por alguns processos que representam desafios para a democracia. O maior exemplo, como se viu, é o corte de gastos sociais em função da imposição do superávit primário pelos acordos com o FMI. Mas existem inúmeros outros. A democracia não poderia ficar imune em tempos de.

A política social consiste em instrumento de intervenção estatal nas demandas sociais. Vieira (1992) se reporta ao aparecimento das políticas sociais no capitalismo pelas mobilizações operárias sucedidas nas primeiras revoluções industriais, colocando-as como estratégia governamental na intervenção nas relações sociais.

Faleiros (2006, p. 34) diz que “as políticas sociais estatais não visam, pois, atender aos vários capitalistas e empresários, mas a tornar disponível e operável a mão-de-obra para qualquer setor em condições razoáveis”. É pela oferta de políticas

sociais que o Estado regula a oferta de trabalhadores no mercado, a partir do momento que garante acesso a bens e serviços sociais. O autor prossegue sua análise, afirmando que:

As políticas sociais ora são vistas como mecanismos de manutenção da força de trabalho, ora como conquista dos trabalhadores, ora como arranjos do bloco no poder ou bloco governante, ora como doação das elites dominantes, ora como instrumento de garantia do aumento da riqueza ou dos direitos do cidadão (FALEIROS, 2006, p. 8).

Os múltiplos olhares sobre o que vem a ser uma política social são reafirmados a partir da ótica do ator no contexto de sua formulação. Tomando como exemplo a saúde, é possível constatar que, para o capital, ter um grande quantitativo de pessoas saudáveis permite a manutenção da força de trabalho no mercado, bem como seu exército de reserva. Para o operário e suas organizações de classe, diante de suas árduas lutas reivindicatórias, o acesso à saúde, bem como a outras políticas sociais, embora com características mínimas, significa uma conquista e até mesmo o aumento de direitos.

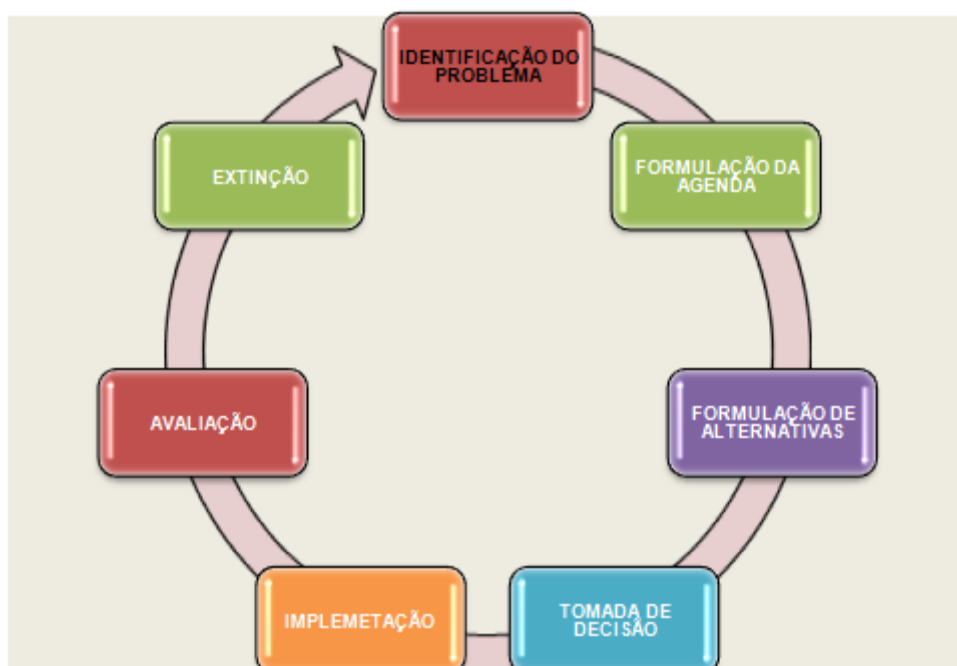
A visão de arranjo do bloco governante pode e deve ser discutida ao refletir que uma política social beneficia muito mais aos grandes empresários políticos do que à população propriamente dita, em razão dos serviços e da execução de algumas políticas sociais não necessariamente serem públicos, podendo ser direcionados ao fortalecimento das instituições privadas e de outras ações que estimulam o mercado.

As execuções finais de algumas políticas sociais, embora em parceria entre governo e sociedade civil, são apresentadas como doação das elites. Os primórdios de instauração da política de assistência social no Brasil ressaltam essa característica de doação, de favor, pois são bem arraigadas nas instituições do terceiro setor. A validação dessa proposição se dá quando algumas instituições filantrópicas e/ou confessionais são reconhecidas pela sociedade como públicas sem de fato o serem (FALEIROS, 2006).

Não podemos negar a importância social das políticas públicas como a educação, a saúde e a assistência social no enfrentamento das desigualdades sociais, mas é certo que estão longe de atingir pontos necessários como a universalidade e a qualidade. Até mesmo pela lógica de manutenção da hegemonia burguesa, por meio do projeto neoliberal, qualidade e universalidade estão longe de serem cogitadas espontaneamente.

O entendimento de que os problemas públicos são fatores que comprometem a materialização das relações de produção, de que eles podem ser de ordem econômica, social, política, estrutural etc. permite-nos um olhar inicial das intenções governamentais na formulação das políticas sociais. Nesse sentido, a sistematização do ciclo das políticas públicas nos proporciona um panorama geral de cada fase da elaboração da política pública, como podemos observar na Figura 4:

Figura 4 - Ciclo das políticas públicas.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020), com base em Secchi (2013, p. 33).

Considerando o ciclo das políticas públicas, primeiramente as intervenções do Estado poderão ser direcionadas para questões de agenda política, como observado nas fases descritas na Figura 4. Em seguida, a formulação da agenda permite o estabelecimento de pautas formais ou políticas. Nesse momento, são revistos os compromissos de campanha, as alianças partidárias, os acordos econômicos, todo um emaranhado estrutural influenciador das decisões governamentais.

As políticas públicas possuem similaridades, pois, quando a demanda a ser considerada como problema é comum a diversos atores envolvidos, passa a ser um problema público e, assim sendo, deve-se pensar estrategicamente no seu processo de resolução ou diminuição de seus efeitos negativos. As pautas da agenda são

estabelecidas atendendo reivindicações de setores da sociedade, como movimentos sociais, Organização Não Governamental (ONG), partidos políticos, servidores públicos, poder judiciário, sindicatos, conselhos de classe, instituições comunitárias, instituições religiosas, organismos internacionais, entre outros (DIAS; MATOS, 2012).

Assim, na busca de efetivação e melhorias da implementação das políticas, as ações reivindicadoras constituem um processo de luta contínua, sem ruptura, diferentemente das organizações do terceiro setor, que se desmobilizam quando têm suas pautas atendidas. Nesse patamar, a proximidade das ONG com os movimentos sociais criou uma confusão em suas funcionalidades. Sabemos que se trata de um processo de cooptação das lideranças em busca de meios para institucionalizar os movimentos sociais como organizações sociais. Na atualidade, porém, o projeto de transformação ideológica objetiva descredibilizar os movimentos sociais organizados na sociedade e aqueles que não institucionalizaram suas lutas são constantemente atacados e até mesmo criminalizados.

É importante destacarmos o papel da mídia na construção da agenda. Faleiros (2006, p.18) se refere aos aparelhos midiáticos, afirmando que “a forma como as políticas sociais aparecem nos discursos, nos jornais, nas inaugurações faz parte do imaginário da interação simbólica ou da ideologia dominante”, evidenciando a mídia como aparelho ideológico da classe dominante. Nesse jogo de interesses, após serem estabelecidos os assuntos da agenda, ao formular as alternativas, os atores sociais elaboram seus programas, projetos, estratégias, métodos, propostas, mitigando as possíveis consequências de cada proposição.

Dando sequência ao ciclo das políticas públicas expresso na Figura 4, na tomada de decisões, os antagonismos interferem de modo a corromper as propostas iniciais, nas quais vantagens e desvantagens, custos e benefícios são analisados conforme os interesses dos atores envolvidos. Nesse momento, nem sempre as decisões tomadas são as mais vantajosas, em detrimento de uma classe a outra, enfatizando o jogo de dominação. Prosseguindo, os interesses defendidos geram diretrizes na implementação. A exigência de compreensão dos discursos ideológicos das políticas públicas revela uma observação importante na elaboração das ações de sua execução: políticas públicas que foram comprometidas nas fases anteriores impedem a transferência de sua ineficácia aos executores finais.

Na fase de avaliação do ciclo das políticas públicas, são analisadas a eficiência econômica e administrativa, a eficácia e a equidade frente à demanda inicial a ser resolvida ou minimizada. Vieira (1992) afirma que a política econômica e a política social têm uma relação íntima com a evolução do capitalismo. Conforme o autor, “qualquer exame da política econômica e da política social deve fundamentar-se no desenvolvimento contraditório da história. Em nível lógico, tal exame mostra as vinculações destas políticas com a acumulação capitalista” (VIEIRA, 1992, p.15).

A última etapa do ciclo das políticas públicas é a extinção, quando a política resolve o problema proposto, ou quando sua proposta perde o sentido diante da conjuntura final.

Ainda sobre o ciclo das políticas públicas, na proposta e na execução da política educacional, embora apresentem responsabilidades em formar um cidadão, os interesses das classes econômicas historicamente subjugam a formação escolar das classes subalternas aos seus próprios interesses.

A dualidade da formação escolar e a concepção da educação como mercadoria impulsionam a competitividade e as desigualdades nas relações sociais. É nessa ótica que as mutações do capitalismo exigem, a cada dia, mais mão de obra qualificada e disciplinada, para atender aos seus próprios interesses. Um cidadão crítico, com uma visão ampla de mundo, seria uma ameaça à ordem vigente. Nesse sentido, as políticas educacionais estão cada vez mais minimizadas, sistematizadas e alienantes nos seus processos formativos. Freire (2013, p. 43) considera que:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer como o opressor, é impossível fazê-lo.

Os direitos sociais e sua trajetória de constituição, materializados pelas políticas públicas sociais, estão intrinsecamente vinculados às relações entre Estado e sociedade que, por sua vez, se vinculam ao projeto de Estado social tardiamente implementado em nossa realidade e duramente ameaçado pelas reformas em andamento.

Devemos situar nosso contexto político em nossa discussão devido a eventos promovidos e financiados pela elite dominante de nosso país; tais eventos ainda

estão em desdobramentos em nosso país e produziram impactos sequenciais e significativos para o desmonte das principais políticas públicas sociais implantadas em nossa sociedade. Na descrição de Orso (2020, p. 11), temos que:

Primeiro, deu um golpe travestido de impeachment, e derrubou a Presidente Dilma. Depois, desfechou uma série de outros ataques: fez a Reforma do Ensino Médio, realizada por Decreto (MP 746/2016) e instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); aprovou a PEC 241, congelando os gastos em educação e saúde por 20 anos; realizou a Reforma Trabalhista, a terceirização total das atividades, alterou mais de cem dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), golpeou os sindicatos e proibiu o desconto das contribuições sindicais diretamente da folha de pagamento dos trabalhadores. E aliado a isso, realiza uma contrarreforma que coloca em risco, senão extingue todo o sistema de proteção e seguridade social e acaba com a previdência dos trabalhadores, fazendo a festa de empresários, latifundiários e banqueiros.

Nesse cenário, debatemos as ações afirmativas como um instrumento de materialização do direito social à educação e a promoção de igualdade em uma sociedade profundamente desigual, que ataca e desmantela, aos poucos, os instrumentos sociais que possuímos para intervir nas desigualdades.

3.5 O Estado e as políticas públicas na educação brasileira

Na formulação das políticas públicas na educação brasileira, o Estado tem a responsabilidade de ofertar educação pública, de forma objetiva e sistematizada, com metas e planejamento. Essa concepção de educação como política pública tem seu marco inicial. A relação entre Estado e educação no Brasil inicia com a colonização, e se estende por demais períodos que Saviani (2019, p. 58-59) pontua categorizando as ideias pedagógicas no Brasil em quatro períodos e suas respectivas fases:

1º Período (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heroico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o Ratio Studiorum (1599-1759).

2º Período (1759-1932): Coexistência entre as vertentes religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932);

3º Período (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);

3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4º Período (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);

2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogias da “educação popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991);

3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

As ideias pedagógicas de cada período nos permitem tecer reflexões sobre o modo como a educação era dispensada, a quem, e os motivos. A educação formal no Brasil é marcada pelo dualismo, onde na mesma arena da política social estão as iniciativas privadas, um fenômeno construído historicamente, de acordo com a institucionalização das ideias pedagógicas de cada período, e a estruturação do ensino como sistema. Para isso, nos atentaremos aqui ao marco inicial da educação pública como política pública social, datada seu início em 1930.

Cury (2008, p. 110) indica a necessidade de se observar historicamente o porquê a atual realidade brasileira indica “uma inclusão excludente e seletiva”. Esse fenômeno consiste em consequências como a inversão de público nos estabelecimentos de ensino, de modo que o estudante de escola pública, devido ao ensino ofertado e estruturado no país, é limitado ou impedido do acesso e permanência no ensino superior público e os estudantes das instituições privadas gozam de vantagens no acesso aos bancos das universidades públicas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) remetem à consolidação do capitalismo industrial no Brasil, na década de 30, a exigências educacionais de estruturação e expansão. Para atender as exigências, iniciativas de expansão do ensino foram implantadas ações como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (MESP), Reforma Elaborada por Francisco Campos que levou o estado a estar mais presente na estruturação do ensino, oferecendo uma estrutura orgânica ao ensino, especialmente secundário, universitário e comercial. De forma que os autores remetem que “Nos dez primeiros anos que seguiram, houve um desenvolvimento do ensino jamais registrado no país. Em vinte anos o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2012, p. 152).

Movimentos como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ocorrido no ano de 1932, marcam as reivindicações da sociedade civil por uma escola pública única, laica, obrigatória e gratuita, diante da posição dos católicos. Outro movimento importante foi o escalonovismo, representado por Anísio Teixeira, que defendia a descentralização e municipalização das escolas, a fim de dar uma contribuição para a democracia da sociedade industrial.

A Reforma Capanema, entre 1942 e 1946, como ficou conhecida, tiveram a edição de duas leis orgânicas, que regulamentou o ensino industrial, secundário e comercial, reafirmava a centralização, propunha reformas no ensino, e não trazia em seus textos a obrigação dos estados de manter e expandir o ensino. Nesse contexto foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, descentralizou a organização do ensino, atribuindo aos estados essa responsabilidade. Essa decisão foi interrompida em 1964 devido as características sistema político da época, na ditadura, novamente as decisões inerentes as políticas educacionais foram centralizadas. Paulo Netto (2009, p. 56-57) afirma que:

Nesse período – que corresponde ao momento que o regime oriundo de abril perfila -se como uma ditadura reacionária (1964-1968), mas no qual se gesta o Estado militar-fascista –, o regime tem outras prioridades, quer de repressão às tendências democráticas e populares no plano político quer de viabilização econômica no seu projeto "modernizador".

Em decorrência desse projeto é travada uma repressão as forças contrarias ao regime militar, e tratado como terrorismo os movimentos sociais e políticos contrários. Em 1969, aconteceu a sanção da Lei nº 5.540, conhecida com reforma universitária, reforma que de acordo com Saviani (2019) não pode ser analisada a parte do que preconizava o Ato Institucional nº 5. Os estudos da reforma foram orientados pelos acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), mais conhecidos como "MEC-USAID", de assessoria dos norte-americanos, esses estudos adequavam a instituição universitária aos interesses econômicos do regime, ao mesmo tempo que promoveu uma refuncionalização tanto do ensino superior, como o sistema educacional (PAULO NETTO, 2009).

Mesmo com a atribuição da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 do ensino fundamental aos municípios, os recursos financeiros e decisões administrativas

eram centralizadas no âmbito federal. Somente no fim da década de 70 e início da década de 80, com uma intensa participação da sociedade civil organizada em movimentos sociais, com disputas na arena política foi possível vislumbrar uma ruptura, e retomada da democracia, como abordamos anteriormente. Deste modo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 157) refletem que:

A reorganização e o fortalecimento da sociedade civil, aliados à proposta dos partidos políticos progressistas de pedagogias e políticas educacionais cada vez mais sistematizadas e claras, fizeram com que o Estado brasileiro reconhecesse a falência da política educacional, principalmente, com a profissionalizante, como evidencia a promulgação da Lei nº7.044/1982, que acabou com a profissionalização compulsória em nível de 2º grau (ensino médio).

A intensa participação da sociedade na exigência da retomada democrática do país e a exigência de uma assembleia constituinte, conduziu entre muitos debates e reivindicações sociais a sanção da CF de 1988, que expressou e conduziu a política educacional como um direito social de todos. Saviani (2011, p. 29) considera que “a Política Educacional diz respeito às medidas que o poder público toma relativamente aos rumos que se deve imprimir à educação”. De tal maneira, mesmo diante de todas as discussões democráticas, e discussões realizadas a partir de 1980 nas Conferência Brasileiras de Educação, que foram sete até 1991, marcaram o trajeto de formulação de propostas pedagógicas críticas.

Mas foi em 1996 que aconteceu a realização do Primeiro Congresso de Nacional de Educação e a promulgação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, assinalando o predomínio da pedagogia oficial sobre o movimento de educadores (SAVIANI, 2019).

Ao discutirmos o papel do Estado na formulação das políticas públicas, concordamos com a afirmativa de Gohn (2013, p. 302) o Estado é visualizado “sempre elemento referencial definidor porque é na esfera pública estatal que se asseguram os direitos: da promulgação à garantia do acesso, e as sanções cabíveis pelo descumprimento dos direitos já normatizados e institucionalizados”. Nesse sentido,

A retração do Estado, forçosa em alguns casos, funcional noutros, não pode se efetivar em omissão diante de situações de desigualdade, disparidade, discriminação e privilégios. E nem pode exonerar-se do seu papel de garantia do direito à educação como inalienável à pessoa e à sociedade. É dele, sobretudo, que a sociedade continua esperando condições para a ultrapassagem de situações de excludência, vindas do passado e aliadas a outras nascidas dos tempos presentes (CURY, 2008, p. 219).

A materialização de alguns direitos por meio de políticas públicas não pode ser dissociada do entendimento do Estado, que a concebe e implementa, e de seu interior, enquanto arena de disputas. É importante que não se faça confusão entre o Estado e o Governo, bem como suas funções. Höfling (2001, p. 31) nos ensina que:

[...] é possível se considerar 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.

A política de educação é um exemplo de política de Estado, enunciada na CF de 1988, de acordo com o art. 205, como direito de todos, dever do Estado e da família, promovida pela sociedade, visando à cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). De acordo com o perfil político adotado pelo governo, os programas e projetos executados e planejados no âmbito das políticas educacionais podem ser interrompidos ou enfraquecidos, no que diz respeito às prioridades de investimentos orçamentários. Nesta concepção, por exemplo,

Para além da crescente sofisticação na produção de instrumentos de avaliação de programas, projetos e mesmo de políticas públicas é fundamental se referir às chamadas “questões de fundo”, as quais informam basicamente as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados, em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer (HÖFLING, 2001, p. 30).

Embora haja correlações entre os conceitos de Estado e Governo, a distinção entre eles é importante, pois, a depender da direção política adotada pelo governo, o planejamento educacional tende a ter mudanças significativas. O Brasil apresenta índices de desigualdade social e de renda a serem enfrentados. No contexto social, essas desigualdades repercutem no desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais, como obstáculos para o Estado na intervenção das relações sociais de trabalho no modo de produção capitalista.

Demo (2006) argumenta que as políticas públicas, quando são dotadas de qualidade, reconhecimento e prestígio, são apropriadas pelos mais ricos, a exemplo da universidade pública; em contradição, a educação básica pública e a saúde, que têm como usuários, em maioria, a população pobre, são muito precárias. No contexto capitalista, a educação tem se apresentado como produto e, na lógica econômica, como mercadoria ou serviço. Neste rumo, podemos entender a

dualidade entre educação pública e privada, educação burguesa e proletária. De acordo com Manacorda (2010, p.129 -130):

É fato sabido que a escola, qualquer que seja o aspecto e conteúdo que assuma, permanece o lugar da formação das jovens gerações pertencentes à classe dominante, e que as classes subalternas a ignoram. As crianças e jovens pertencentes a essas classes não têm um lugar estabelecido para a sua formação [...]. Na realidade, formam-se não no interior de um lugar específico aos jovens, ou escolas, mas sim na aprendizagem prática, no contato direto e constante com os adultos, numa participação imediata em sua vida e atividade. Trata-se de uma verdadeira e autêntica formação no trabalho [...].

Ao longo dos anos, os direitos garantidos pela CF foram transformados em mercadoria para quem pode pagar. Esse processo não só golpeia a legislação, mas engendra um processo de convencimento da inoperância do que é público, o que, por sua vez, induz a grande parcela dos trabalhadores a recorrer a empresas que prestam serviços de saúde, educação e previdência. A classe trabalhadora é barbarizada, desmobilizada e, em grande parte, desconhecadora dos direitos garantidos na própria legislação (VASCONCELOS, 2015).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.133) apresentam a “tríplice responsabilidade da educação pública”:

[...] ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimento e desenvolver educação e tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de compreender o mundo, seu país, sua realidade e transformá-la.

Entretanto, a realidade nos leva a viver em conflito com essas responsabilidades, pois o processo de alienação pelo trabalho nos impõe a implementar políticas mínimas que apenas qualificam/profissionalizam. Segundo Buffa (2000, p. 29):

Assim, a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a maioria da população é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer o trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo tem alguns poucos direitos.

Em condições mínimas de disciplina e garantias, a educação é disponibilizada às classes dominadas, bem como as demais políticas sociais, de tal modo que não gere grandes impactos à ordem social vigente no contexto de desenvolvimento do capitalismo. Assim, o sistema educacional segue uma direção que vai contra a tríplice responsabilidade apresentada por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), no

sentido de formar cidadãos críticos que compreendam o mundo, com formação tecnológica. Demo (2006, p. 17) comenta que:

De fato, o sistema não teme o pobre com fome: teme um pobre que sabe pensar. O lado mais interessante da politicidade é este: a gestação de sujeitos críticos e criativos, capazes de construir cidadanias organizadas e influentes, de elaborar contra-ideologias efetivas, de oferecer alternativas com base na arte de argumentar.

A formação crítica dos indivíduos vai contra as premissas de dominação capitalista, ao considerar que ser cidadão é ser participante da vida social e política do país. Embora o espaço escolar seja propício para essa formação, ainda se apresenta insuficiente para atender às demais demandas econômicas e sociais dos usuários dessa política social.

Os esforços despendidos para o alcance dos objetivos fundamentais de nossa Carta Magna são motivações para a implementação de políticas públicas, frutos de lutas sociais e de processos de resistência na busca de uma sociedade justa, igualitária e desenvolvida.

3.5.1 Elitismo do e no ensino superior no Brasil: breve panorama histórico

A universidade moderna se desvinculou da religião e do Estado, adquiriu autonomia na produção de conhecimento e assumiu uma posição de defesa da democracia. Partindo das revoluções burguesas que aconteceram na Europa, essa instituição assumiu-se como pública e laica, conforme aponta Chauí (2018, p. 382):

Em outras palavras, sobretudo depois da Revolução Francesa, a universidade concebe-se a si mesma como instituição republicana, portanto, pública e laica. A partir das revoluções sociais do século XX, e com as lutas sociais e políticas desencadeadas a partir delas, a educação e a cultura passaram a ser concebidas como constitutivas da cidadania e, portanto, como direitos do cidadão, fazendo com que, além da vocação republicana, a universidade se tornasse também uma instituição social inseparável da ideia de democracia e democratização do saber: seja para realizar essa ideia, seja para opor-se a ela.

O pensamento da autora nos permite conjecturar o motivo da morosidade na implantação da instituição universitária no Brasil, visto que a burguesia agrária brasileira nunca foi muito adepta às ideias da democracia liberal. De fato, a universidade só foi implantada no período republicano. Embora haja relatos de intenções de sua implantação anteriormente à República, o fato é que apenas alguns cursos antecederam a instituição universitária. Esses cursos estavam ligados

à igreja católica, na realidade lusitana, muito resistente e temerosa às influências do iluminismo.

De acordo com Saviani (2019), as primeiras iniciativas educacionais no Brasil datam de 1549, com a chegada dos jesuítas, sob a liderança do padre Manoel de Nobrega, que foram responsáveis por implantar o primeiro plano educacional. Podemos dizer que aqui se encontram os primórdios do dualismo educacional no Brasil. Conforme a descrição de Saviani (2019, p. 85):

O plano iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam a realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra). Esse plano não deixava de conter uma preocupação realista, procurando levar em conta as condições específicas da colônia. Contudo, sua aplicação foi precária, tendo cedo encontrado oposição no interior da própria Ordem jesuítica, sendo finalmente suplantado pelo plano geral de estudos organizado pela Companhia de Jesus e consubstanciado no *Ratio Studiorum*.

Esse plano permaneceu até a expulsão desses religiosos, em 1759, devido às reformas pombalinas acontecidas em Portugal, sob a influência dos ideais iluministas de ensino laico (SAVIANI, 2019). Mas a dinâmica dos colonos enviarem os filhos para estudarem na Europa persistiu até o período republicano. Segundo Romanelli (1989, p. 35):

[...] foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira, que atravessava todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demanda social por educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar a sua oferta escolar.

De modo geral, a educação sempre foi classista e considerada um privilégio de poucos. Os filhos dos aristocratas tinham sua formação universitária realizada na Europa, motivo pelo qual pouco se preocuparam com a instauração da universidade.

Morosini (2011) compara o período de criação da universidade nos países latino-americanos, destacando que o Brasil foi o último a institucionalizar o ensino universitário. Os primeiros cursos superiores iniciaram no começo do século XIX e a primeira universidade no século XX. Compreendemos que tal ação é criação recente. Os primeiros indicativos de implantação das escolas de ensino superior no Brasil nos remetem à vinda da família real para a Colônia Brasileira, em 1808. Morosini (2011, p. 296) assim relata:

No Brasil, embora tenha havido inúmeras tentativas prévias, até mesmo no século XVI, com os colégios dos jesuítas, com a implantação de cursos superiores no período de D. João VI (1808), ao longo dos períodos imperiais e da República Velha, a universidade é fundada em 1920, através do ato que consubstanciou a Universidade do Rio de Janeiro.[...] é ressaltado pela ocorrência de inúmeras legislações que caracterizam até hoje o ensino superior brasileiro como de magnitude, o maior da América Latina, voltado às elites, com um alto grau de privatização, dependente do governo central, diversificado em instituições públicas e privadas e em cursos de graduação, sequenciais, tecnológicos e de pós-graduação, com um forte sistema nacional de avaliação.

Quando institucionalizado no Brasil, o ensino superior foi regulamentado de forma que se tornou o maior sistema da América Latina, porém claramente voltado para as elites desde os seus primeiros indicativos de instauração, como foi relatado por Morosini (2011). Arabela Campos Oliven (1989) tem uma vasta pesquisa sobre o acesso do ensino superior. Essa autora demonstra a origem elitista do ensino superior e afirma que as faculdades formavam profissionais que serviam aos interesses da classe dominante, promovendo, até os dias atuais, a elitização de cursos como Medicina, Odontologia e Direito.

Chauí (2018) considera que, para propor uma reflexão crítica sobre a universidade brasileira, é necessário considerá-la como uma “ficção, uma abstração” devido às diversas diferenças entre as instâncias administrativas públicas e privadas, suas subdivisões e diferenças dentro dessas duas categorias. A grande quantidade de diferenças entre essas categorias, segundo a autora, se dá porque elas “têm histórias diferentes, estão ligadas a políticas locais diferentes, estão ligadas a momentos políticos e sociais diferentes” (CHAUÍ, 2018, p. 467). Para justificar esse argumento, Chauí (2018, p. 468) se refere a três universidades paulistas e suas respectivas finalidades de criação, a saber:

1. USP - formar *intelligentsia* liberal: professores universitários e secundários e membros dos governos estaduais e federal;
2. Faculdade de Sociologia e Política - formar *intelligentsia* sociológica: para assessoria política dos empresários;
3. Fundação Getúlio Vargas - formar *intelligentsia* empresarial: produzir técnicos, gerentes, economistas, administradores das próprias empresas.

A autora sustenta sua crítica levando em consideração as diversas diferenças entre as instituições universitárias, em suas localidades e particularidades, e levanta o questionamento de que não há uma única universidade no Brasil e sim várias, por mais que a política universitária seja única. Essa possibilidade só aconteceu por

causa da “modernização da universidade” por meios burocráticos administrativos, devido à organização empresarial (CHAUÍ, 2018).

No período compreendido entre 1945 a 1964, por haver uma maior abertura política, os Centros Populares de Cultura e as Campanhas de Alfabetização de Adultos realizavam atividades que extravasavam os muros da universidade, na intenção de contrapor o projeto elitista, objetivando tornar a universidade mais nacional. No período pós 1964, momento de autoritarismo, reforçaram-se os laços da universidade, com os interesses de internacionalização da nossa economia, propondo as atividades de ensino e de pesquisa como mercadoria (OLIVEN, 1989). Na concepção de Gamboa (1998, p. 74):

[...] o ensino superior é produto de uma sociedade que se adaptou estrutural e historicamente a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro, e seu crescimento, surgido e mobilizado pela expansão das matrículas, foi direcionado para dar continuidade à dependência educacional e cultural.

Em uma conjuntura de mercantilização, as pressões das camadas médias por oportunidades educacionais mais elevadas já eram insustentáveis para o modelo elitizado de universidade existente na época.

Observamos que essas pressões tomaram outros sentidos na sociedade atual, proporcionando acesso à educação a sujeitos com situações socioeconômicas e culturais distintas na comunidade acadêmica. Para Saviani (2006), o acesso das camadas trabalhadoras à escola implica a pressão no sentido de igualdade formal perante a lei, própria de uma sociedade contratual, que transforme em igualdade real, ressaltando a importância da transmissão de conhecimentos, de conteúdos culturais. Na análise de Orso (2020, p. 11):

Por um breve período, entre 2003 e 2016, a educação rompeu com sua trajetória elitista percorrida por quase 500 anos. Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores, foram criadas 18 universidades, saindo dos grandes centros, chegou aos mais longínquos rincões do país, abrindo as portas também para estudantes carentes, filhos de trabalhadores, provenientes de escolas públicas, negros e índios.

Logo, a pressão em direção à igualdade real implica na igualdade do acesso ao saber, na distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. No Brasil, a universidade foi criada, segundo Orso (2020, p. 11):

[...] com um caráter elitista, marcada pela divisão de classes, sua popularização e expansão durou pouco. Percebendo que a universidade

deixou de ser um privilégio exclusivo, sentindo-se ameaçada, a elite dominante reagiu e partiu para a ofensiva.

A partir da reflexão apresentada, podemos afirmar que o indivíduo precisa ter igualdade nos processos educativos. A formação acadêmica precisa ser objetiva e crítica, de modo que proporcione ao estudante a criatividade e o conhecimento das diversidades culturais, sem discriminar e ser discriminado. Desse modo, podemos construir uma visão que favoreça a apropriação de conhecimento sob a perspectiva de direito social e conceber a educação para além de uma mercadoria.

Na seção a seguir, construímos a visão da política pública como instrumento de intervenção do Estado e como esta é formulada, a fim de entender como são tratados os problemas sociais presentes na sociedade.

4 A LEI DE COTAS E O PNAES COMO AVANÇOS E DESAFIOS NO CAMINHO DA PESQUISA: Acesso E Permanência Na Fundação Universidade Federal De Rondônia

As Ações Afirmativas surgiram devido à insustentabilidade das desigualdades sociais entre grupos sociais, oriundas do processo de formação sociohistórico, atreladas ao processo de colonização e desenvolvimento do capitalismo como sistema produtivo. Para Ladeira e Silva (2018, p. 221), as ações afirmativas buscam “remediar um passado discriminatório de forma especial e temporária. A finalidade é acelerar o processo de igualdade, por isso são criadas políticas compensatórias, destinadas a grupos em vulnerabilidade”.

A expressão “ação afirmativa” chegou ao Brasil carregada de sentidos variados das realidades que as originaram (MOEHLECKE, 2002). Essa terminologia surgiu originalmente nos EUA, durante o governo Kennedy no ano de 1961, quando houve a tentativa de igualar oportunidades entre negros e brancos no mercado de trabalho. Porém, como prática, a ação afirmativa só foi adotada em 1965, no governo de Lyndon Johnson (OLIVEN, 2007). Moehlecke (2002, p.199) ressalta que ações com essa mesma finalidade também aconteceram em países da “Europa Ocidental, na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba, dentre outros”⁹. Na Europa, em 1976, o termo utilizado era “discriminação positiva”.

Nas discussões sobre o racismo, impactos sociais da discriminação racial, proposição e defesa de ações afirmativas, segundo Oliven e Bello (2017, p. 341):

É comum comparar Estados Unidos com o Brasil, após o fim da escravidão, contrastando a segregação dos negros norte-americanos, situação que caracterizou as relações raciais naquela sociedade até a metade do século XX, com a maior sociabilidade brasileira entre pessoas de diferentes cores. Entretanto, apesar das fronteiras fluidas de classificação entre brancos, pardos e pretos, quando se examina a composição das elites brasileiras, percebe-se que elas são majoritariamente.

Nos EUA, para ser considerado negro, leva-se em conta a origem, a descendência. No Brasil, é preciso parecer, ter traços, isto é, considera-se o

⁹ Para mais detalhes e informações das ações afirmativas aplicadas internacionalmente, algumas informações podem ser acessadas no site do Grupo de Estudos Multidisciplinares de Ações Afirmativas. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/experiencias-internacionais/>. Acesso em: 05 set. 2020.

fenótipo. Nisso difere o preconceito racial instaurado na sociedade: nos EUA o preconceito é de origem, no Brasil, o preconceito é de marca (OLIVEN, 2007).

No Brasil, desde os anos iniciais da abolição escravocrata, os negros se organizaram de modo a denunciar a discriminação em jornais e reivindicavam a participação social e o acesso à educação; organizaram-se politicamente nos anos 30, fundando a Frente Negra do Brasil (FNB) que, posteriormente, foi extinta por Getúlio Vargas, em 1937 (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Mas, apesar de algumas poucas medidas a respeito da discriminação social desde a década de 1950, como a Lei Afonso Arinos e a adesão de tratados internacionais, foi somente a partir da organização dos negros em movimento social que suas pautas começaram a ter visibilidade. Por isso, o entendimento que:

O Movimento Negro Unificado (MNU), criado no Brasil nos anos 1970, foi um ator social de grande importância a pressionar o Estado brasileiro no sentido de assumir uma postura que fosse além do combate à discriminação racial e introduzisse políticas que valorizam a contribuição da cultura negra e aumentassem as oportunidades de ascensão social dos jovens afrodescendentes (OLIVEN; BELLO, 2017, p. 342).

Montaño e Duriguetto (2011) relatam a influência do movimento negro organizado em torno do combate à discriminação racial, dos “eventos libertários de descolonização dos países africanos, no combate do *apartheid* na África do Sul e nas lutas pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 282).

Como discutimos anteriormente, o acesso à educação é condição para o acesso aos demais direitos que compõem a cidadania. Então, a construção da política educacional precisa ser pensada para além das determinações dos organismos internacionais, mas também pela perspectiva de intervenção nas disparidades sociais.

Freire (1987) corrobora o pensamento da formulação da política educacional para uma cidadania participativa quando afirma que, apenas com o diálogo e a prática reflexiva, “[...] será possível ensaiar o inédito viável e construir uma pedagogia ética, política e social, baseada na crítica, na conscientização e na liberdade, reagindo contra todo tipo de opressão ainda vigente em nossa sociedade” (FREIRE, 1987, p. 92).

A sanção da Lei de Cotas nas universidades federais foi fruto de um amplo debate e correlações de forças entre os atores sociais envolvidos na formulação

dessa política pública, que contou com resistência e oposição desde as primeiras iniciativas de aplicação. O marco regulatório nas instituições federais de ensino foi dado em 2012. É importante enfatizar que a aplicação dessa ação afirmativa já era aplicada em universidades estaduais e federais, que se valiam da autonomia universitária para regular os seus processos seletivos internos.

A partir dessas reflexões, afirmamos a importância do movimento negro para a implantação da Lei de Cotas no ingresso a instituições federais de ensino, além de expandir as possibilidades para conquistas de outros grupos excluídos social e historicamente, a exemplo das pessoas com deficiência, que foram incluídas a *posteriori*, mediante a atualização desta Lei.

4.1 As ações afirmativas como respostas às pautas reivindicatórias dos movimentos sociais na área de educação

A dificuldade de acesso ao ensino superior tem se revelado um desafio para as populações pobres devido a diversos fatores, dentre eles a diferença de qualidade do ensino médio público. Entretanto, observamos várias ações que se efetivam a fim de intervir nessa realidade, a exemplo dos cursos pré-vestibulares direcionados aos negros e estudantes de escolas públicas, desde o início dos anos 2000. A esse respeito,

Dentre as experiências em prática podemos identificar três tipos de ações, não necessariamente excludentes entre si: a) aulas de complementação, que envolveriam cursos preparatórios para o vestibular e cursos de verão e/ou de reforço durante a permanência do estudante na faculdade; b) financiamento de custos, para o acesso e permanência nos cursos, envolvendo o custeio da mensalidade em instituições privadas, bolsas de estudos, auxílio-moradia, alimentação e outros; c) mudanças no sistema de ingresso nas instituições de ensino superior, pelo sistema de cotas, taxas proporcionais, sistemas de testes alternativos ao vestibular (MOEHLECKE, 2002, p. 207).

A reserva de vagas para estudantes com perfil de renda declarado como vulnerável já era um desafio esperado, quando relacionado a ações de permanência no ensino superior público. Assim, com base no entendimento da produção das desigualdades sociais na história socioeconômica brasileira, situamos o debate da política educacional e das ações afirmativas na educação superior. O processo envolvido na construção dos direitos no Brasil nos direciona a identificar a necessidade de ações afirmativas para reparar as desigualdades sociais.

Um dos marcos na conceituação das ações afirmativas no Brasil foi Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 40-41) quando define ação afirmativa como:

[...] um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vistas ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir 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. Diferentemente das Políticas governamentais em leis de conteúdo meramente proibitivo, que se singularizam por oferecerem às respectivas vítimas tão-somente instrumentos jurídicos de caráter reparatório e de intervenção ex post facto, as ações afirmativas têm natureza multifacetária, e visam a evitar que a discriminação se verifique nas formas usualmente conhecidas - isto é, formalmente, por meio de normas de aplicação geral ou específica, ou através de mecanismos informais, difusos, estruturais, enraizados nas práticas culturais e no imaginário coletivo. Em síntese, trata-se de políticas e de mecanismos de inclusão concebidos por entidades públicas, privadas e por órgãos dotados de competência jurisdicional, com vistas à concretização de um objetivo constitucional universalmente reconhecido - o da efetiva igualdade de oportunidades a que todos os seres humanos têm direito.

Em sua definição, o autor ressalta a necessidade de ações que vão adiante de medidas legais que proíbem e punem a discriminação racial; essas medidas, embora existentes desde a década de 50, não são aplicadas no contexto real, o que indica a necessidade de medidas que realmente alterem a estrutura desigual.

Na análise de Delgado (2016), devido à inércia estatal na abordagem contra o racismo no Brasil, até a metade do século XX se vivia uma “democracia racial”. As mudanças na percepção da sociedade sobre si mesma começaram a se evidenciar na década de 1940, devido à grande quantidade de mestiços na população. Essa percepção ocasionou poucas ações governamentais, como indica o autor.

A acentuada visibilidade das desigualdades sociais no Brasil nunca agregou uma imagem positiva ao nosso país; nacionalmente, já se exigiam medidas de enfrentamento a essas desigualdades em vários aspectos. Porém, a requisição de peso esteve associada às relações internacionais, o que instigou a formulação de intervenções que deram voz às pautas reivindicativas dos movimentos sociais organizados, com grande protagonismo do movimento negro.

É consenso entre os estudiosos das ações afirmativas no Brasil que os anos 2000 constituem um marco para a discussão da temática social e adoção de pautas defendidas pelo movimento negro na agenda de debate público. A CF de 1988 foi um marco legal sem precedentes para a cidadania brasileira, pois muitas pautas

sociais de diversos segmentos da sociedade civil organizada foram atendidas. Isso não foi diferente com os movimentos de pessoas negras.

Considerando esse cenário de conquistas, seguimos com a linha cronológica de implantação de ações afirmativas na educação brasileira, com apoio teórico de autores como: Feres Jr., Daflon e Campos (2012); Lemes e Severi (2015); e, Delgado (2016).

Os marcos regulatórios das ações afirmativas na política de educação no Brasil propulsionaram a visibilidade e o lugar de debate da temática racial. Podemos considerar, de forma ampla, a CF de 1988; a LDB de 1996; as deliberações da III Conferência mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas, em 2001, ocorrida na cidade de Durban, na África do Sul.

Como fruto dessas discussões, têm-se a Lei 10.639, de 2003, e a Lei 11.645, de 2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, no ensino médio e superior; o *Estatuto da igualdade racial*, de 2010; a Lei nº 12.711, de 2012, que dispõe sobre a reserva de, no mínimo, 50% das vagas nas universidades federais e institutos federais para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Todos esses documentos legais contribuíram para um longo debate sobre a questão da desigualdade educacional entre brancos e negros (DELGADO, 2016; LEMES; SEVERI, 2015).

A determinação legal prevista das leis 10.639, de 2003, e 11.645, de 2008, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, no ensino médio e superior não foram suficientes para institucionalizar essa visão de forma consistente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação. O que se apresenta como desafio para a formação docente.

No ano de 2012, o STF, por unanimidade de votos, concebeu como improcedente a ADPF 186, impetrada pelo Partido dos Democratas (DEM), em 2009, contra a UnB. A referida ADPF argumentava a inconstitucionalidade da modalidade de cotas realizada pela UnB, ao reservar 20% das vagas para alunos negros. A decisão da suprema corte impulsionou a sanção da Lei 12.711, conhecida como Lei de Cotas. Assim, o sistema de ingresso por cotas na universidade pública foi o precursor da democratização do acesso ao ensino superior público no Brasil. Nas palavras de Nascimento (2015, p. 54):

[...] o nascedouro da “Lei das Cotas Sociais” prende-se ao PL 73/1999 da Deputada Nice Lobão. Assim, mais de uma década ocorreu de novos PLs, discussão, arquivamentos, falta de vontade política e de interesses contrários às AAs, pressão dos movimentos sociais defensores da igualdade racial, a pensamentos diversos, para finalmente, em 29 de agosto de 2012, ser sancionada pela presidenta Dilma Rousseff a Lei nº 12.711.

As constantes lutas do movimento das pessoas com deficiência galgaram conquistas sociais a esse público, que há anos era invisível. A organização dos movimentos das pessoas com deficiência lhes permitiu o acesso, por vias legais, a serviços públicos como a universidade pública, a saúde e a própria assistência social. Dessa maneira, as cotas são também frutos das pautas reivindicatórias dos movimentos sociais, como o movimento negro, o indígena e o das pessoas com deficiência, entre outros.

Muitos debates inerentes às cotas foram deflagrados até sua concretização. Embora a maioria desses debates esteja associada à situação do negro e do índio, não podemos deixar de abordar a ampla abrangência da Lei de Cotas, abarcando as considerações dos projetos apresentados, uma vez que a referida Lei contempla diversas modalidades de cotas. Podemos citar as reservas de vagas por contingente populacional dos estados brasileiros, por renda, por tipo de estabelecimento escolar (no caso, a escola pública), para pretos e pardos, para indígenas e para pessoas com deficiência.

O reconhecimento da contribuição dos movimentos sociais no ciclo de vida das políticas sociais proporcionou uma maior visualização da efetividade das lutas sociais, a compreensão das fases e a diversidade da sua função. Embora limitadas, as políticas públicas são, de fato, instrumentos de controle social dos pontos de tensão por parte do Estado, de forma que reproduzem a ordem social vigente.

A mídia exerce um papel de formação de opinião sobre os problemas públicos e suas mais variadas formas de intervenções. Em estudo a respeito das ações afirmativas nas universidades públicas, Feres Jr. et al. (2018) constataram que, desde a primeira aplicação de cotas, a grande mídia se posicionou de forma contrária. De acordo com esses autores:

Nos editoriais, esses jornais tomaram posição explícita em relação à questão. *A Folha de S. Paulo* publicou, durante o período estudado, 34 editoriais sobre o assunto, sendo 32 abertamente contrários e dois ambivalentes. Enquanto isso, *O Globo* publicou 94 editoriais, quase três vezes mais que o jornal paulista, sendo 91 contrários e três ambivalentes - essa diferença do número de editoriais de cada jornal é evidência da liderança incontestada do Grupo Globo na mobilização contra as cotas raciais. Olhando de outra maneira, do total de textos sobre as cotas raciais

publicados em *O Globo*, os editoriais representam 8,6%, ao passo que, na *Folha de S. Paulo*, eles são somente 3,2% (FERES JR. *et al.*, 2018, p. 111, grifo do autor).

A dimensão dos movimentos sociais, bem como sua mobilização na busca de direitos, contribuiu para a efetivação do acesso à educação superior pública a indígenas, negros, pessoas com deficiência, estudantes de escolas públicas, pessoas com baixa renda. Logo, não podemos desmobilizar a luta social e deixar de resistir aos processos de sucateamento das políticas públicas, especialmente o da educação pública. Nesse sentido, é inegável a contribuição dos movimentos sociais nas políticas públicas de educação, não somente pelas lutas, mas também pelos processos educativos não formais por eles desenvolvidos. Devemos também considerar que, para além do acesso, é de suma importância o acompanhamento da permanência e do sucesso no percurso de formação do público ao qual se direcionam as ações afirmativas.

As ações afirmativas visam o acesso aos serviços sociais básicos negados a uma população excluída do planejamento das ações sociais, em detrimento da sua condição de classe, como indígenas, pessoas com deficiência e negros. Para Oliven (2007, p. 30), “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”.

Visando combater essa segregação, as políticas de ações afirmativas contribuem para o enfrentamento dessas desigualdades sociais no acesso das populações pobres, das pessoas com deficiência, à educação, ao saneamento básico e ao acompanhamento de suas necessidades básicas de sobrevivência. A carência de ações que visem à superação das desigualdades sociais produzidas na sociedade brasileira clama por um Estado interventivo, que garanta acesso aos bens e serviços sociais básicos, como educação, saúde, alimentação, entre outros, que são cruciais na superação das desigualdades.

Compreendemos que a reserva de vagas de empregos para pessoas com deficiência, a reserva de vagas nas universidades e em concursos públicos para pessoas negras, pardas, indígenas, com deficiência, de baixa renda, são ações que propõem o enfrentamento das desigualdades. Para Lobo (2013, p. 116):

De todo modo, não se pode negar a necessidade urgente de políticas de inclusão social no Brasil como forma de combate às desigualdades no nosso País. O que não pode haver é o descarte das ações afirmativas, tendo em vista o objetivo a que as mesmas se propõem, qual seja,

promoção da diversidade racial, de um convívio mais harmonioso entre pessoas que, hoje, dificilmente interagem, e de realização da igualdade substancial.

A invisibilidade social da população destinatária da política de cotas precisa ser desvincilhada do ciclo de reprodução histórica de desigualdade social vivenciada por essa população. A inclusão social carece de ser promovida, não somente por essa política em análise, mas por outras que forem necessárias nesse processo. Zuin e Bastos (2019, p. 106) comentam que:

No tocante à questão da discriminação, embora diga ser a nação das diversidades, o país ainda enfrenta desafios, principalmente em se tratando das causas dos direitos humanos e educacionais das populações indígenas e negras. Ambos os motivos estão atrelados ao modelo econômico capitalista vigente, que leva em conta muito mais o lucro advindo da produção que a distribuição da renda para quem produz, em termos de equidade.

Em meio a tantos desafios em torno da pauta educacional, nos valem das diferentes teorias que envolvem as ações afirmativas e os argumentos mais explorados pelos estudiosos, conforme elencado no Quadro 7:

Quadro 7 - Fundamentos para as ações afirmativas.

Teoria	Argumentos Favoráveis	Argumentos Contrários
Teoria da Justiça Compensatória	Ações afirmativas como reparação ou ressarcimento dos danos causados pelas discriminações ocorridas no passado.	Será possível impor aos brasileiros cujos ascendentes nada tiveram a ver com a criação e manutenção dessa forma capitalista de barbárie institucionalizada, a responsabilização pela reparação pecuniária?
Teoria da Justiça Distributiva	Ações afirmativas como uma redistribuição dos ônus e bônus entre os membros da sociedade, com o desiderato de viabilizar o acesso de minorias ou grupos sociais a determinadas posições. Deve ser estruturado de forma que a distribuição se dê de forma justa, ou seja, deve haver um sistema de igualdade de oportunidades equitativas, em oposição à igualdade formal.	Nem sempre é possível identificar, dentre as diversas iniquidades sociais, quais decorreriam da discriminação racial e quais seriam resultantes de outros fatores.
Teoria Mista	As ações afirmativas legitimam-se com base nos princípios de pluralismo jurídico e da dignidade da pessoa humana, estruturadas no paradigma do Estado Democrático de Direito.	Não consta.

Fonte: Rozas (2009, p. 25-27) apud Ladeira e Silva (2018, p. 223).

Por um longo período na história, a carência/ausência de políticas de inclusão social eficazes para combater a reprodução de desigualdades sociais fez com que as gerações de negros perpetuassem sua condição de classe explorada e excluída do acesso aos serviços públicos. Desde o período de colonização, os postos de trabalhos mais degradantes e mal remunerados na sociedade brasileira foram ocupados por negros, nas diversas formas apresentadas por vários períodos na história, a exemplo do trabalho escravo, situação que pode ser claramente vista nas pesquisas do IBGE relacionadas a desigualdades raciais no Brasil.

Nesse sentido, as discussões inerentes às ações afirmativas devem ser aprofundadas na tessitura social brasileira, a fim de intervir, de forma sistemática e eficaz, nas desigualdades sociais, para que seja possível a inclusão social. Para que,

[...] as políticas de ação afirmativa vêm confirmar e fazer com que os sujeitos sociais percebam o quanto vivemos em uma sociedade pluralista e diversa, com culturas, comportamentos, tradições e hábitos diferentes, pois estamos longe de nos tornarmos uma sociedade homogênea, mas isto não faz com que um grupo se torne melhor ou pior que outro. Por esse e outros motivos é que necessitamos discutir cada vez mais sobre as políticas de ação afirmativa, para que os sujeitos tenham acesso aos debates e discussões acerca do tema em questão, pois a maior parte da sociedade ainda desconhece o assunto e, por isso, torna-se contrária a essas políticas, alegando ser uma forma de “privilégio” (EUGÊNIO; ALGARRA, 2018, p. 62).

O pluralismo e a diversidade necessitam estar presentes em todos os espaços sociais, na escola, nas empresas, na mídia, nos órgãos públicos, de modo que a convivência com as diferenças produza comportamentos inclusivos e tolerantes na sociedade. A partir da inclusão e do entendimento de sua inserção nesses espaços, o indivíduo poderá refletir sobre a sua existência. Por esse motivo, defendemos o acesso e a permanência do negro, dos indígenas e de outros excluídos nos espaços de produção de conhecimento e cultura, de modo que eles possam produzir teorias e conhecimentos a partir da sua visão de mundo.

Na subseção seguinte, passamos à discussão sobre a afirmação da cultura como projeto decolonial.

4.2 A afirmação da cultura como condicionante para o projeto decolonial

Diante das leituras sociohistóricas e teóricas produzidas, a necessidade de representatividade nos espaços acadêmicos é extremamente importante para a

construção do pensamento decolonial. Almeida (2019, p. 73) chama de representatividade a “participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de produção ideológica como os meios de comunicação e academia”. Nesses espaços, as decisões são tomadas, a exemplo da produção da universidade, que embasa decisões dos governos, bem como a gestão. Há de se considerar que muitas políticas públicas foram formuladas com base em estudos feitos à margem da população a que se destinavam.

A representatividade nos espaços de poder e de prestígio permite, também, a mudança nas relações e a ruptura com a cultura do silêncio. Segundo Paulo Freire (1981, p. 56):

Um dos aspectos a ser discutido na análise da cultura do silêncio é o das relações entre o chamado Primeiro Mundo e o Terceiro. Aquele, o mundo que fala, que impõe, que invade; este, em momentos diferentes de suas relações dialéticas com aquele, o mundo que escuta, que segue, que se rebela, que é assimilado ou recuperado, que se rebela de novo, que se revoluciona, que se liberta, sem que esta sequência seja algo preestabelecido [...] Neste sentido é que há uma certa diferença entre as classes dominantes do Primeiro Mundo e as classes dominantes do Terceiro, assim como entre as classes e grupos dominados de ambos estes mundos.

Nesta reflexão situamos os processos de colonização e as interferências na inserção social dos indivíduos. As relações de “subalterno”, “inferior”, “subordinado”, “explorado”, “oprimido”, “dominado”, “colonizado”, entres outros conceitos, se reproduzem e refletem as relações de classes numa sociedade estruturada pelo racismo. Todos esses conceitos foram construídos pela dominação cultural efetuada pelo sujeito colonizador.

Abbagnano (2007, p. 228) utiliza o conceito de cultura proposto por vários sociólogos e antropólogos: “[...] é o conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para a outra, entre os membros de determinada sociedade”. Esses modos de vida constituem os indivíduos de uma determinada sociedade, ou seja, onde estiverem esses indivíduos também estará a herança dessa cultura.

Destarte, ao acessar a universidade, os indígenas, os quilombolas, os negros, os pobres, as mulheres, em contato com a teoria decolonial, poderão refletir e produzir conhecimentos a partir de sua inserção na sociedade e entender como a colonialidade interfere nas suas concepções de mundo. Assim, pode-se quebrar o silêncio sobre a realidade desses indivíduos.

Como agentes importantes para a elaboração de políticas públicas, os movimentos sociais contribuem na formação de pautas para compor as agendas públicas. Entre tantas discussões trazidas para a sociedade brasileira, apresenta-se a discussão sobre os impactos do colonialismo na estruturação da sociedade e na subalternização de culturas. Nesse sentido, defendemos a afirmação da cultura na perspectiva decolonial, tendo em vista a necessidade de estudos, partindo dos pressupostos de Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), que identificaram, nas produções dos estudos pós-coloniais, a não contemplação dos efeitos que o processo de colonização produziu na realidade dos países latino-americanos. Segundo os referidos autores,

[...] não somente, mas também em decorrência do silêncio ou da obliteração da teoria pós-colonial às contribuições de intelectuais da América Latina é que se construiu na virada do milênio uma rede de investigação de intelectuais latino-americanos em torno da decolonialidade, ou como nomeia Arturo Escobar (2003), em torno de uma investigação modernidade/colonialidade (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 16).

A construção de pesquisas visando contemplar nossa realidade foi articulada, considerando-se que, para “[...] evitar o paradoxal risco de colonização intelectual da teoria pós-colonial, a rede de pesquisadores da decolonialidade lançou outras bases e categoriais interpretativas da realidade da América Latina” (COSTA; GROSGOUEL, 2016, p. 16).

Muitas rejeições sobre as culturas indígena e negra foram consolidadas no processo de formação do Brasil, visto que as importações culturais da Europa se enfatizaram por muito tempo, desprezando-se os saberes dos índios e negros. Nesse sentido, o pensamento decolonial nos permite pensar a condição desses indivíduos na sociedade brasileira a partir de sua experiência de colonização.

De acordo com Costa e Grosfoguel (2016), o decolonialismo situa os indivíduos em seu *locus* de enunciação. Os autores relatam que, mesmo com os registros longos de períodos coloniais na América Latina e seus efeitos na sociedade, o que se chama de colonialidade não está presente nas produções acadêmicas de prestígio na área dos estudos pós-coloniais, pois os autores mais conceituados não fazem menção à América Latina.

A Lei de Cotas trouxe discussões importantes para a sociedade brasileira. Diante de sua formação sociohistórica colonial, o Brasil percorreu períodos de construção de sua identidade social, cultural e econômica, consolidada na

dominação das culturas e saberes dos povos primitivos e dos povos africanos trazidos à força para serem escravizados. O fato é que, por muito tempo, devido aos ditames do colonialismo, muitas culturas foram inferiorizadas. Sabemos que a universidade é o lugar de produção de conhecimento e discursos de autoridade (ALMEIDA, 2019), entretanto, por longos anos de nossa história, alijamos do acesso ao conhecimento os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência e os pobres.

A Lei de Cotas ao proporcionar acesso a povos e populações excluídas traz para dentro da universidade a possibilidade de fortalecimento da construção da teoria decolonial, desde que, o projeto político pedagógico da instituição esteja alinhado a esta teoria.

O foco das ações afirmativas é trabalhar para corrigir desigualdades e efeitos diretos e indiretos da discriminação em razão da raça, cor, etnia, gênero, entre outros, mas também motivar o conhecimento da nossa diversidade cultural como constitutiva do processo educativo, “pois a diversidade é educativa e conviver com diferentes é parte integrante de uma educação inclusiva para o século XXI” (ZUIN; BASTOS, 2019, p.107).

Diversas ações afirmativas são executadas em nossa sociedade com o fito de intervir nas situações de desigualdade, considerando as diversas problemáticas que envolvem a questão social no processo de democratização do ensino superior público, bem como as condições sociohistóricas, socioeconômicas e culturais nas quais as populações destinatárias das políticas de ações afirmativas estão inseridas.

No âmbito da AE na UNIR, além das bolsas ofertadas visando à permanência acadêmica, encontramos algumas ações motivadas na perspectiva de permitir que o estudante indígena, quilombola, ribeirinho, de modo geral, povos originários de cada federação, trabalhe suas culturas. Essas ações são desenvolvidas no âmbito da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA), no que diz respeito aos projetos de extensão, e as atividades culturais, em especial as atividades desenvolvidas dentro do Programa UNIR Arte e Cultura,¹⁰ que é estruturado em oito ações.

Essas ações podem ser entendidas como instrumentos de promoção das culturas presentes em nossa sociedade, contribuindo para que não sejam subalternizadas e para que possam ser refletidas e teorizadas de maneira que

¹⁰ Mais detalhes sobre esse Programa podem ser acessados no site da PROCEA. Disponível em: <http://www.procea.unir.br/pagina/exibir/3148> Acesso: 23 fev. 2021.

consolidem conhecimentos acadêmicos. É verdade que, para esses indivíduos participarem dessas atividades, há critérios de seleções, mas esse espaço pode ser considerado como um espaço de afirmação e promoção cultural.

Sabendo dos mais variados desafios presentes no ambiente acadêmico, situamos nossa discussão nos projetos de ruptura com as formas de dominação cultural, institucionalizadas desde a criação da instituição universitária, refletidas pelo modo de constituição da sociedade brasileira. Dentre esses desafios, encontramos a permanência no ensino superior: uma permanência satisfatória, que proporcione ao discente viver a academia e produzir conhecimento reflexivo, enquanto prospector de sua realidade de origem.

4.3 Cultura, identidade e alteridade: importância da compreensão das desigualdades sociais

A construção cultural remete a aspectos importantes da nossa sociabilidade, fundantes da nossa identidade enquanto nação, os quais, na realidade brasileira, possuem variações por todo o território, a exemplo de variações na língua, na culinária e na música.

Para Geertz (2001, p. 77), “as fronteiras sociais e culturais têm uma coincidência cada vez menores”; por isso mesmo, as diversas identidades culturais existentes na comunidade acadêmica devem ser respeitadas e reproduzidas, de modo que não haja preconceitos e fomento às desigualdades.

Como vimos anteriormente, sob a perspectiva da nossa CF de 1988, a educação é enunciada como um direito social imprescindível para a cidadania, implementada como política social pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96. Como instrumento de efetivação dos objetivos e princípios da política de educação, temos o Plano Nacional de Educação (PNE) e legislações complementares. Nesse contexto, situamos as ações afirmativas na educação, que, juntamente com todo o ordenamento jurídico da política educacional brasileira, a partir dos anos 90, permitiram a intervenção nas situações históricas de marginalização da cultura e identidade das pessoas negras e indígenas no Brasil.

Tolhidos pela clara intenção de esvaziamento cultural e desconhecimento da cultura do outro, historicamente, em consequência das políticas de dominação, vivemos um desprezo de cinco séculos às raízes culturais efetivamente brasileiras,

devido à subalternização e à aculturação dos negros e indígenas e ao não reconhecimento de nossa diversidade cultural.

Desse modo, afirmamos como conquista a inclusão do ensino das culturas afro-brasileira e indígena nos currículos da educação básica e ensino médio das instituições públicas e privadas. A Lei 10.639/03 inseriu a temática da história da África e das culturas afro-brasileiras e, posteriormente, a Lei 11.645/08 também inseriu a temática história e cultura indígena. Esses dispositivos se constituem como mecanismos de conhecimento de nossa diversidade.

Embora nosso foco de pesquisa seja no acesso ao ensino superior por meio das ações afirmativas, consideramos que, na educação básica, essas ações são significativas, pois contribuem para a alteridade na sociedade, o que reflete na universidade. Para os autores Feres Jr., Daflon e Campos (2012, p. 402), “o impacto real dessas iniciativas na educação das crianças brasileiras ainda está por ser mensurado”. Tais iniciativas geram reflexões sobre essas temáticas na universidade, nos eixos de ensino, pesquisa e extensão nas licenciaturas, mesmo que as legislações não façam essa recomendação legal.

Avanços podem ser relatados em relação ao prestígio e reconhecimento da diversidade cultural, mas é fato que as desigualdades educacionais são motivadoras de metas nos planejamentos educacionais, visto que a marginalização da população negra e indígena, quanto ao acesso à educação básica, ainda consiste um desafio que, obviamente, tem reflexos no acesso ao ensino superior público e de qualidade. Por esse motivo, defendemos uma universidade pública, gratuita e de qualidade para todos. Concordamos com a defesa que,

A universidade que se defende é aquela que cultiva a razão crítica com valores universais, coerente com sua função pública, não limitada e submetida a interesses particulares de determinadas classes ou frações de classe; uma instituição a serviço da coletividade, que incorpore os dilemas regionais e nacionais como matéria da vida acadêmica, participando da construção de respostas aos mesmos no âmbito de suas atribuições específicas (IAMAMOTO, 2012, p. 432).

A privação de acesso a postos de produção de conhecimento constitui alguns dos fatores de subalternização das culturas indígena, negra, ribeirinha, cabocla, quilombola, entre tantas outras variações culturais presentes em nosso contexto social, que são determinantes para compreendermos o desenvolvimento da sociedade e para a construção das diversidades culturais presentes nas diversas regiões do Brasil. Faleiros (2011, p. 64) argumenta que:

As representações de si mesmo são mediadas pelas relações sociais e, particularmente, culturais, e vividas contraditoriamente à disputa e à dominação racial, de gênero de cultura, de visões de mundo, de valores, em que se confrontam preconceitos, discriminações, desvalorizações, desmotivações. O desenvolvimento da autoestima, do apreço por si mesmo, implica o questionamento dos papéis sociais que são atribuídos aos dominados e o questionamento da ideologia da desigualdade, da naturalização das diferenças sociais.

O respeito à diversidade cultural brasileira e sua influência na construção de nossa sociedade são objetivos perseguidos pela adoção das medidas de ações afirmativas. A inclusão desses indivíduos e suas culturas na universidade em muito contribui para a pluralidade acadêmica, possibilitando a pesquisa sob a perspectiva de sua identidade cultural. A questão cultural está aparentemente bem definida na LDB, quando estabelece suas finalidades na educação superior, em seu art. 43:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - **estimular a criação cultural** e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - **formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento**, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e **da criação e difusão da cultura**, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - **promover a divulgação de conhecimentos culturais**, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - **suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural** e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o **conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais**, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - **promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural** e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 1996, p. 19, grifo nosso).

É verdade que o termo cultura está bem representado no texto legal que nos apresenta as finalidades da educação superior, mas a cultura produzida e reproduzida nas universidades ainda apresenta certo distanciamento das nossas realidades regionais. A aproximação da universidade da sua realidade regional se torna mais necessária a cada dia.

A centralidade cultural presente nas sociedades colonizadas causou efeitos catastróficos, como a eliminação de civilizações por meio da dominação cultural. Quando há a centralidade de um grupo étnico ou cultural, tendemos ao

etnocentrismo, o que, conforme Iamundo (2013, p. 231), “significa que a cultura do outro, por ser diferente, é inferior”. O sujeito etnocêntrico traz consigo o entendimento de que há culturas superiores; esse pensamento pode ser exemplificado pelo conceito antropológico de eurocentrismo, que posiciona a cultura europeia como moderna e superior às demais (IAMUNDO, 2013).

Por meio desses conceitos, desconstruímos a ideia de hegemonia racial europeia. Mesmo com a tentativa de anular as diferenças culturais, de acordo com Stuart Hall (2014, p. 36, grifo do autor), “a Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de um único povo, uma cultura ou etnia. *As nações modernas são, todas, híbridos culturais*”.

A nossa realidade brasileira foi construída sob as bases do eurocentrismo e do etnocentrismo, uma prática de dominação cultural que já era exercida na realidade dos colonizadores, através da catequização dos índios, para exploração, e da escravização dos negros trazidos da África, que deveriam abdicar de suas culturas. Não aceitar as diferenças e as necessidades de manutenção da origem do outro motiva o racismo, a desigualdade e a exploração humana, por se considerar o outro inferior. A desigualdade também se mostra quando há valorização de determinada cultura em detrimento de outra.

Dessa maneira, “a desigualdade inicialmente cultural propicia a desigualdade social, no sentido de tais diferenças estarem expostas pelos extratos sociais” (IAMUNDO, 2013, p. 232). Por isso, a instituição deve oferecer fomentos à diversidade cultural, ao pluralismo cultural, ou como melhor definir esse fenômeno, a fim de garantir o direito à educação de forma emancipatória e não violar a identidade dos educandos. Ao refletir sobre a assunção da identidade cultural, Freire (1996, p. 41-42) pondera que:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e da classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos.

Quando entendermos nossa própria identidade, reconhecemos e respeitarmos as diversidades culturais presentes nos espaços educacionais, os processos comunicativos serão um grande espaço de difusão da diversidade cultural presente na sociedade.

A partir do entendimento de cultura como modos de vida criados, adquiridos e transmitidos, é possível identificarmos a real necessidade de ações afirmativas na

área cultural na universidade e suas dimensões comunicativas, refletindo como é a comunicação cultural no espaço educativo, para que sejam resguardados os modos de vida dos diversos grupos que compõem a sociedade. Dessa forma, é necessário conhecer o outro, considerando-se que de acordo com Faleiros (2011, p. 64) as “festas, a discussão coletiva, a construção de símbolos, a celebração de datas, a manifestação por direitos, o arranjo ou o adorno do corpo são mediações da identidade, de reconhecimento de si e do outro”.

Obviamente que os procedimentos e planejamentos institucionais devem estar articulados com as ações do projeto político pedagógico institucional, o que demanda um projeto coletivo de instituição, um projeto plural de universidade, que evite ações pontuais e isoladas.

4.4 Plano Nacional de Assistência Estudantil – PNAES

O PNAES consiste num produto de reivindicações do movimento estudantil desde a sua organização. A necessidade de AE nas dependências das instituições de ensino superior coincide com o final da República Velha e a criação da universidade pública no Brasil.

A AE se refere a ações que visam garantir as condições de acesso e de permanência dos estudantes no ambiente educacional, a fim de alcançar resultados positivos na formação acadêmica.

Entre as referências históricas da AE no Brasil, buscamos sistematizar os acontecimentos que marcaram o processo de sua consolidação no âmbito do ensino superior público. Para tanto, amparando-nos no trabalho de Kowalski (2012), que estruturou os principais atos relacionados à institucionalização da AE, no que diz respeito ao apoio aos estudantes de ensino superior do e no Brasil.

No Quadro 8, traçamos uma Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da AE no Brasil.

Quadro 8 - Linha do tempo dos principais acontecimentos para a institucionalização da assistência estudantil no Brasil (1928- 2014).

<p>1ª FASE</p>	<p>1928: Promoção, pelo presidente Washington Luis, da construção da “Casa do Estudante Brasileiro” que ficava em Paris.</p> <p>1930: Abertura da “Casa do Estudante do Brasil” no RJ, acoplado ao RU.</p> <p>1931: Marca de nascença da AE na universidade, instituída pelo presidente Getúlio Vargas, através do Decreto nº 19851/1931.</p> <p>1934: Integração da assistência estudantil passou na Constituição Federal no art. 157. Previsão do fornecimento de material escolar, bolsa de estudo, assistência alimentar, dentária e médica.</p> <p>1937: Criação da União Nacional dos Estudantes (UNE).</p> <p>1946: Promulgação da Constituição Federal, que estabelece a assistência educacional para alunos “necessitados” e também aborda mecanismo referente à saúde dos discentes.</p> <p>1961: Aprovação da LDB que estabelecia a assistência social como um direito a ser garantido de forma igual a todos os estudantes.</p> <p>1970: Criação do Departamento de Assistência ao Estudante (DAE), com ênfase para os programas de alimentação, moradia, assistência médico-odontológico.</p>
<p>2ª FASE</p>	<p>1987: Criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), congregando os Pró-Reitores, Sub-Reitores, Decanos, Coordenadores ou responsáveis pelos assuntos comunitários e estudantis das IFES do Brasil.</p> <p>1988: Promulgação da Constituição Federal que gerou amadurecimento na discussão da política de assistência estudantil (acesso e permanência nas IFES).</p> <p>1990: Limitação de recursos nacional para assistência estudantil; discussões sobre a PAE de forma fragmentada e restrita a algumas IFES.</p> <p>1996: Aprovação da LDB, que “de costas para a assistência estudantil”, não menciona nenhum tipo de financiamento a PAE.</p> <p>1998: Aprovação, na Conferência de Paris, da “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI”, que prevê a relevância social dos programas assistenciais oferecidos nas IFES.</p> <p>1999: Criação do FIES, que propõe financiar os cursos de graduação para os estudantes nas IES privadas.</p> <p>2001: Aprovação do PNE, que dispõe da política de diversificação das fontes de financiamento e gestão das IES.</p> <p>2004: Criação do ProUni, que objetiva conceder bolsas de estudos para alunos de baixa renda em IES privadas.</p>
<p>3ª FASE</p>	<p>2007: Criação do REUNI, que prevê a ampliação de políticas de inclusão e de assistência estudantil.</p> <p>2007: criação do PNAES, cujo objetivo é dar subsídios para permanência de alunos de baixa renda nos cursos presenciais na IFES.</p> <p>2010: Sanção, em 19 julho, do PNAES como Decreto Lei nº 7.234; assistência estudantil concebida como política pública de direito. Aprovação do Decreto Lei nº 7.233, que versa sobre os procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Aprovação, em 30/12/2010, do Decreto nº 7416, que regula bolsas de permanência para a promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.</p> <p>2010/2011: Lançamento do Projeto Lei do PNE para o decênio 2011-2020, o qual, de</p>

acordo com a Meta 12, visa desenvolver os programas de assistência estudantil para ampliar as taxas de acesso nas IFES.

2014-2024: Sanção da Lei 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. A meta 12.5 prevê: ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, [...] na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico.

Fonte: Kowalski (2012, p. 100), com atualização feita pela pesquisadora.

Podemos observar que a primeira ação sistematizada consiste no apoio aos estudantes que foram estudar fora do Brasil. Obviamente, diante de toda a conjuntura educacional do Brasil até 1928, sabemos que tal ação foi uma assistência direcionada aos filhos das elites dominantes, “as quais tinham a prática de enviar seus filhos para estudar na Europa” (DUTRA; SANTOS, 2017, p. 150). É fato que, como toda política pública, a AE também possui uma série de embates conjunturais em sua construção.

As primeiras iniciativas de AE no Brasil remontam a 1930, com ações de alimentação e moradia universitária. A primeira iniciativa de AE em solo brasileiro foi a criação da Casa do Estudante. O Decreto nº 19.851/1931 instituiu a AE na universidade.

As fases estruturadas por Kowalski (2012) trazem uma visão histórica da longa jornada do processo de consolidação da AE até a atualidade. Destacamos a importância do protagonismo de movimentos sociais organizados, como a UNE e o FORNAPRACE, para a defesa de pautas estudantis.

Dutra e Santos (2017, p. 149) avaliam que:

Apesar de atualmente a assistência ao estudante assumir papel de centralidade para o Estado brasileiro na estratégia de combate às desigualdades sociais e regionais através da democratização da Educação Superior (MEC, 2013), cabe destacar que esse espaço foi conquistado, resultado de intensas lutas sociais, encabeçadas principalmente pelo movimento estudantil, organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), e pelo Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace). Essas constituem as principais entidades engajadas na luta por uma AE como direito social e como política pública.

Nesse sentido, enfatizamos a conjuntura política de influência neoliberal na gestão do Estado, cuja tendência é a retirada de obrigações financeiras em relação às políticas sociais, conduzindo a um sucateamento dessas políticas e praticamente

a inviabilização de suas ações. Atualmente, estamos vivenciando a terceira fase de acontecimentos de institucionalização da AE, que ainda não está consolidada. Como marco inicial dessa fase, tem-se o REUNI. Entretanto, vivemos em constante preocupação com a possível extinção do financiamento à AE. Um dos argumentos para a retirada do financiamento é a fragilização da autonomia do movimento estudantil, acentuada no atual governo.

O segundo argumento tem como base a fragilidade legal da institucionalização do decreto que regulamenta a AE, que pode ser revogado a qualquer momento pelo governo federal. E ainda, um terceiro argumento é a tendência neoliberal de mercantilização das políticas públicas, que neste caso, se trata do Ensino Superior público.

O PNAES apoia a permanência de estudantes de baixa renda matriculados em cursos de graduação presencial das IFES, com o objetivo de viabilizar a igualdade de oportunidades entre todos os estudantes e contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico, a partir de medidas que buscam combater situações de repetência e evasão.

Pensar a educação como direito e na igualdade de acesso nos leva a um aprofundamento histórico de como a educação foi ofertada à população que agora tem acesso (por meio da Lei de Cotas) e permanência no ensino (por meio do PNAES). Essas são conquistas dos menos favorecidos para a condição de acesso e permanência no ensino superior. Demo (2006, p. 7) faz a seguinte reflexão:

Na pobreza não encontramos só o traço da destruição material, mas igualmente a marca da segregação, que torna a pobreza produto típico da sociedade, variando seu contexto na história conhecida e reproduzindo-se na característica de repressão do acesso às vantagens e oportunidades sociais.

O Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, que dispõe sobre o PNAES, oferece assistência à moradia estudantil, à alimentação, ao transporte, à saúde, à inclusão digital, à cultura, ao esporte, à creche e ao apoio pedagógico. As ações são executadas pela própria instituição de ensino, que deve acompanhar e avaliar o desenvolvimento do programa. Os critérios de seleção devem levar em conta o perfil socioeconômico dos estudantes, com corte de 1,5 salário-mínimo *per capita*, e são estabelecidos de acordo com a realidade de cada instituição.

O Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE) define o PNAES como:

A política de Assistência Estudantil “é um conjunto de princípios e diretrizes que norteiam a implantação de ações para garantir o acesso, a permanência e a conclusão de cursos de graduação dos estudantes das IFES, na perspectiva da inclusão social, formação ampliada, produção do conhecimento, melhoria do desempenho acadêmico e da qualidade de vida” agindo preventivamente, nas situações de repetência e evasão, decorrentes da insuficiência de condições financeiras (FONAPRACE, 2012, p. 63).

As ações afirmativas têm gerado, no bojo acadêmico, uma gama de discussões sobre sua efetividade no combate e diminuição das desigualdades, bem como sua eficácia enquanto política que propõe a inclusão social.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições de Ensino Superior (ANDIFES) por meio das discussões desenvolvidas no FONAPRACE, atua na defesa da AE e na sua concepção como política pública de Estado¹¹, para que mudanças das estratégias governamentais não tenham influências a ponto de extinguir o projeto de AE; porém, estamos cientes de que as influências neoliberais geram impactos negativos à sua consolidação.

A AE pode ser entendida como um programa que envolve um conjunto de ações afirmativas, entre elas as de cunho socioeconômico, no âmbito das instituições de ensino. Portanto, as ações afirmativas são instrumentos de mitigação das desigualdades sociais impeditivas da permanência no ambiente escolar e, no caso desta pesquisa, no ambiente universitário. Sabemos que muitas questões perpassam o meio acadêmico e interferem na permanência do estudante. Vargas (2008, p. 50) assim comenta:

[...] dificuldades de cunho econômico podem interferir na trajetória acadêmica de estudantes de baixa renda, seja através da falta de recursos necessários para o acesso a importantes bens e práticas culturais, seja pela necessidade de conciliar estudos e trabalho.

Como política de ação afirmativa no âmbito da universidade, o PNAES (BRASIL, 2010) tem entre seus objetivos expressos: (i) democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; (ii) minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; (iii) reduzir as taxas de retenção e evasão; (i) contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. No que se refere ao objetivo (ii), entre as ações que deverão ser desenvolvidas, o PNAES coloca em evidência a área de cultura.

¹¹ Disponível em: <http://www.fonaprace.andifes.org.br/site/index.php/2018/06/29/andifes-defende-que-pnaes-passe-a-ser-politica-de-estado/>. Acesso em: 27 abr. 2020.

As estratégias 12.5 e 12.9 do PNE (Lei nº 13.005/2014) objetivam reduzir as desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais no acesso e na permanência estudantil em nível superior, por meio da ampliação da participação de grupos historicamente desfavorecidos. De tal maneira é necessário,

uma política de assistência estudantil precisa ser pensada em uma perspectiva ampla, não apenas sob o aspecto financeiro. Além da transferência de renda, fundamental para a execução da política, é necessário garantir o seu atrelamento à universalização das informações e, sobretudo, o acesso a processos formativos educacionais, como a pesquisa e extensão, remunerada ou não, garantindo assim a democratização plena do ensino superior (LIMA JR., 2015, p. 464).

Concordamos com esse raciocínio, porém sabemos que, em muitas circunstâncias, a política de AE é pensada apenas sob a condição de política de distribuição de renda, visto que algumas concepções epistemológicas do programa favorecem essa visão.

Considerando as discussões realizadas até aqui, prosseguimos nosso estudo com a análise da realidade da implementação da Lei 12.711 como política pública de AE no contexto do ensino superior público em Rondônia, bem como a efetivação do acesso dos estudantes, como um direito, além das contribuições dessa política pública para o desenvolvimento desse estado. Enfatizamos a localização institucional, levando em conta as peculiaridades e particularidades da política educacional desenvolvida na região amazônica, que a diferencia das demais regiões do país.

Na sequência, apresentamos a política de AE no âmbito da UNIR, visando identificar as ações que favorecem a permanência do estudante na instituição, em específico os alunos dos cursos que delimitamos nesta pesquisa.

4.5 O PNAES no contexto da UNIR e a implantação das Cotas

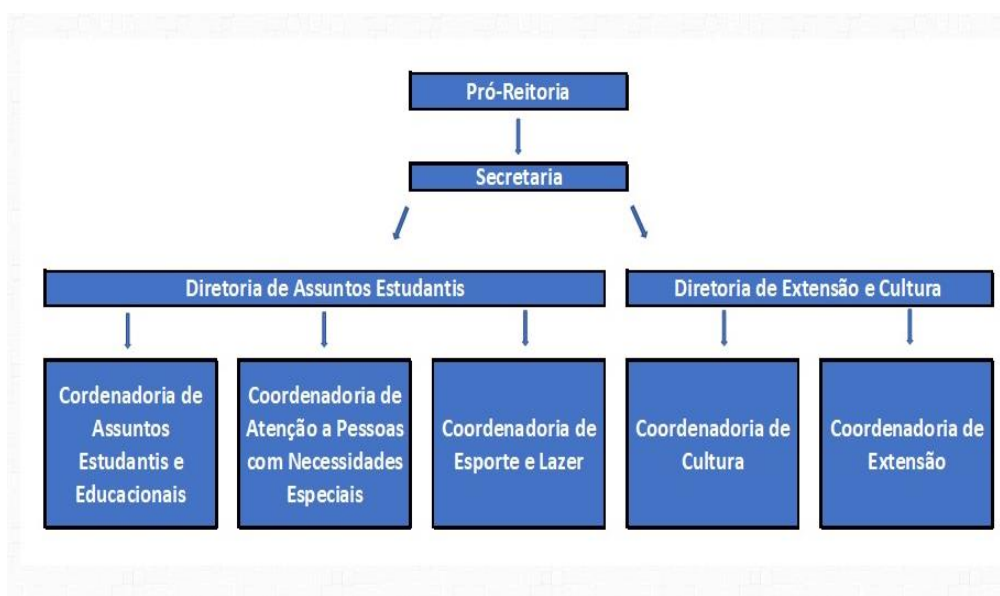
Em 2007, atendendo a pautas reivindicatórias do movimento estudantil, dentro das ações do Programa de Reestruturação das Universidades (REUNI), o governo federal aplicou uma série de medidas para a ampliação de oferta de vagas nas universidades federais. Uma das medidas foi a destinação de verbas para custeio das ações de AE. É importante salientarmos que a implantação do programa não esteve isenta de críticas por parte de alguns grupos que compõem o movimento

estudantil, mas isso não foi impeditivo para sua implementação nas IFES de todo o Brasil.

Na UNIR, os primeiros indicativos de implementação da AE aconteceram por meio da criação de bolsas para alunos. A gestão da UNIR não é descentralizada e concentra grande parte das atividades administrativas em Porto Velho-RO. A gestão da política de AE na UNIR fica sob a responsabilidade da PROCEA. A PROCEA é um órgão vinculado à Reitoria, responsável pela gestão das ações da área de cultura, extensão e assuntos estudantis desenvolvidos no âmbito da instituição, dispõe de regimento interno próprio, aprovado por meio da Resolução nº 145/CONSAD, de 29 de fevereiro de 2016¹², no qual estão previstas sua estrutura organizacional e atribuições (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2016).

A PROCEA foi criada em 2007 e, conforme a Resolução nº 111/CONSAD, de 25 de setembro de 2013¹³, essa Pró-Reitoria conta, atualmente, com duas diretorias e cinco coordenadorias, como podemos observar no organograma apresentado na Figura 5:

Figura 5 - Organograma da PROCEA.



Fonte: PROCEA (2016).

¹² Disponível em: http://www.secons.unir.br/uploads/ato/4691_145_145_resad_regimento_procea.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

¹³ Disponível em:

http://www.secons.unir.br/uploads/ato/3150_111_111_resad_cd_fg_fcc_2013_estrutura__alterada_po_r_resol._028_consun.pdf Acesso em: 08 jul. 2020.

As atividades de planejamento e execução do PNAES estão sob a responsabilidade técnica da Diretoria de Assuntos Estudantis, Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Educacionais, unidades vinculadas à PROCEA. Tal Diretoria e Coordenadoria são responsáveis pela normatização dos programas, seleções de alunos, acompanhamento das atividades e requisitos de permanência (ver Quadro 9).

As etapas inerentes à execução financeira dos pagamentos, como nas demais unidades da UNIR, fica sob responsabilidade da equipe técnica da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN), que processa os pagamentos de acordo com as informações prestadas pelas unidades gestoras; no caso do PNAES, pela PROCEA.

O Programa de AE na UNIR teve as seguintes regulamentações:

Quadro 9 - Quadro das Resoluções que regulamentam a Assistência Estudantil na UNIR.

REGULAMENTAÇÃO DA ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NA UNIR
1. Resolução nº 032/CONSAD, de 16 de fevereiro de 2005
2. Resolução nº 067/CONSAD, de 22 de agosto de 2008
3. Resolução nº 69/ CONSAD, de 20 de outubro de 2008 (relata em seu preâmbulo nº 39/MEC/2007, marco inicial do PNAES)
4. Resolução nº 105/CONSAD, de 27 de março de 2013
5. Resolução nº 119/ CONSAD, de 03 de abril de 2014
6. Resolução nº 138/ CONSAD, de 01 de setembro de 2015
7. Resolução nº 178/ CONSAD, de 02 de junho de 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da PROCEA, são oferecidos oito auxílios estudantis: alimentação, auxílio transporte, auxílio moradia, auxílio creche e auxílio acadêmico, auxílio participação em eventos, auxílio emergencial e o auxílio alimentação-transporte, como podemos ver no Quadro 10:

Quadro 10 - Auxílios estudantis na UNIR.

Tipo de Auxílio	O que é?	Como é pago?
Auxílio alimentação (capital)	Auxílio financeiro para os discentes matriculados em cursos de graduação presenciais da cidade de Porto Velho, para subsidiar as despesas com alimentação dos discentes em condições de vulnerabilidade social e econômica.	R\$ 200,00 mensais no cartão "Green Card"
Auxílio creche	Auxílio financeiro para subsidiar despesas dos discentes matriculados em cursos de graduação presenciais, em condições de vulnerabilidade social e econômica, para auxiliar no pagamento de mensalidade escolar para filhos na idade até cinco anos e 11 meses.	R\$ 200,00 mensais na conta do beneficiário
Auxílio moradia	Auxílio financeiro para subsidiar despesas com moradia de discentes matriculados em cursos de graduação presenciais, em condições de vulnerabilidade social e econômica, que seja oriundo de outros municípios e/ou que seja natural do município onde se localiza o Campus, mas não possua vínculo familiar.	R\$ 250,00 mensais na conta do beneficiário
Auxílio transporte (capital)	Auxílio financeiro para subsidiar despesas com transporte de discentes matriculados em cursos de graduação presenciais, em condições de vulnerabilidade social e econômica.	40 créditos mensais no cartão "Leva Eu"
Transporte-Alimentação (interior)	Auxílio financeiro para os discentes matriculados em cursos de graduação presenciais nos Campi de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena, para subsidiar as despesas com alimentação e transporte dos discentes em condições de vulnerabilidade social e econômica.	R\$ 240,00 mensais na conta do beneficiário
Auxílio acadêmico	Auxílio financeiro que visa à promoção do acesso e permanência de estudantes em condições de vulnerabilidade social e econômica.	R\$ 400,00 mensais na conta do beneficiário
Participação em Eventos	O auxílio financeiro para participação discente em eventos é uma ação de fomento e apoio à participação de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, regularmente matriculados nos cursos presenciais de graduação da UNIR, em eventos de caráter acadêmico, técnico-científico, didático-pedagógico e cultural	Valores em diárias, a depender do local de deslocamento do evento

	em qualquer região do território nacional, que sejam considerados relevantes para a instituição e que contribuam para a formação acadêmica, científica, política, social e profissional do discente.	
Auxílio Emergencial	O auxílio emergencial visa à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica que passem por situações adversas ou atípicas, as quais comprometam a permanência do discente no curso, tais como a perda do emprego do candidato ou de membro familiar provedor, falecimento de membro familiar provedor, separação/divórcio e outras situações específicas, que serão analisadas pelo Serviço de Apoio Psicossocial da PROCEA.	A concessão do Auxílio Emergencial dar-se-á na forma de auxílio financeiro no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, a contar da data de assinatura do Termo de Compromisso e terá duração de 01 (um) ano ou até a finalização de novo processo seletivo de assistência estudantil, o que ocorrer primeiro.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020), com base nos dados disponíveis no site da PROCEA (maio 2020).

Além dos auxílios descritos no Quadro 9, destacamos o Programa Bolsa Permanência, do MEC, que também entra no escopo da AE na UNIR e está sob a responsabilidade da PROCEA. A seleção é realizada pelo sistema do MEC e o pagamento é feito pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). São requisitos do programa: ter renda até 1,5 salário-mínimo *per capita* e ser estudante de curso de graduação, com carga horária média superior ou igual a cinco horas diárias. O valor da bolsa é diferenciado, segundo informações disponíveis no site do MEC¹⁴ (2021, p. 12):

De acordo com a Portaria MEC 389/2013, o valor da Bolsa Permanência será estabelecido em patamar nunca inferior ao praticado na Política Federal de Concessão de Bolsas de Iniciação Científica. Desde 2013, o valor praticado é o mesmo, R\$ 400,00 (quatrocentos reais) para os discentes beneficiários.

Para os estudantes indígenas e quilombolas, será garantido um valor diferenciado, igual a pelo menos o dobro da bolsa paga aos demais estudantes, em razão de suas especificidades com relação à organização social de suas comunidades, condição geográfica, costumes, línguas, crenças e tradições, amparadas pela Constituição Federal. Desse modo, o valor da bolsa para os indígenas e quilombolas é R\$ 900 (novecentos reais);

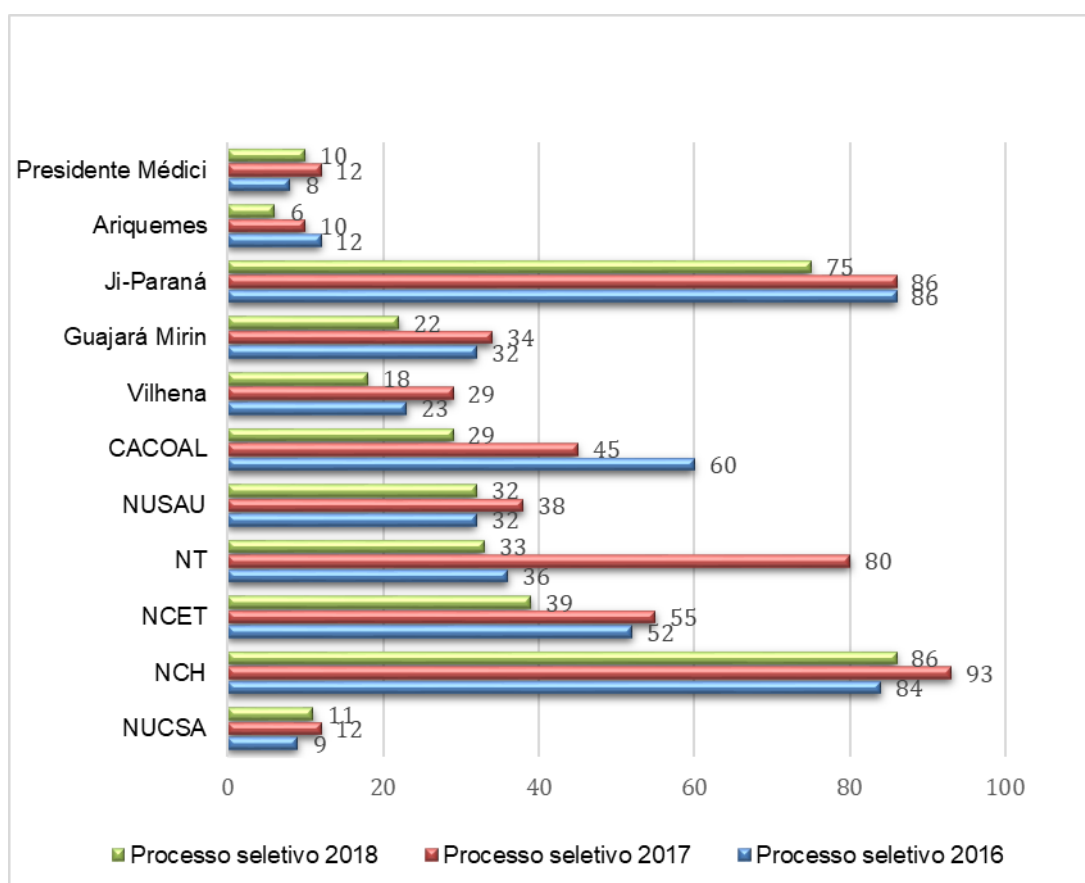
Deste modo, os estudantes que acessam a UNIR na condição de cotista autodeclarado indígena, preto ou pardo pertencente à comunidade quilombola,

¹⁴ Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/faq> Acesso em: 23 fev.2021.

cumprindo os requisitos do programa, pode utilizar-se desse recurso para permanência no ensino superior público. Outra vantagem desse programa é que ele pode ser acumulado com outras bolsas de iniciação científica e AE, o que aumenta a possibilidade de conclusão do curso de graduação no que tange a questões de ordem econômica.

No âmbito das atividades da PROCEA, de acordo com as informações sobre a concepção das Bolsas de AE (período de 2016 a 2018), na tentativa de validar o nosso recorte de pesquisa, delineamos o Gráfico 7, a seguir, que demonstra a distribuição das bolsas de AE nas unidades acadêmicas da UNIR:

Gráfico 7 - Quantidade de discentes com bolsas por unidades acadêmicas de acordo com os processos seletivos de AE 2016-2018 (com matrícula em 2015).



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Os dados nos revelaram que o NCH, além de ser a maior unidade acadêmica, com maior quantidade de cursos (15), também é o maior em quantidade de alunos assistidos pela AE no quesito bolsas de permanência. Entretanto, quando

analisamos a quantidade de cursos do Campus de Ji-Paraná (07), em proporção, esse é o campus que possui a maior quantidade de bolsistas. Essa particularidade se deve ao fato que, entre os cursos ofertados no Campus de Ji-Paraná, está o Curso de Educação Intercultural, destinado a alunos indígenas. Não consideramos essa proporcionalidade tendo em vista que esse curso possui processo seletivo específico para o ingresso discente. Mas cabe-nos destacar a significativa atuação da AE nessa unidade acadêmica.

Salientamos que as ações do PNAES compreendem atividades que vão além das relacionadas à seleção e pagamento de bolsas. Outras ações primordiais para a permanência do discente no meio acadêmico também são desenvolvidas pelos recursos oriundos desse programa, o que resulta em uma diversidade de projetos, dentre os quais podemos destacar: seminários integrativos, rodas de conversa, atividades esportivas, acompanhamentos pedagógicos, sociais, psicológicos, entre outros. Sob esse aspecto, as ações do PNAES na UNIR são compatíveis com tais “políticas [que] devem se voltar não só para as questões de ordem econômica, como auxílio financeiro para que o indivíduo possa realizar as atividades diárias na instituição, mas também de ordem pedagógicas e psicológicas” (COSTA, 2009, p. 2).

Desse modo, programas que envolvem apoio para além do financeiro também constituem ações de AE, pois, no contexto de expansão das vagas, atendendo à perspectiva das cotas para estudantes de escola pública, indígenas, negros e pessoas com deficiência, os estudantes podem sofrer intercorrências no seu percurso acadêmico, prejudicando sua permanência.

Na gama de ações desenvolvidas na AE na UNIR, está o Programa de Monitoria Especial, instituído pela Resolução nº 178/2017/CONSAD, que visa democratizar as condições de permanência de discentes com deficiência ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) na universidade, por meio do acompanhamento de um monitor especial. Esse programa possibilita o acompanhamento de discentes com deficiência ou TGD (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2017).

Outro programa é o Bolsa de Tradutor/Intérprete de Língua de Sinais (BTILS), destinada a profissionais com proficiência em Libras e a servidores da UNIR, para atuar em sala de aula e em projetos de extensão socioeducacionais de alunos

surdos da universidade, em conformidade com a Resolução 160/CONSAD, de 26 de agosto de 2016, e com a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Em consequência de condições impostas pela pandemia de COVID 19, como o isolamento social, a suspensão das aulas presenciais e a retomada das aulas de graduação de forma remota, em 2020, a PROCEA por meio do EDITAL nº 08/PROCEA/UNIR/2020, implantou em seu rol de auxílios o Auxílio Inclusão Digital Emergencial, ofertado em duas modalidades:

- M1: Auxílio pacote de dados (conectividade e *chip*), conforme Projeto “Alunos Conectados” - RNP/MEC, até o término do período letivo remoto emergencial;
- M2: Auxílio para aquisição de dispositivo de equipamento de informática em parcela única, no valor de R\$1.250,00 (Hum mil duzentos e cinquenta reais).

Nessa perspectiva, toda a estrutura organizacional para operacionalizar as ações de AE converge, em nossa pesquisa, com o pensamento de Kowalski (2012, p. 36):

[...] algumas concepções e formas de operacionalização da assistência estudantil como um direito [...] reconhecem a importância da institucionalização de uma política dessa natureza nas IFES para o avanço do direito a educação, numa perspectiva universal, indivisível e fundamental; a qual é acompanhada, contraditoriamente, de um retrocesso que se manifesta pela condicionalidade do direito aos programas.

Compreendemos a importância das ações do PNAES no âmbito das IFES e é justamente a contradição entre universalidade do direito a educação enquanto direito social e as condicionalidades dos programas de AE que nos angustia diante dos constantes ataques às políticas educacionais e seu processo de mercantilização.

O PNAES, como abordamos em seção anterior, foi reivindicado e institucionalizado devido às reivindicações oriundas do movimento estudantil; além disso, considerando alguns programas de AE direcionados aos indígenas, quilombolas e Pessoa com Deficiência (PCD), os movimentos sociais organizados ligados a esses indivíduos tiveram contribuição nas pautas atendidas pelo PNAES.

No que tange ao processo de implantação da reserva de vagas no processo seletivo de ingresso discente, essa ação iniciou na UNIR por demanda da Lei 12.711

de 2012. Os estudos técnico-administrativos de viabilização, articulação e adequação do processo seletivo às diretrizes legais ficou ao encargo da Comissão Permanente de Processo Seletivo Discente (CPPSD), sob a coordenação da Diretoria de Apoio a Políticas Acadêmicas (DAPA), que é vinculada à PROGRAD.

A CPPSD é o setor responsável pela política de ingresso discente, desenvolvendo as atividades relacionadas a elaboração de editais de vestibular e vestibulinho e outros referentes à entrada de discentes, bem como todo o processo de andamento inerente a esses editais, como retificações e atos com demandas legais.

De acordo com o relatório de gestão de 2016 da CPPSD, seu objetivo principal é desenvolver políticas públicas de ingresso discente, considerando o princípio da transparência, democratização da informação e valorização institucional, associado à credibilidade e qualidade técnica que a UNIR oferece à sociedade do estado de Rondônia e interessados. Os objetivos específicos da CPPSD são os seguintes:

- a) modernizar o processo de seleção discente, atualizando-o constantemente, conforme a disponibilidade tecnológica atual, que vise à presteza e à segurança dos processos seletivos, buscando o aperfeiçoamento contínuo da construção do sistema de execução;
- b) otimizar o ingresso discente através de projetos de ação junto às escolas, onde divulga-se a UNIR, a partir do esclarecimento e da sensibilização em escolas públicas para as ações da IFES quanto ao conhecimento científico desenvolvido em prol da formação do aluno e da evolução da científica;
- c) fortalecer a compreensão do processo de seleção discente da UNIR, principalmente para a comunidade externa, a partir da reflexão e da inserção social pelas ações afirmativas, Lei nº 12711/2012, envolvendo a metodologia, a estruturação e o aperfeiçoamento do processo;
- d) promover ações pedagógicas de divulgação para preenchimento de vagas ociosas, visando oferecer subsídios para implementar de forma efetiva o processo seletivo discente para preenchimento de vagas ociosas como uma política pública (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2016, p. 3).

O marco inicial da implantação das ações afirmativas no ingresso discente na UNIR foi o ano de 2012, em virtude da sanção da Lei 12.711, a Lei de Cotas. A Lei de Cotas, em seu art. 8º, prevê que as IFES implementem “no mínimo 25% da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de quatro anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei” (BRASIL, 2012).

Diante dessa demanda legal, a CPPSD realizou as adequações no processo seletivo discente para ingresso em 2013, ano em que ocorreu a primeira seleção a

aplicar a reserva de vagas na UNIR, quando foram ofertadas 2.510 vagas. Assim, o processo seletivo de ingresso de 2013 foi o marco inicial da aplicação do sistema de cotas na UNIR, em atendimento à Lei federal 12.711.

Inicialmente, esta Universidade aderiu à prerrogativa anterior e reservou, na seleção de 2013, por meio do Edital n.º 005, de 31 dezembro de 2012, 12,5% das vagas para os estudantes que concluíram integralmente o ensino médio em escolas públicas, totalizando 349 vagas. Desse total, 50% foram destinadas a candidatos com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo e 63,25% aos autodeclarados preto, pardo e índio. No segundo ano de implementação, ou seja, no processo seletivo de 2014, foi reservado o percentual de 25% do total das vagas para candidatos que concluíram integralmente o ensino médio em escola pública. Desse total, foram reservados 50% para candidatos com renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo e 63,25% aos autodeclarados preto, pardo e índio.

Ainda em 2014, em decorrência de algumas recomendações do Ministério Público Federal (MPF), alguns ajustes foram realizados pela instituição na execução do processo seletivo. Dentre esses ajustes, deu-se a separação dos grupos de autodeclarados, para concorrência em cotas separadas. Dessa forma, os cotistas das cotas de etnias passaram a concorrer de forma individual na sua respectiva opção de autodeclaração.

Para a edição do processo seletivo de 2015, atendendo a determinações do MPF, outra adequação foi realizada, criando-se uma reserva de vagas para as pessoas com deficiência, sendo reservadas 5% das vagas de ampla concorrência. Pela falta de regulamentação interna da forma de aplicação do sistema de cotas na UNIR, a CPPSD/PROGRAD encaminhou uma proposta de regulamentação.

A regulamentação das cotas foi aprovada pelo CONSEA, por meio da resolução 367/CONSEA/UNIR, de 15 de dezembro de 2014, que também criou o procedimento de manifestação de interesse, com o objetivo viabilizar o ingresso dos discentes até o limite de 25% do semestre letivo, através da diminuição do número de chamadas. Tal iniciativa de regulamentação foi tomada de acordo com objetivos e metas traçados no PDI 2014-2018.

Na aplicação do sistema de cotas, houve mudança em relação ao processo seletivo 2014. Essa mudança ocorreu no percentual de vagas reservadas aos estudantes oriundos de escolas públicas, que passou de 25% para 50%, o que deveria ser atingido somente no processo seletivo 2016, porém foi aplicado de forma

antecipada. A reserva para os candidatos de renda menor ou igual a 1,5 salário-mínimo é 50% do total das vagas para alunos de escolas públicas, na forma da lei 12.711/2012. Outra alteração foi a separação das cotas dos autodeclarados, conforme já mencionado.

Após uma série de ajustes para aplicar de forma integral a reserva de vagas como prevê a Lei de Cotas, a UNIR regulamentou o processo seletivo discente por meio da Resolução nº 367/CONSEA, de 15 de dezembro de 2014, prevendo a quantidade de chamadas e os procedimentos de manifestação de interesse das vagas que não fossem preenchidas.

O primeiro processo seletivo a ofertar de integralmente a reserva de vagas na UNIR foi o de 2015. Por esse motivo, realizamos nossa análise considerando os alunos matriculados nos cursos desse processo seletivo, com base nos dados informados através da DIRCA.

O processo seletivo de 2015 foi regido pelo Edital nº 011, de 30 de dezembro de 2014. Através desse Edital, foram ofertadas 2.665 vagas de cursos de graduação, para um total de 22.762 inscritos, o que resultou em uma concorrência geral de 8,5 candidato/vaga. Da totalidade de vagas ofertadas, 1.300 foram destinadas para ingresso no primeiro semestre letivo e 1.365 para ingresso no segundo semestre. Dessas 1.365 vagas, 430 foram ofertadas para ingresso nos cursos do NCH, conforme demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 - Vagas e concorrência nos cursos do NCH (ingresso em 2015).

Curso	Vagas	Turno	Inscritos	Concorrência
Primeiro Semestre				
História – Licenciatura	40	Vespertino	109	2,72
História – Bacharelado	10	Vespertino	70	7
Letras – Português	50	Vespertino	153	3,06
Pedagogia	45	Matutino	415	9,22
Ciências Sociais- Licenciatura	45	Noturno	392	8,71
Total de Vagas	190			
Segundo Semestre				
Arqueologia	50	Matutino	85	1,7
Teatro	20	Matutino	55	2,75
Artes Visuais	20	Matutino	79	3,95
Música	20	Matutino	122	6,1
Letras- Inglês	25	Vespertino	159	6,36
Letras – Espanhol	25	Vespertino	75	3
Filosofia – Licenciatura	50	Noturno	133	2,66
Letras – Libras	30	Noturno	205	6,1
Total de Vagas	240	Total de inscritos	2052	4,77
Total de Vagas NCH			430	

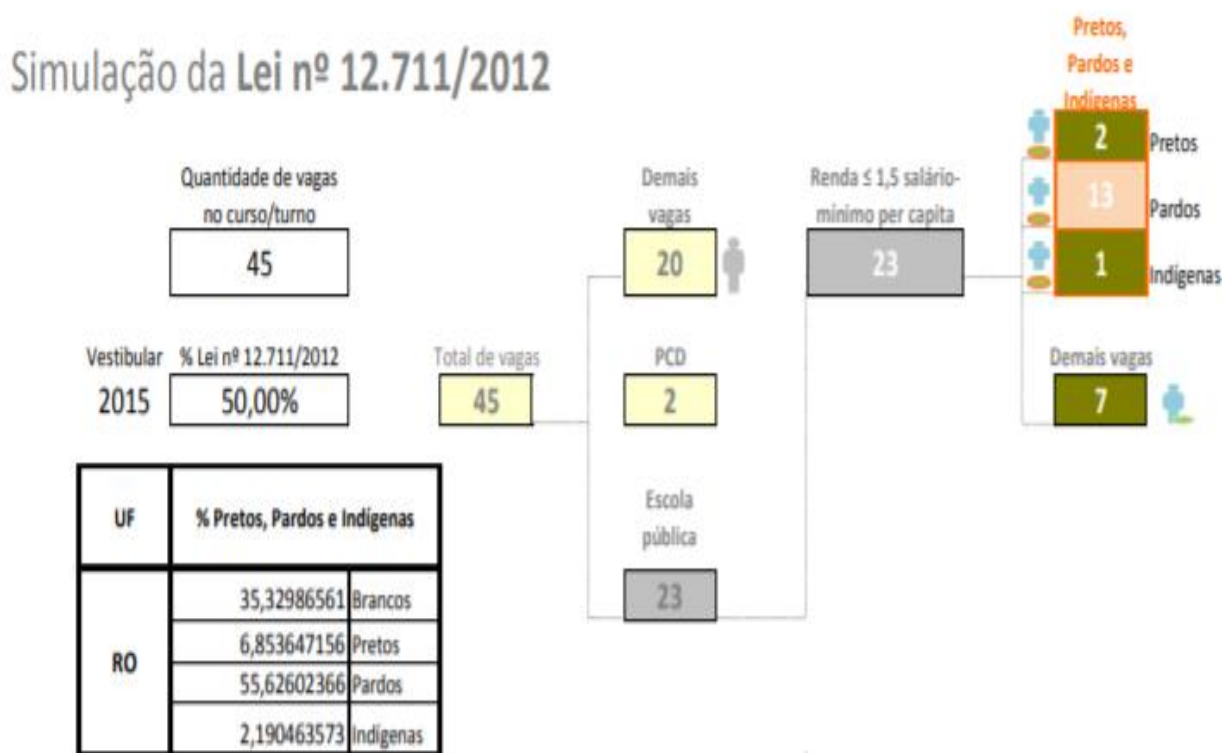
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Obs.: Não foram ofertadas vagas para os cursos de Ciências Sociais-Bacharelado e Filosofia-Bacharelado. Referente ao Edital nº 011, de 30 de dezembro de 2014.

Pela Tabela 2, podemos observar que todos os cursos do NCH obtiveram inscrições que permitiram concorrência em suas vagas, o que é importante para observarmos a situação de preenchimento das vagas ofertadas para os cotistas. Devemos observar que a Lei de Cotas estabelece a divisão das vagas ofertadas nas IFES de acordo com o último censo do IBGE.

No nosso caso, o cálculo para a reserva de vagas referentes ao processo seletivo 2015, Edital nº 011, de 30 de dezembro de 2014, foi realizado conforme a reproduzida na Figura 6:

Figura 6 - Cálculo da reserva de vagas do Processo Seletivo 2015.



Fonte: Fundação Universidade Federal de Rondônia (2014).

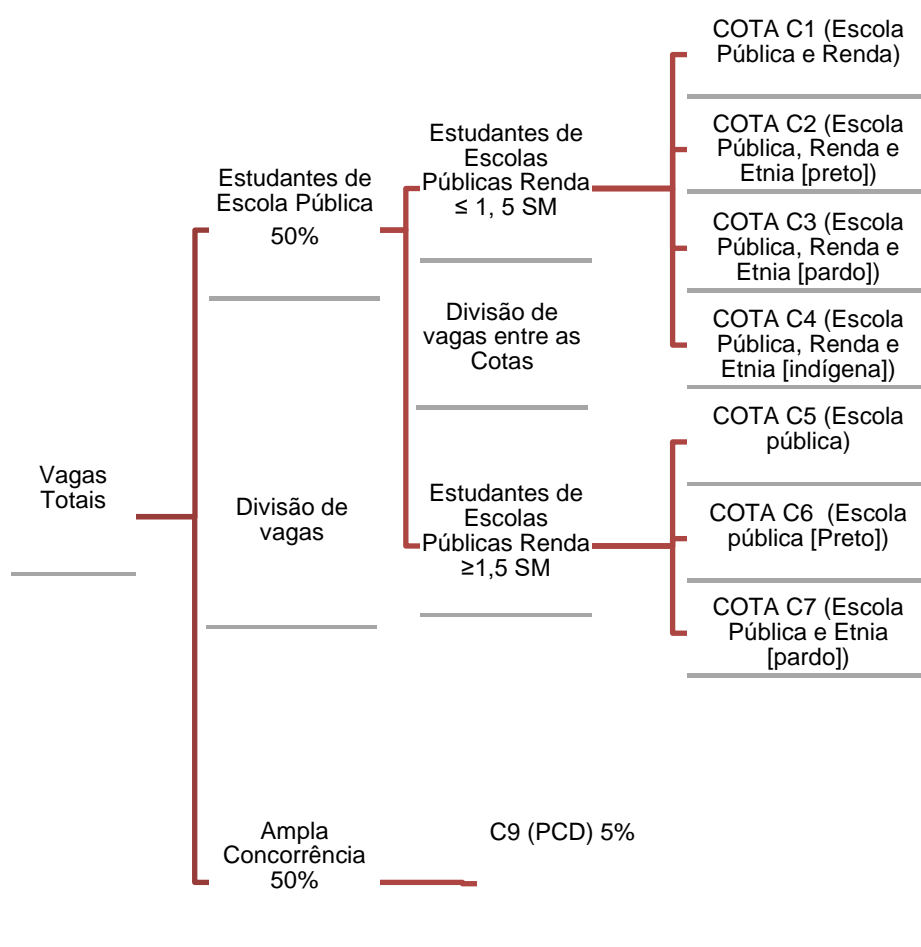
Cabe destacarmos que, no fluxo disposto na Figura 6, a simulação foi realizada de acordo com o censo da população de autodeclarados pretos, pardos e indígenas em Rondônia. Enfatizamos também que o Edital de Ingresso em 2015, não considerava a população de PCD no estado para a reserva das vagas no processo seletivo. A reserva de vagas para PCD foi realizada de acordo com o item 5.13 do referido Edital:

5.13. Serão destinadas 5% (cinco por cento) das vagas da ampla concorrência aos candidatos com deficiência, em conformidade com a descrição constante no Decreto nº 3.298/99, que estabelece a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e Decreto nº 7.612/2011 que institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite (FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA, 2014, p. 4).

Com a alteração da Lei de Cotas pela Lei 13.409, de 2016, foi feita a inclusão da reserva de vagas para PCD de acordo com o último Censo Demográfico. Dessa forma, não incluímos essa categoria de cotista de baixa renda em nossa análise

visto que, no edital do processo seletivo 2015, o público de PCD ainda não estava incluído na Lei de Cotas e sim nas vagas de ampla concorrência, conforme representado na Figura 7, que demonstra o organograma da divisão das vagas no Processo Seletivo de 2015:

Figura 7 - Organograma da distribuição das vagas do Processo Seletivo 2015.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A distribuição das vagas e o fluxo de processamento não é muito compreendido pela sociedade, poucos sabem que de acordo com as discussões envoltas sobre as cotas, todo o mapeamento de exclusão social, elas são totalmente distribuídas para estudantes de escolas públicas, estes porque tinham pouca representatividade no ensino superior público. Como podemos observar na Figura 7, no processo seletivo analisado, as vagas para PCD foram reservadas na razão de

5% das vagas de ampla concorrência isto porque ainda não se tinha a alteração da Lei de cotas, realizado pela Lei 13.409/2016 que distribui as vagas de PCD de acordo com a população recenseada como as demais.

A distribuição das vagas remete à compreensão da estrutura social construída historicamente e já abordada nesse trabalho, no sentido de demonstrar que raça é uma categoria, conforme nos diz Petrucelli (2013, p. 17):

[...] socialmente construída ao longo da história, a partir de um ou mais signos ou traços culturalmente destacados entre as características dos indivíduos [...]. Na utilização desta categoria de análise, não se trata do grupo social cujo fundamento seria biológico, mas de grupo social reconhecido por marcas inscritas no corpo dos indivíduos.

Para além das características biológicas, essas marcas nos corpos dos indivíduos, são indicações de discriminação social e subalternização, considerando-se nossa formação sociohistórica e socioeconômica.

No entendimento de Bello (2011, p. 35), verifica-se a percepção de um mito referente “a democracia racial brasileira pressupõe relações cordiais, igualdade de oportunidades, atribuindo-se somente ao passado as desigualdades sociais e econômicas entre brancos e negros”. Essa percepção foi construída pela promoção de políticas governamentais de branqueamento populacional, o que incide em grandes desafios para consolidar as ações governamentais focadas na eliminação das desigualdades raciais, tendo em vista a negação da realidade do racismo que estrutura a sociedade brasileira. No Brasil, ainda que as desigualdades se apresentem de forma diferenciada, a miscigenação não deu evidência a um movimento segregacionista, pois camuflou as desigualdades entre negros e brancos; tais desigualdades, entretanto, podem ser observadas entre seus descendentes.

Quanto aos ingressantes no processo seletivo 2015, das 430 vagas ofertadas para o NCH, de acordo com as informações da DIRCA, somente 379 vagas foram preenchidas, conforme demonstra a Tabela 3:

Tabela 3 - Preenchimento das vagas dos cursos NCH.

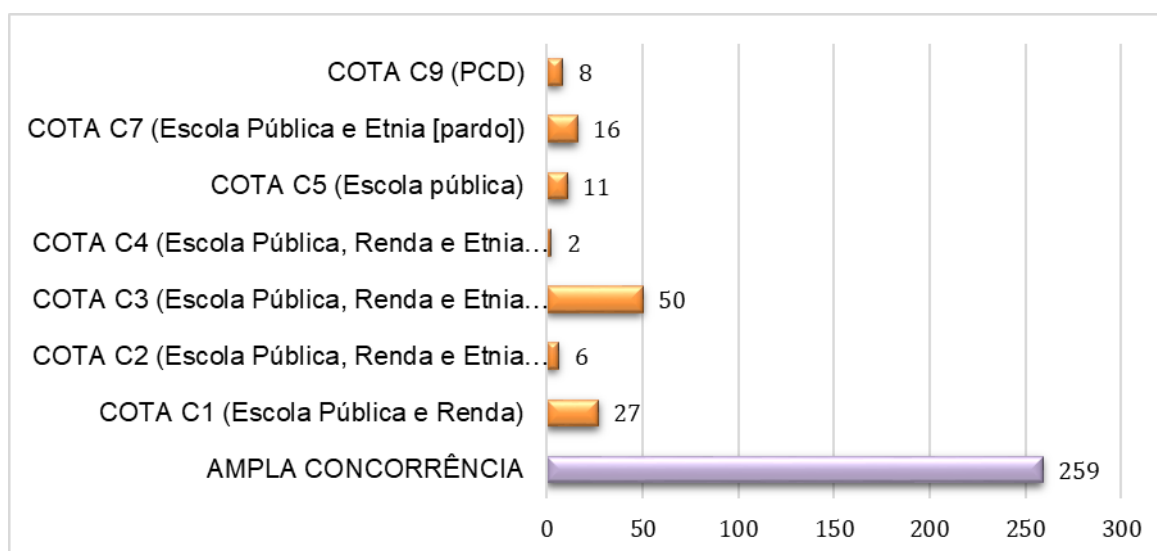
Curso	Inscritos	Vagas	Preenchidas	Não preenchidas
Arqueologia	85	50	31	19
Artes Visuais	79	20	17	3
Ciências Sociais – Licenciatura	392	45	45	0
Filosofia – Licenciatura	133	50	42	8
História – Bacharelado	70	10	9	1
História – Licenciatura	109	40	40	0
Letras – Espanhol	75	25	23	2
Letras – Libras	205	30	30	0
Letras – Português	153	50	48	2
Letras- Inglês	159	25	24	1
Música	122	20	20	0
Pedagogia	415	45	43	2
Teatro	55	20	7	13
TOTAL	2052	430	379	51

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Na Tabela 3, observamos que somente os cursos de História-Licenciatura, Pedagogia, Ciências Sociais-Licenciatura, Música e Letras-Libras conseguiram preencher todas as vagas ofertadas; 50 vagas não foram preenchidas na ocasião da matrícula, embora todos os cursos possuíssem inscritos acima do quantitativo de vagas. Essa questão se apresenta como um desafio para a instituição e como uma meta a ser cumprida pela CPPSD.

De modo geral, de acordo com as reservas de vagas estabelecidas no processo seletivo de 2015, as formas de ingresso podem ser observadas no Gráfico 8:

Gráfico 8 - Forma de ingresso dos alunos matriculados nos cursos NCH
Processo Seletivo 2015.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

De acordo com o Gráfico 8, 120 alunos ingressaram no NCH pelas cotas. As vagas não preenchidas no processo seletivo de 2015 foram vagas das cotas; entretanto, essa situação foi corrigida com a instituição do fluxo de processamento de vagas, por meio da Resolução 416/CONSEA/UNIR, de 21 de dezembro de 2015. Esse fluxo foi aplicado nos processos seletivos posteriores e adequou a reserva de vagas de PCD dentro das reservas para estudantes de escola pública, conforme previsto pela Lei de Cotas. Essas alterações ocasionaram, também, mudanças na nomenclatura das cotas. Entretanto, não podemos afirmar que foi corrigida a questão das vagas não preenchidas no processo seletivo.

Com o processamento das distribuições das vagas, primeiramente o aluno concorre na ampla concorrência e, posteriormente, segue o fluxo pela cota escolhida, situação que pode ser observada nos Editais posteriores ao delimitado nesta pesquisa. No processamento do fluxo para ingresso discente, que é uma ação afirmativa, o candidato concorre primeiro nas vagas da ampla concorrência e, havendo média para ingresso nessa modalidade, libera-se a vaga para a concorrência nas modalidades de cotas.

Nos cursos de baixa concorrência, a tendência é o ingresso ocorrer pela ampla concorrência, o que gera a impressão de ineficiência da ação afirmativa; contudo, não há de se falar em tal situação com base na determinação legal para ocorrência do fluxo de processamento de preenchimento das vagas. Assim,

compreendemos que o modelo implantando é democrático para o ingresso do discente, marcado em uma sociedade historicamente construída segundo a discussão já apresentada neste trabalho.

Considerando a ampla discussão da legalidade das ações afirmativas, como já vimos anteriormente, a longa trajetória de ampliação da educação formal para o cidadão e as situações de exclusão em vários níveis da vida social dos indivíduos nos quais essas medidas propõem intervir, o acompanhamento desses estudantes em sua trajetória é requisito imprescindível para o acompanhamento da política pública no cenário institucional.

No que tange aos objetivos fundamentais da nossa Lei maior, a Constituição, encontramos mais desafios, sendo a educação pública primordial para alcançá-los, como podemos observar no seu art. 3º:

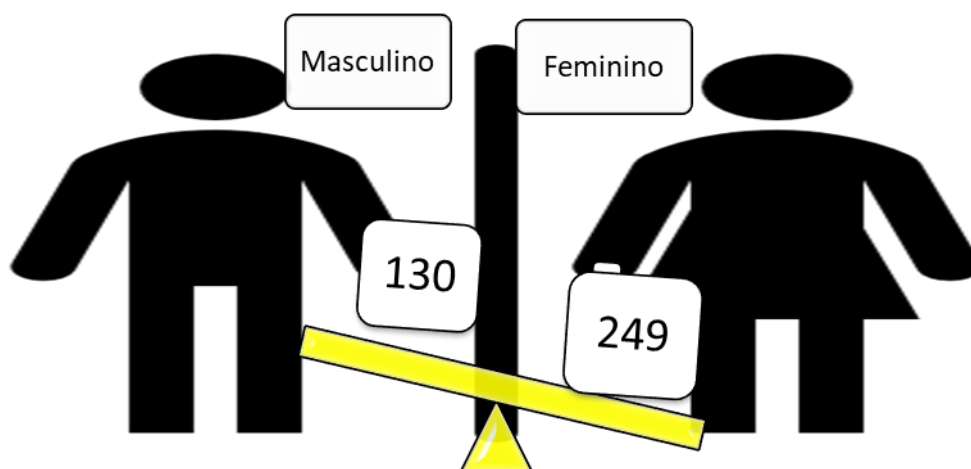
Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 12).

Em todos os fundamentos, objetivos fundamentais, direitos e garantias legais previstos na Constituição, podemos considerar a educação como instrumento indispensável para concretizá-los. Entretanto, sabemos que determinados grupos, mesmo tendo acesso às políticas educacionais, enfrentam uma série de desafios no que tange à permanência nos estabelecimentos escolares e, na maioria das vezes, esses desafios estão ligados a garantias dos demais direitos sociais preconizados.

No que tange à quantidade de alunos matriculados no NCH, o gênero declarado pelos ingressantes pode ser observado na Figura 8:

Figura 8 - Gênero dos ingressantes no NCH no Processo Seletivo 2015.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A razão de matrículas por gênero no processo seletivo de 2015, para os cursos do NCH, demonstra a equivalência de 34,3% de homens ingressantes a 65,7% de mulheres.

Sabemos que, além do acesso, para diminuir as desigualdades entre os discentes no ensino superior, são necessárias intervenções no ambiente acadêmico, de modo a lhes proporcionar viver a academia de forma inclusiva, promotora de desenvolvimento das habilidades e competências, favorecendo a permanência na universidade. Daí a importância das políticas de ações afirmativas.

Doebber e Grisa (2011) defendem que os critérios raciais na construção das políticas públicas não desprezam a construção da subjetividade do sujeito negro e os aspectos políticos e econômicos da história escravista do Brasil. Os autores afirmam que o reflexo da escravidão é vivenciado pelos negros em seu cotidiano, dependendo das relações, do meio social e da região em que vivem. Em seu estudo, os referidos autores utilizaram uma série de eventos históricos, a fim de analisar as relações interétnicas e as modificações do racismo no Brasil.

4.6 Ingresso, permanência e sucesso nos cursos do NCH

A consolidação das ações de AE proporciona meios de democratização do acesso e permanência dos alunos nas IFES de todo o Brasil. Na nossa realidade regional, com o recorte da nossa pesquisa, analisamos as variantes entre o acesso

aos programas e auxílios do PNAES e a permanência nos cursos de graduação do NCH da UNIR.

A mensuração de sucesso de um estudante de graduação na UNIR observa as normas vigentes que estabelecem a carga horária mínima para os cursos de graduação ofertados no Brasil. No que se refere à carga horária dos cursos de licenciatura, a norma mais atual é a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Tal norma estabelece, no seu art.10, que a carga horária mínima de todos os cursos de licenciatura é de 3.200 horas (BRASIL, 2019).

Tal informação se faz relevante porque, ao se estabelecer essa carga horária mínima, também se estabelece um tempo mínimo de integralização (em anos), que organiza a carga horária mínima estipulada em um tempo máximo para que o estudante conclua seu curso. Para a conclusão de um curso de graduação, a UNIR estabeleceu, através da Resolução nº 095/CONSEA, de 25 de abril de 2005¹⁵, 50% a mais do tempo mínimo. Ou seja, se um estudante não integralizar as 3.200 horas em quatro anos, ele terá mais dois anos (ou seja, o tempo máximo de integralização é de 6 anos) para concluir tal curso. Caso não o faça, será desvinculado da UNIR (jubilado), conforme estabelecido na Resolução nº 036/CONSUN, de 11 de julho de 2018¹⁶, que aprova o regulamento para o processo de desligamento (jubilamento) de discentes.

A UNIR não tem regulamentado um indicador interno para mensurar esse sucesso e utiliza o indicador externo criado pelo Tribunal de Contas da União. O cálculo para a obtenção da taxa de sucesso é o estabelecido pela Decisão Nº 408/2002-Plenário e Acórdãos nº 1043/2006 e nº 2167/2006-Plenário Tribunal de Contas da União. Ou seja: o número de alunos diplomados dividido pelo número de alunos ingressantes. Isso significa que a mensuração do sucesso de um estudante se dará com base na integralização da carga horária mínima, a partir da qual a instituição organiza os componentes curriculares de um curso, considerando um

¹⁵Disponível em:

http://www.secons.unir.br/uploads/ato/1164_095_095_resea_regulamenta_prazo_integralizacao_cursos.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

¹⁶ Disponível em:

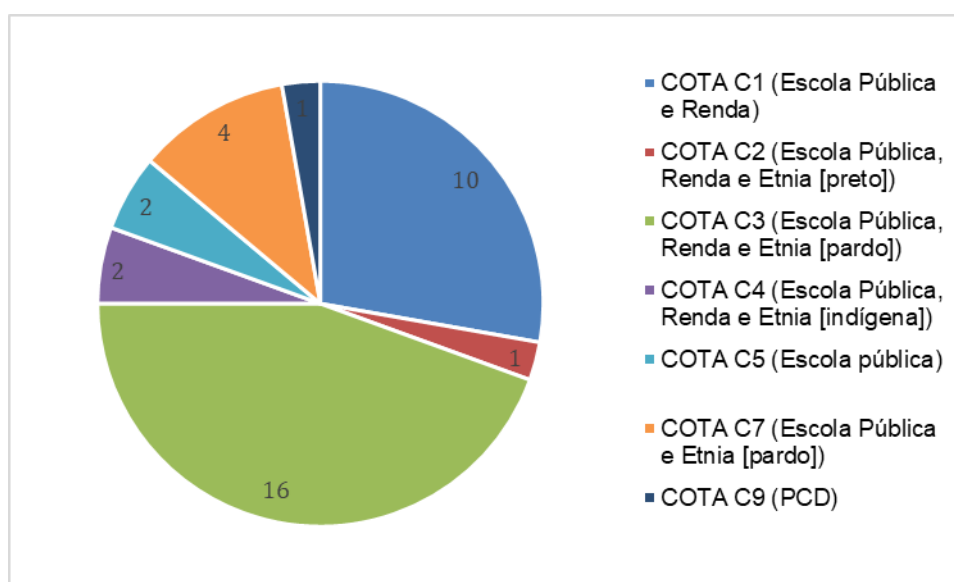
http://www.secons.unir.br/uploads/ato/036_resun_regulamenta_o_sobre_jubilamento_discente___Revog_Resol_2106293525.pdf. Acesso em: 03 set. 2020.

tempo mínimo e um tempo máximo para que a carga horária do curso seja integralizada.

Considerando o semestre letivo 2020/1, o NCH possuía um total de 1.177 alunos com matrícula ativa - sendo 70 alunos concluintes no primeiro semestre - e 32 matrículas canceladas. No semestre letivo anterior, 2019/2, o NCH obteve um total de 125 alunos concluintes de cursos de graduação.

O rol de programas e auxílios estudantis no âmbito da AE na universidade e a análise dos dados disponibilizados - obtivemos os seguintes dados, referentes ao acesso a bolsas de AE, na trajetória acadêmica dos alunos que ingressaram na UNIR na condição de cotista de escola pública e PCD, conforme ilustrado no Gráfico 9:

Gráfico 9 - Alunos cotistas bolsistas de AE.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Esclarecemos que não incluímos no Gráfico 9 o quantitativo referente à Cota C9 (PCD)¹⁷, visto não fazer parte de nossa análise, a qual envolve somente os 29 alunos que ingressaram nas vagas de autodeclarados preto, pardo ou indígena, com renda *per capita* de 1,5 salário-mínimo. A forma de ingresso e a situação atual (2020/1) desses 29 alunos estão sistematizadas na Tabela 4:

¹⁷ Sete alunos.

Tabela 4 - Situação atual (2020/1) dos ingressantes por cota de baixa renda em 2015.

SITUAÇÃO ATUAL E COTA DE INGRESSO	TOTAL
ATIVO	8
COTA C1 (Escola Pública e Renda)	5
COTA C3 (Escola Pública, Renda e Etnia [pardo])	3
CANCELADO	5
COTA C1 (Escola Pública e Renda)	2
COTA C3 (Escola Pública, Renda e Etnia [pardo])	3
CONCLUÍDO	11
COTA C1 (Escola Pública e Renda)	2
COTA C3 (Escola Pública, Renda e Etnia [pardo])	7
COTA C4 (Escola Pública, Renda e Etnia [indígena])	2
FORMANDO	5
COTA C1 (Escola Pública e Renda)	1
COTA C2 (Escola Pública, Renda e Etnia [preto])	1
COTA C3 (Escola Pública, Renda e Etnia [pardo])	3
Total Geral	29

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

É importante utilizar recursos institucionais para a promoção da cidadania por meio das ações afirmativas, bem como recursos comunicativos para a expressão das diversas culturas presentes no Brasil, por meio de programas educacionais, favorecendo um relacionamento adequado com o sistema de meios de comunicação, para proporcionar mudanças sociais que respeitem os valores culturais e artísticos nacionais e regionais. Oliven (2007, p. 49) nos diz que:

É importante deixar claro que somos todos brasileiros, mas de cores diferentes e se essas diferenças têm servido como critério para que profundas desigualdades sociais sejam mantidas em termos estruturais e reproduzidas em nosso cotidiano, são as desigualdades que devem ser combatidas, não as diferenças, essas só nos enriquecem.

No combate às desigualdades, consideramos ser fundamental: a promoção de políticas de ações afirmativas, oferecendo novas oportunidades aos grupos discriminados, de modo a propiciar transformações culturais, pedagógicas, comportamentais e psicológicas que rompam o imaginário coletivo da elitização da educação superior no país; desenvolver ações que combatam a discriminação e efetivem as legislações das políticas afirmativas, reconhecendo as instituições como lugar de formação de cidadãos comprometidos com o combate à discriminação; afirmar positivamente as diferenças culturais que construíram nosso país.

Os auxílios acessados durante a trajetória acadêmica dos alunos em foco estão especificados na Tabela 5:

Tabela 5 - Auxílios acessados pelos cotistas (2016-2018).

Tipo de Auxílio	2016	2017	2018
Moradia	3	2	3
Alimentação	14	20	15
Transporte	16	20	17
Atividades Culturais	1	1	2
Creche	2	4	6
Acadêmico	5	4	4
Emergencial	0	1	1
Permanência Indígena	0	0	2
Participação de eventos	1	0	0

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

Esclarecemos que, no momento da coleta de dados para esta pesquisa, a Diretoria de Assuntos Estudantis ainda não tinha sistematizados os dados dos alunos e auxílios dos processos seletivos de 2019 e 2020, motivo pelo qual estamos analisando somente os dados referentes aos anos de 2016, 2017 e 2018.

Após a realização de nossa coleta de dados, a PROCEA nos encaminhou uma nota explicativa, esclarecendo alguns pontos relevantes para nossa pesquisa. Um dado que nos chamou a atenção foi a renda de corte para acesso aos auxílios, nos anos de 2017 e 2018, como podemos observar na Tabela 6:

Tabela 6 - Renda de corte no processo seletivo de AE.

Processo Seletivo	Acadêmico	Alimentação	Transporte	Moradia	Creche
2017	R\$ 208,00	R\$ 466,00	R\$ 1011,44	R\$ 928,50	R\$ 420,17
2018	R\$ 140,00	R\$ 386,77	R\$ 792,78	R\$ 803,39	R\$ 500,00

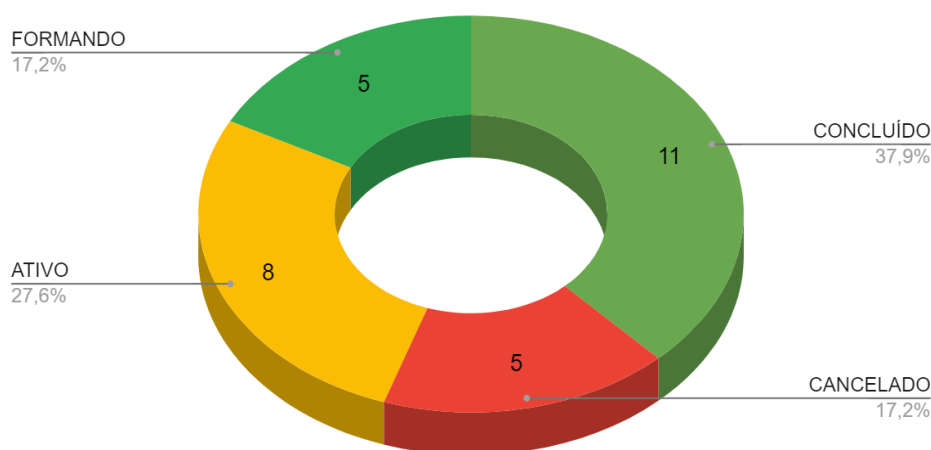
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020), com base em informações da PROCEA.

Conforme a Tabela 6, percebemos que renda de corte indica que a renda dos acadêmicos que acessam aos auxílios de AE está abaixo de 1,5 salário-mínimo; considerando o processo seletivo de 2018, quatro acadêmicos que acessaram ao auxílio acadêmico vivem com uma renda *per capita* de R\$140,00 reais. Santos (2011, p. 72) reflete que,

As tarefas da democratização do acesso são, assim, particularmente exigentes porque questionam a universidade no seu todo, não só quem a frequenta, como os conhecimentos que são transmitidos a quem a frequenta.

Nesse aspecto desafiador da democratização do acesso ao ensino superior, umas das particularidades de exige questionamentos e empenho sem dúvida é a permanência desse acadêmico em vulnerabilidade socioeconômica. Logicamente que isso remete a toda uma organização institucional imbricada na exclusão social de raças e indivíduos como afirma Santos (2011). Desta forma, as bolsas de permanência são imprescindíveis nesse processo de democratização. E isso não pode ser encarado em momento algum como esmola, ou ajuda, mas como um direito.

O Gráfico 10 demonstra, em percentuais, a contribuição das bolsas de AE para a permanência dos discentes:

Gráfico 10 - Situação dos alunos cotistas que acessaram à AE

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

No processo seletivo delimitado, somente cinco acadêmicos (17,2%), interromperam sua jornada acadêmica, mesmo tendo acesso à AE. Investigar essa evasão a fim de torná-la nula constitui um desafio institucional. Mas, de certa forma, demonstra a importante contribuição da AE na trajetória acadêmica dos discentes das universidades federais, visto que se relacionarmos o macro, a permanência se concretizou.

Na UNIR, em particular nos cursos do NCH, essa contribuição ficou evidente, mesmo diante de todas as dificuldades encontradas para obtermos os dados no processo de desenvolvimento desta pesquisa; podemos afirmar que, até o ano de 2018, os acadêmicos cotistas com perfil abaixo de 1,5 salário-mínimo *per capita* acessaram as ações de AE, o que tem refletido na sua permanência na instituição.

Elencada no rol dos direitos sociais promovido por políticas sociais, com recursos fixados em lei, a educação exige ação por parte do Estado, um planejamento que precisa ter continuidade, independentemente do governo que ascende ao poder, devido às especificidades constitucionais que preveem o Plano Nacional de Educação, com vigência de 10 anos. Por isso, os projetos de governo incidem sobre a educação, seja no sentido positivo ou no negativo.

Dessa maneira, de um total geral de 379 alunos que ingressaram nos cursos do NCH/UNIR em 2015, 120 se matricularam na condição de estudante de escola pública; entre estes, 36 alunos (incluindo-se as cotas para PCD) acessaram à AE em algum momento de sua trajetória acadêmica, dos quais 29 se matricularam na instituição na condição de cotista estudante de escola pública, autodeclarado preto, pardo ou indígena, com renda per capita inferior ou até a 1,5 salário-mínimo.

Até o momento em que finalizamos este trabalho, tivemos um total de 11 alunos que concluíram sua jornada acadêmica isso equivale a 37,9% dos que acessaram a AE; os demais encontravam-se em situação de formandos 17,2%, ativos 27,6%, e cinco (17,2%) alunos desistiram de sua jornada acadêmica. Logo temos que 44,8% ainda estão na universidade percorrendo sua jornada acadêmica. Portanto, podemos afirmar que o PNAES, no âmbito do NCH/UNIR, tem contribuído de forma positiva para a permanência dos alunos cotistas nos cursos pesquisados bem como para a conclusão da sua jornada acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O universo de nossa análise considerou a materialização do direito social à educação, inter-relacionando às duas políticas públicas enfocadas nesta pesquisa - a Lei de Cotas e o PNAES - para o sucesso da jornada acadêmica dos ingressantes cotistas de baixa renda, oriundos de escolas públicas e autodeclarados preto, pardo ou indígena, com foco no processo seletivo do ano de 2015, observando-se as cotas sociais para os cursos do Núcleo de Ciências Humanas da UNIR.

Como hipótese de trabalho, propusemos que as políticas de ações afirmativas proporcionam o acesso ao ensino superior a um público antes privado deste acesso, por sua condição socioeconômica, e as políticas de AE garantem a permanência e o sucesso dos estudantes na conclusão da formação acadêmica, o que compreendemos como sucesso acadêmico. Essa hipótese foi confirmada devido a permanência e a conclusão da maioria dos acadêmicos que acessaram as políticas de permanência na instituição.

De acordo com os resultados demonstrados, nossa pesquisa atingiu seu objetivo geral: analisar se as ações afirmativas de ingresso, por meio da Lei 12.711 (Lei de Cotas), e as ações do PNAES contribuem para a o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos cotistas na Fundação Universidade Federal de Rondônia. Esse objetivo foi atingido em sua essência devido aos micropassos desenvolvidos pelos objetivos específicos, os quais detalhamos.

Primeiro passo, assim, descrevemos um breve panorama histórico das ações afirmativas, demonstrando a importância dos movimentos sociais para a elaboração e implementação da Lei de Cotas para o ingresso de negros, indígenas, pardos e estudantes de baixa renda no ensino superior. Para tanto, construímos uma argumentação teórica em torno da formação do Estado e da construção do Estado Democrático de Direito e suas derivações no Brasil, do processo de construção dos direitos sociais no Brasil e, com eles, a conquista do direito à educação, no qual consideramos por alcançado este objetivo.

Em seguida, discutimos também as desigualdades sociais produzidas e reproduzidas na sociedade brasileira, evidenciando que a estrutura social posiciona pretos, pardos, indígenas e pobres em condições de desigualdades sociais e de acesso aos serviços públicos. Analisamos, ainda: a participação dos movimentos sociais e suas contribuições para a consolidação dos direitos sociais materializados

nas políticas públicas; a maneira como o Estado materializa os direitos sociais por meio das políticas públicas; o processo de formulação e a participação social em cada fase; visto que a compreensão desse processo é um importante instrumento estratégico para pensarmos em novas políticas públicas, bem como realizar o acompanhamento daquelas já existentes.

Salientamos que nossa discussão central está no cerne das políticas sociais como instrumento de materialização do direito social. Faleiros (2009, p. 63) assevera que “a política social ao mesmo tempo que estigmatiza e controla, esconde da população as relações dos problemas sentidos com o contexto global da sociedade” e que o fenômeno de prestigitação/ou função ideológica só se desmistifica em uma análise econômica geral e do Estado capitalista. Por isso, esta pesquisa se configura, digamos assim, no acompanhamento da implementação da política de cotas e do PNAES na UNIR, analisando o modo como a Lei de Cotas e as ações desenvolvidas pela instituição servem para o ingresso de alunos em vulnerabilidade socioeconômica no ensino superior. Atingindo assim, o segundo objetivo específico desta pesquisa.

O último objetivo específico, esteve compreendido na análise dos dados coletados, os quais nos permitiu a apresentação das políticas de AE relacionadas aos acadêmicos cotistas que contribuíram para a permanência desse público. Essa permanência se considerarmos a totalidade de alunos que ainda permanecem na instituição corresponde a um total de 44,8% representados por ativos e formandos. Quando somamos a porcentagem de alunos que concluíram (37,9%) aos que ainda permanecem na instituição temos uma aplicabilidade de 82,7% das ações de AE na jornada acadêmica desses acadêmicos.

Desta maneira, os resultados da análise nos permitem concluir que a Lei de Cotas, possibilitando o acesso ao ensino superior e o PNAES, no âmbito do NCH/UNIR, por meio das ações afirmativas da AE, têm contribuído de maneira bastante positiva para que os alunos cotistas (que ingressaram nos cursos investigados pelas cotas sociais e tiveram acesso à AE) alcancem o sucesso acadêmico, mediante sua permanência e conclusão do curso superior.

As ações afirmativas têm como foco de intervenção as condições de exclusão e precarização do acesso às políticas públicas que visam garantir os direitos sociais, ou seja, na condição da mulher, do negro, do índio, da pessoa com deficiência, do pobre. Nessa direção, a UNIR, com a aplicação do PNAES, contribui para que, além

da inclusão dos cotistas, os/as estudantes consigam permanecer e concluir os cursos.

Nessa conjuntura política, social e econômica envolvidas nas questões de democratização do acesso ao ensino superior público, na implementação das ações afirmativas, e nas ações de permanência para combater as desigualdades sociais, não podemos esmorecer, muito menos nos sujeitar aos constantes ataques que sucateiam as políticas sociais, como é o caso da educação. Para isso nos exige constante esforços de pesquisa, monitoramento e avaliação do impacto das políticas sociais existentes e foco no seu constante aperfeiçoamento.

Para tanto, no âmbito institucional na qual esta pesquisa foi desenvolvida, uma das propostas a ser sugeridas é o constante acompanhamento do acadêmico desde seu acesso a instituição, visto que, o acadêmico que ingressa na instituição por cota social de renda, possui um estudo social detalhado e comprovado, para que seja garantido o acesso por meio das cotas.

Um olhar mais sistematizado desses dados, oportuniza traçar indicadores os quais irá permitir traçar ações de AE mais direcionadas a esse público. Esses indicadores também podem trazer uma previsibilidade de perfil dos acadêmicos que necessitarão da AE. Isso porque, infelizmente, o financiamento das ações de AE é reduzido e não atende a maioria dos acadêmicos que as demandam.

Sendo assim, não temos nada que contrarie a relevância social que as duas políticas públicas abordadas nessa pesquisa, só afirmamos que elas têm crucial importância para a democratização do ensino superior público e seu acesso como direito social de todos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. E-book.
- ARROYO, Miguel G. Educação e exclusão da cidadania. *In*: BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria; REZENDE, Mônica de. A ideia de ciclo na análise de políticas públicas. *In*: MATTOS, Ruben Araújo de; BAPTISTA, Tatiana Wargas de Faria (orgs.) **Caminhos para análise das políticas de saúde**. Porto Alegre: Rede UNIDA, 2015. p. 221-259.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, José D'assunção. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista brasileira de educação**, v. 23, p.1-25, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100278&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 jan. 2020.
- BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BELLO, Luciane. **Política de ações afirmativas na UFRGS: o processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>. Acesso: 23 mai. 2021.
- BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 24. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. 3 ed. rev. Ijuí: UNIJUÍ, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 04 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução conselho nacional de educação 2019**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp00219/file#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%A1sica%20\(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o\).&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%202%2F2019,2019%2C%20Se%C3%A7%C3%A3o%201%2C%20pp](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp00219/file#:~:text=Define%20as%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais,B%C3%A1sica%20(BNC%20Forma%C3%A7%C3%A3o).&text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%20FCP%202%2F2019,2019%2C%20Se%C3%A7%C3%A3o%201%2C%20pp). Acesso em: 03 set. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 17 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 maio 2021.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleções Questões da Nossa Época; v. 19).

CANDIDO, Marcia Rangel; VIEIRA, Lidiane. **Negros nos jornais brasileiros**. [2015?]. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/infografico/negros-nos-jornais-brasileiros/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

CASTILHO, Ricardo. **Filosofia do direito**. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

CHAUÍ, Marilena. Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. *In*: SANTIAGO, Homero (org.). **Escritos de Marilena Chauí**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. 6 v.

COSTA, Simone Gomes da. A permanência na educação superior no Brasil: uma análise das políticas de assistência estudantil. *In*: IX COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009. [Anais]. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/37031/A%20perman%c3%aa%20na%20educa%c3%a7%20superior%20no%20Brasil%20Uma%20an%20lise%20das%20pol%20adticas%20de%20assist%20ancia%20estudantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 04 jul. 2020.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educ. rev. [online]**, n. 48, p. 205-222, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982008000200010>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 33. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DELGADO, Ignacio Godinho. Ações afirmativas e o horizonte normativo da democracia racial. **Cadernos de história**, Belo Horizonte, v. 17, n. 26, p. 182-197, 2016. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/P.2237-8871.2016v17n26p182/9563>. Acesso em: 03 set. 2020.

DEMO, Pedro. **Pobreza política**: a pobreza mais intensa da pobreza brasileira. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

DIAS, Reinaldo; MATOS, Fernanda. **Políticas públicas**: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DOEBBER, Michele Barcelos; GRISA, Gregório Durlo. Ações afirmativas: o critério racial e a experiência da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **R. bras. est. pedag.**, Brasília, DF, v. 92, n. 232, p. 577-598, set./dez. 2011.

DUTRA, Natália Gomes dos Reis; SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Assistência estudantil sob múltiplos olhares: a disputa de concepções. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 25, n. 94, p. 148-181, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017000100006>. Acesso em: 05 set. 2020.

EUGENIO, B. G.; ALGARRA, J. Estudantes cotistas negros e ações afirmativas no ensino superior. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 59-84, 2018. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/529>. Acesso em: 26 maio. 2021.

FAGNANI, E.; TEIXEIRA, S. O. A inédita e embrionária cidadania social brasileira em xeque. **SER Social**, v. 21, n. 44, p. 114-133, mar. 2019. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/23484/21174 Acesso em: 23 jun. 2020.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Estratégias em serviço social**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FERES JR., João; DAFLON, Verônica Toste; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa, raça e racismo: uma análise das ações de inclusão racial nos mandatos de Lula e Dilma. **Revista de c. humanas**, Viçosa, v. 12, n. 2, p. 399-414, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/10/a%C3%A7%C3%A3o-afirmativa-ra%C3%A7a-e-racismo.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.

FERES JR., João *et al.* **Ações afirmativas**: conceito, história e debates. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1978. v. 1.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FOLHA DE SÃO PAULO. 2006. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>. Acesso em: 05 abr. 2021.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos olhares. Brasília, DF: TC Gráfica e Editora, 2012.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. (O Mundo Hoje, v. 10).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: PDI 2014-2018. Porto Velho, 2014.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Processo seletivo 2015**: edital nº 011 de 30 de dezembro de 2014 – ingresso aos Cursos de Graduação presencial da UNIR. Disponível em: http://www.processoseletivo.unir.br/uploads/certame/121_edital_processo_seletivo_2015_versao_final.pdf. Acesso em: 05 abr. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. **Relatório de Gestão 2012-2016**: Comissão Permanente de Processo Seletivo Discente – CPPSD PROGRAD.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Conselho Superior de Administração. **Resolução nº 111/CONSAD, de 25 de setembro de 2013**. Dispõe sobre redimensionar os Cargos de Direção (CD), as Funções Gratificadas (FG) e as Funções comissionadas de Coordenação de Cursos (FCC). Porto Velho: CONSAD, 2013a. Disponível em:

http://www.secons.unir.br/uploads/ato/3150_111_111_resad_cd_fg_fcc_2013_estrutura__alterada_por_resol._028_consun.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Conselho Superior de Administração. **Resolução nº 145/CONSAD, de 29 de fevereiro de 2016**. Dispõe sobre aprovar o Regimento Interno da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA). Rondônia: CONSAD, 2016. Disponível em:

http://www.secons.unir.br/uploads/ato/4691_145_145_resad_regimento_procea.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Conselho Superior de Administração. **Resolução nº 178/CONSAD, de 02 de julho de 2017**. Dispõe sobre Revoga a Resolução 138/CONSAD, de 01 de setembro de 2015 – regulamenta o Programa de Assistência Estudantil da Fundação Universidade Federal de Rondônia. Rondônia: CONSAD, 2017. Disponível em:

http://www.secons.unir.br/uploads/ato/5704_178_178_resad_regulamenta_o_programa_de_assistencia_estudantil__revoga_resol_138_consad.pdf. Acesso em: 08 jul. 2020.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA. Conselho Superior de Administração. **Resolução nº 135/CONSUN, de 13 de outubro de 1998**. Aprova a proposta de alteração de Estatuto. Porto Velho: CONSAD, 1998. Disponível em: <http://www.secons.unir.br/ato/anteriores/1/1>. Acesso em: 8 jul. 2020.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 34. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1998.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GOHN, Maria da Glória. Desafios dos movimentos sociais hoje no Brasil. **SER Social**, v. 15, n. 33, p. 301-311, mar. 2013. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13049. Acesso em: 08 jul. 2020.

GOHN, Maria da Glória. **Manifestações e protestos no Brasil: correntes e contracorrentes na atualidade**. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Questões da nossa Época, v. 59).

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: Movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Rev. Mediações**, Londrina, v. 5, n. 1, p. 11-40, jan./jun. 2000.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GUERRA, Sidney. **Direitos humanos**: curso elementar. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Rio de Janeiro: Editora Livraria Quaresma, 1945.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 55, nov. 2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf>. Acesso em:

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço social em tempo de capital fetiche**: capital financeiro, trabalho e questão social. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IAMUNDO, Eduardo. **Sociologia e antropologia do direito**. São Paulo: Saraiva, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2019. (Estudos e pesquisas informação demográfica e socioeconômica, n. 40). Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101678.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des)caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. 2012. 180 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) - Faculdade de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LADEIRA, Mariana Alves; SILVA, Hilda Maria Gonçalves da. (Des)caminhos do sistema de cotas universitárias. **Temporalis**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 220-243, jan./jun. 2018. Disponível em:
<https://www.periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/19698/pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

LEMES, Mauricio Buosi; SEVERI, Fabiana Cristina. Contextualização histórica das políticas de cotas em universidades públicas federais no cenário de mudanças no

modelo político-social do Brasil da última década (2003-2013). **Revista Digital de Direito Administrativo**, v. 2, n. 1, p. 221-237, 2015. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdda/article/view/88108/92158>. Acesso em: 03 set. 2020.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

LIMA JR., Antônio Teixeira *et al.* **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. Brasília: IPEA, 2015.

LOBO, Bárbara Natália Lages. **O direito à igualdade na Constituição brasileira**: comentários ao estatuto da igualdade racial e à constitucionalidade das ações afirmativas a educação. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo**. LeBooks, 2018. *E-book*.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2003.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de pesquisa [online]**, v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143988>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, n. 117, p. 197-217, nov. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15559.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca básica de serviço social, v. 5).

MOROSINI, Marilia Costa. O ensino superior no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil vol. III: século XX**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO; Carmen de Fátima de Mattos do. **Cotas sociais e reflexos na política de assistência estudantil**: estudo de caso da Universidade Federal de Pelotas. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) - Programa de Pós-Graduação em Política Social, Universidade Católica de Pelotas, 2015.

OLIVEIRA, Carlindo Rodrigues de; OLIVEIRA, Regina Coeli de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. **Serviço social & sociedade**. São Paulo, n. 105, p. 5-29, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282011000100002>. Acesso em: 11 mai. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, p. 29-51, 2007. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2018.

OLIVEN, Arabela Campos; BELLO, Luciane. Negros e indígenas ocupam o templo branco: ações afirmativas na UFRGS. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, n. 49, p. 339-374, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ha/v23n49/0104-7183-ha-23-49-00339.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

OLIVEN, Arabela Campos. Resgatando o significado do departamento na universidade brasileira. *In*: MARTINS, Carlos Benedito. **Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas**. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 49-66.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 dezembro de 1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em: 20 abr. 2020.

ORSO, Paulino José. Elitização da universidade brasileira em perspectiva histórica. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-16, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.22156>. Acesso em: 04 set. 2020.

PALMA, Rodrigo Freitas. **História do direito**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

PAULO NETTO, José; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução à crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca básica do serviço social; v.1).

PAULO NETTO, José. **Ditadura e Serviço Social**: uma análise do serviço social no Brasil pós-64. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Potyara Amazoneida. Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania. *In*: BOSCHETTI et. al. (org). **Política social no capitalismo**: tendências contemporâneas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROCEA. **Organograma**. Porto Velho: UNIR, 2016. Disponível em: <http://www.procea.unir.br/pagina/exibir/3145>. Acesso em: 07 jul. 2020.

PETRUCCELLI, José Luis. Raça, identidade e identificação: abordagem histórico conceitual. *In*: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidade. 2 ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2013, p. 13-29.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social ou princípio do direito político**. 3. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a desigualdade social**. Rio de Janeiro: Editora Livraria Quaresma, 1925. *E-book*.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: EdUSP, 2007.

SANTOS, Sales Augusto dos (org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas américas**. Brasília, DF: UNESCO, 2005. (Coleção Educação para Todos, v. 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. *E-book*.

SAVIANI, Dermeval. A Política educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **História e memórias da educação no Brasil vol. III**: século XX. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 29-38.

SAVIANI, Dermeval, Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e sociedade**. Campinas, SP, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul./set. 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. **O serviço social e o popular**: resgate teórico metodológico do projeto profissional de ruptura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SIMÕES, Carlos. **Teoria & crítica dos direitos sociais**: o Estado social e o Estado democrático de direito. São Paulo: Cortez, 2013.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira. **Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho**: um estudo com egressos da UFMG. 2005. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

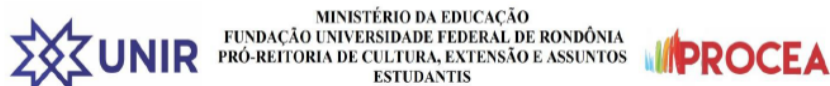
VASCONCELOS, Ana Maria de. **O/a assistente social na luta de classes**: projeto profissional e mediações teórico-práticas. São Paulo: Cortez, 2015.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez, 1992.

ZUIN, A. L.; BASTOS, E. A justiça social por meio das cotas na Universidade Federal de Rondônia. **Educação & formação**, v. 4, n. 3, p. 104-123, set. 2019. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/945>. Acesso em: 04 set. 2020.

ANEXO

ANEXO A – NOTA EXPLICATIVA SOBRE AUXÍLIOS ESTUDANTIS OFERECIDOS PELA PROCEA.



Nota explicativa sobre auxílios estudantis oferecidos pela PROCEA

A Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), com a intenção de prestar informações à comunidade acadêmica acerca do Programa de Assistência Estudantil da UNIR, publica a presente nota explicativa demonstrando levantamento dos processos seletivos dos auxílios estudantis, realizados nos últimos três anos.

Todos os auxílios foram custeados pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). O Programa foi instituído a partir da Portaria Normativa nº 39, de 12 de dezembro de 2007, do Ministério da Educação (MEC) e, em 2010, passou a funcionar por meio do Decreto nº 7.234/2010.

Sua finalidade é ampliar as condições de permanência dos discentes na Educação Superior, com vistas a garantir condições mínimas para um melhor desempenho acadêmico e possibilitar também a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, evitando o aumento dos índices de evasão dos alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. No âmbito da UNIR, o programa foi regulamento pela Resolução 178/CONSAD, de 2/6/2017, a qual definiu os critérios para a concessão dos auxílios.

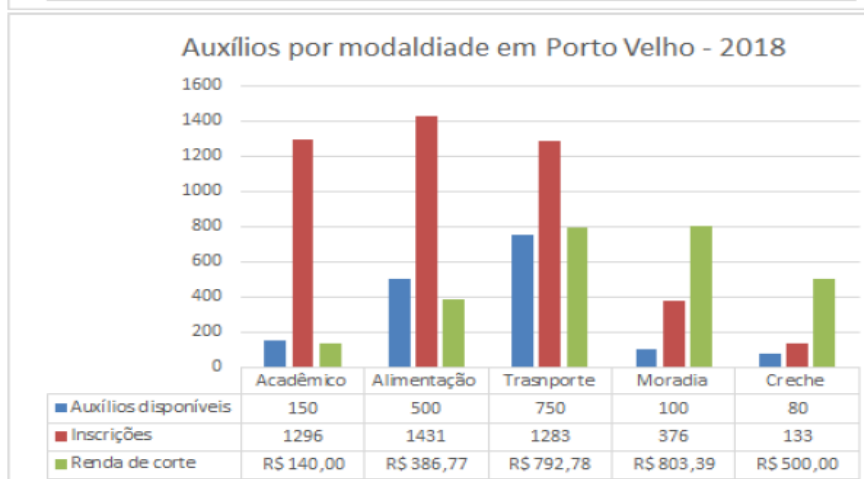
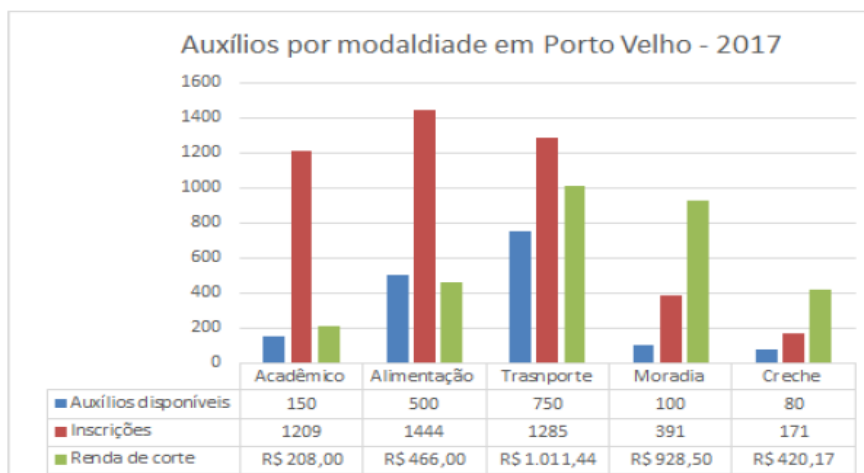
A Fundação Universidade Federal de Rondônia possui trajetória semelhante às condições de garantia de permanência dos alunos. Levando em consideração os dados indicados pelos pedidos de auxílios e bolsas nos anos de 2017, 2018 e 2019, pode ser aferido que o valor da renda de corte, considerada limite para as solicitações vem diminuindo vertiginosamente, o que demonstra a situação de inteira fragilidade econômica de grande parcela dos alunos que ingressam na UNIR, conforme pode ser constatado no quadro abaixo, referente ao processos de seleção do *Campus* de Porto Velho e *campi* do interior:

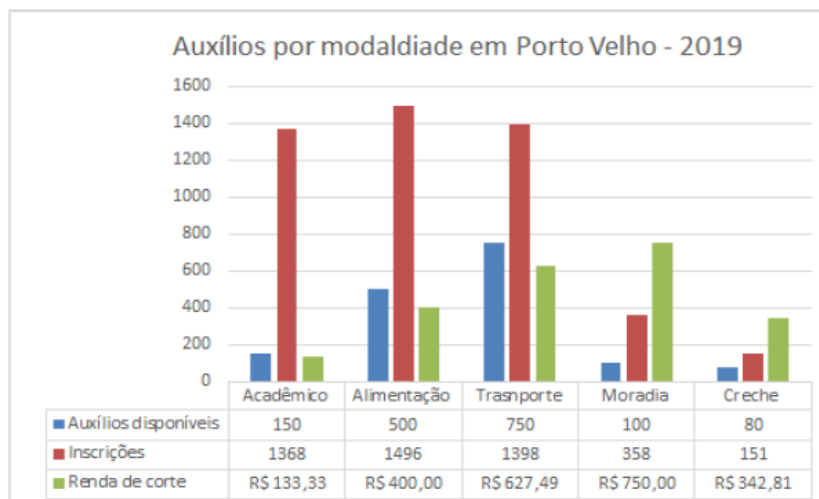
Ano	Inscrições ¹	Aptos a receberem o auxílio	Auxílios Disponíveis	Média da Renda de Corte ²
2017	8706	5888	2420	R\$ 606,82
2018	8535	6953	2420	R\$ 524,59
2019	8553	6017	2420	R\$ 450,73

[1] Há repetição de alunos nas inscrições, pois esses podem se inscrever para mais de uma modalidade de auxílio.

[2] O cálculo da renda para a concessão dos auxílios é sempre *per capita*, isto é, o resultado da soma da renda dos integrantes da família dividido pelo quantitativo de pessoas que sobrevivem dessa mesma renda.

Em análise às informações de modo isolado no processo de seleção do *Campus* de Porto Velho, e mais detalhadamente pelas modalidades de auxílios, também chega-se à mesma conclusão, segundo os dados do gráfico a seguir.





Em 2017, a partir dos dados gerados pela equipe da Assistência Estudantil, a renda de corte para o auxílio na modalidade acadêmico foi de R\$ 208,00 *per capita*. Já em 2018 e 2019, este valor baixou para R\$ 140,00 e R\$ 133,33 *per capita*, respectivamente. Ao ser considerado o número de alunos que pleitearam os auxílios, nessa modalidade, em Porto Velho, no processo seletivo de 2019, a título de exemplo, chega-se a um número de 1368 alunos. Destes, após as análises documentais, 1081 estão aptos a receberem os benefícios.

Entretanto, de acordo com o edital de 2019 e os recursos disponíveis pelo PNAES, apenas 150 desses discentes podem ser beneficiados pelo auxílio acadêmico em Porto Velho, o que significa um déficit de 931 benefícios, ou seja, 931 alunos que atendem ao critério de renda, mas ficaram desassistidos por falta de auxílios/recursos disponíveis. Ao se considerar que para pleitear os auxílios e bolsas da Assistência Estudantil têm preferência os estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou particular com bolsa, com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio (R\$ 1567,50), observa-se que a diferença entre o limite mínimo estabelecido de renda *per capita* pelo Decreto PNAES e a realidade *per capita* dos alunos inscritos em 2019 é bastante inferior. Importa destacar ainda que, em muitos casos, os alunos solicitantes não têm renda *per capita* para comprovar, o que é chamado de renda zero, fazendo com que a média de renda seja ainda menor.

Por esse motivo, nem todos os alunos inscritos dentro da renda *per capita* mínima exigida em edital são beneficiados com os auxílios e bolsas. A PROCEA leva em consideração as comprovações de renda mínima e faz a distribuição a partir dos critérios previstos em edital.

Para averiguar situações supostamente fraudulentas quanto à documentação apresentada, a partir das denúncias que podem ser encaminhadas para o e-mail: assuntosestudantis@unir.br, a equipe do Serviço de Acompanhamento Psicossocial-SAP da PROCEA realizará visitas domiciliares com a intenção de regularizar qualquer benefício indevido. Em caso de documentação fraudada ou a omissão de informações, serão tomadas as medidas cabíveis.

Assim, com vistas a fortalecer e ampliar o alcance da Política de Assistência Estudantil da Fundação Universidade Federal de Rondônia, é necessário que a comunidade acadêmica conheça melhor o programa PNAES, sua importância e sua trajetória institucional no âmbito do MEC, para que sejam defendidos os valores estratégicos dessa Política de permanência em âmbito local e nacional.

O PNAES é atualmente responsável por garantir minimamente a consolidação do projeto de democratização do Ensino Superior, promovendo a continuidade das políticas abrangentes de ampliação do acesso e permanência do aluno vulnerável socioeconomicamente. Deste modo, as universidades, além dos recursos advindos do programa, devem garantir condições para que esta ampliação se dê em nível desejado e condizente com as demandas cada vez mais crescentes. Dessa forma, é imprescindível o aumento de investimentos para a ampliação dos quadros docentes e de técnicos, infraestrutura, novas tecnologias pedagógicas, planejamento e gestão. Atualmente, na maioria das universidades públicas do país, a Política de Assistência Estudantil, realizada por meio do PNAES revelou-se uma das poucas garantias de permanência do aluno em processo de exclusão social, principalmente por fatores socioeconômicos no Ensino Superior.

Além dessa conscientização, é necessário também que a UNIR siga pleiteando mais recursos para que seja possível seguir beneficiando os alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio dos auxílios transporte, alimentação, moradia, creche e acadêmico, oferecidos atualmente, contribuindo assim com a permanência dos alunos na universidade pública gratuita, mais inclusiva e de qualidade.

Para mais informações referentes aos auxílios e bolsas, basta acessar www.procea.unir.br.

Porto Velho, 03 de junho de 2020.



MARCELE REGINA NOGUEIRA PEREIRA
Pró-Reitora de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis
Portaria n. 099/2017/GR/UNIR de 07/02/2017