

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

ANDRÉ LUIZ PESTANA CARNEIRO

**O INGRESSO DE COTISTAS NEGROS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO: ANÁLISES A PARTIR DA
LEI Nº 12.711/2012 PARA A INCLUSÃO SOCIAL**

PORTO VELHO-RO
2018

ANDRÉ LUIZ PESTANA CARNEIRO

**O INGRESSO DE COTISTAS NEGROS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO: ANÁLISES A PARTIR DA
Nº. LEI 12.711/2012 PARA A INCLUSÃO SOCIAL**

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 Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Política e Gestão Educacional

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

PORTO VELHO
2018

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

C289i Carneiro, André Luiz Pestana.

O ingresso de cotistas negros na Fundação Universidade Federal de Rondônia - Campus Porto Velho: análises a partir da lei nº 12.711/2012 para a inclusão social / André Luiz Pestana Carneiro. -- Porto Velho, RO, 2018.

156 f. : il.

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

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

1.Política. 2.Ação Afirmativa. 3.Educação Superior. 4.Cotas. 5.Inclusão social. I. Zuin, Aparecida Luzia Alzira. II. Título.

CDU 323.4:378.4

ANDRÉ LUIZ PESTANA CARNEIRO

**O INGRESSO DE COTISTAS NEGROS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO: ANÁLISES A PARTIR DA
LEI Nº. 12.711/2012 PARA A INCLUSÃO SOCIAL**

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 Mestre em Educação.

Data da Aprovação: 23/11/2018.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Aparecida Luzia Alzira Zuin
Orientadora

Professor Doutor Valmir Flores Pinto
Membro Externo PPGECH/UFAM

Professor Doutor Clarides Henrich de Barba
Membro Interno PPGE/UNIR

Professor Doutor Wendell Fiori de Faria
Membro Suplente PPGE/UNIR

PORTO VELHO-RO
2018

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar.”

Nelson Mandela

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os jovens negros pobres, que sonham e lutam por um mundo livre de desigualdades.

E também às pessoas que eu mais amo na vida, minha querida mãe Antonia Maria Soares Pestana e minha amada irmã Amanda Victória Pestana Carneiro, que renunciaram muitas vezes para que eu conseguisse a vitória de ingressar num curso superior, como cotista, e a transformar a minha vida. Dedico ainda, especialmente ao meu sobrinho Théo Victório Silva Pestana, para quem sempre vou lutar pela emancipação crítica e por um mundo justo, livre de desigualdades.

AGRADECIMENTOS

Meu primeiro agradecimento é dirigido a Deus. Acreditar que existe algo maior, que pode superar todas as adversidades, é um grande incentivo para continuarmos nossa batalha diária.

Agradeço à Universidade Federal de Rondônia por me possibilitar estudar, tanto na graduação, quanto no mestrado. Esta oportunidade é um presente e uma conquista da qual sou eternamente grato, principalmente, por ser parte desta instituição conceituada que, composta por pessoas maravilhosas, contribuíram para o meu crescimento como ser humano e me abriram o mundo através do conhecimento crítico.

Por fim, de todas as pessoas que participaram dessa etapa na minha vida, um agradecimento especial a minha orientadora de excelência Aparecida Luzia Alzira Zuin, que se dispôs a orientar esse tema tão relevante para mim e para a sociedade em que vivemos; pessoa admirável que me direcionou nos momentos sem rumo e me levantou nos de desânimo, a quem eu presto as mais profundas palavras de gratidão e reconhecimento como uma pesquisadora amiga, humana e comprometida, sem igual.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1 - Distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012 e Decreto nº. 7.824/2012	87
Foto 1. Entrada do Campus José Ribeiro Filho em Porto Velho	95
Organograma 2 – Atual Estrutura Administrativa e Acadêmica da UNIR (Resolução nº. 111/2013/CONSAD)	96
Organograma 3 – Atual distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012 e alterações na UNIR	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Graduandos e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2014 (%).....	106
Quadro 2: Vagas e quantitativo de cotistas gerais e cotistas negros: Direito (Nuca) Porto Velho 2013-2017.....	107
Quadro 3: O Perfil dos cotistas negros: Direito (Nuca) Porto Velho 2015	108
Quadro 4: O Perfil dos cotistas negros: Direito (Nuca) Porto Velho 2016	109
Quadro 5: O Perfil dos cotistas negros: Direito (Nuca) Porto Velho 2017	110
Quadro 6: ingressantes por cotas no ano de 2013 – Todos os Campi da UNIR	111
Quadro 7: ingressantes por cotas no ano de 2016 – Todos os Campi da UNIR	112
Quadro 8: ingressantes por cotas no ano de 2017 – Todos os Campi da UNIR	113
Quadro 9: Vagas e quantitativo de cotistas gerais e cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2013-2017.....	113
Quadro 10: O Perfil dos cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2015	114
Quadro 11: O Perfil dos cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2016	114
Quadro 12: O Perfil dos cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2017	114
Quadro 13 – Recursos do PNAES repassados para a UNIR 2010-2017	117
Quadro 14 – Execução Orçamentária dos Recursos do PNAES repassados para a UNIR.	117

LISTA DE SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil
CESPE	Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília
CF88	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSAD	Conselho Superior Administrativo da UNIR
CONSEA	Conselho Superior Acadêmico da UNIR
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CPPSD	Comissão Permanente de Processo Seletivo de Discente da UNIR
DIRCA	Diretoria de Registro e Controle Acadêmico da UNIR
DEM	Partido Democratas
EEEB	Escolha Estadual de Ensino Básico
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FONAPRACE	Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis
FUNDACENTRO	Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICIRA	Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NT	Núcleo de Tecnologia
NUSAU	Núcleo de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PNAES	Programa Nacional de Assistência Estudantil

PROCEA	Pró-reitora de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis da UNIR
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SECONS	Secretaria dos Conselhos Superiores da UNIR
SINGU	Sistema Integrado de Gestão Universitária
STF	Supremo Tribunal Federal
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UNB	Universidade de Brasília
UNIR	Fundação Universidade Federal de Rondônia
UFBA	Universidade Federal da Bahia

RESUMO

CARNEIRO, André Luiz Pestana. O ingresso de cotistas negros na Fundação Universidade Federal de Rondônia - Campus Porto Velho: análises a partir da Lei nº. 12.711/2012 para a inclusão social. 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2018

Esta dissertação de Mestrado tem por objetivo geral analisar a forma de implantação das políticas de ação afirmativa no Brasil, em especial, as que propiciam o ingresso de negros na educação superior após a edição da Lei nº. 12.711/2012 (Lei de Cotas). Os objetivos específicos consistiram em apresentar o conceito de Estado, Estado Democrático de Direito e sua relação com a formulação das políticas públicas em educação a fim de demonstrar o caráter interdisciplinar entre as ciências, bem como apresentar o surgimento das políticas de ação afirmativa em educação para a população negra, especialmente após a participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001; analisar a forma de implementação da Lei de Cotas na Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sua regulamentação interna, o perfil dos/as estudantes e as políticas para a permanência dos cotistas. Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual foram debatidos os referenciais teóricos que tratam das ações afirmativas. A revisão bibliográfica e documentais, foi subsidiada pela análise dos dados estatísticos apresentados na pesquisa de campo (UNIR Porto Velho), e dos dados constantes nos textos, os quais fundamentaram o procedimento técnico e teórico-metodológico. Os resultados da pesquisa demonstraram a possibilidade da eficiência da política de cotas, possibilitando a inclusão da população negra na educação superior, no Campus da UNIR em Porto Velho. As ações com foco nas políticas de ação afirmativa que o Governo Federal estabeleceu para as universidades federais, demonstram o compromisso de reparação do panorama étnico-racial brasileiro, de modo que as ações afirmativas para a população negra se justificam pelas perdas históricas acumuladas, perdas que as tradicionais políticas gerais ou universalistas não seriam capazes de minimizar ou mesmo erradicar. Desta feita, as ações afirmativas para a população negra constituem-se em instrumento para a Justiça e a inclusão Social.

Palavras-chave: Política; Ação Afirmativa; Educação Superior; Cotas; Negro; Inclusão social.

ABSTRACT

CARNEIRO, André Luiz Pestana. The entry of black quotaters in the Foundation Federal University of Rondônia - Campus Porto Velho: analyzes based on Law nº 12.711/2012 for social inclusion. f. Dissertation (Academic Master in Education). Foundation Federal University of Rondônia, Porto Velho, RO, 2018

This Master's thesis has the general objective to analyze the form of implantation of affirmative action policies in Brazil, in particular, those that favor the entry of blacks into higher education after the edition of the Law of Quotas. The specific objectives were to present the concept of State, Democratic State of Law and its relationship with the formulation of public policies, as well as to present the emergence of affirmative action policies in education for the black population, especially after Brazil's participation in the Conference of Durban in 2001; analyzed the form of implementation of the Quota Law in the UNIR, its internal regulation, the profile of the students and the policies for the permanence of quota holders. Bibliographic, documentary research was subsidized by the analysis of the statistical data presented in the texts, which based the technical and theoretical-methodological procedure. The results of the research demonstrated the feasibility of quota policy efficiency, allowing the inclusion of poor blacks in higher education, at the UNIR Campus in Porto Velho. The actions focused on the affirmative action policies that the Federal Government established for the federal universities demonstrate the commitment to repair the Brazilian racial and ethnic landscape, so that affirmative actions for the black population are justified by the accumulated historical losses, losses which the traditional general or universalist policies would not be able to minimize. This time, affirmative actions for the black population constitute an instrument for Justice and Social Inclusion.

Keywords: State; Affirmative Policy; College Education; Quotas; Black; Social inclusion.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2 O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
2.1 Conceituação de Estado e sua formulação com a política	17
2.2 Estado Democrático Brasileiro e as Políticas Públicas na Educação.....	32
2.3 Educação, Políticas Públicas e Estado Democrático de Direito	38
2.4 A história da exclusão do negro no Brasil a partir das Constituições Brasileiras e das leis educacionais	44
3 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROJETO DE INCLUSÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	61
3.1 A democracia racial no Brasil e a pauta das Políticas Públicas e Educação no âmbito dos Direitos Fundamentais	63
3.2 As Políticas de Ação Afirmativa: do conceito à aplicação na Educação Superior	70
3.3 A Conferência de Durban (2001): enfrentando o problema racial.....	73
3.4 As políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil como instrumentos de inclusão social	80
4 A IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR), CAMPUS PORTO VELHO.....	83
4.1 Análise do princípio legal da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas).....	88
4.2 A pesquisa: A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o processo de implementação da Lei de Cotas na UNIR	93
4.2.1 A implementação da Lei de Cotas na UNIR	97
4.3 O perfil dos ingressantes Negros nos cursos mais concorridos da UNIR em Porto Velho: Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas (NUCSA): Direito e Núcleo de Ciências Humanas (NCH): Pedagogia.....	105
4.4 Perspectivas e Políticas de Permanência	115
CONCLUSÃO.....	123
REFERÊNCIAS.....	127
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	134
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	135
APÊNDICE C - PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UNIDADE ADMINISTRATIVA	136
ANEXO A - RECOMENDAÇÃO Nº. 001/2014/MPF/PR-RO	136
ANEXO B - RECOMENDAÇÃO 02/2015/MPF/PR-RO/GABPRDC.....	146

ANEXO C – QUADRO DE VAGAS PROCESSO SELETIVO UNIR 2013	152
ANEXO D - QUADRO DE VAGAS PROCESSO SELETIVO UNIR 2014	153
ANEXO E - QUADRO DE VAGAS PROCESSO SELETIVO UNIR 2015 EM DIANTE	154

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho propôs analisar a Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas), que destina 50% das vagas em Universidades e Institutos Federais para estudantes oriundos de Escolas Públicas, considerando critérios como origem escolar (escola pública), renda familiar e cor da pele; mas, particularmente, a delimitação do tema recai sobre as cotas para a população negra, ou seja, o presente estudo tem como foco principal a investigação sobre a adoção de políticas de ação afirmativa na educação superior na Universidade Federal de Rondônia para o segmento afrodescendente com vistas a delimitar o objeto de pesquisa, o que não exclui a citação de políticas afirmativas destinadas a outros grupos considerados 'minorias' como indígenas, mulheres, população pobre.

Apresenta como as políticas públicas de ação afirmativa surgiram em um contexto social tenso no Brasil, afinal, se dizer "racista" significa excluir, discriminar; o que já é de conhecimento histórico que tal ocorrência sempre existiu no Brasil, isto é, grupos sociais historicamente marginalizados, por meio da discriminação e do racismo não é fato social recente.

O processo histórico que envolve a política de cotas nas universidades brasileiras foi impulsionado, assim como as demais políticas públicas afirmativas no Brasil, além das constantes reivindicações dos Movimentos Negros, após a participação brasileira na III Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata da Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul em 2001. O presidente brasileiro da época, Fernando Henrique Cardoso, com a participação de representantes de movimentos sociais, assumiu publicamente naquele evento, a existência do racismo no Brasil e levou propostas para a formulação de políticas públicas de inclusão dos grupos considerados 'minorias', que, dentre elas havia, especialmente, a criação de cotas/reserva de vagas para que negros pudessem ingressar na universidade pública. As cotas começaram a ser implementadas inicialmente em 2003, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), seguida pela Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), ambas no âmbito estadual; e, em 2004, pela Universidade de Brasília (UnB), no âmbito federal, o que acabou por fomentar a discussão e debate em nível nacional.

As políticas públicas são entendidas aqui como ações do Estado, que implementam políticas e diretrizes que orientam projetos de governo e ações voltadas à sociedade desenvolvidas por diferentes governantes, quando não incorporadas aos fundamentos do Estado, ou pela própria sociedade civil em determinados períodos.

Como método de superação e efetivação de uma igualdade material (real) entre os diversos segmentos étnicos do país, elas (as ações afirmativas) podem contribuir para a inclusão de forma justa, gradativamente, àqueles que não tiveram ou têm acesso aos direitos sociais fundamentais oportunizando a igualdade daqueles que não têm as mesmas condições econômicas que a classe dominante para ingressar no ensino superior público e gratuito.

Este trabalho, trata-se de pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual foram debatidos os referenciais teóricos sobre as ações afirmativas e principalmente os relacionados à educação superior, como as cotas, autores: Saviani, Teixeira, Gomes e Menezes.

Esta pesquisa foi realizada em três fases distintas metodologicamente, porém interligadas entre si.

A primeira fase, de investigação, definiu-se o referencial teórico e conceitual de base para a definição dos sujeitos e dos instrumentais da pesquisa. Por meio da pesquisa bibliográfica foram debatidos os referenciais sobre as ações afirmativas e principalmente as relacionadas à educação superior, como as cotas. Na fase seguinte, de posse do referencial teórico, a leitura do mesmo proporcionou uma relação mais aprofundada com os sujeitos da pesquisa (cotistas negros), constituiu a chamada pesquisa de campo, que ocorreu após a qualificação do projeto de dissertação, utilizando-se o Sistema Integrado de Gestão Universitária da UNIR para a verificação dos perfis dos cotistas, que contém os dados como gênero, naturalidade, data de nascimento, origem escolar (pública ou privada) e a autodeclaração de cor da pele ou etnia.

A fim de conferir os efeitos da Lei de Cotas para a população negra no âmbito da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), este trabalho está estruturado em quatro seções, incluindo a introdução dos estudos.

Inicialmente, ao investigar as políticas afirmativas vigentes na área educacional, que dizem respeito às ações afirmativas, num primeiro momento,

realizou-se a revisão da literatura produzida sobre o tema, em especial o Sistema de Cotas – Ação Afirmativa. Na seção intitulada “O Estado Democrático de Direito e A Educação Brasileira” foram trazidos o conceito de estado, democracia, governo, estado democrático de direito, bem como a atuação do Estado, frente às normas programáticas e diretrizes nas quais se constituem as políticas públicas. A fim de relacionar o conteúdo da seção à temática da educação, foram utilizados no referencial teórico os autores Demerval Saviani e Anísio Teixeira, em caráter multidisciplinar. Da mesma forma, são conceituados os termos de política pública, políticas públicas em educação e o próprio contexto da educação no Brasil. Também apresentou o contexto histórico do negro no Brasil a partir das constituições brasileiras.

Este processo de análise de literatura e análise de documentos tornaram-se essenciais, neste estudo, por propiciar visão mais abrangente da temática em questão, do ponto de vista crítico, a fim de possibilitar o conhecimento aprofundado dos estudos produzidos sobre a atuação dos grupos e movimentos sociais no processo de formulação e definição das políticas educacionais voltadas aos negros, a partir das constituições brasileiras até as políticas públicas da atualidade. Para isso, se fez necessário o breve histórico da situação do negro e a relação de marginalização quanto à educação, principalmente no que tange ao ingresso, permanência e conclusão do ensino superior.

A seção “Políticas de Ação Afirmativa na Educação Superior e o Projeto de Inclusão Social no Negro na Sociedade Brasileira”, apresenta um conjunto de referências conceituais e históricas que dão sustentação e consistência teórica à investigação. Aborda sobre as políticas de ação afirmativa, expõe a recente aparição do termo, bem como o conceitua. Apresenta a Conferência de Durban 2001, tendo em vista a relevância e significância do evento mundial contra o racismo no Brasil, na qual houve o reconhecimento público pelo Governo Federal da época sobre a desigualdade étnico-racial existente, bem como apresenta o panorama brasileiro pós-Durban. Ainda, discorre sobre as políticas de ação afirmativa traduzidas em outros lugares do mundo como Índia e Estados Unidos da América, bem como as experiências estrangeiras com o emprego da medida; traz o caso judicial da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186 no Supremo Tribunal Federal (STF) e como se deu a discussão do tema ações afirmativas/cotas raciais na

Suprema Corte brasileira, referenciando os votos e fundamentos relevantes utilizados pelos Ministros no julgamento, tanto dos aspectos jurídico, quanto social e político. Desse modo, numa perspectiva interdisciplinar da Educação com o Direito, conduzimos o trabalho na tentativa de promover a discussão educacional e jurídica para futuras consultas acadêmicas sobre o tema acerca da relação: Estado, educação, direito.

Denominada de “A Implantação das Ações Afirmativas na Fundação Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho”, na seção quatro é apresentada a análise da pesquisa de campo realizada na UNIR e apresenta o modo como se deu a implantação das cotas, tanto pela imposição legal da Lei de Cotas, quanto de forma regulamentar interna através do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA), além das adequações necessárias e impostas pelo Ministério Público Federal em Rondônia (MPF-RO); os primeiros reflexos, bem como a adequação da política que já vinha sendo adotada antes da Lei de Cotas, imposta obrigatoriamente para todas as universidades federais. Na mesma seção é explicada a Lei de Cotas, no que consistem as mesmas, bem como as peculiaridades regionais, assim como a situação do negro frente à educação superior brasileira com estatísticas, dados de censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em aspecto quantitativo.

Ainda na última seção apresentada o perfil dos/as ingressantes negros no curso mais concorrido do Núcleo de Ciências Humanas: Pedagogia, e do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas: Direito, todos presenciais de Porto Velho, que foram escolhidos em virtude do caráter interdisciplinar a pesquisa em educação, associada à discussão jurídica e política. Após a verificação da forma de implantação e o perfil dos/as ingressantes, propõem-se a analisar as políticas e formas de fomento à permanência dos discentes, que é atribuição da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis (PROCEA).

Na pesquisa de campo, realizada com as informações publicadas nos processos seletivos da UNIR (nome dos aprovados, cotistas e não cotistas, sexo e escola de origem, se pública ou particular), obteve-se os dados para qualificar os perfis dos discentes, que refletem apenas os dados cadastrados no sistema SINGU. Não houve verificação nas pastas individuais dos cotistas, por conterem informações sigilosas e confidenciais como dados financeiros (renda) e pareceres

socioeconômicos emitidos por Assistentes Sociais (Resolução nº. 273/1993 CFESS).

Outro ponto de discussão importante na presente pesquisa é a situação da permanência dos cotistas, que, além do levantamento da legislação e normativas aplicáveis, fez-se uma análise sobre a eficiência orçamentária e financeira dos gastos da UNIR com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Acrescentou-se ainda uma entrevista estruturada com Diretor de Assistência Estudantil da UNIR, cujo roteiro consta nos apêndices, o qual apresentou a percepção do conceito de assistência estudantil, importância, dificuldades e a situação de vulnerabilidade dos cotistas.

Neste sentido, esta pesquisa pretende contribuir para a produção de conhecimento sobre essa temática, bem como possibilitar a visibilidade de informações sobre a implantação da Lei de Cotas na Universidade Federal de Rondônia no tocante as ações que visam ao ingresso de estudantes negros no ensino superior público federal. Além disso, fornecerá subsídios para o aprimoramento das ações de acompanhamento e assistência estudantil implementadas nesta instituição.

2 O ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A soberania e os primeiros ideais da democracia moderna surgiram na época do Iluminismo e das revoluções nacionalistas, com o retorno dos ideais do racionalismo, que, dentre as principais doutrinas, pugnavam pela criação de uma 'organização' destinada a manter/mediar – pela aplicação do direito positivado através de normas escritas ou consuetudinárias (costumeiras), as mínimas condições de coexistência pacífica da sociedade.

O entendimento do contexto histórico do envolvimento à criação dos estados modernos é essencialmente necessário à compreensão dos conceitos, fundamentos e finalidades da existência de um Estado (ente despersonalizado) Democrático de Direito. É nesse sentido que essa seção se dedica à compreensão da figura e/ou ente Estado, seja como espaço territorial-físico, seja como ente de poder e de gerenciamento das ações democráticas, dos direitos fundamentais, tais como a Educação.

2.1 Conceituação de Estado e sua formulação com a política

O verbete Estado, significando situação permanente de convivência e ligada à sociedade política, foi empregado primeiramente na obra "O príncipe" de Nicolau Maquiavel (1513), utilizado como sinônimo de uma cidade independente e, posteriormente, a grandes propriedades rurais particulares, cujos proprietários detinham a disposição do bem e o poder absoluto sobre essas terras, inclusive, sobre as pessoas que ali habitavam mesmo antes do apossamento do dito proprietário. Segundo Maquiavel: A arte da política consiste precisamente em organizar a cidade — o Estado e a sociedade — para evitar que os instintos destruidores prevaleçam (1513, p. 15).

Estado do grego: *πολίτεια* ; do latim: *Respublica*; do inglês: *State*; do italiano: *Stato*, de acordo com Nicola Abbagnano (2000, p. 364), em geral Estado é a organização jurídica coercitiva de determinada sociedade. A perspectiva de estado, pode ser distinguida em três concepções fundamentais:

- a) Concepção Organicista;

- b) Concepção atomista ou contratualista;
- c) Concepção formalista.

O termo Estado advém do substantivo latino *status*, que se relaciona com o verbo *stare*, que significa “estar firme”. Remete à ideia de “estabilidade”. Ser designado o conceito para sociedade política, estabilizado por um senhor soberano que o controla e orienta os demais senhores. Definição empregada atualmente:

“(...) uma instituição organizada política, social e juridicamente, ocupa um território definido e, na maioria das vezes, sua lei maior é uma Constituição escrita. É dirigido por um governo soberano reconhecido interna e externamente, sendo responsável pela organização e pelo controle social, pois detém o monopólio legítimo do uso da força e da coerção.” (DE CICCIO; GONZAGA, 2012, p.12).

Conforme Nicola Abbagnano (2000, p.364) nos estudos filosóficos sobre as concepções de Estado encontram-se: "a concepção organicista: o Estado é independente dos indivíduos e anterior a eles; atomista ou contratualista: o Estado é uma criação dos indivíduos; formalista: o Estado é uma formação jurídica". As duas primeiras concepções alternaram-se na história do pensamento ocidental; a terceira é moderna e, sua forma pura, foi formulada só nos últimos tempos.

A concepção organicista funda-se na analogia entre o Estado e um organismo vivo. O Estado na concepção organicista, tal como um homem em grandes dimensões têm as suas partes ou membros e não podem ser separados da totalidade. Deste modo, “A totalidade precede as partes (os indivíduos ou grupos de indivíduos) de que resulta. A unidade, a dignidade e o caráter que possui não podem derivar de nenhuma de suas partes nem do seu conjunto” (ABBAGNANO, 2000, p. 364).

Essa concepção foi elaborada pelos gregos. Platão considera que no Estado as partes e os caracteres que constituem o indivíduo estão “escritos em tamanho maior” e, portanto, são mais visíveis (*Rep. II, 368 d*); assim, começa a determinar quais são as partes e as funções do Estado para proceder depois à determinação das partes e das funções do indivíduo (*Ibid, IV, 434 e*). Este é o modo de exprimir a prioridade do Estado: a estrutura do Estado é a mesma estrutura do homem, porém é mais evidente. (ABBAGNANO, 2000, p. 364).

Portanto, o Estado corresponde, por exemplo, ao sistema nervoso central e os indivíduos aos outros órgãos essenciais para o corpo humano, de modo que são

todos integrados e que não podem absolutamente existir, sem o sistema nervoso central como órgão superior.

Nessa concepção, Aristóteles, também afirmava:

O Estado existe por natureza e é anterior ao indivíduo, porque, se o indivíduo de per si não é auto-suficiente, estará, em relação ao todo, na mesma relação em que estão as outras partes. Por isso, quem não pode fazer parte de uma comunidade ou quem não tem necessidade de nada porquanto se basta a si mesmo não é membro de um Estado, mas “uma fera ou Deus (A Política, I: 1252a - 1260b¹).

Para a concepção atomista ou contratualista, o Estado é obra humana: não tem dignidade nem caracteres que não lhe tenham sido conferidos pelos indivíduos que o produziram. Foi essa a concepção dos estoicos, que consideravam o Estado como *res populi*. Nesse sentido, diz Cícero: “O Estado *res populi* é coisa do povo, e o povo não é qualquer aglomerado de homens reunidos de uma forma qualquer, mas, uma reunião de pessoas associadas pelo acordo em observar a justiça e por comunidade de interesses (Da Republica, 54 a. C).

A este respeito, Abbagnano (2000, p. 365) afirmou que:

A concepção atomista ou contratualista é simetricamente oposta à anterior: aqui o Estado não tem dignidade ou poderes que os indivíduos não tenham conferido ou reconhecido, e sua unidade não é substancial ou orgânica, não precede nem domina seus membros ou suas partes, mas é unidade de pacto ou de convenção e só vale nos limites de validade do pacto ou da convenção.

Não existe, renúncia aos direitos naturais, que são essenciais ao ser humano, de modo que o Estado não subordina os indivíduos. Assim, os indivíduos abdicam de certos direitos ou liberdades para que possam organizar um governo, liderado por um poder maior ou um conjunto de autoridades. Em contrapartida, surge também o compromisso coletivo de obedecer e acatar as normas estabelecidas pelo governo, assim como este também deve zelar pelo cumprimento de suas obrigações para garantir o bem-estar do povo.

Existem outros famosos filósofos contratualistas modernos, como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e também Jean Jaques Rousseau (1712-1778). Também não se pode deixar de mencionar pensadores que fazem

¹ POLÍTICA (PUCSP) <https://www.pucsp.br/pos/cesima/schenberg/alunos/paulosergio/politica.html>
Acesso em: 21 mar. 2018.

parte desse mundo contratualista, como Kant (1724-1804), Hegel (1770-1831) e John Rawls (1921-2002). O contratualismo clássico tem em comum uma estrutura de contraposição entre o Estado natural e o Estado civil, que é ponderada por um modelo de contrato social, ou por um modelo imaterial-hipotético de contrato.

A teoria contratualista define o fundamento do poder político, além de buscar uma explicação para o surgimento da sociedade política e do poder político que a rege. Portanto, a teoria contratualista trata da legitimidade ao Estado e ao seu sistema jurídico.

Ainda segundo Abbagnano (2000, p.365): “(...) às vezes, porém, no próprio tronco do contratualismo enxertam-se as exigências peculiares ao organicismo(...)”; é o que acontece, p.ex., em Rousseau, quando ele afirma que “a vontade geral não pode errar”, com efeito faz distinção entre a vontade de todos e a vontade geral. Nesse sentido significa:

Vontade de todos: “somente visa somente ao interesse comum”;
 Vontade geral: “visa ao interesse pessoal e é a soma das vontades particulares; mas retire-se dessa vontade o mais e o menos que se destroem mutuamente e ficará, como soma das diferenças, a vontade geral”
 Embora justificada como simples soma algébrica das vontades particulares, a “vontade geral” de Rousseau, com sua infabilidade, assemelha-se à racionalidade perfeito do Estado orgânico. (ROUSSEAU, 1762, O Contrato Social, p. 37).

Essas vontades ditas por Rousseau representam justamente a individualidade da vida particular e a coletividade que, em geral, deveria sempre estar revestida nas vontades e ações do Estado. Quando a vontade coletiva está presente nas atuação estatal, há, portanto, a soberania da sociedade, ou seja, a soberania política da vontade coletiva sobre os interesses particulares, mesmo que sejam coletivos.

Quanto aos aspectos sociológicos do Estado, Abbagnano (2000, p.365) menciona o seguinte:

As duas concepções precedentes: organicista e contratualista ou atomista de Estado têm em comum o reconhecimento do que os juristas hoje chamam de aspecto sociológico do Estado, ou seja, sua realidade social. O Estado é considerado, em primeiro lugar, como comunidade, como um grupo social residente em determinado território. Essa concepção fundamentou a descrição de Estado formulada por juristas e filósofos do Século XIX (qualquer que fosse seu conceito filosófico de Estado)

A palavra Estado passou a ser empregada a organizações ou sociedades

políticas mais evoluídas, que reuniam uma série de características peculiares que as diferenciavam umas das outras; povo, língua, território, e principalmente, um governo, ou seja, o poder concentrado em uma só pessoa – no caso do absolutismo; ou distribuído entre o próprio povo – democracia, exercida através da representação ou participação ativa dos cidadãos que o compõe. Ademais, outra característica relevante e agregada ao conceito de Estado é a soberania, que consiste numa autoridade superior que não pode ser limitada por nenhum outro poder ou por qualquer outro Estado, também soberano, (MALUF, 2007, p. 29).

O conceito de Estado é evolutivo, pois a cada época, avaliando-se o contexto histórico-social, pode ser entendido de maneira diversa, contudo, a ideia de soberania como poder supremo completou a criação e estabilidade do estado nacional moderno, que é a forma mais sólida de se afirmar a criação de um Estado – quando este é reconhecido por outros Estados.

No que se refere à interferência do Estado na vida dos indivíduos, Canotilho (2002, p. 92-97) mostra que existe uma diferença entre a Polícia de Estado, que é aquela que exerce a função administrativa visando constituir ordem e segurança a todos, e o Estado-Polícia, também denominado como Estado guarda noturno, nos dizeres de Lassalle, no séc. XIX.

Essa atuação é a base para o surgimento de um Estado Moderno, com caráter regulador, e trata da conversão do Estado, que era de modelo de governo absolutista, para um Estado Moderno Constitucional, como aborda Paulo Bonavides (1999, p. 28):

A premissa do Estado Moderno é a conversão do Estado Absoluto em Estado Constitucional; o poder já não é de pessoas, mas de leis. Dessa forma, são as leis e não os governantes que administram o ordenamento social e político. A legalidade é a máxima de valor supremo e se traduz com toda energia do texto dos Códigos e das Constituições. [...]. Estado constitucional da separação de poderes (Estado Liberal), Estado Social [...], Estado constitucional de direitos fundamentais (Estado Social), [...] Estado constitucional da Democracia participativa (Estado Democrático Participativo).

Esse é o modelo de Estado Democrático de Direito que nasce com características de separação dos poderes ou competências, em três partes, e que subsidiam as atuais formas de governo, que não podem mais ser confundidos com o próprio Estado. A partir desse marco histórico, é possível dividir os modelos de

Estado em três: Estado Liberal de Direito, Estado Social de Direito, e Estado Democrático de Direito. A palavra 'Estado' não é mais sinônimo de Governo, pois, o Estado trata da constituição de elementos físicos para existência deste; já o termo 'Governo' trata do instituto que administra o Estado, portanto, é aquele que dita o caminho que o Estado deve seguir, para a concretização das necessidades deste e de sua população.

O Estado Liberal está atrelado ao contexto histórico ocidental da modernidade e tem como auge de seu surgimento no mundo o período do Renascimento, no qual o Iluminismo trouxe reformas que foram fundamentais para o surgimento desse novo modelo de Estado, pautado em um modelo liberal (autônomo), trazendo consigo a diferenciação entre a sociedade civil e o Estado, ou seja, entre o privado e o público, além de também diferenciar religião e moral do conceito de ética e direito, trazendo consigo o conceito de Estado mínimo.

Segundo Bobbio (2000, p. 27), o modelo de globalização econômica e financeira que ocorre atualmente através do chamado neoliberalismo, surge então baseado na teoria do contrato social, que serve de fundamento para o modelo de Estado Liberal e dele retira suas características, a saber: o individualismo, a proteção à liberdade, a tolerância religiosa, uma limitação de intervenção do poder nos direitos naturais, uma forma de controlar o poder executivo pelo poder legislativo. São algumas das características basilares do Estado Liberal de Direito.

O Estado Social de Direito propõe um maior investimento estatal em diversos segmentos, visto que a classe operária surge com o advento de uma revolução industrial iniciada na Europa, que traz do campo para as cidades grandes continentes populacionais, agravando ainda mais as diferenças de classes existentes. Ideais de igualdade e liberdade individuais, como os ideais de democracia, igualdade social e dos meios de produção são alguns dos seus elementos. Essas características demandam do Estado uma vigilância constante, ativa e interventiva para assegurar ao povo direitos humanos e sociais mínimos, pelo menos em tese em consonância aos ideais das revoluções emancipatórias.

A educação para Anísio Teixeira, nesse modelo de Estado, dava, sem dúvida, ênfase à necessidade de instrução mínima para a massa. No entanto, essa ênfase era para a educação técnica, profissional, industrial, em oposição à educação acadêmica e intelectual (1968, p. 48), o que acabava por acentuar o dualismo

existente da luta de classes, na educação para a classe dominante e na educação da classe dominante para a classe trabalhadora, que estava voltada apenas para o “treino necessário ao trabalho”.

Todavia, no modelo de Estado Social de Direito de intervenção máxima estatal, Soares (2010, p. 20) entende que ocorreram consequências que causaram grandes mudanças de paradigmas sociais e econômico. Essas mudanças tiveram início com a criação de monopólios, que prejudicaram as pequenas empresas, ao passo que as desigualdades sociais foram crescendo, marcando a existência de uma classe operária, vivendo na miséria e na ignorância. Além disso tudo, esse modelo de Estado Social foi, aos poucos, destruindo os princípios de liberdade e ampliando as atividades do Estado, sendo conhecidas como atividades estatais, trazendo para si as atividades comerciais e industriais, que antes faziam parte apenas da iniciativa privada.

O chamado Estado Democrático de Direito nasce na busca de uma maior participação de sua população nas decisões e direções que o Estado deveria seguir, dando um sentido relativo aos direitos humanos e constitucionais a serem alcançados. Esse modelo de Estado Democrático de Direito cria um pacto de práticas democráticas, valores e princípios que são fixados em seu modelo constitucional, sendo que os direitos humanos, como também os direitos sociais, são parte integrante dessa nova proposta.

Na perspectiva de Anísio Teixeira (1968, p. 12), para o Estado Democrático, a forma democrática de vida, funda-se no pressuposto de que ninguém é tão desprovido de inteligência que não tenha contribuição a fazer às instituições e à sociedade em geral, diferentemente da forma aristocrática, que está limitada a alguns que, devidamente capacitados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinando sempre os demais aos seus próprios interesses. Segundo Teixeira (1968), essa segunda forma foi a que mais prevaleceu e ainda prevalece nas relações sociais, na família, na igreja, na escola, na indústria e até mesmo no próprio Estado, ainda que considerado democrático.

O modelo de Estado Social de Direito é diferente do modelo do Estado Democrático de Direito, apesar de ambos buscarem o bem de seus indivíduos. No modelo democrático, existe a alternância dos representantes do povo, além da divisão entre os poderes das competências do próprio Estado, criando harmonia e

integração; o modelo apenas social, entretanto, mesmo este sendo de direito, pode ser totalitário ou absoluto, e não possuir representantes eleitos pelo povo, mas sim, ser um governo único, sem divisão de poderes ou competências, criando assim verdadeiras ditaduras.

Para Teixeira (1968, p. 23) esses estados regidos pela força impedem o funcionamento da democracia, porque a forma democrática é pautada pela confiança na razão humana associada à participação de todos na formação da sociedade, com o pleno desenvolvimento de cada um até o máximo de duas possibilidades e o enriquecimento do pensamento individual de cada ser humano, com todos os recursos possíveis na informação livre e exata. Com efeito, para que esta realidade seja alcançada é essencial a completa integração entre o espírito propriamente democrático relacionado ao da confiança do homem e ao espírito científico que almejam a imparcial verdade que só podem ser alcançados com o acesso à educação.

A Teoria Geral do Estado acaba convergindo à proposta da Geografia Política. A Geografia Política entende o Estado como ente organizado no espaço. Nessa linha, têm como principais processos a relação não somente sociológica, mas também geográfica, na perspectiva de análise do espaço associado à cidadania (ZUIN, MIGUEL, 2017).

A ideia da Geografia Política teve início em 1897, com Friedrich Ratzel. É por meio das suas abordagens que surge o estudo sistematizado da dimensão geográfica da política, cujo objetivo é entender a espacialidade e a territorialidade do Estado. É com Ratzel que essa área do conhecimento passa a ser entendida como abordagem geográfica ou espacial da política, e não meramente como estudo genérico dos Estados.

Merece trazer, ainda, o tratamento dado por Ratzel em 1901, em sua obra: *Sobre as Leis da Expansão Territorial do Estado* (2011, p. 9), acerca do respeito às sete leis de expansão espacial dos Estados:

1ª-A expansão dos Estados aumenta com a cultura;

2ª-O aumento espacial dos Estados diversas manifestações do seu desenvolvimento, tais como a ideologia, a população, a actividade comercial, o poder da sua influência, do seu esforço e do seu proselitismo;

3ª- Os Estados estendem-se, assinalando ou absorvendo as unidades políticas de menor importância;

4ª- A fronteira é um órgão situado na periferia do Estado, que é considerado um organismo. Através desse alargamento, ele materializa o crescimento, a força e as mudanças territoriais;

5ª – Ao preceder a sua extensão ou aumento espacial, o Estado esforça-se por absorver regiões importantes par o seu desígnio nacional, o litoral, os estuários fluviais, as planícies e os territórios mais ricos:

6ª – É do exterior que vem o primeiro impulso que leva o Estado para a extensão ou aumento do seu território, movido por uma civilização inferior à sua;

7ª – A tendência geral à assimilação ou à absorção das nações mais fracas ou inferiores, convite a multiplicar as apropriações de territórios num momento que se assemelha à auto-alimentação.

Por esses vieses Ratzel propunha analisar o Estado enquanto uma ordem natural da sociedade, cuja finalidade dessa ordem se destinava à defesa e expansão do território. Concernentes às leis citadas acima, o geógrafo assevera que a expansão espacial dos Estados passa a conceber o processo civilizatório em termos de crescimento territorial, “que significa dizer no contexto segundo a qual foi proposta a ideia, isto é, como se dava o movimento de unificação empreendida pela Alemanha por meio das sucessivas guerras, na época” (ZUIN, MIGUEL, 2017).

Portanto, Estado como “espaço vital”² vem ao encontro das necessidades da sua população e dos seus recursos naturais, conquanto, ideal no sentido de salvaguardar os aspectos relevantes em prol do público.

Por isso, o desenvolvimento do Estado deve também apresentar elementos necessários: população, território e governo, não obrigatoriamente cronológicos em todos eles, pois se denota a diferenciação entre diversas épocas da Humanidade, que, segundo Engels (1987, p. 187) “é um produto da sociedade, quando ela chega a determinado grau de desenvolvimento”.

Neste sentido, Engels (1987, p. 187-19) entendeu que:

[...] O processo de formação do Estado tem início com a crise das comunidades gentílicas (estágio de transição entre a barbárie e a civilização), que tem sua origem com a expansão do comércio, do dinheiro, da usura, da propriedade territorial e da hipoteca. [...] O regime gentílico já estava caduco. Foi destruído pela divisão social do trabalho que dividiu a sociedade em classes e substituído pelo Estado. Já estudamos, uma a uma, as três formas principais de como o Estado se construiu sobre as ruínas da *gens* (divisão social do trabalho, expansão do comércio e do dinheiro, além é claro da propriedade privada). Atenas apresenta a forma que podemos considerar mais pura, mais clássica; ali, o Estado nasceu direta e funda mentalmente dos antagonismos de classe que se desenvolviam mesmo no seio da sociedade gentílica. Em Roma, a sociedade gentílica converteu-se

² Termos também empregados por Ratzel para tratar sobre o Estado enquanto território ideal de uma sociedade.

numa aristocracia fechada, entre uma plebe numerosa e mantida à parte, sem direitos mas com deveres; a vitória da plebe destruiu a antiga constituição da *gens*, e sobre os escombros instituiu o Estado, onde não tardaram a confundir-se a aristocracia gentílica e a plebe. Entre os Germanos, por fim, vencedores do Império Romano, o Estado surgiu em função direta da conquista de vastos territórios estrangeiros que o regime gentílico era impotente para dominar [...] O Estado não é, pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a real idade da ideia moral”, ou “a imagem e a realidade da razão”, como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento [...].

Nessa vertente, para Crocetti (2009, p. 16) o Estado não é o governo ou um órgão, nem uma instituição ou simplesmente o poder. É de natureza mais complexa: é, antes de tudo, uma expressão do poder político, do domínio e autoridade do governo, de todas as entidades públicas sobre a sociedade como um todo; é a representação de tais entidades públicas; e ao mesmo tempo, o símbolo de regulamentações, de soberania, de administração e controle, de coerção, de outras potencialidades e atividades que as normas políticas e as relações de poder lhe atribuem.

Não há uniformidade na doutrina acerca dos elementos constitutivos do Estado, nem a época exata de seu aparecimento ou formação, alguns afirmando que ele sempre existiu, outros, ao contrário, afirmam que o Estado decorreu da evolução da sociedade que o habitava, seja de forma originária – o que foi comum na época antiga, geralmente reconhecidos a partir do século XVII, quando as guerras pelo poder resultaram em divisão de terra e delimitação de territórios; ou derivada, que é através do desmembramento, união ou incorporação de dois ou mais estados para a constituição de um novo.

Destarte, Maluf (2007, p. 13), considera que esses três elementos: população, território e governo, são as características bem definidas presentes em todos os estados nacionais modernos hoje reconhecidos, apesar de existirem algumas exceções como o Estado de Israel, que nem sempre teve um território, mas era composto por população e um governo, ainda que não oficialmente reconhecido.

A população é notória como elemento constitutivo de um Estado, mas o que é relevante para individualizá-lo é a homogeneidade desses integrantes, uma identidade étnica – não racial, mas que leve em consideração os regionalismos existentes, cujos integrantes atuem através de princípios similares no contexto social.

O território é a delimitação física que essa população homogênea habita ou compõe, onde o poder soberano é exercido, seja pelos próprios habitantes ali presentes, ou mesmo pelo monarca ou autoridade que detém o poder de governo/direção. No entanto, segundo Sahid Maluf (2007, p. 26), esse poder é exercido sobre as pessoas e não sobre o território e essa característica não afirma que não existia um território anteriormente à criação dos estados nacionais.

Contudo, a institucionalização do Estado não se confunde com o Governo, que consiste numa espécie de poder de organização, e, notadamente, principal motivador ao surgimento do Estado; é o exercício do poder soberano, este, diferentemente do território, é indispensável ao surgimento daquele, pois a competência para gerir o povo que está sob a jurisdição do governante (absolutismo ou democracia) exteriorizado na individualidade, indivisibilidade e na inalienabilidade do Estado Moderno. Mas, as minúcias a este conceito de governo, associado à soberania, trataremos em outra oportunidade, sem, entretanto, observar que para Maluf (2007, p. 27), a soberania está presente no governo, pois não é possível que exista um estado perfeito que tenha população, território e governo, sem que haja a soberania do governante.

Para Saviani (2004, p. 51), historicamente, a emergência desses estados nacionais no decorrer do dos séculos XVIII e XIX foram acompanhados da implantação dos sistemas educacionais nacionais de ensino nos diferentes países como medida para a erradicação do analfabetismo e da universalização da instrução popular, como na Itália (1911) com a reforma de Daneo-Credaro, na qual foi possível erradicar o analfabetismo. Saviani entende que esse foi o caminho seguido pela maioria dos países que hoje se encontra na liderança econômica, política, social e cultura.

O século XVIII, conhecido como o “Século das Luzes” foi a época do movimento iluminista, foi o marco da decadência da hegemonia da nobreza e da igreja, tendo como resultado uma limitação do poder do estado perante os particulares – denominado liberalismo; a luta contra o absolutismo para ‘o bem-estar social’, mesclando-se num estado democrático de direito, regulado por normas jurídicas, o qual respeita, ou encontra limite, nos direitos proclamados e outorgados por ele mesmo, tendo como pilar principal o governo do povo, mas restrito a uma pequena parcela de indivíduos. Segundo Teixeira (1968, p. 228), esse movimento

acompanhou o desaparecimento do homem medieval e o nascimento do homem moderno, animado de nova confiança em si mesmo, ante a descoberta do passado e das possibilidades do futuro.

Dentre essas normas, existem as essenciais, mínimas de existência do cidadão, dentre as quais a não-intervenção, o direito à vida humana e uma série de outros direitos foram nomeados de direitos fundamentais, criando, como característica subsidiária, na época, o Estado Social, o qual assegura e disciplina do Estado entre os particulares, e dos próprios particulares entre si, com vistas a alcançar a igualdade material, ou seja, tratar os desiguais desigualmente na medida em que haja uma equiparação jurídica perante os mesmos.

Essa igualdade (material) é vista por Teixeira (1968, p. 30) como um mínimo de oportunidades iguais, que são essenciais para que as capacidades, potencialidades do ser humano venham a se desenvolver, a fim de produzir "o que chamamos de mente e inteligência", que não são algo inato, mas um produto social da educação e do incentivo à educação. Nas palavras de Anísio, somente pela educação poderíamos produzir o homem racional, o homem independente, o homem democrático (1968, p. 31).

A relação que Anísio Teixeira faz do Estado com a educação é importante para compreender a necessidade de torná-la pública, obrigatória e essencial na formação do cidadão:

Não estou exprimindo um desejo, ao acentuar essa tendência que me parecer inevitável, mas, a procurar analisar os fatos e deduzir-lhes as consequências. E tanto assim é, que julgo imprescindível defender-se a organização escolar dos perigos a que essa tendência a torná-la pública poderá levar.

E a defesa estará na concepção do estado pluralista, a que fizemos referência, em nossa interpretação do Estado. Para nós o público e as formas pelas quais o Estado o representa são cousas relativas e plurais, dotadas as formas do Estado de extrema flexibilidade de organização. Nenhum outro interesse público exigirá forma tão especial do Estado quanto o da educação.

(...)

O Estado pluralista e democrático é, por natureza, contrário ao espírito monolítico e uniformizante do Estado não democrático. O medo ao Estado como Estado ainda é uma sobrevivência das teorias do século XIX, do Estado mal necessário. O Estado hoje é apenas o representante dos interesses dos diversos "públicos", sempre que tais interesses se fazem suficientemente importantes para passar a exigir o controle dos agentes públicos, puros delegados estes daqueles seus representados (TEIXEIRA, 1968, p. 35).

Essa tendência comentada por Anísio Teixeira (1968) se trata da educação

pública, que é o processo pelo qual o cidadão se formará para a sociedade plural (democrática) e que deixará de ser um privilégio de poucos para se tornar um direito universal, fundamental, essencial à condição humana assegurada pelos agentes do Estado que estão ali para servir à coletividade. O Estado democrático não é apenas o que promove ou difunde, mas é aquele que dela depende como condição *sine qua non* do seu próprio funcionamento e de sua consolidação (TEIXEIRA, 1968, p. 36).

Esse caráter assistencialista e mediador do Estado fez com que o povo, hoje detentor do poder, cobrasse e questionasse os direitos que lhes foram concedidos pelo Estado, criando “O Estado dos Cidadãos” (BOBBIO, 2000, p. 61), trazendo para o governo e para o próprio aparelhamento estatal a interação do cidadão mediante a atuação social, popular, de grupos e instituições privadas como mecanismos de controle dessa atuação do bem-estar coletivo.

Da mesma forma, quanto ao conceito de Estado de Direito se faz relevante citar que:

(...) Na doutrina liberal, Estado de direito significa não só a subordinação dos poderes públicos de qualquer grau às leis gerais do país, limite que é puramente formal, mas também subordinação das leis ao limite material do reconhecimento de alguns direitos fundamentais considerados constitucionalmente e, portanto, em linha de princípios ‘invioláveis’ (esse adjetivo se encontra no art. 29 da constituição italiana). Desse ponto de vista pode-se falar em Estado de direito em sentido forte para distingui-lo do Estado de direito em sentido fraco, que é o Estado não-despótico, isto é, dirigido não pelos homens, mas pelas leis, e do Estado de direito em sentido fraquíssimo, tal como o Estado kelsiano segundo o qual, uma vez resolvido o Estado no seu ordenamento jurídico, todo Estado é Estado de Direito (e a própria noção de Estado de direito perde toda força qualificadora) (BOBBIO, 2000, p. 18-19).

Contudo, o Estado democrático de direito e seu governo são formados a partir de três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Já em seu contexto histórico, a palavra ‘Estado’ vem do latim ‘Status’ e seu sentido é ‘modo de ser ou situação’. O Estado democrático de direito pode ser entendido atualmente como um sistema de leis, em um determinado território, composto por uma população, com soberania para tomar suas próprias decisões dentro do seu território.

Nessa linha de entendimento foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), que é reconhecida como a mais democrática desde a independência, por ter incluído a participação popular na formulação, que a apelidou de Constituição Cidadã, pela relevância do próprio conteúdo trazido nos 245 artigos em seu texto originário que jamais constaram em

outros textos normativos brasileiros. A isso também se refere sobre a “política”, por isso, o aspecto político merece ser explanado nesse contexto.

A palavra Política – etimologicamente significa:

Política: (gr. πολιτική; lat. Política; in. Politics; fr. Politique; it. Política). Com esse nome foram designadas várias coisas, mais precisamente: 1ª doutrina do direito e da moral; 2ª a teoria do Estado; 3ª a arte ou a ciência do governo; 4ª o estudo dos comportamentos intersubjetivos (ABBAGNANO, 2000, p. 773-774)

Segundo Platão, a Política como teoria do Estado perfeito (segundo o exemplo da República de Platão) ou o caminho mais realista dos modos e dos instrumentos para melhor forma do Estado, o que foi feito pelo próprio Aristóteles numa parte de seu tratado. Os governantes do Estado, ou seja, os filósofos devem amar a cidade mais que os outros, tendo em vista zelar e cumprir sua missão, em especial, os de conhecer e contemplar o bem. A política como arte e ciência do governo é o conceito de Platão que expôs e defendeu em *Político*, com o nome de “ciência régia” (*Pol.*, 259 a-b), e que Aristóteles assumiu como terceira tarefa da ciência política (ABBAGNANO, 2000, p. 773)

Já para Aristóteles, apresenta uma sistematização mais acentuada que o ideal platônico, influenciando desse modo com grande contundência o desenvolvimento da ciência política em nossa tradição ocidental e bem como também nos apresenta o modelo mais genuíno de análise de um grande número de constituições das cidades-estados da Grécia Antiga. Aduz o seguinte conceito para política:

O conceito de política na primeira ordem, doutrina do direito e a moral, foi exposto em *Ética*, de Aristóteles. A investigação em torno do que deve ser o bem e o bem supremo, segundo Aristóteles, parece pertencer à ciência mais importante e mais arquitetônica: “Essa ciência parece ser a política”. Com efeito, ela determina quais são as ciências necessárias nas cidades, quais as que cada cidadão deve aprender, e até que ponto (*Et. nic.*, I, 2, 1094 a 26). Este conceito de política teve longa vida na tradição filosófica de Hobbes, por exemplo, dizia: “A Política e a ética, ou seja, a ciência do justo e do injusto, equânime e do iníquo, podem ser demonstradas a priori, visto que nós mesmos fizemos os princípios pelos quais se pode julgar o que é justo e equânime, ou os seus contrários, vale dizer, as causas da justiça, que são as leis ou as convenções”
 “Um terceiro ramo da investigação é aquele que considera de que maneira surgiu um governo e de maneis, depois de surgir, pôde ser conservado durante o maior tempo possível” (ARISTÓTELES. IV, 1, 1288 b 27). (ABBAGNANO, 2000, p. 773-774).

E nesses termos Aristóteles considera a política como a mais suprema ciência a qual as outras ciências estão subordinadas e da qual todas as demais se servem numa cidade. Segundo Aristóteles (*Política*, 1252a) o objetivo da política é investigar qual a melhor forma de governo e instituições capazes de garantir a felicidade coletiva. Embora não tenha proposto um modelo de Estado como seu mestre Platão, Aristóteles foi o primeiro grande sistematizador das coisas públicas. Diferentemente de Platão, Aristóteles faz uma filosofia prática e não ideal e de especulação como seu mestre.

No contexto brasileiro, cujo modelo é considerado por Soares (2010, p. 25) num Estado Democrático Social Liberal de Direito, no qual existe a previsão legal de uma intervenção estatal, contudo há liberdades e garantias individuais que, apesar de poderem ser restringidas, são respeitadas, na busca por atingir o objetivo maior que deveria ser para todo e qualquer Estado, ou seja, o bem comum de sua nação. Atualmente, o Estado brasileiro intervém na economia, como é facilmente observado nas áreas da educação e da saúde, nas quais, apesar de existir a iniciativa privada atuando no setor, o modelo brasileiro intervém para assegurar à população acesso a esses quesitos indispensáveis a todo e qualquer ser humano e com caráter eminentemente regulador.

Nas palavras de Teixeira (1968, p. 44), o problema comum das nações democráticas passou a ser o da transformação educacional de natureza dual (educação para ricos e educação para pobres) em um sistema de educação comum e contínuo para todos, destinado à formação de cidadãos, de acordo com a capacidade individual e pelas diversas espécies de trabalho de uma sociedade diversificada, porém complexa e unificada:

A nova escola unificada receberia os alunos no jardim de infância e os conduziria por um caminho comum de progresso intelectual, o da escola primária a prolongar-se pelo da escola média, redistribuindo-os, no curso dessa marcha, pelas atividades não-qualificadas do trabalho humano, pelas atividades do trabalho qualificado, pelas atividades do trabalho tecnológico, aí incluídos os chamados serviços terciários, de toda ordem, cada vez mais técnicos e, finalmente, pelas atividades propriamente profissionais, científicas, literárias e artísticas.

(...)

A essência da teoria democrática é a supressão de qualquer imposição de classe, fundada no postulado ou na crença de que os conflitos e problemas humanos, sejam econômicos, políticos, ou sociais, são solucionáveis pela educação, isto é, pela cooperação voluntária, mobilizada pela opinião pública esclarecida.

A educação no estado brasileiro regulou-se integralmente pelo Estado no que se refere às diretrizes com vistas a formação do sistema brasileiro de educação que vai desde à educação básica ao ensino superior.

A atual Constituição brasileira traz em seu bojo os elementos formais e materiais que contribuem para a intervenção estatal quando necessária (julgada pelo governante ou pelo Congresso Nacional), através de normas postas para que os direitos fundamentais dos indivíduos sejam sempre colocados acima dos interesses econômicos. Isso se traduz em um modelo Social Liberal voltado para a figura humana.

No preâmbulo da Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, é instituído para o país o regime de governo o Estado Democrático Brasileiro, regido por leis, que no caso brasileiro são eminentemente escritas, que visam a assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais, indicando como objetivos fundamentais da República, entre outros, a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que prima pelo respeito e pela aplicabilidade imediata das normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais que se constituem nos fundamentos de existência do próprio Estado Brasileiro. No texto tem suas bases em um pacto voltado a alcançar os ideais de uma sociedade justa, baseada em sistema jurídico e constitucional, voltado para uma nova ordem mais justa e humana, interligada aos princípios da liberdade, da igualdade e da dignidade da pessoa humana, em consonância aos acordos e tratados internacionais de direitos humanos.

2.2 Estado Democrático Brasileiro e as Políticas Públicas na Educação

A apresentação da ideia de política teve por objetivo identificar que em cada momento a história se deparou com significações importantes às quais contribuíram para a implantação e na organização da sociedade civil. Daí temos os modelos de Estado, conforme seguem: o Estado Liberal, o Estado do Bem-Estar Social e o Estado Democrático de Direito.

Segundo Zuin & Raduan Miguel (2017, p. 54):

O Estado Liberal normalmente se apresenta com as seguintes

características: não intervenção do Estado na economia, aplicação e vigência do princípio da igualdade formal, limites do poder governamental e garantia de direitos individuais fundamentais. Nesse modelo busca-se a mínima intervenção do Estado na economia (Estado Mínimo) defendendo a ordem natural da economia de mercado. Implanta-se uma política de não-intervenção estatal, de liberdade econômica, em que o Estado tem o papel de proteger a sociedade contra ingerências externas, conseqüentemente, defende suas áreas territoriais visando manter o poderio almejado.

Os autores apontam que o Estado Liberal foi uma transição do mercantilismo com o desenvolvimento do individualismo, sem restrições às atividades humanas. Considerado menos oneroso, motivou grandes desigualdades econômicas e sociais decorrentes da política não-intervencionista, que ora afetou, consideravelmente, o modelo econômico da época.

Esse modelo caracterizado por se omitir perante problemas sociais e econômicos, sem dúvida, colaborou para o processo de degradação ambiental, pelo aumento das desigualdades sociais, fome, crise educacional e de saúde pública, dentre outros, causado pelo uso estritamente capitalista e irracional dos recursos naturais e pela conseqüente poluição e deterioração do meio ambiente, aumento do consumo desenfreado e desvalorização da vida (ZUIN, MIGUEL, 2017, p. 54-55).

Essa relação de desigualdade dos indivíduos é fato incontestável, na visão de Anísio Teixeira. Em razão dela, tanto se pode construir uma teoria de desigualdade social quanto de igualdade. A forma democrática (de vida, de Estado) exprime a convicção de que, a despeito da desigualdade entre os indivíduos ainda existir, existe um mínimo de inteligência entre eles que os capacita para a participação social e para a contribuição com a sociedade, que se comprovará pela experiência, com a real participação do cidadão na elaboração dos valores da sociedade (na política) a qual pertence (1968, p. 14).

É no modelo do Estado do Bem-Estar Social que surgem as pressões sociais e ideológicas as quais puderam demarcar a criação do novo modelo estatal. Aqui, a política intervencionista visa superar a contradição entre igualdade política e desigualdade social:

Esse modelo, comumente conhecido por Estado do Bem-Estar social - *Welfare State* procura organizar política e economicamente a promoção social. Assim, o Estado passa a agir como agente regulador e realizador da vida política e econômica do país, em parceria com os sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, garantindo o serviço público e a proteção à população (ZUIN, MIGUEL, 2017, p. 55)

O Estado Social, como também é chamado, proporcionou a inserção da ordem econômica no ordenamento jurídico, inicialmente, sob o aspecto apenas programático, sendo que em outro momento é que se firmaram os postulados da igualdade e da justiça social, baseados num modelo mais humano de convivência:

O primeiro grande marco do Estado do Bem-Estar Social foi a promulgação da Constituição Mexicana, em 1917 que defendia os direitos sociais e protegia o direito do trabalho, através da proteção do trabalho infantil, da jornada de trabalho, horas-extras, descanso semanal remunerado, direitos sindicais e garantia do direito à previdência social (ZUIN, MIGUEL, 2017, p. 55-56)

Nas palavras de Paulo Bonavides (1995, p. 277), a partir da implantação do Estado Social, a condução da economia passou a ser tarefa unicamente administrada pelo Estado, visando acabar com as desigualdades sociais e buscando uma integração econômica de toda a população, essa característica foi claramente demonstrada na Constituição Mexicana, de 1917, e na Constituição Alemã, de 1919, que foram as que primeiro previram esse modelo de intervenção estatal sobre a economia.

Ao abordar o modelo do Estado do Bem-Estar Social como aquele que asseguraria – com efetividade – a participação política na formação da vontade do Estado e os direitos e liberdades fundamentais, leciona Maurício Mota sobre o terceiro paradigma de Estado de Direito que é chamado de Estado Democrático de Direito:

O Estado Social de Direito, no entanto, não consegue, seja no plano fático, seja no plano epistemológico, cumprir suas ambiciosas promessas. No plano fático a extensão de direitos sociais a todos, com os crescentes custos das prestações sociais positivas como encargo do Estado logo se mostram inviáveis de serem asseguradas com a extensão preconizada. Do mesmo modo, o Estado incorre, em geral, em um acentuado custo de operacionalização para a extensão de tais direitos, com a formação de uma ineficiente estrutura burocrática, de custos astronômicos. (MOTA, 2011, p. 63).

O direito à educação é considerado na CF/88 como um direito social em seu art. 6º que trata Dos Direitos e Garantias Fundamentais. No entanto, a educação foi tratada em capítulo e seção específica, inovação essa que nunca constou nas constituições anteriores.

Para Anísio Teixeira, o direito à educação se faz um direito de todos, porque a educação já não é um processo de especialização de alguns para certas funções na sociedade, mas a formação de cada um e de todos para a sua contribuição à sociedade democrática nacional e de forma integrada (1968, p. 48).

Logo no início da seção, insere no art. 205 da CF/88, consta a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seguida, constam os princípios norteadores do ensino seguindo os ditames do art. 206 abaixo para referência:

- Artigo 206º:** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I. igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 - III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - IV. gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - V. valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
 - VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 - VII. garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Esses princípios norteadores, ao longo da vigência da atual CF88 foram materializados através das denominadas políticas públicas, que consistem nas ações governamentais que fomentam a atividade ou ramo para a qual são direcionadas, é a atividade estatal em si de planejamento e execução dos textos normativos, seja Constituição Federal, Leis Ordinárias, ou outros instrumentos normativos emanados pelo Estado.

Mas essa formulação de políticas que provém do Estado, não quer dizer que não possa haver a participação de organismos especializados, organizações não governamentais, ou a própria participação popular na apresentação de projetos ou diretrizes.

Novamente, para melhor assimilação do conceito de políticas públicas, se faz importante enfatizar a diferenciação entre Estado e Governo que nos dizeres de Hofling (2001), é possível considerar:

(...) 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 o 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** (HOFLING, 2001, p. 31, grifo nosso).

O governo, então, representa o conjunto dos órgãos que compõem o Estado e que colocam em prática as deliberações dos órgãos executivos, do Chefe de Estado ou do Chefe de Governo. O governo deve ser entendido como o conjunto das funções necessárias para a manutenção da ordem jurídica e da administração pública.

No que se refere às definições e conceitos de política pública, Souza (2006, p. 24) sintetiza ideias de alguns autores que ilustram a diversidade de significados que envolvem essa expressão:

Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas. Lynn (1980) a define como um conjunto específico de ações do governo que irão produzir efeitos específicos.

Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”.

A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz.

O conceito política pública não é tão simples e exige abordagem interdisciplinar, na qual envolvem dados jurídicos, políticos e sociológicos. No campo jurídico, por exemplo, a locução ainda necessita uma maior precisão técnica. Entre as perspectivas mais correntes as políticas públicas referem-se ao campo de conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro, como diretrizes flexíveis de adequação ao bem-estar social (SOUZA, 2006, p. 32). Essa flexibilidade diz respeito à necessidade de mudança na política/diretriz, em virtude da necessidade e da própria dinâmica da vida em sociedade.

Dessa forma, formular políticas públicas se constitui numa atividade muito complexa, que pode não ter efeito imediato, ou mesmo a longo prazo, se não consideram as peculiaridades de cada situação, região ou estado, tanto pelo aspecto jurídico, social e econômico. O contexto histórico, social e econômico, a

influência externa dos grandes organismos internacionais são pontos relevantes que devem ser avaliados, compreendidos e levados em consideração ao se implementar uma política governamental qualquer.

Segundo Linhares (2010, p. 62), as políticas públicas distinguem-se em políticas públicas de Estado e políticas públicas de governo. Assim, quando a política pública tiver como objetivos a consolidação institucional da organização política do Estado, a consolidação do Estado Democrático de Direito e a garantia da soberania nacional e da ordem pública, ela poderá ser considerada política de Estado.

Para Almeida (2009, s/p), existe uma certa confusão no senso comum ao entender que toda e qualquer política de governo (pública) é uma política de Estado, posto que um governo, que ocupa o poder num Estado democrático – isto é, emergindo de eleições competitivas num ambiente aberto aos talentos políticos – é sempre a expressão da vontade nacional, que se expressa na escolha regular daqueles que serão os encarregados de formular essas políticas setoriais e conceitua as políticas de governo:

Políticas de governo são aquelas que são decididas num processo bem mais elementar de formulação e implementação de determinadas medidas para responder às demandas colocadas na própria agenda política interna – pela dinâmica econômica ou mesmo pela própria intervenção da sociedade civil através dos movimentos sociais ou organismos instituídos de apoio às consideradas minorias – ou vindos de fora, como resultado de eventos ou organismos internacionais com impacto considerável na política interna brasileira. Elas podem até envolver escolhas complexas, mas pode-se dizer que o caminho entre a apresentação do problema e a definição de uma política determinada (de governo) é bem mais curto e simples, ficando geralmente no plano administrativo, ou na competência dos próprios ministérios específicos (ALMEIDA, 2009, s/p).

Diferentemente, as políticas de Estado são aquelas voltadas a estruturar o Estado para que este tenha as condições mínimas para execução de políticas de promoção e proteção dos direitos humanos (LINHARES, 2010, p. 62), ou que envolvem as atividades de mais de uma agência ou órgão do Estado, justamente, e acabam passando pelo Congresso – com representantes do povo e dos estados no caso brasileiro (Parlamento), ou por instâncias diversas de discussão, depois que sua tramitação dentro de uma esfera (ou mais de uma) da máquina do Estado envolveu estudos técnicos, simulações, análises de impacto horizontal e vertical,

efeitos econômicos ou orçamentários, ou até um cálculo de custo-benefício, com aspecto eminentemente econômico, levando em conta a trajetória completa da política que se pretende implementar (ALMEIDA, 2009, s/p). Esse percurso, elaboração, discussão, aprovação pode levar meses, até a execução, pois, políticas de Estado, que respondem efetivamente a essa designação, geralmente envolvem mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade, principalmente os mais sensíveis como educação, saúde, trabalho e economia.

Cabe ressaltar que as políticas públicas nem sempre são facilmente implantadas, mas quando acontecem são passíveis de serem alteradas, de forma a garantir os direitos coletivos, contribuir à luta contra a discriminação, seja ela racial, de gênero e sexual, entre outras, uma vez que leis podem ser criadas/alteradas imediatamente, enquanto a mudança de postura, de atitude, que está atrelada à cultura muitas vezes leva mais tempo para ser superada. Dessa forma, os movimentos sociais de combate ao racismo, por exemplo, como foco do presente estudo, defendem como estratégia a implementação de políticas públicas de ação afirmativa, além de apoiar as diversas iniciativas, sejam públicas, sejam privadas, a fim de galgar uma sociedade menos discriminatória e preconceituosa.

2.3 Educação, Políticas Públicas e Estado Democrático de Direito

O Estado como pessoa jurídica se constitui num sujeito agente e num sujeito de deveres e direitos. Nessa perspectiva, se constitui como categoria fundamental de análise, principalmente, porque o entendemos como ativo no processo de contradições oriundas da dinâmica social e precursor na elaboração das políticas públicas. Compreendida a conceituação de Estado, considera-se importante compreender as políticas públicas a partir das relações entre este e a sociedade.

O Estado se resume então numa corporação/instituição, criado por uma norma jurídica, mesmo que consuetudinária, mas de caráter cogente (cumprimento obrigatório), capaz de, mesmo que animadamente, impor à população o cumprimento dessas mesmas normas por ele conferidas, limitadas ao domínio espacial e temporal de vigência, ou mesmo limitadas a outras normas que garantam outros direitos.

E, nos dizeres de Silva (2007a, p. 37),

[...] A Constituição do Estado, considerada sua lei fundamental, seria, então, a organização de seus elementos essenciais: um sistema de normas jurídicas, escritas ou costumeiras, que regulam a forma do Estado, a forma de seu governo, o modo de a aquisição e o exercício do poder, o estabelecimento de seus órgãos e os limites de sua ação. Em síntese, a constituição é o conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do estado.”

No caso, a Constituição Federal, ou normativo de igual importância, se reveste no documento principal de estruturação e regulação do Estado, no qual constam a forma de governo e a forma de administração desse governo para com os indivíduos da nação.

O pilar dessa organização no Estado Democrático de Direito é a sociedade democrática, que na atualidade, preza pela real participação de todos os indivíduos na elaboração de propostas, na formulação das políticas públicas, nos mecanismos de controle das decisões e também na própria tomada das decisões, com efetiva participação no direcionamento para o crescimento da nação. De nada vale esse sistema complexo de normas jurídicas sem que essas políticas sejam efetivamente elaboradas e empregadas em favor de todos. A criação de uma lei ou norma jurídica num estado democrático nada mais é do que a expressão da vontade popular, exteriorizada através de um representante eleito ou mesmo que diretamente implementada, como é o caso das Medidas Provisórias na atual Constituição da República Federativa do Brasil, que têm força de Lei pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período.

O art. 3º da CF88 apresenta os objetivos da República:

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)

Os verbos que iniciam a frase de cada item, constituem-se, além de objetivos, em valores que alcançam também o patamar de direito fundamental dentro do sistema jurídico brasileiro, numa interpretação sistemática, tendo em vista sua

relevância e pertinência de aplicação no intuito de concretizar a ideia de construção do bem de todos e de uma sociedade mais justa e igualitária, sem discriminações.

Na metodologia aplicada para a elaboração da CF88, inovou-se com o uso de técnicas de audiências públicas e de participação popular, que trouxeram euforia e consistência no rompimento com o governo anterior, bem como inseriu a sociedade crítica na elaboração do texto, discussão, dando-se início à inserção dos grupos de minorias no centros de governo e posteriormente na elaboração das políticas públicas.

Com o viés voltado a toda estrutura e aparelhamento estatal, principalmente na sua forma de administrá-la e de prestar contas de todas as tarefas desenvolvidas, a opinião pública entra em evidência, porque expõe o ponto de vista da sociedade sobre os assentos de natureza política, social e econômica, bem como expõe as críticas a fim de que haja a coercitividade do controle social nos atos de nossos governantes, bem como a inserção da sociedade na elaboração das políticas públicas, principalmente a inserção de grupos denominados 'minorias'.

Francesco Capotorti (1979, p. 1-8), é um dos principais autores a destacar a existência de dois tipos de critérios para conceituar as minorias, que em critérios objetivos compreendem a existência, no interior da população de um Estado, de um grupo de pessoas com características étnicas, religiosas ou linguísticas diferentes ou distintas do resto da população, considerada comum, há também uma diferença numérica desse grupo minoritário em relação à população em geral e ainda, posição não dominante desse grupo considerado minoritário.

Minoria no critério subjetivo, consiste no desejo das minorias de preservarem os elementos particulares que os caracterizam, preservação da sua cultura, tradições, religião, manifestação de vontade implícita ou explícita de preservação das próprias características (MORENO, 2009, p. 151).

Na área da educação novos paradigmas educacionais surgiram no século XXI e passaram a valorizar o contexto educacional, em sintonia com a sociedade globalizada e com a educação permanente, ao longo da vida. Uma educação que possa servir a todas as classes sociais, pautada pela igualdade e universalidade. Anunciada por Marx e Engels (1982) em seus escritos, é o sentido de que a educação assume um importante papel na construção de uma nova sociedade. Tais autores defenderam “[...] a educação pública e gratuita para todas as crianças” na

construção da liberdade e ruptura da alienação (MARX; ENGELS, 1982, p. 125). Afirmaram ainda que para promover a emancipação dos indivíduos é necessária a integração entre ensino e trabalho com uma formação omnilateral, isto é, uma formação abrangente em todos os sentidos.

Para Duarte (2004, p. 115) o direito à educação previsto na CF88 não engloba tão somente o direito do cidadão de cursar apenas o ensino básico para obter a oportunidade de crescer profissionalmente e assim ajudar no desenvolvimento econômico do país, mas, sim, almeja oferecer condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais de seu povo, não devendo jamais se limitar às exigências do mercado de trabalho, mas propiciar que os cidadãos se desenvolvam no plano intelectual, físico, moral e social,

O sistema educacional deve proporcionar oportunidades de desenvolvimento nestas diferentes dimensões, preocupando-se em fomentar valores como o respeito aos direitos humanos e a tolerância, além da participação social na vida pública, sempre em condições de liberdade e dignidade. Assim, no Estado Social, a proteção do direito individual faz parte do bem comum (DUARTE, 2004, p. 115).

A respeito da omnilateralidade da educação, Manacorda (2010, p. 96) entende que ela é a libertação e desenvolvimento completo do ser humano, com seguinte ensinamento:

A omnilateralidade é, portanto, “[...] a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

A educação omnilateral é a educação integral emancipatória, na qual o indivíduo torna-se pleno no seu desenvolvimento, apropriando-se das bases científicas e tecnológicas com a capacidade total de manusear os instrumentos essenciais de várias profissões, nas palavras de Manacorda (2010, p. 62).

Da mesma forma, Anísio Teixeira entende que a educação foi por muito tempo, e mesmo depois do estabelecimento do regime democrático, considerada um interesse privado, para poucos. Nessa visão, "reconhecia-se certo dever do Estado de promover as letras, as ciências e as artes, mas disto a reconhecer qualquer direito individual à educação, havia uma distância enorme" (TEIXEIRA, 1968, p. 27). A educação como direito individual como obrigação do Estado e como interesse

público é algo relativamente recente.

Nas mais recentes teorias pedagógicas, numa visão progressista, Freire (2006) defende a educação como prática da liberdade e da formação da consciência:

“[...] a visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos.” (FREIRE, 2006, p. 13).

Da mesma forma, Anísio Teixeira defende que para que essa experiência se faça em condições apropriadas, a sociedade terá de oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades (educação), para habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições que tenham repercussão na sua vida (1968, p. 14). Essa participação é essencial para a dignidade do ser humano, para sua inclusão na sociedade e em cada segmento social: educação, trabalho, política, governo.

A educação como setor prioritário num governo, tem sido colocada junto à opinião pública por discursos das mais diferentes origens, ao tempo em que se desenvolveram iniciativas governamentais no sentido de um reordenamento desse setor. Nesse cenário, diversos temas educacionais têm demandado uma melhor compreensão, devido ao caráter polêmico que assumem, principalmente a questão das políticas públicas afirmativas. Destarte, se faz necessário distinguir as posições e dispor de informações para formar juízos fundamentados, bem como disseminá-los na sociedade, em que destacamos o profundo rearranjo das políticas públicas no que se refere ao atendimento do educando e o próprio financiamento da educação.

A mudança do perfil da educação brasileira, segundo Saviani (2004, p. 15) se deu ao longo do século XX, mas cujo marco inicial é o ano de 1890.

As políticas educacionais assumem grande importância no entendimento de como se apresenta o contexto político e social em que elas são formuladas, bem como para entender a exteriorização da educação em dado período, podendo contribuir bastante para a História da Educação. Assim é essencial compreender que a História da Educação está em processo de definição de seus objetos, métodos e teorias, assim como a própria História também tem sofrido redefinições em suas concepções teóricas e metodológicas.

Segundo Zuin (2015, p. 21) “quando os sujeitos entendem esse sentido histórico, a educação também é convertida em possibilidade, dotada de valores e descobertas limitáveis, e não de acasos”. Porque, nas palavras de Paulo Freire “é limitável, ou limitada ideológica, econômica, social, política e culturalmente, que ela tem eficácia” (FREIRE, 2001, p. 90-91).

A eficácia da prática educativa é o resgate da liberdade se, por algum motivo, o indivíduo deixou de senti-la ou vivenciá-la (ZUIN, 2015). Para Freire (2001, p. 91), “a liberdade se conquista na singularidade do efetivo compartilhamento de ideias e ideais das pessoas na construção do cognitivo”. A ideia de educação se desenvolve sem “opressão e manipulação”, a fim de que o indivíduo possa perceber o mundo através do seu olhar, e não através dos exercícios de outrem. Afinal, a visão da liberdade tem, nesta pedagogia, uma posição de relevo; a liberdade “é a matriz que atribui sentido à prática educativa na medida da participação livre e crítica dos sujeitos” (FREIRE, 2006, 15).

O problema central da tese freireana é a defesa de uma educação que visa o “respeito pelo conhecimento gerado na cotidianidade do sujeito, o respeito por sua linguagem, sua cultura, por sua identidade cultural” (1988, p. 15). Enquanto processo permanente, esse modelo de educação se dá pelas e nas relações, seja do indivíduo para com outro indivíduo, ou ainda do indivíduo para com o seu meio.

Nasce então a necessidade da educação como ato político, pois a transformação da educação para o povo não acontecerá por meio da boa vontade das classes dominantes e nem mesmo através das concessões veiculadas por políticas assistencialistas e compensatórias, será, então, fruto do protagonismo deste por meio da participação como engajamento político.

Nessa ótica, segundo Zuin (2015, p. 22),

(...) em face dessas relações, os discursos provenientes da prática educativa libertadora se direcionam àquela eficácia e à estruturação do círculo de cultura; unidade de ensino que substitui a escola autoritária por estrutura e tradição”.

A inteligência, nesse caso, espera por um discurso livre que, não sendo neutro, faz com que os sujeitos se posicionem perante o mundo (ZUIN, 2015, p. 22). Pensar sobre a educação não é só constatar as suas especificidades relativas às práticas de aprendizagem, mas observar como ela se dá enquanto construção do

espaço social, institucional e de democratização societária.

Uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o adverte dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhe a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o coloque em diálogo constante com o outro. [...]

Duplamente importante que se apresente como uma educação reformulada a partir do nosso agir educativo, no sentido da autêntica democracia. Agir educativo que, não esquecendo as condições culturais de nossa formação paternalista, vertical, por tudo isso antidemocrática, não esqueça também e, sobretudo as condições novas da atualidade. [...] Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida. [...] Partimos de que a posição normal do homem era a de não apenas estar no mundo, mas com ele (FREIRE, 2006, pp. 93-107).

Por isso não há que se falar em políticas voltadas meramente ao sentido assistencialista, porque para Paulo Freire, “o grande perigo do assistencialismo está na violência do seu antidiálogo que, impondo ao homem mutismo e passividade, não lhe oferece condições especiais para o desenvolvimento ou a “abertura” de sua consciência que” (Freire, 2006, p. 106-107), nas democracias autênticas, há de ser cada vez mais crítica.

Segundo Scheffer (2013, p. 307), as críticas freirianas ao assistencialismo geraram certas indagações do pensamento latino-americano porque, muitas vezes, levaram as respostas “enviesadas”; entretanto, foram extremamente relevantes, pois possibilitaram mostrar o problema da necessidade de intervenção estatal para a elaboração das políticas públicas.

2.4 A história da exclusão do negro no Brasil a partir das Constituições Brasileiras e das leis educacionais

A colonização europeia no Brasil deixou vestígios perceptíveis de exclusão e marginalidade social com relação à população indígena, mas após o trajeto histórico, a população negra passou pelos mesmos processos de discriminação e exclusão.

No modo de colonização portuguesa do século XV, a Terra do Pau-brasil por sua exuberante riqueza e beleza natural passou a ser colônia de exploração em vez de colônia de povoamento, fato esse que refletiu negativamente no desenvolvimento econômico e social do Brasil com o passar dos anos, mesmo após sua independência. Se aqui tinha tudo que os europeus almejavam, por que tanta

exploração e desprezo para com os nativos? Os ideais revolucionários de igualdade, liberdade e fraternidade não passaram de uma grande utopia quanto a sua aplicabilidade nas colônias europeias situadas na América Latina.

Com o início do tráfico negreiro, tornou-se ainda mais imposta a condição de “ser superior” que o colonizador português ostentava, pois quanto mais clara a cor da pele, maior era o grau de superioridade em relação aos colonizados e habitantes negros no Brasil Colônia, bem como para com os povos indígenas.

Segundo Fanon, (2008, p. 12) o negro era privado de sua cultura e consciência em virtude da exacerbação do ideal social capitalista, no qual o branco impunha aos negros a condição de ser superior.

Logo, no contexto brasileiro, o negro mesmo que com pele mais clara era destinado a realizar atividades de mera execução e servidão, ou seja, ficava à disposição do senhor feudal, considerado superior. Havia a exceção do escravo que, por se destacar em lealdade e prestatividade ao senhor, ou melhor, “...tão alienado que entendia a escravidão como algo natural...” – escravo da própria inferioridade, segundo Fanon, (2008, p. 66), era promovido a capataz, supervisor das tarefas de outros escravos, ocorria aí uma situação antagônica – os escravos escravizados por outros escravos.

Quase quatro séculos depois, ainda permanecia essa condição, sem direito a praticamente nenhum serviço disponibilizado pelo Estado ou qualquer reconhecimento nos direitos civis, apesar da intensa miscigenação desses povos negros, europeus e entre os próprios nativos. E, curiosamente os ideais da Revolução Francesa parece que tiveram repercussão maior nessa parcela da população explorada, embora tenham sido difundidos entre os idealizadores e estudiosos, ricos da classe burguesa da época.

Segundo Oliveira (2004, p. 48), mesmo na era colonial, com a proibição dos negros – ainda que livres, de frequentarem a escola, não impediu que eles buscassem a condição de ser humano, titular de direitos. Em 1831, com a proibição do tráfico negreiro, aumentou o número de negros marginalizados à sociedade colonial, sem qualquer direito à educação pública.

Para Anísio Teixeira, a escola da elite brasileira no fim do período colonial era composta predominantemente pelos filhos dos antigos proprietários rurais e da nascente classe comercial que abrangia a escola secundária de caráter ‘pseudo-

humanístico' e a escola superior. Para o povo, o que não incluía os negros livres, havia a escola primária, a escola de artes e ofícios e a escola normal, em dois sistemas independentes (TEIXEIRA, 1968, p. 42).

A história da escravidão legal oficial no Brasil cessou formalmente em 13 de maio de 1888, com a promulgação da Lei Áurea assinada pela princesa Isabel, filha do imperador D. Pedro II. O texto da lei era composto por apenas dois artigos: “Artigo 1º - É declarada extinta a escravidão no Brasil. Artigo 2º - Revogam-se as disposições em contrário.”

Segundo Gonçalves (2006, p. 19), na ocasião, existiam pouco mais de 700 mil escravos no País. Deixaram a condição de servidão, mas não obtiveram apoio oficial de assistência ou transição por parte do governo imperial, ficando sujeitos à miséria e à marginalização social. Não havia direitos trabalhistas para os negros, ainda que livres antes da abolição da escravidão. Esse grande contingente de pessoas se viu sem perspectivas de trabalho (afinal, a mais bem qualificada mão-de-obra dos imigrantes europeus já estava presente, branca), de educação e de inclusão social.

A educação no Brasil colônia era reduzida aos colégios confessionais, destinados predominantemente à formação do clero, e sem vestígios da educação universitária, embora já existisse na metrópole (Portugal) há muitos séculos (TEIXEIRA, 1968, p. 70). Ainda segundo Anísio Teixeira,

Com a reforma de Pombal, no século XVIII, criam-se algumas escolas régias, dispersas aqui e ali, nas principais cidades, com o objetivo limitado de preparo do funcionário para as necessidades do Estado.

Essa marca vai perdurar na escola brasileira, por muito tempo, como se irá ver de documentos muito expressivos já do segundo quartel do século XIX e que adiante citaremos.

Nessa transição do Brasil Reino para o Brasil Império, a educação popular foi entregue aos governos provinciais e a educação média e superior ao governo imperial, o que ocasionou um longo período de estagnação e omissão, segundo Anísio Teixeira. Da mesma forma, a educação seguiu um modelo europeu em um sistema dual, com escolas para o povo e escola para a elite, com a diferença, de que a escola primária, “enquanto estadual”, não se faz uma escola propriamente popular, mas uma escola de classe média, que seria a classe emergente a partir do fim do Império, no pensamento liberal (TEIXEIRA, 1968, p. 72). A verdadeira escola

popular era a municipal, de tempo reduzido, professor leigo com a tarefa de improvisar e 'ensinar' muito mal a ler e escrever.

Embora a educação no Brasil tenha dado saltos relevantes desde a Constituição de 1824 a 1988, a condição dos negros em relação à escolaridade não obteve grandes resultados, principalmente em relação à educação superior. Com mestrado e doutorado, apenas 2% eram negros e 10% eram pardos em relação aos brancos (OLIVEIRA, 2004, p. 50).

Desde a Constituição de 1824, os textos constitucionais brasileiros declararam a igualdade de todos perante a lei. No entanto, a Constituição de 1824 excluiu da definição de cidadão a população escravizada, a qual não era assegurado qualquer direito civil ou mesmo eram reconhecidos como cidadãos brasileiros.

O Brasil, ainda império, foi o último país da América a abolir o trabalho escravo de pessoas negras, em 1888, após ter contribuído para o sequestro, ao longo de mais de três séculos, de milhões de africanos.

A Constituição Republicana de 1891 ampliou tais direitos, mas impôs a alfabetização como critério para o direito ao voto, em um contexto em que praticamente toda a população negra era analfabeta, uma vez que a abolição da escravidão ainda era fato recente na história brasileira e havia ainda o estigma de ex-escravo que enfrentavam, além do ódio carregado pelos ex-detentores de escravos, que os viam como prejuízo após a abolição. Porém, de acordo com Siss (2002, s/p), a promulgação da Constituição de 1891 não estabeleceu nenhuma inovação significativa em relação à Constituição anterior, deixando de lado questões importantes como a gratuidade e a obrigatoriedade da educação pública, mantendo os estados e municípios como únicos responsáveis pela educação primária e essencial para a população negra livre, recém-escravizada e recém-liberta.

Ao final do Império intensificaram-se os debates sobre a necessidade da educação pública associada aos temas sociais que alteraram significativamente o panorama da sociedade brasileira como a recém Abolição da Escravatura, o incentivo à imigração estrangeira, a modernização técnica da produção pela introdução de máquinas, a realidade republicana do País e a própria formação do trabalhador. Segundo Saviani (2004, p. 22), "pensava-se na instituição da escola pública e na adoção do sistema agrícola para criar o gosto pelo trabalho ao homem livre e ao ex-escravo recém liberto",

Nesse clima parecia que, efetivada a Abolição da Escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional de ensino, em que o governo central assumiria a tarefa de instalar e manter escolas em todos os povoados, seriam uma consequência lógica. Mas não foi isso o que aconteceu. Seja pelo argumento de que, se no Império, que era um regime político centralizado, a instrução estava descentralizada, *a fortiori* na República Federativa, um regime político descentralizado, a instrução popular deveria permanecer descentralizada; seja pela influência do modelo norte-americano, seja principalmente pelo peso econômico do setor cafeeiro que desejava a diminuição do poder central em favor do mando local, o certo é que o novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central, o que foi legitimado na primeira Constituição republicana (Saviani, 2004, p. 22).

O principal início da escola pública no Brasil é a escola primária como início da transformação educacional ao longo do século XX. Conforme Saviani, em São Paulo iniciou no Brasil as primeiras regulamentações da educação com vistas à criação de um sistema educacional unificado, (2004, p. 22).

A partir de 1930 há uma nova mudança em relação à educação pública. Segundo Andreotti (s/d), a década de 30 é reconhecida como o marco referencial da modernidade na história do Brasil, modernidade entendida como o processo de industrialização e urbanização, contemplada por inúmeros estudos que destacam esse período pelas mudanças que inaugurou e os movimentos políticos que protagonizou: a Revolução de outubro de 1930 e o Estado Novo, oficialmente instalado em 1937.

Em 1930 houve a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública que teve como principais repercussões posteriores: a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE-1931), organização do ensino superior no Brasil com adoção do regime universitário (1931), organização da Universidade do Rio de Janeiro (1932), organização e consolidação do ensino secundário (1932), (SAVIANI, 2004, p. 32). Verifica-se de pronto que o ensino primário, aquele destinado às séries iniciais e, principalmente, à alfabetização dos cidadãos, não foi contemplado nas políticas públicas do Governo Federal, mas a regulamentação a nível nacional era uma inovação, haja vista que os normativos destinados à educação pública na época das províncias, enquanto Brasil Império, e nos estados federados, enquanto República Velha, eram sempre oriundos dos governos locais, o que demonstrava uma não uniformização nacional e a fragilidade da atuação estatal voltada para a educação pública popular.

Em 1932 foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, carta dirigida aos cidadãos e ao novo governo com o escopo de realizar a reconstrução social pela reconstrução do 'sistema' (que não existia) educacional. Partia do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública que devia ser baseada nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e unicidade da escola, como um sistema uniforme e de forma articulada aos diferentes níveis de ensino desde a educação infantil até o ensino superior. Para Saviani (2004, p. 33) o Manifesto se aproximou da ideia de plano de educação, assim como a criação de um sistema nacional, com organização lógica, coerente e eficaz no conjunto das atividades educativas em âmbito nacional, que: “é um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública”.

Esse documento é um importante marco para a definição das teorias educacionais, política educacional e prática educacional em todo o território nacional que acabou por influenciar significativamente a elaboração da Constituição da República de 1934.

A Constituição de 1934, por sua vez, inovou no aspecto referente à igualdade entre os cidadãos, prescreveu, em seu art. 113, a igualdade entre os cidadãos, independentemente de nascimento, sexo, **raça**, profissões próprias ou dos pais, classe social, riqueza, crenças religiosas ou ideias políticas (grifo nosso). O termo **raça**, foi empregado no sentido cor da pele e etnia, precisamente no aspecto: negro, branco, indígena. Além dos termos novos, foi a primeira carta magna a fixar como competência privativa da União traçar as diretrizes da educação nacional (art. 5º), como forma de organizar a educação em âmbito nacional com vistas à consolidação do sistema de educação pública nacional. No entanto, foi a que menos durou em toda a história legislativa brasileira: apenas três anos, tendo vigorado oficialmente apenas um ano, já que foi suspensa pela Lei de Segurança Nacional (Lei nº. 6.620/1978), em vigor na época (grifo nosso).

Nessa época, segundo Anísio Teixeira (1968, p. 76-77):

Eis, pois, o quadro da educação brasileira: ensino primário encurtado para quatro anos e reduzido à metade, ao terço e até ao quarto do tempo diário de estudos, com os turnos sucessivos de alunos; escolas secundárias em expansão desmedida, com professores improvisados e instalações emprestadas (muitas vezes das próprias escolas primárias) e oficialmente

autorizadas, reconhecidas e equiparadas; e, por fim, expansão do ensino superior de tipo verbalístico e pseudo-profissional, pelo mesmo processo da autorização e do reconhecimento oficial.

(...)

O maior progresso, contudo, registra-se nas universidades federais e isto devido ao regime, tímido embora, de autonomia, em que foram postas. Nos demais setores, sejam os da administração estadual ou municipal das escolas, reina grande estado de abandono e confusão, imensamente agravado com a instalação de secretarias de educação, providas por políticos, que retiraram aos departamentos de educação seu antigo caráter profissional.

Não obstante à fixação da competência para a União traçar as diretrizes da educação nacional, não houve mudança significativa para a educação básica, apenas para o ensino superior no que se à autonomia universitária.

De acordo com Quilis (2009, p. 67), antes da promulgação da Constituição de 1934, em 1932, um grupo de educadores, formado por vinte e cinco homens e mulheres da elite intelectual brasileira, lançou um manifesto direcionado ao povo e ao governo que ficou conhecido como 'Manifesto dos Pioneiros da Educação'. Eles propuseram uma reconstrução educacional, "de grande alcance e de vastas proporções, um plano com sentido unitário e de bases científicas". O documento teve grande repercussão e motivou uma campanha que resultou na inclusão de um artigo específico sobre a educação: art. 150, declarava ser competência da União "fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País", bem como tornou obrigatório que um certo percentual dos impostos recolhidos pelos Estados e Municípios fossem direcionados especificamente para a educação e alunos carentes (art. 154 e 157). A maior parcela de alunos carentes era formada por negros, descendentes de escravos.

Em virtude da expansão do regime de estado socialista no mundo, após a Primeira Guerra Mundial e, em razão de que os ideais sociais que envolveram a promulgação da Constituição de 1934, foi instalado o Estado Novo, pelo Presidente Getúlio Vargas, legitimado pela Constituição de 1937. Trouxe à tona a concentração da maior parte dos poderes da República no Poder Executivo (Presidente da República). Na área da educação, permaneceu a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, mas delegou à família a responsabilidade primária para a educação dos filhos e ao Estado a 'colaboração'

secundária³.

No Estado Novo, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil serviu de modelo para as demais faculdades de filosofia, ciências e letras em todo o País, que, através do Decreto nº. 1.190/1939 reformulou o ensino superior no Brasil, nos quais todos os cursos dessas faculdades se organizaram em duas modalidades: o bacharelado com a duração de três anos e a licenciatura (SAVIANI, 2004, p. 37). Para as licenciaturas era necessário o curso de didática que era obtido após a conclusão do bacharelado, que originou o famoso esquema “3+1”, que posteriormente foi flexibilizado no ano de 1962.

Na Constituição de 1946 mantiveram o padrão de texto, estabelecendo a igualdade de todos perante a lei, formalmente, mas que na realidade se via de forma extremamente diferente, além da competência privativa da União para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Não se fez qualquer menção aos negros, indígenas, ou mesmo aos carentes, como constou no texto a Constituição de 1934.

Ainda no contexto das mudanças ocorridas na educação primária, secundária e superior foi promulgada e publicada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 4.024/1961, que, segundo Saviani (2004, p. 39):

“previa a grosso modo um curso primário de quatro anos, seguido do ensino médio com a duração de sete anos, dividido verticalmente em dois ciclos, o ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos, divididos horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial”.

Nessa estrutura, o ensino superior era alcançado apenas com a conclusão do ensino secundário (subdivisão do ensino colegial, hoje ensino médio). O aluno que preferisse trocar de ramo no meio do caminho, perdia os estudos já concluídos, não havia qualquer espécie de aproveitamento de estudos, mas que foi flexibilizada posteriormente com os exames vestibulares para acesso ao ensino superior.

Durante os anos de 1964 e 1970, a ditadura militar suprimiu muitas formas de liberdade intelectual e atividade política, dificultando a organização dos movimentos sociais e, entre eles, do Movimento Negro. Contudo, isto não impediu, que surgissem várias formas de resistência cultural negra, particularmente nos grandes

3 Art.125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

centros urbanos. Ainda no tocante à educação superior com sensível mudança no Estado Novo, segundo Saviani (2004, p. 42), a expansão do ensino superior era reivindicada pelos jovens almejantes à universidade e pelos próprios professores que reivindicavam ‘a abolição da cátedra vitalícia’⁴, a concessão da autonomia universitária e mais verbas para a ampliação e desenvolvimento de pesquisas e ampliação do alcance da universidade. Porém, do lado contrário a essa luta pela expansão da educação superior, havia os grupos ligados ao governo militar, que pretendiam adequar o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização no contexto capitalista, com uma visão mais profissional e voltada para o trabalho.

Essa reforma universitária proposta no governo militar, foi aprovada pela Lei nº. 5.540/1968 e teve como mudanças relevantes o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a forma de organização sob o regime de fundação pública e a racionalização da estrutura e do funcionamento, o que ficava claro que o ensino superior atenderia a poucos brasileiros. No art. 2º da mesma Lei, estabeleceu-se como regra a organização universitária e como exceção os estabelecimentos isolados (faculdades).

Segundo Gonçalves (2006, p. 20), durante o governo militar, o Censo Nacional realizado em 1970 não incluiu o quesito sobre raça ou cor da pele em seus formulários a fim de mitigar a desigualdade étnico-racial existente. No fim dos anos 70, uma variedade de movimentos sociais começou a se reorganizar, buscando melhorar as condições sociais do País. Entre eles, os grupos referidos genericamente como Movimento Negro estavam decididos a combater a discriminação racial no Brasil.

O primeiro governo civil após o período militar foi eleito indiretamente em 1985. Os anos 80 foram marcados por importantes avanços em termos de democratização política, culminando com a promulgação de uma nova Constituição em 1988.

⁴ Significa que o conhecimento não pode ser monitorado por quem está no poder. A liberdade de cátedra é o direito da universidade, a partir dos seus colegas, decidir o que e como ensinar. Não são os professores sozinhos que decidem isso, mas através dos seus pares é que se vai decidir se determinada disciplina, se determinada ementa vai ser ofertada em um curso, isso sem interferência de quem tá no Ministério da Educação, nos governos federais, estaduais, e assim por diante. Por Mendonça Filho. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/entrevistas/entenda-o-que-e-autonomia-universitaria-e-liberdade-de-catedra/>> Acesso em: 31 out. 2018.

No entanto, antes mesmo da promulgação da atual Constituição da República, a discussão da temática do antirracismo, das relações étnico-raciais e da afirmação identitária da população negra, associados à luta comum pela redemocratização do País, culminou com a emergência dos movimentos sociais em favor da população negra no Brasil. Trapp e Silva (2011, p. 90), entendem que o Movimento Negro contemporâneo é o conjunto e a pluralidade dos movimentos sociais antirracismo que têm surgido e se organizado no Brasil desde o final dos anos 1970. Em 1978, consolidou-se, em São Paulo, o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR) posteriormente denominado apenas de Movimento Negro Unificado (MNU), que se revestiu num movimento social de caráter popular e democrático, que tinha como principal objetivo a luta com o racismo, discriminação racial e preconceitos relativos à cor da pele, bem como a denúncia de crimes e outras mazelas praticadas contra a população negra no Brasil.

Apesar da incorporação do termo 'unificado', Silva (2007, p. 76) entende que não se pode falar em movimento unificado desde o início da unificação, pois que um discurso de união dos negros brasileiros, não se confirmou na prática.

A Constituição Federal de 1988, também chamada de Constituição Cidadã, considerando o contexto mundial de priorização da educação e pesquisa científica foi a que mais se aproximou das questões referentes às políticas públicas, formas de universalização e inclusão social como maneira de diminuir as disparidades regionais existentes, consagrando as conquistas e mobilização da comunidade educacional, assim como os diversos movimentos sociais organizados. Destarte, por serem normas programáticas, dependem efetivamente da atuação dos governos municipal, estadual e federal. É certo que ela depende ainda, da iniciativa privada, ou seja, de todos os cidadãos. A educação é dever e direito de todos, e não apenas dever do Estado e da Família.

Para Saviani (2004, p. 46), entre as principais conquistas estão o direito à educação a partir do nascimento, a gratuidade do ensino público em todos os níveis (básico, fundamental, médio e superior), gestão democrática na educação pública, autonomia universitária, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo da pessoa humana, o regime de colaboração entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios na organização do sistema educacional nacional, assim como a vinculação mínima de percentuais do orçamento de todos os entes

federativos destinados especificamente à educação.

Diante deste contexto de autonomia e colaboração, foi dado início, logo após a promulgação da CF88 à elaboração da nova LDB, a fim de regulamentar o ensino em todo o território nacional. Para Saviani (2004, p. 47):

Nesse novo quadro jurídico, as competências das três instâncias do regime federativo em matéria de educação ficaram mais claramente estabelecidas. Aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo também, em conjunto com o estado a que pertencem, o ensino fundamental. Aos estados a lei destinou a responsabilidade pelo ensino médio e, em conjunto com os seus municípios, pelo ensino fundamental. À União cabe coordenar e articular os sistemas exercendo funções normativas, redistributivas e supletivas em relação às outras instâncias. (...) Curiosamente, a nova LDB não especificou a instância que se responsabilizaria pela manutenção do ensino superior, já que essa atribuição não está explícita a definição das responsabilidades da União, diferentemente da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (...).

Com a educação organizada sob a forma de serviços autônomos e locais e com a escola reestruturada em bases assim nacionais, lançaremos os fundamentos para o reajustamento dessa instituição ao Brasil, passando a educação, como sucede em todos os países, a ser a grande expressão do caráter nacional. (Teixeira, 1968, p. 79).

Na área do ensino superior, a CF88 foi ainda mais ousada que as outras cartas magnas, e deu às instituições públicas de ensino superior plena autonomia didático-científica-administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Dessa ampla autonomia outorgada às universidades públicas, diante do panorama de desigualdade e também mediante reivindicação de movimentos sociais, as próprias universidades passaram a estudar e a regulamentar a possibilidade de disponibilizar parte das vagas aos negros, tendo em vista a estagnação dos números referentes à escolaridade entre negros em relação à população branca e eliminar os efeitos persistentes da discriminação do passado, que tende a se perpetuar.

A respeito da democracia racial no Brasil, a discriminação e suas consequências, tiveram início a partir do século XX, por meio de movimentos sociais organizados como a Frente Negra Brasileira (MORAES, 2009, p. 50).

Acerca do Movimento Negro, Domingues (2007, p. 2) entende que:

O movimento negro passou por mudanças significativas. Na primeira fase do protesto negro no país, ocorrida entre 1889 a 1937, o movimento tinha um caráter mais nacionalista, que persistiu na segunda fase, entre 1945 e 1964. Somente a partir de 1978, quando inicia a terceira fase, o movimento abraçou o projeto internacionalista, considerando o preconceito um problema internacional, e relacionando-o com os problemas ocorridos nos Estados Unidos e na África.

Os movimentos sociais passaram então a lutar por sua inclusão na pauta pública do governo, ou seja, para inclusão na sociedade através das políticas públicas afirmativas de inclusão social.

Dessa forma, o ressurgimento de organizações do movimento negro no Brasil a partir da década de 1970, tiveram uma perspectiva diferente, tanto nos discursos, como nas práticas, suas ações extrapolaram apenas a denúncia do racismo, e passaram a trabalhar a defesa e a valorização da 'identidade' e da 'cultura' negras e de exigências de processo de inclusão social não subordinada de negros e negras na sociedade brasileira, por meio de diversas organizações e grupos militantes, ou seja, passaram a pleitear a formulação de políticas públicas em favor da população negra.

Justino (2002, p.2), afirma que os movimentos sociais são sujeitos coletivos mobilizadores e produtores de demandas, "onde se elabora uma identidade e se organizam práticas através das quais seus membros pretendem defender seus interesses e expressar suas vontades", onde são produzidas ações constitutivas de projetos e propostas. Os movimentos sociais, então, também podem ser sujeitos das ações afirmativas na educação brasileira.

Foi com o movimento negro organizado que surgiram os questionamentos contra o preconceito racial existente, bem como a necessidade de resgatar a construção ou reconstrução da identidade da população negra no Brasil, segundo (BARBOSA; SILVA; SILVÉRIO, 2003, p. 329):

Eles fizeram com que o Estado Brasileiro reconhecesse que a inexistência de medidas sócio-legais desde a abolição significou uma postura política que corroborou para a exclusão ou integração subalterna da população afrodescendentes.

No entanto, somente a partir de 1990 que o movimento negro passou a reivindicar do Estado políticas específicas voltadas para a população negra, assim como pleiteou maior participação na formulação das mesmas.

No ano de 1995, por ocasião da comemoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, realizou-se uma marcha em direção à Brasília, em 20 de novembro, denominada “Marcha Zumbi dos Palmares, Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida” e pela “Libertação dos Negros. Na ocasião, O Movimento Negro entregou ao Presidente da República na época, Fernando Henrique Cardoso, um manifesto com reivindicações, exigindo a elaboração de políticas públicas e ações concretas do Estado para oferecer condições para a promoção da igualdade de oportunidades e a eliminação de qualquer fonte de discriminação racial na sociedade.

Nesse documento: “Marcha Zumbi dos Palmaras Contra o Racismo pela Cidadania e a Vida”⁵, constou as seguintes propostas para melhoria na educação brasileira para a população negra: a) desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso dos negros aos cursos profissionalizantes, às universidades e às áreas de tecnologias de ponta; b) recuperação, fortalecimento e ampliação das escolas públicas, gratuitas e de qualidade; c) implementação da “Convenção sobre Eliminação da Discriminação Racial no Ensino”; d) monitoramento dos livros didáticos, manuais escolares e programas educativos controlados pela União; e) desenvolvimento de programas permanentes de treinamento de professores e educadores que os habilitem a tratar adequadamente a diversidade racial, identificar as práticas discriminatórias presentes na escola e o impacto da evasão e repetência das crianças negras; f) desenvolvimento de programas educacionais de emergência para a eliminação do analfabetismo; g) concessão de bolsas remuneradas para adolescentes negros de baixa renda para o acesso e conclusão do ensino fundamental e médio.

Moraes (2009, p. 52), entende que partiu do movimento negro a iniciativa de elaboração das primeiras ações afirmativas no Brasil. Segundo a autora, em 1988 foram realizadas, em São Paulo e no Rio de Janeiro grandes manifestações em comemoração aos 100 anos da abolição da escravatura em denúncia do racismo institucionalizado no Brasil, o racismo à brasileira.

Para Trapp e Silva (2011, p. 93), a promulgação da Constituição Federal de 1988 no ano de centenário da Abolição da Escravatura no Brasil, constituiu-se num

5 Site Memorial da Democracia. Marcha Zumbi reúne 30 mil em Brasília. Manifesto de Reivindicações. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-zumbi-reune-30-mil-em-brasilia> Acesso em: 15 ago 2018.

simbolismo importante para o Movimento Negro, pois aproveitou-se dessa data para denunciar as mazelas vividas pela população negra no Brasil e reforçar a necessidade de difusão dos direitos de cidadania e de igualdade legal para os negros, para além de qualquer comemoração da Abolição, que não existia em vários segmentos da sociedade, como a educação superior.

A aplicação das ações afirmativas no Brasil, foi uma das questões constitucionais mais fascinantes de nosso tempo, nas palavras do Ministro do STF, Gilmar Mendes⁶, no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186 em 16/04/2012, proposta pelo Partido Democratas (DEM) em 2009 contra a Comissão de Vestibular da UnB e, especialmente, contra as cotas a serem implantadas para assegurar a representatividade de negros no ensino superior. A UnB implantou a política de cotas em 2004, prevendo a reserva de 20% das vagas para candidatos negros e um pequeno número para indígenas. A política foi prevista para vigorar inicialmente por um prazo de dez anos.

O voto do Ministro Gilmar Mendes se diferencia dos demais, tendo em vista que, em sua grande parte ele destaca que o modelo de cotas adotado pela Universidade de Brasília não é o melhor modelo a ser implementado no Brasil. Separa sua exposição em alguns pontos relevantes para que se observe a constitucionalidade das cotas baseadas num critério meramente racial. Abaixo trechos na antecipação de seu voto:

Entendo que algumas pontuações devem ser feitas tendo em vista o direito comparado e também a discussão que se trava no Brasil.

Por exemplo, Presidente, eu me sinto muito confortável para analisar a questão das ações afirmativas, inclusive como aplicação do princípio da igualdade, como foi destacado aqui em vários votos. Mas a Ministra Rosa Weber destacou com ênfase, dizendo que a própria realização do princípio da igualdade, em muitos casos, exige uma ação, seja do legislador, seja da Administração, seja de algum setor, no sentido de realizar essa equiparação. E isso a nós não nos escapa.

(...) (BRASIL, 2012, p. 163).

Essa igualdade citada pelo Ministro Gilmar Mendes se trata da igualdade material, que remonta inclusive à Idade Antiga, na qual Aristóteles (384-322 a.c) levando em consideração o conceito de justiça na obra *Ética a Nicômaco*, Livro V,

⁶ Julgamento de 31/07/2009, Indeferimento de Liminar.

afirmou que devemos “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade”.

O então Ministro do STF Gilmar Mendes (2012, p. 165) prossegue com a apresentação do histórico de subjugação do negro no Brasil, na antecipação do voto:

Mas, a despeito disso, não podemos negar que, em razão da sistemática adotada, do nosso desenvolvimento social - isso já foi falado aqui -, do modelo escravocrata de desenvolvimento, que, ao fim e ao cabo - e o que interessa é o resultado, o acesso à universidade pública; é o que interessa aqui, porque a discussão é o modelo da Universidade de Brasília – acaba sendo dificultado. E nós sabemos por quê. Porque, é claro, em geral, essa população assim entendida é aquela mais débil economicamente por razões históricas e, em princípio, não logra condições de pagar, essa perversidade do nosso sistema, que nós ainda fazemos mais perverso quando não permitimos a discussão sobre alguma forma de financiamento. Quer dizer, só chega à universidade quem, em princípio, passou pelas escolas privadas, porque esses vão ter condições de enfrentar esse sistema de vestibular que, em alguns casos, é um concurso de dificuldade quase que lotérica.

As disposições feitas pelo Ministro também trazem à tona a questão da meritocracia, na qual apenas logra/lograva êxito (mérito) para ingressar nas universidades federais, em sua maioria, os estudantes de escolas privadas que possuem condições sobremaneira favoráveis nos aspectos financeiro, pedagógico, infraestrutura e social comparados aos estudantes das escolas públicas. Ademais, a situação do negro no que se refere à escolaridade, mesmo na educação pública, apresenta níveis elevados de inferioridade, se comparados à população branca.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2008 realizou a primeira Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (2013) realizada nos Estados: Amazonas, Paraíba, São Paulo, Rio Grande do Sul, Mato Grosso e Distrito Federal. Nos resultados da pesquisa verificou-se que, entre os brancos com 15 anos ou mais de idade, 20,3% dos entrevistados possuíam até 4 anos de estudo; praticamente a mesma proporção dos indivíduos, 20,4%, declararam 5 a 8 anos de estudo; 36,2% estudaram 9 a 11 anos, sendo esta a faixa modal do grupo de brancos em termos de escolaridade; e 23,0% declararam 12 anos ou mais.

Entre os autodeclarados como pardos, 19,1% possuíam escolaridade de até 4

anos; 25,1% estudaram 5 a 8 anos; 43,9% concluíram 9 a 11 anos; e 11,8% declararam possuir tempo de estudo igual ou superior a 12 anos. Já parados os entrevistados que se autodeclararam pertencentes à cor ou raça preta/negra, notou-se que 24,7% possuíam até 4 anos de estudo; 29,4% estudaram 5 a 8 anos; 37,5% declararam ter estudado 9 a 11 anos; e apenas 8,5% concluíram 12 ou mais anos de estudo.

Ou seja, quanto maior o nível de escolaridade, considerando os números de anos de estudo, a população negra, que inclui pretos e pardos, tem o menor número de representantes, o que refletia a universidade brasileira antes da Lei de Cotas.

Gilmar Mendes (2012, p. 198), na conclusão do voto da ADPF 186, fez as seguintes considerações:

Isso não quer dizer que não haja problemas “raciais” no Brasil. O preconceito está em toda parte. Como dizia Bobbio, “não existe preconceito pior do que o acreditar não ter preconceitos” (BOBBIO, Norberto. Elogio da serenidade e outros escritos morais. São Paulo: Unesp; 2002, p. 122).

(...)

No Brasil, a análise do tema das ações afirmativas deve basear-se, sobretudo, em estudos históricos, sociológicos e antropológicos sobre as relações raciais em nosso país.

(...)

Na década de 50, a crença na democracia racial levou os representantes brasileiros na UNESCO (Artur Ramos e Luiz Aguiar Costa Pinto), após a 2ª Guerra Mundial, a propor o Brasil como exemplo de uma experiência bem-sucedida de relações raciais.

A partir da década de 60, pesquisas financiadas pela UNESCO, e desenvolvidas por sociólogos brasileiros (Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Oracy Nogueira, por exemplo), começaram a questionar a existência dessa dita democracia. Concluíram que, no fundo, o Brasil desenvolvera uma forma de discriminação “racial” escondida atrás do mito da “democracia racial”. Apontaram que, enquanto nos Estados Unidos desenvolveu-se o preconceito com base na origem do indivíduo (ancestralidade), no Brasil existia o preconceito com base na cor da pele da pessoa (fenótipo).

(...)

A petição da Universidade de Brasília (fl. 650) noticia que, segundo a “Síntese de Indicadores Sociais – 2006”, realizada pelo IBGE, as informações coletadas convergem para indicar que o critério de pertencimento étnico-racial é altamente determinante no processo de diferenciação e exclusão social. Indicam que “a taxa de analfabetismo de pretos (14,6%) e de pardos (15,6%) continua sendo em 2005 mais de o dobro que a de brancos (7,0%)”.

O Ministro fez um apanhado bem fundamentado, nas questões sociais, históricas e estatísticas que envolvem a situação racial no Brasil com vários exemplos, inclusive, da aplicação de ações afirmativas no exterior, como foi o caso da Índia e dos Estados Unidos da América. Ao final, uma vez que na data do julgamento a medida já estava sendo aplicada na UnB por oito anos, recomendou a

revisão completa do modelo, pois, se tratava de modelo pioneiro, sem paradigmas anteriores no Brasil.

3 POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E O PROJETO DE INCLUSÃO DO NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

Após o advento da Constituição Federal de 1988, o Estado como pessoa jurídica tornou-se um sujeito agente, permanentemente assegurador de meios para a satisfação das necessidades da população, bem como formulador de políticas para se pôr em prática os direitos fundamentais garantidos na Constituição. Logo, faz-se necessário que haja instrumentos para a realização das atividades estatais, que, objetivamente, estão relacionados à execução, fomento, polícia administrativa, serviços públicos e coercibilidade como forma de imposição da supremacia do interesse público para a tão almejada inclusão social.

Para consolidar o entendimento sobre a inclusão, se faz necessário fortalecer pesquisas na área e visualizá-las para além dos princípios éticos e morais, além de ser essencial considerar também o estado social, político e econômico dos sujeitos envolvidos nessa relação, como afirma David Harvey (1989, p. 52), “(...) A ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima”. Apesar deste ser também um entendimento do chamado pluralismo pós-moderno, não pode ser considerado principal ou único possível para desenvolver e trabalhar com a ideia de inclusão.

Nessa ótica, a construção de uma educação inclusiva e, principalmente, democrática acontece quando o conhecimento recíproco é investido para a superação dos paradigmas existentes, bem como a superação das desigualdades sociais.

Paulo Freire, entende a educação como um processo político. A educação e o conhecimento são processos de busca e transformação. O acesso ao conhecimento aumenta as possibilidades de o indivíduo alcançar melhores condições de vida. Ainda segundo Freire, essa educação é um ato de problematização dos homens sobre o mundo, “é práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1988, p. 67). “Educar para Transformar”, era o grande lema da pedagogia de Freire.

As políticas de ação afirmativa estão notadamente associadas à ideia de inclusão e transformação, e podem ser definidas como políticas que beneficiam ativamente grupos, não relativamente minoritários, socialmente desfavorecidos na

destinação de diretrizes específicas a fim de fomentar a inclusão dos mesmos em áreas como: mercado de trabalho, vagas nas universidades e contratos públicos e, objetivam concretizar a igualdade material.

Esses princípios das ações afirmativas são teoricamente baseados nas ideias de John Rawls, expostas, principalmente, no livro *Uma Teoria da Justiça*, publicado pela primeira vez em 1971, que se tornou um clássico da filosofia e do direito, por propor a repensar, numa ideia contemporânea, o “Contrato Social”, derivado de autores como Hobbes, Locke e Rousseau, o qual considerava que a defesa da igualdade permite exceções, contanto que essas beneficiem os indivíduos que se encontram nas posições socialmente inferiores. Segundo afirma Brandão (2005, p. 17), para compreender como se pode chegar a uma sociedade justa, Rawls baseou-se em dois princípios fundamentais:

(...) o de que cada indivíduo tem direito à maior liberdade possível – desde que essa liberdade seja compatível com a maior liberdade possível dos outros indivíduos dessa sociedade – e o de que as desigualdades sociais e econômicas apenas são aceitáveis se servirem para promover o bem-estar dos indivíduos menos favorecidos.

A ideia de ação afirmativa abrange políticas que visam combater o racismo existente na sociedade e corrigir efeitos de racismos históricos, como no caso do Brasil, idealizando a igualdade material (não apenas a formal, do texto da Lei) de acesso a bens fundamentais em uma democracia contemporânea, como é o caso da educação superior. São políticas/ações não simplesmente voltadas para a intervenção posterior, mas com caráter múltiplo de ação tanto sobre os efeitos da desigualdade histórica bem como sobre o racismo atual – e, pode-se afirmar que atua ainda como uma prevenção a um aumento futuro do racismo.

O ensino superior foi por muitos séculos e décadas reservado à classe dominante, segundo Anísio Teixeira, pois não expandia o ensino secundário, que era o único caminho de alcançar o ensino superior, para as classes mais abastadas da sociedade (TEIXEIRA, 1968, p. 42), o que, notadamente, incluía a população negra.

O caráter múltiplo das ações afirmativas nos remete a seu objetivo principal: atingir a igualdade racial no imaginário coletivo real, induzindo a transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica. Por isso, o objetivo das ações afirmativas não é, essencialmente, coibir o racismo, mas promover a igualdade racial, criando

diversidade e representatividade estatal e social, eliminando barreiras raciais e artificiais e invisíveis (SANTOS, 2005).

3.1 A democracia racial no Brasil e a pauta das Políticas Públicas e Educação no âmbito dos Direitos Fundamentais

A democracia é um instrumento de exercício de diversos valores conquistados pelo homem, pautados na dignidade da pessoa humana, que no passar do tempo transformaram-se em direitos fundamentais (SILVA, 2007, p. 126). Esses valores são a vontade soberana do povo como a legítima vontade e ação a ser aplicada pelo governante, não havendo espaço a interesses pessoais ou de grupos determinados, mas sim interesses difusos, impessoais.

Esses direitos fundamentais foram conquistados porque, embora já existentes em diversas sociedades antigas com peculiaridades singulares, considerados direitos naturais à natureza humana, da Idade Média à Idade Moderna, tais valores foram aos poucos sendo apagados das culturas locais e, o absolutismo e o acúmulo de riqueza em detrimento de toda a coletividade ganharam força até a eclosão das revoluções libertadoras, principalmente a americana, a francesa e a russa.

Antes mesmo das revoluções emancipatórias, as colônias americanas se anteciparam, em comparação a outros países/províncias, em considerar a educação como direito individual (TEIXEIRA, 1968, p. 27). Nessa época, já havia a preocupação de se estabelecer a educação como interesse público, bem como reconhecê-la como interesse individual e não como vantagem, ou mesmo mérito.

O atual Estado Democrático Moderno nasceu das lutas contra esses regimes absolutistas e da sobreposição pessoal da elite dominante em desfavor da burguesia – comerciantes que, embora não compartilhassem das condições miseráveis que o resto da população enfrentava, não detinham o poder para influenciar o governo ou mesmo tinham uma participação na tomada de decisões do Estado.

Tais pressupostos: elitismo, governo de poucos, segundo José Afonso da Silva (2007, p. 45) originou, através de um processo de lutas, a busca por distribuição de justiça, cultura, educação, ou seja, era uma vontade geral, urgente, extremamente necessária e, conseqüentemente, democrática, pois era a vontade legítima e soberana do povo que compunha e constituía aqueles Estados

irresponsáveis, ao contrário da situação de miséria que pairava por todo continente europeu, especialmente.

Nesse contexto a educação se transforma numa vantagem ou até mesmo num processo de ascensão social que ela oferece, o que acaba por incentivar a procura por esse direito, principalmente a educação superior.

A democracia é dita por Bonavides (2000, p. 345), como a potente força condutora dos destinos da sociedade contemporânea, consiste num regime de governo no qual o povo impõe sua vontade a todas as questões que envolvem o interesse coletivo, onde ocorre a real participação de todos os cidadãos nos mecanismos de elaboração e controle das decisões, assim como também é dada a oportunidade de terem acesso à participação na vida política, econômica e cultural da sociedade.

Com vistas apenas a idealizar os valores que compuseram as revoltas iluministas e o desenvolvimento do Estado Democrático Moderno, o presente trabalho não tratou de exauri-los, mas trataremos das espécies de democracia mais utilizadas no contexto mundial atual pela doutrina em: democracia direta, indireta e semidireta.

Bonavides (2000, p. 291) esclarece que a democracia direta é o regime de governo que garante a todos os cidadãos a isonomia, a isotimia e a isagoria, e faz da liberdade e da sua obediência, a base sobre a qual repousa toda a sociedade política (bases da democracia grega)⁷.

No que trata sobre o foco do presente estudo, pode-se aferir que em uma democracia todos são iguais perante a lei, o que significa que os cidadãos, assim como as cidadãs possam usufruir, em situações de igualdade, os direitos fundamentais concernentes à vida e às mínimas condições de bem-estar na sociedade moderna.

Para a compreensão das dimensões dos direitos fundamentais, e no seu cerne a educação, a fim de compreendermos a relação com as ações afirmativas e seu espectro político e democrático, também carece entendermos o surgimento dos direitos fundamentais. Para Ingo Sarlet (2005, p. 70):

⁷ A isonomia preza pela não discriminação entre os homens, os quais estão todos em mesmo patamar perante a lei, confere-lhes iguais direitos. A isotimia é a abolição dos títulos e funções hereditárias, onde todos têm acesso às funções públicas. A isagoria trata-se da retórica, do direito de palavra e da igualdade e relevância que ela tem nas assembleias e reuniões populares para tomada de decisões. (BONAVIDES, 2000, p. 349-350).

Os direitos fundamentais, como resultado da personalização e positivação constitucional de determinados valores básicos (daí seu conteúdo axiológico), integram, ao lado dos princípios estruturais e organizacionais (a assim denominada parte orgânica ou organizatória da Constituição), a substância propriamente dita, o núcleo substancial, formado pelas decisões fundamentais, da ordem normativa, revelando que mesmo num Estado constitucional democrático se tornam necessárias (necessidade que se fez sentir da forma mais contundente no período que sucedeu à Segunda Grande Guerra) certas vinculações de cunho material para fazer frente aos espectros da ditadura e do totalitarismo.

Na perspectiva de que a educação é um direito fundamental, Saviani, ao defender a importância de se instituir um verdadeiro sistema nacional de educação no Brasil, abrangente e universalizado, reforça o objetivo de “formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem a dirige” (SAVIANI, 1998, p. 210). Na mesma linha, Anísio Teixeira (1969, p. 220),

(...) a democracia não pode existir sem educação para todos e cada um, pois importa em transformar, não alguns homens, mas todos os homens para – contra tendências hereditárias, sociais, se não biológicas – rematar, por evolução consciente, a obra que as sucessivas civilizações, desde o começo dos séculos, vêm realizando pela injustiça e conseqüente violência. Todas as outras formas de sociedade precisam de alguma educação, mas só a democracia precisa de educação para todos e na maior quantidade possível”.

O surgimento dos direitos fundamentais de terceira geração evidencia uma tendência orientada à expansão do que viria a ser o sujeito de direitos e a própria conceituação e entendimento de dignidade humana, como aqui se apregoa a questão da dignidade dos negros enquanto sujeitos de ação política.

E, os direitos fundamentais de quarta geração ou dimensão? Poucos autores discorrem sobre a existência da quarta dimensão, também chamada de dimensão dos direitos fundamentais. De acordo com Paulo Bonavides (2006, p. 571):

São direitos de quarta geração o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta para o futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência.

São direitos que surgiram para os indivíduos em decorrência da globalização política, na qual as fronteiras territoriais foram superadas em decorrência da tecnologia, da informação, da necessidade de integração entre as nações, da

necessidade de se garantir a cidadania porque as normas constitucionais estão em constante interação com a realidade.

Ainda, segundo Bonavides, são direitos que tendem a consolidar-se enquanto direitos que não se destinam especificamente à proteção dos interesses de um indivíduo, de um grupo ou de um determinado Estado. Têm primeiro por destinação o gênero humano mesmo, num momento expressivo de sua afirmação como valor supremo em termos de existencialidade concreta, como é o caso da cidadania (2006, p. 516).

No entendimento de Anísio Teixeira (1968, p. 17), a democracia em seus direitos fundamentais nos documentos legais pregava a liberdade de expressão, de reunião e organização, que ao lado da liberdade de ir e vir estavam sempre subordinadas a uma condição fundamental: o direito de educação.

Então, o Estado Social de Direito propõe acompanhar, refletir e orientar a sociedade de acordo com suas transformações, na historicidade dos direitos fundamentais, a revolução burguesa e as chamadas liberdades públicas, no final do século XVII, orientaram os direitos de primeira dimensão. A segunda dimensão de direitos fundamentais decorre dos processos revolucionários ocorridos no início do século XX, após a Primeira Guerra Mundial, são os conhecidos - direitos sociais. O direito fundamental de terceira dimensão é o revestido da solidariedade e fraternidade humana, pujante sobre a repercussão dos efeitos e dos resultados da Segunda Guerra Mundial.

Nas palavras de Teixeira (1968, p. 18) o que se prometia era a libertação do indivíduo para uma nova sociedade, organizada na base de um novo ideal, ainda que em fase embrionária, mas que se esperava poder desenvolver-se e permitir a construção, com a contribuição de todos, de uma civilização materialmente desenvolvida e moralmente justa. Para tanto, foram destruídos os paradigmas feudal e aristocrático com uma revolução política na qual se lançou as bases do Estado Moderno como o direito ao voto universal, mandato temporário dos representantes e a possibilidade de responsabilizar esses representantes no caso de falhas.

Para Celso Ribeiro Bastos e André Ramos Tavares, a respeito da quarta dimensão de direitos fundamentais, mencionam:

[...] trata-se de um rol de direitos que decorrem, em primeiro lugar, da superação de um mundo bipolar, dividido entre os que se alinhavam com o

capitalismo e aqueles que se alinhavam com o comunismo [...] também o fenômeno da globalização e os avanços tecnológicos são responsáveis pela ascensão dessa nova categoria de direitos humanos (BASTOS; TAVARES, 2000, p. 389).

Para nós, o interesse se volta aos direitos fundamentais de segunda e quarta dimensões, porque, reitera-se, a segunda se refere aos direitos sociais, o que está condizente com o texto CF/88 quando confere à educação como tal; e o de quarta geração porque são o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Afinal, como dito, deles depende a concretização da sociedade aberta para o futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência, como é o propósito da Lei de Cotas para os negros e o seu ingresso no ensino superior.

A desconstrução desse mito da Democracia Racial é uma pauta antiga do Movimento Negro. Para Trapp e Silva (2011, p. 91), esse discurso constituía um falso paradigma balizador da identidade nacional, especialmente a partir do Governo de Getúlio Vargas, na iminência dos direitos sociais, que representava uma noção invertida de 'homogeneidade nacional não conflituada'. Dessa forma, a incessante busca por esclarecer a sociedade brasileira de que população negra encontra-se em histórica posição desvantajosa na sociedade, se constitui dos principais fundamentos do MNU.

Nesse sentido, a defesa da Lei das Cotas vai ao encontro dessa conquista, porque o que se prevê é que haja a diminuição das disparidades entre as classes sociais e/ou étnicas em vista à igualdade como direito fundamental, por isso a inclusão social, que está associada à dignidade da pessoa humana, porque tende a proporcionar a participação dos mais pobres e/ou negros/as (o que inclui pretos e pardos) na comunidade acadêmica, elevando, assim, o grau de escolaridade desses grupos e, a médio prazo, diminuiria o "abismo" socioeconômico entre as diferentes classes sociais que compõem a sociedade brasileira, contribuindo, também, para eliminar o estigma social da origem da população negra" (BRANDÃO, 2005, p. 88). O que significaria, portanto, a efetivação da democracia social.

Lobo (2013, p. 103) assevera que "a intenção das ações afirmativas não é fomentar o ódio contra o branco (ou contra o negro [...]), mas ressaltar a importância da diversidade racial, inserindo os indivíduos excluídos no grupo dominante", conforme afirma Lobo (2013, p. 113), as ações afirmativas:

[...] objetivam realizar o pluralismo, a diversidade, respeitando as diferenças em prol da igualdade, possibilitando-se assim que parcela excluída da população tenha acesso ao Ensino Superior de qualidade. Tal realização não implicará a desobrigação do Governo de melhorar o Ensino Fundamental e Médio a todos, mas se apresenta como mais uma alternativa para tentar se alcançar o avanço da população no que tange à educação como um todo.

As ações afirmativas, nessa perspectiva podem vir a ser impregnadas de valores e ideologias, e a ideologia que se defende é de que a política em questão vem contribuir ao acesso dos sujeitos excluídos aos Direitos Humanos de forma justa, efetivando a inclusão social, contribuindo, ainda, para tomada de consciência quanto à igualdade e democracia plena que se pretende:

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. (LOBO, 2013, p. 116)

Nesse contexto, faz-se necessário trazer à tona o problema do racismo existente no Brasil. Segundo Maciel (2009, p. 61) as razões para a atribuição de um sentido social e político ao conceito de raça estão inseridas num contexto onde ele é valorado a partir das várias interpretações que pode desenvolver-se. Ou seja, a atribuição de um sentido social e político ao conceito de raça oferece às práticas antirracistas, a possibilidade de positivação do pertencimento racial e dos seus aspectos diversos, de identificação dos mecanismos pelos quais o racismo opera no cotidiano social e, principalmente, de perceber a sua repercussão a partir da valoração negativa do conceito de raça para o grupo que está na posição de vítima.

Na mesma linha, Munanga e Gomes (2006; p 175), associam o conceito de raça ao reconhecimento da diferença entre grupos humanos, sem atribuir qualidades positivas ou negativas, ao reconhecimento da condição, das origens ancestrais e identidades próprias de cada um deles. No entanto, esse conceito tem um sentido social e político, que diz respeito à história da população negra no Brasil e à complexa relação entre raça, racismo, preconceito e discriminação racial, que estão associados notadamente às origens históricas da população brasileira.

O racismo no Brasil se reveste num dos fenômenos mais recorrentes no

campo das ciências humanas e sociais sob diferentes enfoques. Maciel (2009) entende que o enfoque que é privilegiado no País reconhece o racismo através da sua materialização na vida social, avaliando seus desdobramentos para as vítimas e para a própria dinâmica da vida nacional. No entanto, não cabe restringir apenas à classificação e às formas como o racismo moldou as relações entre negros e não-negros no país, mas sim perceber efetivamente os impactos mais amplos desse processo para a população negra.

Para Munanga (1996; p. 12), existe no Brasil um racismo peculiar caracterizado por um silêncio criminoso que, além da exclusão sistemática dos negros em vários setores da vida nacional, prejudica fortemente o processo de formação da identidade coletiva negra da qual resultariam a conscientização e mobilização política desses oprimidos.

No entendimento de Maciel (2009) a dimensão do problema no Brasil está diretamente voltada para a negação da chamada democracia racial que, de certa maneira, é difundida erroneamente pela crença da mestiçagem e nos efeitos positivos desta. A constituição e a divulgação desse ideal como um valor social evoca, mais uma vez, a mistura biológica e cultural como marcas de uma sociedade em que negros descendentes de africanos e os brancos descendentes de europeus vivam ou, no mínimo, possam viver sem conflitos levando em conta suas origens raciais. A negação desse ideal passa, a partir dos anos de 1980, a ser um empreendimento contundente do movimento negro, pois Guimarães (2008; p. 178), defende que:

[...] consolidou-se paulatinamente no seio do movimento a postura mais radical de denunciar a democracia racial como mito e ideologia de supremacia branca [...] em termos programáticos, a luta deu-se, primeiramente, contra a discriminação racial e o preconceito, para só mais tarde, já no final dos anos 1990, concentrar-se na luta por ações afirmativas a favor dos negros [...]

Nessa esteira, a questão central da democracia racial não é a existência das diferenças, mas a forma a sociedade passa a utilizá-la para discriminar e possibilitar o surgimento de desigualdades de diversas ordens, notadamente em razão da cor da pele. É possível afirmar, portanto, que as desigualdades sociais no Brasil são profundamente marcadas pela diferença de origem (africana, indígena, mestiça). Essa conclusão encontra-se ancorada em diversos índices, oriunda de órgãos oficiais

do governo, divulgados acerca da participação e do acesso da população negra a bens, serviços e direitos publicamente reconhecidos.

De acordo com o IBGE, em pesquisa realizada em 2015, nos últimos anos, mais brasileiros e brasileiras chegaram ao nível superior. Entre 1995 e 2015, a população adulta negra com 12 anos ou mais de estudo passou de 3,3% para 12% um aumento de quase quatro vezes maior, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de 20 anos atrás da população branca. Entretanto, o patamar alcançado em 2015 pelos negros era o mesmo que os brancos tinham já em 1995. Já a população branca, quando considerado o mesmo tempo de estudo, praticamente dobrou nesses 20 anos, variando de 12,5% para 25,9% (IPEA, 2017).

No último Censo Populacional do IBGE realizado em 2010, 92,4 milhões de pessoas se autodeclararam de cor branca, o que representava 45,5% da população. O grupo de pessoas de cor parda representava 45% do total populacional. Outros 8,6% se declararam de cor preta (cerca de 17,4 milhões de pessoas) e 1,8 milhão de pessoas (0,9%) declararam outra cor ou raça (indígena ou amarela). Para efeitos de políticas públicas voltadas para igualdade racial, são considerados negros ou afrodescendentes o que abrange os pretos e pardos. Conclui-se que a população negra no Brasil é maioria, mas que não é representada equitativamente nos diversos segmentos sociais como política e educação superior.

Tais dados quantitativos são suficientes para ilustrar o alcance da desigualdade enfrentada pela população negra no acesso ao ensino superior antes da Lei de Cotas. Nesse aspecto reside grande parte das reflexões teóricas elaboradas em torno do racismo brasileiro e de suas consequências.

3.2 As Políticas de Ação Afirmativa: do conceito à aplicação na Educação Superior

As ações afirmativas são consideradas ações de incentivo e fomento para determinados grupos de pessoas (minorias) que venham de alguma forma, a garantir a igualdade de oportunidades e de tratamento em contraposição à subjugação historicamente sofrida. Tais ações podem ser motivadas ou determinadas pelo Estado, bem como por instituições da sociedade civil,

principalmente os movimentos sociais, que tenham autonomia para tomar decisões com relação às suas normas internas, tais como partidos políticos, sindicatos, centrais sindicais, escolas, igrejas, instituições privadas e mesmo as universidades públicas. Essas ações podem ter um caráter temporário ou permanente, a depender do planejamento, bem como a motivação para o implemento da medida.

Nesse sentido Oliven (2009, p. 67)

O termo ação afirmativa refere-se a um conjunto de políticas públicas para proteger grupos que, em uma determinada sociedade, são ou tenham sido discriminados. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, universidades e posições de poder. Nessa perspectiva, a sub-representação de minorias em instituições e posições de maior prestígio na sociedade é considerada um reflexo de discriminação. Portanto, visa-se, por um período provisório, a criação de incentivos que busquem certo equilíbrio da representatividade dos diversos grupos que fazem parte de determinada sociedade, nesses espaços.

As políticas de ação afirmativa têm sido implementadas em diversos países, variando o público a que se destinam. A Índia, país que tem a experiência mais longa nesse tipo de política, reserva um percentual de vagas em suas universidades públicas a castas, como os *dalits*, ou “intocáveis”, que, pela tradição religiosa hindu, historicamente, foram consideradas inferiores. Na Indonésia, país que congrega milhares de ilhas, a quase totalidade dos estudantes nas universidades de elite é proveniente da ilha de Java; nesse país essas políticas têm um caráter regional, destinando-se a estudantes de outras ilhas. As políticas de ação afirmativa, pois, refletem as contradições e desigualdades inerentes a cada país onde elas são implementadas.

As ações afirmativas são vistas na atualidade como sendo um conjunto de medidas públicas e privadas, de caráter voluntário - como o caso das cotas na Unb, anterior à Lei de Cotas; facultativo ou compulsório (universidades em geral, pós Lei de Cotas), podendo ser adotadas como instrumentos políticos que objetivam a correção material e simbólica de prejuízos e efeitos negativos, frutos de discriminações passadas, sofridas por determinados grupos em um dado momento da história.

Ao contrário do que se costuma pensar, as políticas de ação afirmativa não são uma criação norte-americana (SOWELL, 2004, p. 41). Iniciadas na época da colonização inglesa, depois foram institucionalizadas na primeira Constituição de 1947, país marcado, há séculos, por uma profunda diversidade cultural e étnico-racial, mas com uma rígida estratificação social.

Sowell (2004, 46) indica que os próprios autores de programas de ação afirmativa dificilmente têm coragem de defender que sistemas de cotas devem ser

adotados como princípio ou aspecto permanente da sociedade e enfatiza que se faz *“um grande esforço para chama-las de “provisórias”, mesmo quando, de fato, tais preferências acabem não só permanentes, mas ampliadas.”*

Da mesma forma Feres Júnior (2015, p. 96), entende que a Índia é o país com a mais longa história de ações afirmativas no mundo. O precursor do sistema pioneiro de cotas foi o indiano Bhimaro Ramji Ambedkar, líder dos chamados *dalits*, ou *intocáveis*, considerada a casta mais inferior na Índia. Ambedkar conseguiu inserir, na Constituição da Índia, já independente, em 1948, as cotas para os *dalits*, nas instituições de ensino e no serviço público, como forma de compensá-los pelos anos de desigualdade e segregação étnica e religiosa. Os próprios líderes da casta dos intocáveis que propuseram o prazo de dez anos para o recebimento dos benefícios, com a finalidade de evitar conflito social. Até hoje a Índia mantém cotas para os intocáveis.

Na América, essas ações afirmativas surgiram nos Estados Unidos nos anos 60, segundo Rezende (2005, p. 157), para fins de designar as políticas dirigidas a grupos minoritários – negros, mulheres e minorias étnicas, como ação do Estado para corrigir a herança de desigualdades sociais e raciais.

Lá, em 1941, o então presidente Franklin Roosevelt proibiu, pelo decreto nº. 8.802, a discriminação racial contra a população negra quando da seleção e do recrutamento de pessoal para trabalhar no setor público dos EUA. Já, no âmbito da iniciativa privada americana, a discriminação racial contra negros somente foi abolida mais de vinte anos mais tarde, em 1964, com a promulgação da Lei dos Direitos Civis, pelo então presidente Lyndon Johnson, segundo Brandão (2005, p. 5).

Após a extensão da proibição de distinção na iniciativa pública e privada, em discurso proferido em 1965, o Presidente Johnson, ao defender a igualdade, usou a metáfora de que ‘não seria possível colocar dois homens competindo numa mesma corrida de velocidade se um deles tivesse ficado acorrentado durante anos e ainda acreditar que ambos teriam as mesmas chances de vencer a prova’, ou seja, as condições iniciais das minorias raciais presentes na sociedade americana não eram iguais às da maioria dominante branca (BRANDÃO, 2005).

Dessa forma, os programas de ação afirmativa para ingresso no ensino superior não objetivam a eliminação completa de desigualdades, mas o aumento da igualdade de oportunidades em um segmento específico que se encontra em

situação não preferencial comparado aos demais, ou mesmo em situação de subjugação, como é o caso da população negra frente à sua representatividade nas mais diversas searas da sociedade brasileira. Exatamente por isso o Brasil tem condições sociais que em que se faz necessária a aplicação dessa medida, mas que deve ser estabelecida por um período que se mostre razoável, de acordo com os resultados disponíveis, mediante a avaliações empíricas rigorosas e constantes.

3.3 A Conferência de Durban (2001): enfrentando o problema racial

A participação do Brasil na III Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul no período de 31 agosto a 8 de setembro de 2001, mudou sensivelmente a atuação do governo para o problema da questão racial no País (ALVES, 2015).

Dentre os principais compromissos brasileiros assumidos após o evento, por reivindicação principal do Movimento Negro, estão as ações afirmativas, já conceituadas, que consistem em medidas especiais por parte do poder público, destinadas a reparar a desigualdade social no que refere à distinção entre brancos e negros. Dessa forma, essas ações afirmativas também são conhecidas como “ação afirmativa, ação positiva, discriminação positiva ou política compensatória” (MUNANGA, s/d).

Segundo Trapp e Silva (2011, p. 95), as ‘cotas’ tornaram-se o ponto central de agenda do Movimento. A implementação da dessas ações afirmativas logo pela UERJ, em 2002, fomentou a necessidade de se ampliar o debate público da questão racial no Brasil, principalmente no que se refere à representatividade nas camadas sociais e nas relações de poder, que são ‘pouco acostumadas a conviver com negros’.

Na área jurídica, essas ações afirmativas também são comumente definidas como políticas públicas que possuem a finalidade de incrementar o princípio constitucional da igualdade material – exaustivamente citado expressa e implicitamente no texto da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) – bem como, abolir os reflexos históricos da desigualdade racial ainda persistente no Brasil. Segundo Joaquim Barbosa Gomes (2001, p. 49):

[...] ações afirmativas se definem como políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física

Ademais, as ações afirmativas teriam a função precípua de formar exemplos “...constituíram um mecanismo institucional de criação de exemplos vivos de mobilidade social ascendente...” (GOMES, 2001, p.56). Podem, assim, induzir transformações culturais, pedagógicas, psicológicas, quando incidem sobre ideias de supremacia e subordinação raciais, sexuais e outras.

Nesse sentido, o panorama político brasileiro, em relação às políticas públicas voltadas para a população negra, mudou sensivelmente ao longo dos anos pós-Conferência de Durban, em especial à criação de órgãos institucionalmente voltados para o cumprimento dos compromissos assumidos no evento e para uma maior articulação política direcionada à diminuição das disparidades raciais.

A partir daí, não como reflexo imediato da Conferência no Brasil, nem, tampouco por iniciativa do governo federal, mas no Estado do Rio de Janeiro tendo como principal motivador a luta dos movimentos negros, através da Lei Estadual nº 3708/2001, o Governo Fluminense instituiu a cota mínima de até 40% para a população negra aos cursos de graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Estadual do Norte-Fluminense, sendo essas as pioneiras na implementação das ações afirmativas voltadas para a inclusão na educação superior através de cotas ou reserva de vagas.

Ainda na área da educação, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) se tornou a primeira política pública federal de ação afirmativa voltada para o ensino e desmitificação do racismo desde a base do ensino, que impõe a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Essa lei foi um grande passo dado no âmbito da educação básica e até hoje enfrenta muitas dificuldades na sua implementação devido à resistência política e social ao tema, o que inclui a falta de adequação dos currículos escolares ao contexto local e cultural de cada comunidade que compõe o ambiente escolar.

Noutra ação, agora mais de cunho político para o início do planejamento das diretrizes estabelecidas em Durban não se deu no governo que participou da Conferência, mas sim no posterior. A criação da Secretaria Especial de Políticas de

Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com status de ministério, instituída pela Medida Provisória nº. 111/2003, posteriormente convertida na Lei nº. 10.678/2003, se consolidou no reconhecimento por parte do Estado de que a população negra necessitava de uma agenda de compromissos para a formulação de demandas específicas, dentre as quais é relevante destacar:

1. Assessorar a Presidência da República a coordenar e articular políticas e diretrizes voltadas à promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e avaliação das políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e da proteção dos direitos de indivíduos e grupos raciais e étnicos, com ênfase na população negra, afetados por discriminação racial e demais formas de intolerância;
2. Assessorar a Presidência da República na articulação, promoção e acompanhamento da execução dos programas de cooperação com organismos nacionais e internacionais, públicos e privados, voltados à implementação da promoção da igualdade racial, na formulação, coordenação e acompanhamento das políticas transversais de governo para a promoção da igualdade racial;
3. Assessorar a Presidência da República no planejamento, coordenação da execução e avaliação do Programa Nacional de Ações Afirmativas e na promoção do acompanhamento da implementação de legislação de ação afirmativa e definição de ações públicas que visem o cumprimento dos acordos, convenções e outros instrumentos congêneres assinados pelo Brasil, nos aspectos relativos à promoção da igualdade e de combate à discriminação racial ou étnica (BRASIL, 2003).

Tendo como compromisso principal a inclusão social e a melhoria na distribuição de renda, em 2003, com a posse do governo do Partido dos Trabalhadores (PT), o País passou a desacelerar o rumo neoliberal que seguia, dando atenção ao déficit de vagas nas instituições públicas de ensino superior, sendo uma atuação transformadora, com fins de dar seletividade, com inclusão, aos cérebros desenvolvidos na graduação.

Em meio à grande rotatividade da pasta do Ministério da Educação ao longo dos anos, o governo da época, à falta de um documento consolidado da reforma universitária brasileira, criou, através da Lei nº. 11.096/2005 (BRASIL, 2005) o Programa Universidade Para Todos (Prouni), que consistiu numa espécie de parceria público-privada. Nele, as Instituições de Ensino Superior (IES) gozariam de uma série de benefícios fiscais, tendo como contrapartida a obrigatoriedade de oferecer bolsas integrais ou parciais de estudo aos estudantes de escola pública, ou àqueles que foram beneficiários de bolsa integral em escolas particulares durante

todo ensino médio, nos termos da citada Lei.

No entanto, o ponto mais inovador e polêmico quanto a instituição do PROUNI está contido no art. 7º, que são as cotas nas instituições privadas, a seguir:

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao Prouni, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2003).

Essa separação de parte das bolsas concedidas, por meio de cotas raciais fora muito criticada, pois se um país que é regido nas relações internacionais pelo repúdio ao racismo separa parte das vagas de bolsas oferecidas em instituições privadas para negros, vai de encontro aos princípios balizadores da própria existência do Estado, uma vez que o combate ao racismo é norma constitucional, além de violar os tratados internacionais que tratam do mesmo tema.

No entanto, os programas de ação afirmativa nas universidades e nas instituições de ensino superior, mesmo que privadas, iniciaram-se, então pela aplicabilidade efetiva das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 10.558/2002, que cria o Programa Diversidade na Universidade, que logo no art. 1º prioriza os programas a serem desenvolvidas:

Art. 1º. Fica criado o Programa Diversidade na Universidade, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros (BRASIL, 2002).

Assim, como em grande parte dos países democráticos de direito, foi necessário que os programas e diretrizes desenvolvidas estivessem estipulados em normas jurídicas de caráter cogente, a fim de dar obrigatoriedade a quem tiver de cumpri-las. As políticas raciais também deviam estar consolidadas num instrumento, ao menos, geral, pois as conferências de consciência negra e demais fóruns e

periódicos que acontecem com a finalidade de sempre debater a relevância jurídica da discriminação das raças no Brasil não poderiam ser em vão.

Aspirar, constantemente a igualdade entre os povos, mesmo que material, e estabelecer critérios que igualem os desiguais à classe mais favorecida – neste âmbito, intelectualmente – foi a medida mais adequada de se atender aos interesses em questionamento.

Já âmbito das universidades federais, os professores José Jorge de Carvalho e Rita Segatto foram os idealizadores da aplicação da política de cotas na UnB, cujo projeto sofreu muita resistência por parte de algumas instituições e que resultou no ajuizamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº. 186, pelo Partido Democratas (DEM) em 2009 contra a Comissão de Vestibular da UnB, já comentados, e, especialmente, contra as cotas a serem implantadas para assegurar a representatividade de negros no ensino superior que juntamente ao Recurso Extraordinário (RE) 597.285/RS⁸, interposto por um aluno da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que alegou ter sido tolhido pelo sistema de cotas, resultaram na Audiência Pública sobre a constitucionalidade de Políticas de Ação Afirmativa de Acesso ao Ensino Superior, convocada pelo relator dos processos, o Ministro Ricardo Lewandowski entre os dias 3 e 5 de março de 2010, no STF a fim de discutir o tema e ouvir os argumentos a favor e contra a medida.

A ADPF tem previsão legal no artigo 102, § 1º, da Constituição Federal de 1988, que diz o seguinte: "a arguição de descumprimento de preceito fundamental, decorrente desta Constituição, será apreciada pelo Supremo Tribunal Federal, na forma da lei". Ela é um instrumento jurídico complexo no ramo do direito, que pode ser compreendida, na sua modalidade mais conhecida, como uma ação do controle concentrado, destinada a combater o desrespeito aos conteúdos mais importantes da Constituição, praticados por atos normativos ou não normativos, quando não houver outro meio mais eficaz. O STF em março de 2010, através do ministro relator Ricardo Lewandowski, teve a iniciativa de levar para discussão com a comunidade, em Audiência Pública, duas ações que estavam em curso na Suprema Corte contra as políticas de ação afirmativa no ensino superior.

Segundo o STF, essas exposições dos temas, através de audiências públicas,

8 (STF) Recurso Extraordinário. Julgamento Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/teses/verAndamentoProcesso.asp?incidente=2662983&numeroProcesso=597285&classeProcesso=RE&numeroTema=203> Acesso em: 01 fev. 2018.

permitiriam que a Corte avaliasse se e em que medida as políticas de reserva de vagas no ensino superior afrontam o texto da Constituição Federal de 1988. Esta também foi uma oportunidade para conhecer opiniões de estudiosos do caso, como sociólogos, antropólogos, professores universitários e demais especialistas que investigam as ações que visam à inclusão de alunos egressos de escolas públicas e autodeclarados negros (o que inclui pretos e pardos), explicitando o estado atual da questão da democracia racial na sociedade brasileira.

Nos argumentos para a interposição da ação, o DEM, com pedido de liminar (urgente), com a finalidade de reconhecer a inconstitucionalidade dos atos da Universidade de Brasília (UnB), do Centro de Promoção de Eventos da Universidade de Brasília (CESPE) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Brasília (CEPE), que estabeleceram a reserva de vagas étnico raciais nos cursos de graduação da UnB. Tais atos foram objeto de impugnação em uma ação objetiva porque estabeleceram um sistema de reserva de 20% (vinte por cento) das vagas do vestibular baseadas no critério étnico-racial, isto é, apenas para negros e índios.

Após todos os debates e críticas acerca da comentada política discriminatória racial, o STF em 26/04/2012, por unanimidade, votou pela constitucionalidade da medida.

O relator do processo, logo início no julgamento, colocou em evidência o princípio da igualdade, que se subdivide em formal e material. Segundo Lewandowski (2012, p. 49)⁹, a proposta da Unb foi justamente a busca pela igualdade material entre negros e brancos, "...diferença que os distingue por razões naturais, culturais, sociais, econômicas ou até mesmo incidentais".

Logo, a qualquer governante, bem como ao Poder Judiciário, ao aplicar o princípio de direitos humanos da igualdade sem ponderar diferenças pessoais ou jurídicas existentes, pode acarretar na perda de objeto à luz de todo o ordenamento jurídico e dos princípios de justiça social brasileiros. Lewandowski alegou ainda que o DEM levou em conta a interpretação dos dispositivos constitucionais feitos de forma isolada e não de forma sistemática, em conjunto com todo o ordenamento jurídico, e social, que leva em consideração os preceitos de justiça, equidade e

⁹ (STF) Recurso Extraordinário. Julgamento Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693> Acesso em: 01 fev. 2018.

igualdade social. Não foi utilizada a complementariedade com os demais princípios norteados dos direitos humanos em consonância com os fundamentos e objetivos da Carta Magna, além das Convenções e Tratados dos quais o Brasil é signatário, até mesmo a Conferência de Durban.

Uma distribuição de justiça, é isso que ocorre segundo o relator da ADPF 186. Nessa “permissão de possibilidades” que se dá ao negro, o direito à educação, em seu aspecto teleológico social, é imposto concretamente, com resultados imediatos, assegurando uma universidade pluralista como fábrica de ideais democrático-sociais, pois todos os segmentos étnico-raciais – considerando-se que ainda existe o pensamento que raças distinguem os seres humanos – se encontram presentes na produção de conhecimento científico, como forma de integração dos povos.

Saviani (1999, p. 66) não entende dessa forma, ao discutir as teorias da educação, o problema da marginalidade, as contradições inerentes à escola e a educação na sociedade capitalista, a partir dos fundamentos das teorias críticas (teoria do sistema de ensino que expressam uma violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE), teoria da escola dualista), a escola e a educação tornaram-se instrumentos para reforçar a alienação própria desse modelo de sociedade. Reforça ainda que “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação”. As cotas, então, não resolveriam o problema, pois a sociedade ainda permanecerá dividida em duas classes fundamentais, na qual o explorado não consegue assimilar os instrumentos necessários para se livrar dessa exploração e subjugação.

Todavia, as cotas são uma realidade brasileira, confirmada pela Corte Suprema brasileira, a reserva das vagas logo se tornou obrigatória em todas as Instituições Federais de Ensino, incluindo as de ensino técnico de nível médio, em agosto de 2012, por intermédio da Lei nº. 12.711/2012 (Lei de Cotas), regulamentada pelo Decreto nº. 7.824/2012 (BRASIL, 2012), sendo que a aplicabilidade da medida já teve início nos vestibulares e Sistema de Seleção Unificada (SISU) do ano de 2013.

Segundo Kern (2011, p. 56) em relação às ações afirmativas no ensino superior, diz que a universidade é um meio de inclusão, porém tem um papel limitado de seletividade, porque alcança, atualmente, somente os jovens entre 18 a

24 anos, que conseguiram vencer a barreira do ensino médio, enfatizando que a inclusão pela educação, ainda que de extrema importância, apresenta-se apenas como uma das possibilidades estratégicas de inclusão social; e que uma forma de ampliá-la seria estender essa política aos cursos de pós-graduação.

3.4 As políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior no Brasil como instrumentos de inclusão social

As ações afirmativas estão presentes em vários países com notória visibilidade de desigualdade étnico-racial e tensões sociais, como é o caso da África do Sul e da Índia. Da mesma forma, tratamentos diferenciados e reservas de vagas também existem em Israel, China, Austrália, nas Ilhas Fiji (Oceania), Canadá, Paquistão, Nova Zelândia e nos Estados desmembrados da extinta União Soviética. Em Israel, por exemplo, medidas especiais foram adotadas para acolher os *falashas*, que judeus de origem etíope, que sofriam sensivelmente a discriminação por serem negros, motivo pelo qual eram exilados e considerados estranhos. Na Alemanha e na Nigéria existem ações afirmativas para as mulheres; na Colômbia para os povos de origem indígena; no Canadá para indígenas, mulheres e negros, segundo Anjos, (2010, p. 20), ou seja, as ações afirmativas estão presentes em todos os continentes do globo terrestre, o que reflete a desigualdade entre os povos existente de forma dispersa no mundo, independentemente da situação econômica dos países.

Em Portugal, há reserva de vagas em universidades para estudantes oriundos das antigas colônias portuguesas da África. Na África do Sul a Constituição de 1996 determina a utilização das políticas de ação afirmativa para garantia de acesso às diversas instâncias para os negros vítimas do regime do apartheid.

No continente americano, nos Estados Unidos, país usualmente apontado como patrono de cotas, a situação se deu de forma bem mais complexa do que sugere o senso comum. A rigor, a reserva de vagas para minorias étnicas está proibida desde 1978. Os sistemas de seleção norte-americanos, que variam de estado para estado e de instituição para instituição, admitem o exercício de uma série de ações afirmativas. Entre as décadas de 1940 a 1970, os EUA foram marcados por vários movimentos civis, campanhas e decretos que contemplaram o

processo democrático daquele país através de lideranças negras, como Martin Luther King Junior, Malcom X ou outros grupos radicais como os “Panteras Negras”, fomentaram a luta pelos direitos civis dos afro-americanos.

Somente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que se iniciou a adoção de tratados internacionais voltados para a proteção dos direitos fundamentais do ser humano, mediante a adoção de instrumentos internacionais de proteção.

A partir do panorama norte-americano de ações afirmativas a partir da década de 60, nas últimas décadas do século XX iniciaram-se efetivamente as discussões e iniciativas sobre necessidade de implementação das políticas de ação afirmativa no Brasil. Elas vieram se formando no seio das organizações do movimento negro e outros em favor da igualdade étnico-racial, em alguns espaços acadêmicos, que, na metade dos anos 90 foram estendidas para a mídia impressa e eletrônica e tiveram grande repercussão no âmbito de governo, nas esferas federal, estadual e municipal após a Conferência de Durban em 2001.

É importante enfatizar que a adoção de políticas afirmativas deve ter um prazo de duração, um marco de temporalidade para a avaliação constante da eficácia da medida (Gilmar Mendes, ADPF 186, 2012), até serem sanados ou atenuados os efeitos da desigualdade de acesso à educação superior sofridos pelas minorias desfavorecidas, como é o caso da população negra. Se as ações afirmativas visam a estabelecer um equilíbrio na representação das categorias nas mais diversas áreas da sociedade, quando os objetivos forem finalmente atingidos, tais políticas podem ser revistas, ou até mesmo extintas, por ter o perigo de causar outro estigma de preconceito e marginalização com os cotistas, por estabelecerem distinções não mais necessárias.

Para Munanga (2001, p. 42), o que se busca pela política de cotas para negros e indígenas, não é para se ter direito às migalhas, mas, sim para assegurá-los ao acesso aos graus mais elevados de todos os segmentos de responsabilidade e de comando na vida nacional onde esses dois segmentos não são devidamente representados como manda a verdadeira democracia, ou mesmo pelo quantitativo de população que representam, como é o caso dos negros. A educação e formação profissional, técnica, universitária e intelectual de boa qualidade oferece a chave e a garantia da competitividade entre todos os brasileiros.

Neste sentido, a política de cotas busca a inclusão daqueles brasileiros que por razões reconhecidamente históricas e estruturais que tem relação com nosso racismo à brasileira, encontram barreiras que a educação e formação superior podem em parte remover. Apesar de não haver consenso quanto à necessidade da medida, alguns invertem a lógica da proposta e veem na política de cotas a possibilidade de uma fragmentação da sociedade. Uma sociedade que quer mudar não deve ter medo de conflitos, pois não há mudança possível sem erros e sem conflitos, afirma Munanga (2001, p. 32).

4 A IMPLANTAÇÃO DAS AÇÕES AFIRMATIVAS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR), CAMPUS PORTO VELHO

A área de educação superior no Brasil, não obstante ter apresentado melhora de investimento público na última década, ainda não apresenta todo o potencial de sua atuação e em relação ao grupo da população negra essa melhora apenas se deu em virtude da Lei de Cotas.

A partir da década de 90, o Governo Federal apresentou interesse em direcionar ações para dar início à inclusão da população negra na sociedade como um todo e em pensar na implementação de ações afirmativas para esse grupo. Tais ações tiveram início quando o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, por Decreto Presidencial s/n no dia 20 de novembro de 1995, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, cujo principal objetivo era pesquisar o desenvolvimento de políticas públicas específicas voltadas para a população negra.

Segundo Maio e Santos (2005, p. 187), a criação desse grupo teve como alavanca propulsora a manifestação em homenagem aos 300 anos de Zumbi dos Palmares.

Esse Grupo de Trabalho instituído pelo governo federal elaborou, também, um conceito de ação afirmativa, a fim de servir de referência para a implantação de políticas públicas para a população negra e outros grupos minoritários do país:

Ações afirmativas são medidas especiais e temporárias, tomadas ou determinadas **pelo estado**, espontânea ou compulsoriamente, com o objetivo de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidades e tratamento, bem como de compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros. Portanto, as ações afirmativas visam combater os efeitos acumulados em virtude das discriminações ocorridas no passado (GTI, 1997, s/p).(grifo nosso)

O destaque para o trecho 'pelo estado' se faz necessário para evidenciar que as políticas de ação afirmativa no Brasil se mostram, na realidade, uma política de governo (temporária) e não de estado (permanente), haja vista que alguns dos líderes de outros partidos ou mesmo candidatos à Presidência da República do Brasil nas eleições presidenciais de 2014 e 2018 não reconhecem a necessidade de implementação dessas medidas, mesmo fundamentada em estudos, pesquisas e pauta de movimentos sociais.

No contexto pós-Marcha, no âmbito da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (SNDH), aproximou-se o poder público do Movimento Negro com uma relação estreita para a discussão das políticas públicas em favor da população negra, que levou à efetiva inclusão na pauta da política nacional. Nesse âmbito, foi criado o Comitê Nacional de Preparação para a Conferência de Durban, com representação de integrantes do Movimento Negro com o objetivo de articular os movimentos negros e o governo com a realização de diversas reuniões e seminários para discussão de temas como: racismo, democracia racial, políticas públicas e ações afirmativas para negros, bem como na produção de um relatório sobre as condições de vida dos negros brasileiros e das relações étnico-raciais no Brasil para ser apresentado na Conferência Regional das Américas, realizado no Chile como preparação para Durban no ano seguinte.

Já no início dos anos 2000, na transição do governo brasileiro, a participação na III Conferência Mundial da Organização das Nações Unidas de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, ocorrida em Durban, África do Sul no período de 31 agosto a 8 de setembro de 2001, o presidente da época, Fernando Henrique Cardoso comprometeu-se formalmente com a erradicação da discriminação praticada contra cidadãos negros. A partir de então, a discussão sobre a exclusão étnico-racial, bem como a necessidade de implantação de ações afirmativas nas universidades federais brasileiras começaram a ter mais evidência. Ademais desses incentivos mundiais e nacionais, a necessidade da implementação de uma política voltada para a integração da população negra na comunidade acadêmica se mostrou necessária a partir dos dados encontrados na realidade das próprias universidades, maioria de estudantes sempre branca. A presença de estudantes negros e indígenas era considerada exceção.

Não obstante à participação e início dos compromissos assumidos, para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 121), o governo de Fernando Henrique Cardoso deixa “uma enorme dívida social com o agravamento de todos os indicadores sociais”, pois foi um governo que conduziu as diferentes políticas públicas que eram necessárias ao país (combate à fome, analfabetismo, distribuição de renda), de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital.

A Conferência de Durban (2001), se tornou em então, um marco brasileiro

para o início do fomento às políticas de ação afirmativa no Brasil, uma vez que houve a redefinição das estratégias de atuação política do governo frente as reivindicações dos movimentos negros e dos próprios compromissos assumidos na Conferência.

No último ano do governo do ex-presidente da República Fernando Henrique Cardoso houve a instituição, em 2002, no âmbito da Administração Pública Federal, por meio do Decreto Presidencial nº. 4.228 de 13 de maio de 2002 (BRASIL, 2002), do Programa de Ações Afirmativas no âmbito da Administração Pública Federal, sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos vinculada ao Ministério da Justiça.

Dentre as medidas administrativas e estratégicas apresentadas no documento, destacou-se principalmente o estabelecimento de metas percentuais de participação de negros, mulheres e pessoas portadoras de deficiência no preenchimento de cargos em comissão; critérios de pontuação nas licitações públicas a ser utilizado para beneficiar fornecedores que comprovem a adoção de políticas compatíveis com os objetivos do Programa; e inclusão, nas contratações de empresas prestadoras de serviços, de dispositivo estabelecendo metas percentuais de participação de afrodescendentes, mulheres e pessoas portadoras de deficiência.

Segundo Kern (2011, p. 70), em 2008, mais da metade das universidades estaduais e 42% das federais brasileiras adotavam algum tipo de ação afirmativa no Brasil. Um levantamento feito pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹⁰ mostrava que 51 instituições públicas ofereciam, por meio de cotas ou de bonificação no vestibular, critérios diferenciados a alunos negros, pobres, de escola pública, deficientes ou indígenas. Dessas 51 instituições, 18 eram universidades estaduais, que representavam 51% do total de 35 mantidas por Estados no Brasil; das 53 universidades federais, 22 implementavam ações afirmativas por conta própria, regulamentadas nos seus Conselhos Superiores com fundamento na autonomia didático-científica e administrativa das universidades.

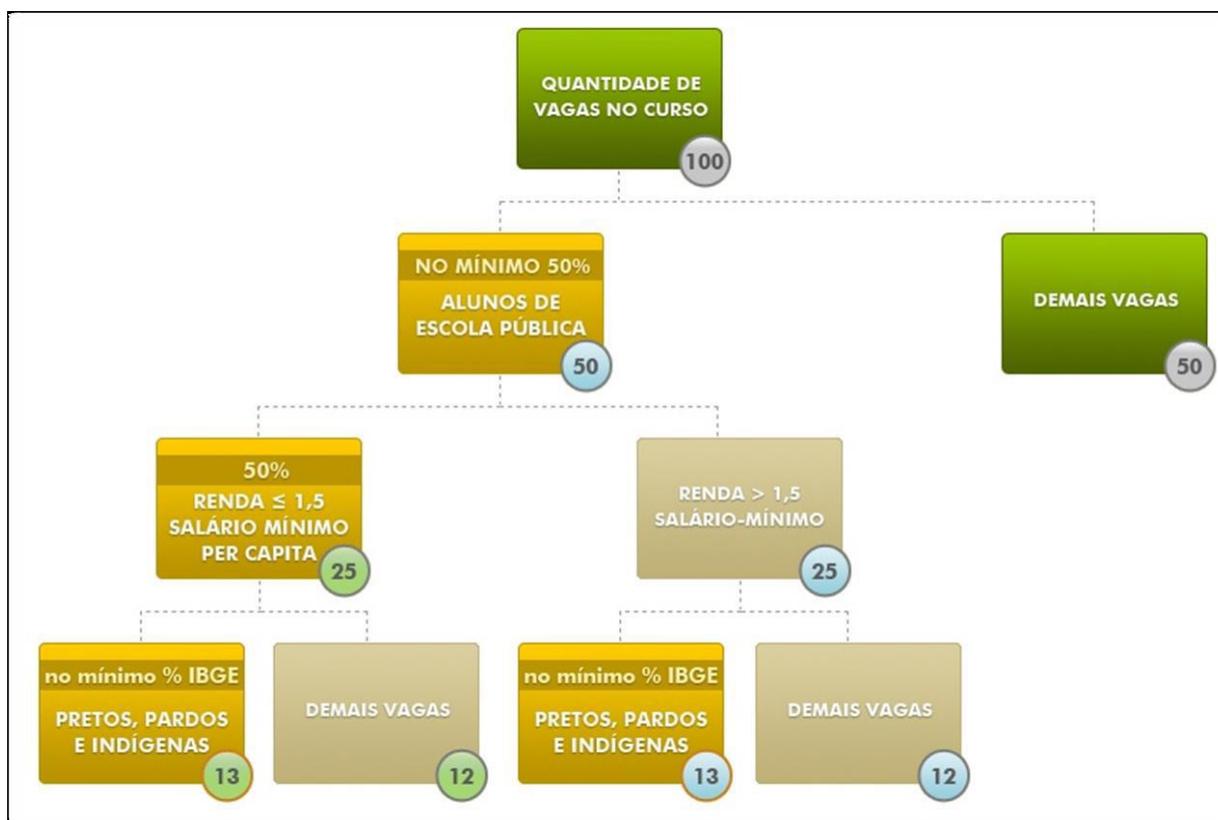
No entanto, somente a partir da publicação da Lei nº 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012, regulamentada pelo Decreto nº 7.824, em 11 de outubro, e implementada pela Portaria Normativa Interministerial nº 18, em 11 de outubro de 2012, houve obrigatoriedade para que todas as Instituições Federais de Ensino

10 Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.org/>> Acesso em 21 ago. 2018.

vinculadas ao Mec, que ofertam vagas no ensino superior e vagas para cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, reservem 50% das vagas ofertadas em cada processo seletivo para estudantes oriundos de escola pública e que, dessas vagas, 50% sejam destinadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo por pessoa, e que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas.

A fim de ilustrar graficamente cada percentual estabelecido para cada grupo, apresenta-se um organograma geral mínimo da Lei de Cotas para cada instituição de ensino federal:

Organograma 1 - Distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012 e Decreto nº. 7.824/2012



Fonte: COLEN, 2016, p. 123.

A Universidade Federal de Rondônia, apresentada adiante, assim como as outras universidades públicas federais, implantou o modelo estabelecido pela legislação já no processo seletivo para ingresso no ano de 2013. Como não havia obrigatoriedade de implantação total das cotas de imediato, a Comissão Permanente de Processo Seletivo de Discente (CPPSD) e a Administração Superior, optaram por aplicar inicialmente apenas 12,5% dos 25% possíveis, conforme Edital do Processo Seletivo 2013¹¹ e quadro de vagas apresentado em anexo.

O percentual de 12,5% do processo seletivo de 2013 foi dobrado para 25% no processo seletivo de 2014¹², conforme quadro de vagas em anexo.

A totalidade das cotas foram implementadas somente a partir do processo seletivo de 2015 com o percentual de 50% de ações afirmativas em cumprimento à

11 Processo Seletivo UNIR 2013 Edital Disponível em:
http://www.processoseletivo.unir.br/uploads/certame/108_edital_processo_seletivo_2013.pdf Acesso em: 21 ago. 2018.

12 Processo Seletivo UNIR 2014 Edital disponível em:
http://www.processoseletivo.unir.br/uploads/certame/112_edital_2014.pdf Acesso em: 21 ago. 2018.

Lei de Cotas. O prazo máximo para implementação dos 50% das cotas seria apenas no final de 2016, mas a UNIR antecipou esse total em um ano, o que favoreceu a população do Estado de Rondônia e principalmente os grupos de negros e indígenas que almejavam o sonho de ingressar na universidade pública.

O processo de implementação das ações afirmativas na UNIR será tratado em subseção específica em decorrências de diversas mudanças normativas internas, bem como recomendações expedidas pelo Ministério Público.

4.1 Análise do princípio legal da Lei nº 12.711/2012 (Lei de Cotas)

A Lei nº 12.711, publicada em 29 de agosto de 2012, denominada Lei de Cotas, disciplinou que todas as Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, tanto para as que ofertam vagas de no ensino superior quanto para as que oferecem vagas para cursos técnicos de nível médio, reservem, no mínimo, 50% das vagas ofertadas em cada processo seletivo para estudantes oriundos de escola pública. Dessas vagas, também estabeleceu que 50% sejam destinadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo por pessoa, e que se autodeclarem pretos, pardos e indígenas, como apresentado no Organograma 1.

A Lei de Cotas, em sentido amplo, se constitui, por si só, numa política pública de educação para acesso ao ensino superior e é um instrumento responsável por um novo período de debate das ações afirmativas no país, haja vista a temporalidade de aplicação (10 anos para a primeira revisão). Dessa forma, a existência de uma lei federal sobre cotas para ingresso no ensino superior público estabelece parâmetros a serem seguidos por todas as instituições federais de ensino superior e técnico profissionalizante, bem como estabelece uma referência para possíveis regulamentações em instituições de âmbito estadual e municipal.

A Constituição Federal de 1988, é o marco da nova era democrática no Brasil. Após anos de regime ditatorial e inúmeras violações de direitos civis e coletivos, a redemocratização inaugura um período de maior independência e harmonia entre os Poderes da República com a intensa proteção e defesa dos direitos fundamentais, bem como a ampliação e a garantia dos direitos sociais, consolidados como cláusula pétrea da Constituição, que jamais podem ser suprimidos por qualquer alteração constituinte (SILVA, 2017, p. 56). Apesar dessas inovações e avanços da nova Lei

Maior brasileira, é imperativo enfatizar que restaram resquícios autoritários na prática, como por exemplo, a centralização do Poder Executivo na produção de políticas públicas

Essa certa centralização acaba por atribuir um caráter temporal em algumas políticas públicas, pois pode ser uma prioridade em um certo governo, mas pode deixar de ser em outro. Por isso se faz necessário que haja a incorporação de certas temáticas nas políticas públicas essenciais para certos grupos (negros, mulheres, povos indígenas, pessoas com deficiência) no próprio Congresso Nacional, para que passe a fazer parte do Estado brasileiro e não apenas de um governante, que deve ser temporário.

Estabelecer cotas nas universidades públicas constitui importante mecanismo de reparação histórica da desigualdade entre brancos e negros, pois, diante da própria história de colonização europeia no Brasil e a permanência da cultura do racismo velado, são necessários mecanismos de justiça corretiva para reverter este quadro de exploração e marginalização dos negros.

A igualdade de oportunidades se manifesta pelo direito à educação superior e pela continuidade desse sistema, segundo Anísio Teixeira, organizado de forma a que todos possam dele participar e nele continuar até os níveis mais altos. E segue no entendimento: “É a famosa “escada educacional, de HUXLEY, em que o galgar de um degrau abre sempre o acesso ao degrau superior, até à Universidade...” (TEIXEIRA, 1968, p. 43).

As ações afirmativas implantadas no Brasil, não diferente de outros países, são medidas especiais e temporárias que almejam, não apagar um passado discriminatório, mas que têm por objetivo atenuar os reflexos desse passado de subjugação e marginalização da população negra e acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade material por parte de grupos historicamente vulneráveis (ROZAS, 2009, p. 20).

Segundo Rozas (2009, p. 25) diversas são as teorias que buscam justificar o fundamento das ações afirmativas, mas as que ganharam maior expressão na doutrina popular são a teoria da justiça compensatória e a teoria da justiça distributiva.

Na teoria da justiça compensatória a ação afirmativa se configura numa reparação ou ressarcimento dos danos causados pelas discriminações ocorridas no passado. No caso brasileiro a escravidão de negros, que só foi abolida em 1888,

enquanto que outros países da era moderna já iniciaram no século anterior: Dinamarca (1792), Haiti (1794), Holanda (1821), Bolívia (1826)¹³. Segundo Ferres Júnior (2006, p.47), é a ideia de se corrigir a injustiça da escravidão praticada no passado histórico beneficiando os descendentes negros. É um argumento que justifica as medidas compensatórias tanto para descendentes de africanos, que foram escravizados à força, como para indígenas e seus descendentes que foram em grande parte dizimados e/ou escravizados.

A teoria da justiça distributiva, também está relacionada ao conceito de igualdade material, que consta livro de Aristóteles, *Ética a Nicômaco*, refere-se à justiça distributiva como a espécie de justiça “que se manifesta nas distribuições de honras, de dinheiro ou das outras coisas que são divididas entre os que participam do sistema político”. Da mesma forma, para John Rawls (2000, p. 3) o sistema deve ser estruturado de forma que a distribuição se dê de forma justa, ou seja, deve haver um sistema de igualdade de oportunidades igualitárias, em oposição à igualdade formal, o que faz com que o Poder Público assegure oportunidades iguais de educação e cultura para pessoas semelhantemente dotadas e motivadas.

O Projeto de Lei n.º 3627/2004 que foi apensado ao PL-73/1999, em seu art. 2º, que deu origem à Lei de Cotas, estabelecia logo de início que cinquenta por cento das vagas das instituições públicas federais de educação superior seriam destinadas a alunos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Tais vagas também deveriam ser preenchidas por uma proporção mínima de autodeclarados negros e indígenas igual à proporção de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição o que inclui então a denominada cota social¹⁴.

Essa cota para os estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas é a denominada cota social. A cota social é a reserva de um número vagas para certos candidatos com o objetivo de garantir a igualdade de oportunidades, que nas universidades brasileiras, se aplica aos estudantes oriundos de escolas públicas que tenham a renda familiar inferior a 1,5 salário mínimo por

13 Disponível em:
https://pt.wikipedia.org/wiki/Cronologia_da_aboli%C3%A7%C3%A3o_da_escravid%C3%A3o_e_servid%C3%A3o Acesso em: 20 mar. 2018.

14 Disponível em:
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=254614> Acesso em: 01 fev. 2018.

pessoa. Por sua vez, a cota racial é a reserva de vagas para membros de determinada cor, raça ou etnia.

Primeiramente é importante ressaltar que, embora não haja norma constitucional expressa a respeito de ações afirmativas para negros, a Constituição de 1988 preocupou-se com a discriminação racial em diversas oportunidades: o racismo é considerado crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão (art. 5º, XLII); o repúdio ao racismo e prevalência dos direitos humanos constituem princípios que regem as relações internacionais brasileiras (art. 4º, II e VIII); a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, bem como a redução das desigualdades sociais são objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil (art. 3º, III e IV); a igualdade de condições para o acesso e a permanência nas escolas constitui princípio básico da educação (art. 206, I).

A igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas está incluída nas políticas de ação afirmativa revestidas na reserva de vagas para ingresso da educação superior pública, que não se exaurem em si, nem tampouco podem garantir o sucesso de tais políticas, que estão além das cotas, uma vez que há a necessidade também de se garantir a permanência na universidade como sucesso dessas políticas compensatórias para combater as condições de subjugação desses grupos resultantes de um passado discriminatório, em consonância com os princípios democráticos de uma nação que respeita a diversidade e a pluralidade do seu povo.

Dessa forma, existe certa polêmica em torno da proposta de ampliação do acesso ao ensino superior e um desafio ainda maior refere-se à questão da permanência e do sucesso dos estudantes beneficiados pelos programas de reserva de vagas, que é a conclusão do curso e a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho com a qualificação necessária para tanto, conforme afirma Heringer (2006, p. 102): “Este tema sempre se encontra associado às discussões que precedem a adoção das políticas de cotas, porém as medidas concretas visando à efetiva inclusão dos estudantes nem sempre recebem a devida atenção”.

A permanência se constitui em algo que persiste ao longo do tempo, com caráter de continuidade estando ela, então, relacionada ao tempo e a forma como ela dura no tempo, ou seja, a concepção de mudança. A permanência pode ser entendida, então, como a duração do tempo de três formas: permanência (duração),

sucessão e simultaneidade (SANTOS 2009, p. 67).

Assim, a permanência é então a continuidade da situação com a devida transformação, ou seja, é a perspectiva de durar no tempo, mas a partir de outro modo de existência. Nas palavras de Santos (2009, p. 68):

(...) permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser contínuo no fluxo do tempo, (trans)formado pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construídas.

Para que essa situação, ingresso da população negra, indígena e estudantes de escolas públicas, tenha o caráter de permanência, será necessário que ela perdure no tempo, mesmo após a duração temporária da Lei de Cotas. O paradigma hoje enfrentado, deverá estar presente também no futuro, mesmo após o esgotamento da aplicação da medida especial.

Dessa forma, os objetivos republicanos que inseridos no art. 3º da Constituição Federal, ao vincular o Estado para determinados fins, estabelece uma diferença manifesta com o direito constitucional norte-americano, diferença esta que é extremamente favorável e de grande importância para o desenvolvimento de políticas de ação afirmativa no Brasil (MENEZES, 2006, p. 133). A construção da sociedade livre, justa, solidária para a promoção do bem de todos e sem preconceitos de raça e cor, deve-se constituir uma pauta permanente das políticas públicas do Estado Brasileiro, até que não haja mais a necessidade de implementá-las, pois esta pauta se tornará permanente.

Acrescenta-se ainda, o art. 225, parágrafo 1º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988) que contém outro comando de proteção de matéria racial, relacionado ao reconhecimento das manifestações culturais afro-brasileiras. A proteção, neste caso, incluiu tanto ações de natureza normativa quanto fática. Verifica-se, então, que o Estado delineado no texto constitucional vigente não é, evidentemente, um “Estado mínimo”, isto é, restrito às atividades públicas essenciais, nem um Estado que tem uma intervenção significativa no domínio econômico, voltada para a correção das imperfeições do mercado. Pelo contrário: é um Estado em que se tem responsabilidades sociais predeterminadas, que impõem

a realização de políticas que apresentam um inequívoco caráter redistributivo de riquezas, justiça, bem-estar social e, principalmente, direitos.

Deste modo, constata-se que o Estado delineado no texto constitucional vigente não é, evidentemente, um “Estado mínimo”, isto é, restrito às atividades públicas essenciais, nem um Estado que tem uma intervenção pontual no domínio econômico, voltada para a correção das imperfeições do mercado. Pelo contrário: é um Estado que tem responsabilidades sociais predeterminadas, as quais impõem a realização de políticas que apresentam um inequívoco caráter redistributivo.

Independentemente da natureza do fundamento que embasou esta opção, é nítido que ela se sobrepõe aos interesses exclusivamente econômicos, ainda que isto tenha um custo.

Para Flávia Piovesan (2006, p. 42), as ações afirmativas encontram amplo respaldo jurídico, seja na Constituição (ao assegurar a igualdade material, prevendo ações afirmativas para outros grupos socialmente vulneráveis), seja nos tratados internacionais ratificados pelo Brasil.

4.2 A pesquisa: A Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e o processo de implementação da Lei de Cotas na UNIR

A Fundação Universidade Federal de Rondônia foi criada pela Lei Federal nº 7.011 de 08 de julho de 1982 (BRASIL, 1982), mediante a incorporação da Fundação Centro de Ensino Superior de Rondônia (FUNDACENTRO), que era instituição de ensino superior privada. A criação da instituição se deu logo após a própria criação do Estado de Rondônia, através da Lei Complementar Federal nº. 41 de 22 de dezembro de 1981.

A UNIR foi a primeira instituição pública de ensino superior no estado e continua sendo a única Universidade Federal em Rondônia, atualmente com oito campi localizados nos municípios de Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Porto Velho (sede), Presidente Médici, Rolim de Moura e Vilhena. Por possuir em sua estrutura esses oito campi que levam o ensino superior gratuito às mais diversas regiões do estado, é considerada multicampi.

Conforme prescreve o artigo 60 (parágrafo único) dos Atos das Disposições Transitórias da Constituição Federal do Brasil, as universidades públicas devem estender suas atividades às cidades de maior densidade populacional. Como

escreve Moreira (2001, p. 46), a UNIR procura cumprir o prazo de dez anos para estender seus cursos ao interior do Estado. Como resultado desse processo de interiorização foram implantados os campi de Guajará Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena. A influência dos campi do interior do Estado de Rondônia é ampliada e constatada no patrimônio físico, projetos e estatísticas, em que a maioria dos mestres e doutores da universidade, bem como a maioria dos cursos de graduação especialização estão localizados nas cidades do interior do Estado.

A UNIR, no ano de 2008, foi avaliada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação, como a melhor instituição da região Norte¹⁵, de acordo com o seu desempenho no Índice Geral de Cursos (IGC), considerando seus cursos de graduação e pós-graduação, seu corpo docente, sua infraestrutura, além do programa pedagógico. A UNIR superou a Universidade Federal do Amazonas que possuía quase 100 anos de fundação na época.

Apesar de ser a única universidade federal no estado, atualmente, há destaque também pela participação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) na oferta de cursos de graduação de licenciatura ou bacharelado, mas em sua maioria, de eixo tecnológico como engenharia civil, zootecnia, cursos superiores em tecnologia e algumas licenciaturas como Química, Física e Biologia.

No planejamento estratégico da Universidade Federal de Rondônia, cujos princípios organizacionais são os balizamentos necessários para o processo decisório e para o comportamento da organização no cumprimento de sua missão como: desenvolvimento humano, eficiência, eficácia e efetividade, sustentabilidade institucional, cooperação e integração, integração entre ensino, pesquisa e extensão, transformação social, transparência e moralidade. Já os valores institucionais são preceitos essenciais e permanentes da organização como: respeito e valorização do ser humano, foco nas pessoas e na qualidade de vida, aperfeiçoamento contínuo, gestão participativa, defesa da identidade étnica, cultural e da biodiversidade, dentre outros (UNIR, 2018).

Em Porto Velho, a UNIR possui um Campus Universitário, denominado 'Campus José Ribeiro Filho', que é o maior de toda a Universidade. A estrutura

¹⁵ INEP (2008). Índice Geral de Cursos. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos-igc> -> Acesso em: 28 out. 2018.

acadêmica do campus é formada por cinco núcleos acadêmicos que são a unidade organizacional dos cursos de graduação, 29 cursos no total, organizados por área de conhecimento, Núcleo de Ciências Humanas (NCH), Núcleo de Ciências Exatas e da Terra (NCET), Núcleo de Tecnologia (NT), Núcleo de Saúde (NUSAU) e Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas (NUCSA).

Foto 1 . Entrada do Campus José Ribeiro Filho em Porto Velho

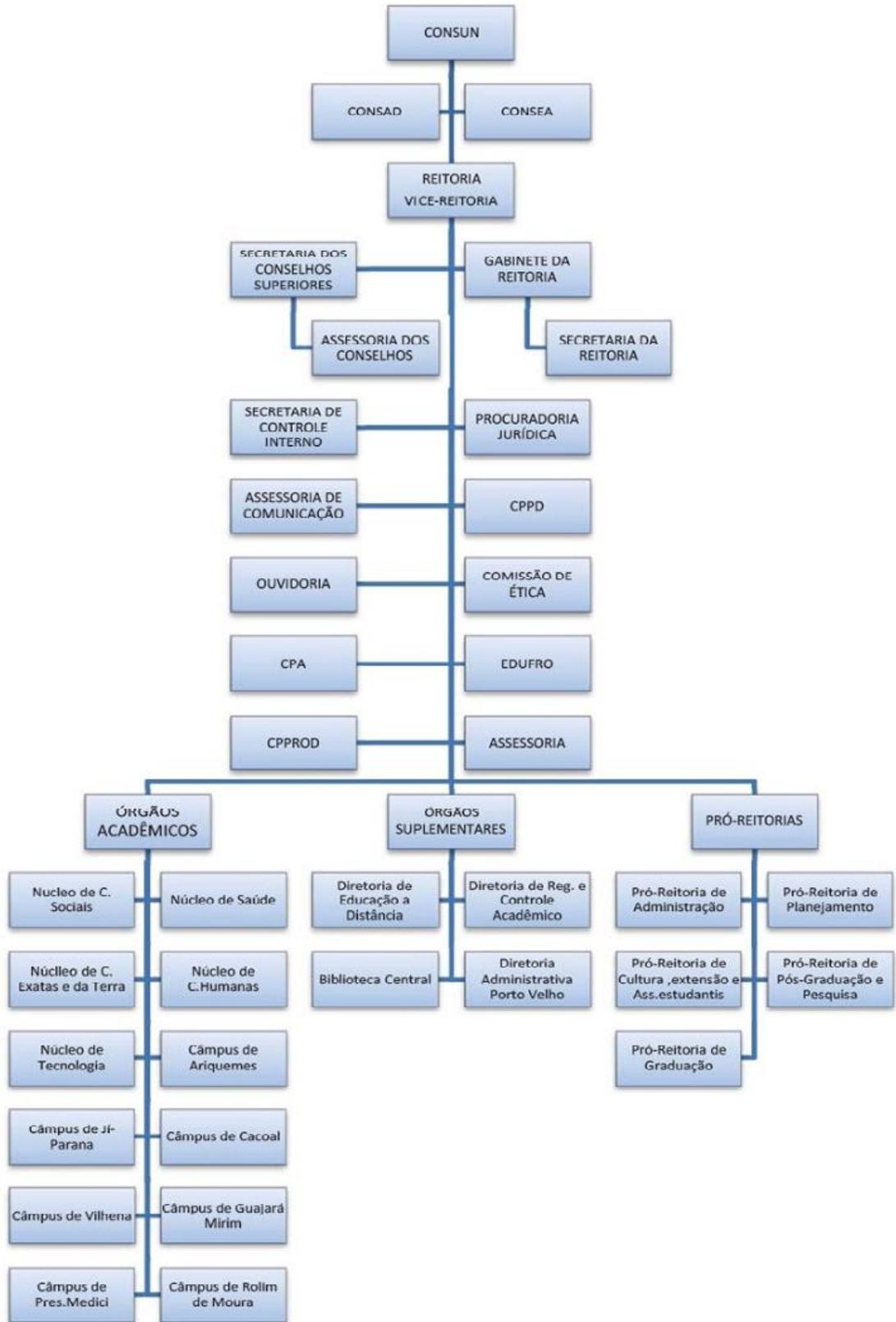


Fonte: Site UNIR, Multicampi, Porto Velho. Disponível em:

<<https://www.unir.br/?pag=submenu&id=1591&titulo=Porto%20Velho>> Acesso em: 22 out. 2018.

A seguir, apresenta-se o organograma atual da Fundação Universidade Federal de Rondônia, com base na Resolução nº. 111/2013/CONSAD que estabelece a estrutura administrativa e acadêmica da UNIR: Reitoria, Campi, Núcleos e Pró-Reitorias.

Tabela 2 – Atual Estrutura Administrativa e Acadêmica da UNIR (Resolução nº. 111/2013/CONSAD)



Fonte: Site UNIR

Dentre os núcleos acadêmicos, o NCH é o maior deles e engloba os cursos de Graduação e a maioria das Licenciaturas na área de ciências humanas: Arqueologia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Filosofia, História, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Letras-Libras, Letras-Português, Música, Pedagogia e Teatro. O curso de Pedagogia é o mais concorrido dentre eles, com a maior quantidade de inscritos em razão à quantidade de vagas.

O NCET engloba os cursos de graduação em: Biologia, Física, Química, Matemática e Geografia. O curso de física é o mais concorrido dentre eles, com a maior quantidade de inscritos em razão à quantidade de vagas.

O NT engloba os cursos de Engenharia Civil, Engenharia Elétrica e Ciência da Computação. O curso de engenharia civil é o mais concorrido dentre eles, com a maior quantidade de inscritos em razão à quantidade de vagas.

O NUSAU engloba os cursos de graduação em: Licenciatura em Educação Física, Enfermagem, Medicina e Psicologia. O curso de medicina é o mais concorrido dentre eles, com a maior quantidade de inscritos em razão à quantidade de vagas.

O NUCSA engloba os cursos de bacharelado em: Administração, Biblioteconomia, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Direito. O curso de Direito oferece 100 vagas, sendo 50 para ingresso no primeiro semestre e 50 para ingresso no segundo semestre. É o mais concorrido dentre eles, com a maior quantidade de inscritos em razão à quantidade de vagas.

O Campus José Ribeiro Filho é o *lócus* da pesquisa de campo, ocorrida no período de maio a outubro de 2018, no curso de pedagogia do NCH e no curso de direito do NUCSA.

4.2.1 A implementação da Lei de Cotas na UNIR

A Fundação Universidade Federal de Rondônia executou inicialmente as cotas apenas com base na legislação e regulamentos federais já no processo seletivo para ingresso nos cursos de graduação de 2013 até a publicação da Resolução nº. 367 de 15 de dezembro de 2014 oriunda do Conselho Superior Acadêmico (CONSEA)¹⁶. Nesta normativa interna, a UNIR não inovou ou trouxe

16 Resolução nº. 367/CONSEA/UNIR (2014). Disponível em: http://www.secons.unir.br/uploads/ato/367_resea_Lei_12711_Cotas_ingresso_discentes_159655415.

qualquer procedimento diferente da legislação e regulamentos federais. O que se viu da regulamentação interna foi apenas uma nova reprodução do que já existia.

Para ingressar na UNIR, os candidatos devem se inscrever por meio de processo seletivo próprio, que utiliza a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Geralmente, não há cobrança de taxas dos candidatos. A UNIR optou por não aderir ao Sistema de Seleção Unificada (SISU) que é um sistema criado pelo MEC com o objetivo de democratizar e facilitar o acesso às vagas em instituições de ensino superior públicas. O SisU, juntamente com o Enem, possibilita que o candidato possa se inscrever para as vagas de todo o País. Diferentemente, a UNIR utiliza sistema próprio, no qual os candidatos devem fazer a inscrição para as vagas no período determinado no edital do processo seletivo.

Esse modelo garante, razoavelmente, a preferência para os habitantes do Estado de Rondônia.

A regulamentação inicial da Lei de Cotas pelas UNIR se deu através da Resolução nº. 367/CONSEA/2014, que nem mesmo atendeu à Recomendação nº. 01/2014/MPF/PF-RO/GABFAP 3º OFÍCIO/6ºCCR de 17 de fevereiro de 2014, que se encontra disponível nos anexos. Nela o Ministério Público Federal em Rondônia (MPF-RO) recomendou que a UNIR alterasse nos processos seletivos os percentuais relativos à representatividade de pardos, pretos e indígenas, para que os mesmos não fossem somados, mas sim considerados individualmente, criando-se a cota específica para pardos, pretos e indígenas de forma que cada um só concorre entre o grupo para o qual fez a opção da cota. Recomendou ainda a estrita observância à Lei de Cotas, para que fosse assegurado os 50% das cotas (25%) para os estudantes que tenham cursado o ensino médio integralmente em escolas públicas e que sejam considerados de baixa renda (renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo por pessoa).

No processo seletivo de 2014 não foi seguida essa recomendação, uma vez que o edital do processo seletivo foi publicado em 30 de dezembro de 2013. Mas no processo seletivo de 2015 foi cumprida integralmente.

Em virtude da necessidade de adequação da execução da Lei de Cotas na UNIR, em decorrência de recomendações do Ministério Público Federal de Rondônia (MPF-RO), por proposta dos Conselheiros do órgão normativo da UNIR,

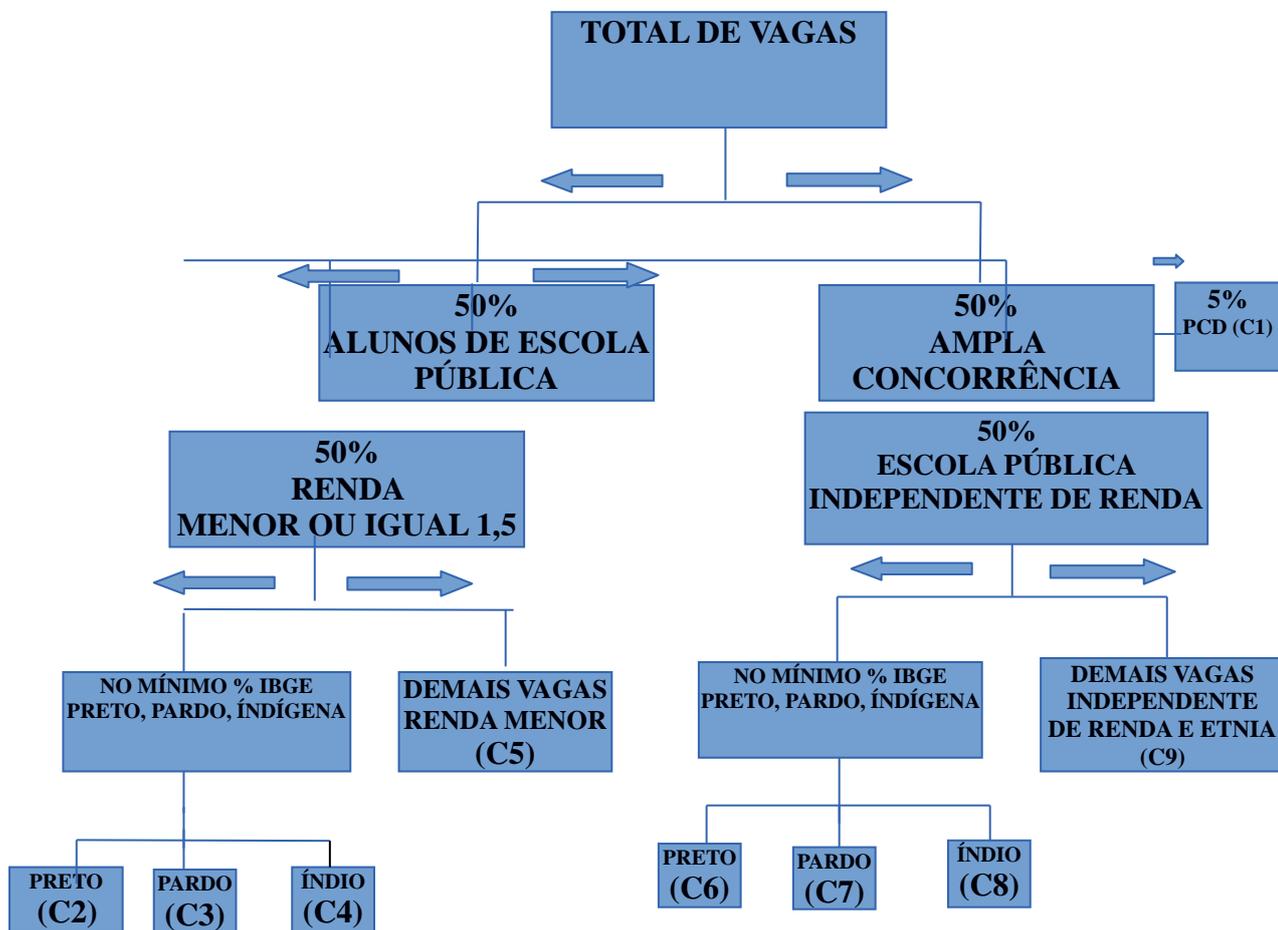
Secretaria dos Conselhos Superiores (SECONS), proposta da Comissão Permanente de Processo Seletivo de Discente foi autuado o Processo Administrativo nº. 23118.003180/2014-73. Nele, foram discutidas as sugestões e as recomendações, bem como foi inserida também a proposta de regulamentação das reservas de vagas na pós-graduação, especificamente nos cursos de mestrado e doutorado. Ao final, foi expedida a Resolução nº. 416/CONSEA/2015, porém sem a regulamentação das cotas nos cursos de pós-graduação, que foi sugerido ser tratado em outro processo, com apreciação do órgão especializado, Câmara de Pós-Graduação. Na citada norma, já houve a devida adequação à Lei nº. 13.146/2015 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Na Resolução nº. 416/CONSEA/2015 a UNIR detalhou cada cota, em cumprimento à recomendação expedida pelo MPF-RO e procedimentou pormenorizadamente o ingresso através das cotas. A fim de esclarecer o procedimento de ingresso, a UNIR adotou as seguintes siglas para cada modalidade de vagas:

1. C1 Vagas reservadas a pessoas com deficiência – PCD;
2. C2 (R <= 1,5 – Preto): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo;
3. C3 (R <= 1,5 – Pardo): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pardos, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo;
4. C4 (R <= 1,5 – Indígena): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo;
5. C5 (Demais Vagas R <= 1,5): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo, independente de etnia;
6. C6 (Preto Independente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, independente de renda;
7. C7 (Pardos Independente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas,

- autodeclarados pardos, independente de renda;
8. C8 (Indígena Independente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, independente de renda;
 9. C9 (Demais Vagas Independente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, independente de renda e etnia;

Organograma 2 – Distribuição das vagas segundo a Resolução nº. 416/CONSEA/2015 da UNIR



Legenda:

- C1= PCD
 C2= R <= 1,5 – Preto
 C3= R <= 1,5 – Pardo
 C4= R <= 1,5 – Indígena
 C5= Demais Vagas Independente de renda
 C6= Preto Independente de Renda
 C7= Pardo Independente de Renda
 C8= Indígena Independente de Renda
 C9= Demais Vagas Independente de Renda

Fonte: Resolução nº. 416/CONSEA/2015/UNIR

Foram estabelecidas nove cotas diferentes que já haviam sido implementadas no processo seletivo de 2015 e que no processo seletivo de 2016 já seguiram a regulamentação desta Resolução.

No decorrer do procedimento, verificou-se que a pessoa com deficiência também fazia jus à cota estabelecida para egressos de escolas públicas e egressos de escolas públicas com renda familiar inferior a 1,5 salário-mínimo por pessoa, motivo que deu origem à cota 10: C10 (PCD Independente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, que seja pessoa com deficiência, independente de renda. A cota 1 passou a ter a seguinte característica: C1 (R \leq 1,5 – PCD) – Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, que seja pessoa com deficiência, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita. Essa alteração foi inserida pela Resolução nº. 506/CONSEA/2017 de 04 de dezembro de 2017 e serviu de base para a elaboração do processo seletivo do ano de 2018.

Novamente, no decorrer deste exercício de 2018, em virtude da necessidade de readequação por recomendação do MPF-RO e sugestões, foi expedida a atual normativa que regula as cotas nos cursos de graduação da UNIR, a Resolução nº. 532/CONSEA/2018, na qual estão disciplinadas as atuais 12 cotas na UNIR:

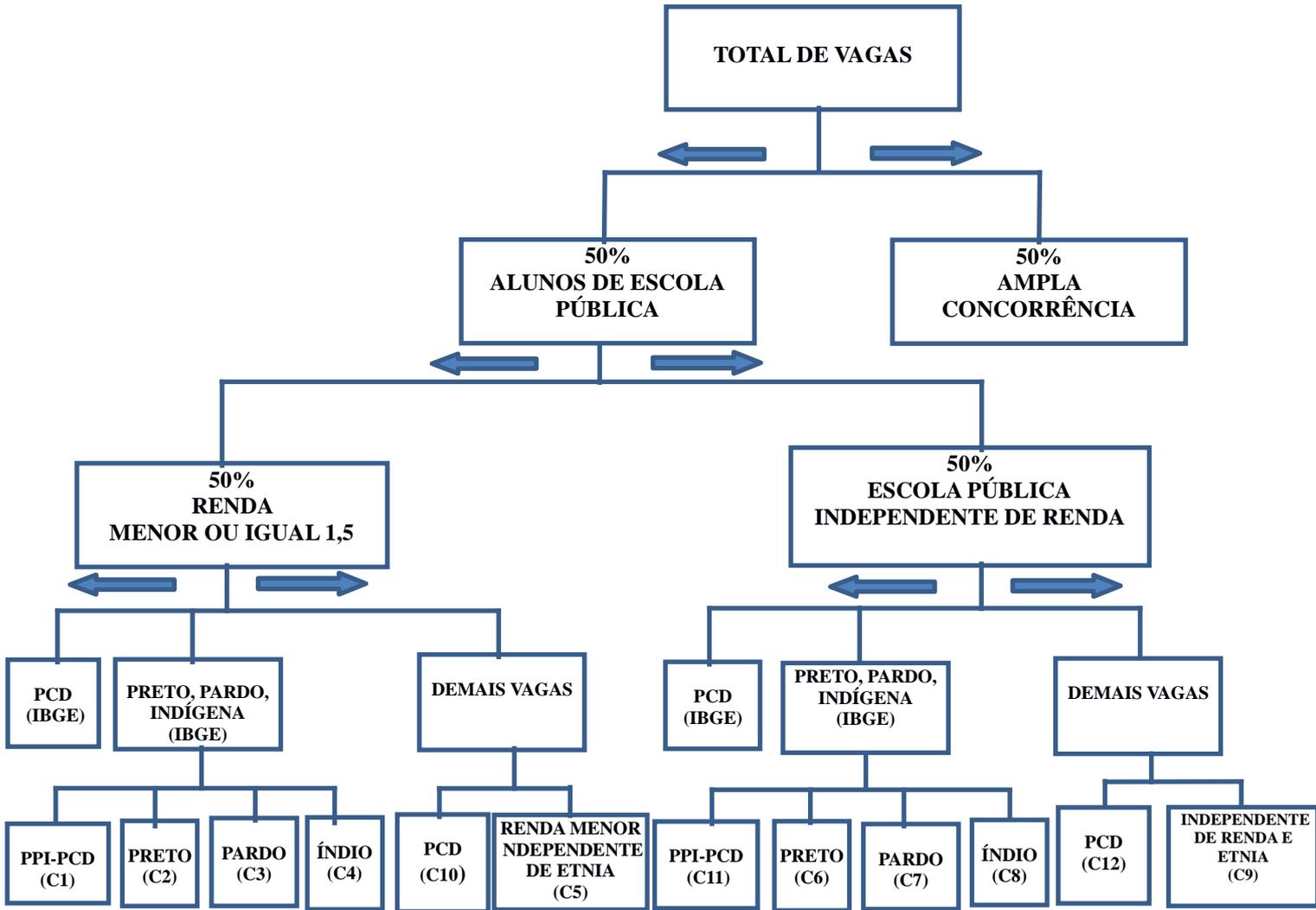
1. C1 (R \leq 1,5 – PPI – PCD): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, que seja pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
2. C2 (R \leq 1,5 – Preto): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
3. C3 (R \leq 1,5 – Pardo): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pardos, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
4. C4 (R \leq 1,5 – Indígena): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
5. C5 (Demais Vagas R \leq 1,5): Vagas reservadas aos candidatos que tenham

cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.

6. C6 (Preto Independentemente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pretos, independentemente de renda.
7. C7 (Pardos Independentemente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados pardos, independentemente de renda.
8. C8 (Indígena Independentemente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, autodeclarados indígenas, independentemente de renda.
9. C9 (Demais Vagas Independentemente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.
10. C10 (Demais vagas, $R \leq 1,5$ – PCD): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, que seja pessoa com deficiência com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo per capita.
11. C11 (PPI-PCD Independentemente de Renda): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, que seja pessoa com deficiência, autodeclarados pretos, pardos e indígenas independentemente de renda.
12. C12 (Demais Vagas Independentemente de Renda – PCD): Vagas reservadas aos candidatos que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas e que seja pessoa com deficiência.

Finalmente foram estabelecidas 12 cotas e corrigidos alguns erros, por falta de previsão legal, mas que foram constatados apenas no decorrer da implementação da medida, que é o caso de pessoas com deficiência que também podem ser autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas

Organograma 3 – Atual distribuição das vagas segundo a Lei nº 12.711/2012 e alterações na UNIR



Legenda

- C1= R <= 1,5 - PPI - PCD
- C2= R <= 1,5 – Preto
- C3= R <= 1,5 – Pardo
- C4= R <= 1,5 – Indígena
- C5= Demais Vagas Renda Menor Independentemente de Etnia
- C6= Preto Independentemente de Renda
- C7= Pardo Independentemente de Renda
- C8= Indígena Independentemente de Renda
- C9= Demais Vagas Independentemente de Renda e Etnia
- C10= PCD independentemente de Renda
- C11 = R <= 1,5 – PPI - PCD independentemente renda
- C 12= PCD independentemente de Renda

Fonte: Resolução nº. 532/CONSEA/2018/UNIR

4.3 O perfil dos ingressantes Negros nos cursos mais concorridos da UNIR em Porto Velho: Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas (Nucsa): Direito e Núcleo de Ciências Humanas (NCH): Pedagogia

O objetivo deste subtítulo é fazer a descrição do perfil de ingresso dos alunos negros aprovados pelo sistema de cotas no processo seletivo da Universidade Federal de Rondônia - Campus Porto Velho, no período de 2015 a 2017. Os dados apresentados nesta seção foram extraídos do Sistema Integrado de Gestão Universitária (SINGU), que é o sistema institucional de informação utilizado para a gestão acadêmica dos alunos pela UNIR na Diretoria de Registro e Controle Acadêmico (DIRCA).

Com isso pretende-se proporcionar a oportunidade de se ter uma visão abrangente do perfil do cotista negro no que se refere a gênero, faixa etária, naturalidade, perfil da escola de conclusão do ensino médio e a comparação com os aprovados na ampla concorrência no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para análise de dados a fim de se traçar um perfil dos graduandos cotistas negros, foram escolhidos dois cursos, de núcleos acadêmicos diferentes em Porto Velho, sendo o mais concorrido de cada núcleo, o curso de Direito do Nucsa e o curso de Pedagogia do NCH. A escolha se deu em virtude do caráter interdisciplinar desta pesquisa em educação, integrante da Linha Política e Gestão Educacional, associada à discussão jurídica e política.

Inicialmente, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), com a finalidade de traçar o perfil socioeconômico e cultural dos mais de um milhão de estudantes da graduação pública federal¹⁷, realiza periodicamente uma pesquisa a nível nacional. Na pesquisa realizada pelo fórum em 2010, que teve a participação de vários estudantes das 56 instituições federais de ensino superior. Naquele ano, a pesquisa constatou que 43,74% dos alunos das universidades federais pertenciam às classes C, D e E; e que o percentual de estudantes de raça/cor/etnia preta aumentou de 5,9% em 2004 (período da pesquisa anterior) para 8,7%, em 2010.

A última pesquisa realizada em 2014 e publicada em 2016 revela que a

17 Fonte: MEC 2015 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/21032-pesquisa-traca-perfil-de-alunos-das-universidades-federais> Acesso em 21 ago 2018.

universidade caminha na direção de espelhar da composição social atual do Brasil. A universidade em sua maioria é feminina e cada vez mais popular e negra. O diagnóstico extraído resulta de um processo de democratização do acesso, com programas, tais como o ENEM/SISU e a Lei 12.711/2012 (Lei de Cotas) que permitiram mais mobilidade territorial e justiça social e étnico-racial (FONAPRACE, 2016, p. 16).

A seguir, apresenta-se um quadro da composição população brasileira e da universidade, levando em consideração a cor da pele e a autodeclaração de etnia dos estudantes:

Quadro 3: Graduandos e população brasileira segundo Cor ou Raça – 1996 a 2014 (%)

COR OU RAÇA	PESQUISA	1996 ¹	2003 ¹	2010	2014
Amarela	IFES	-	4,5	3,06	2,34
	PNAD/Censo	0,42	0,44	1,09	0,49
Branca	IFES	-	59,4	53,93	45,67
	PNAD/Censo	55,24	51,96	47,73	45,48
Parda	IFES	-	28,3	32,08	37,75
	PNAD/Censo	38,19	5,9	43,13	45,05
Preta	IFES	-	5,93	8,72	9,82
	PNAD/Censo	5,93	2	7,61	8,58
Indígena	IFES	-	0,19	0,93	0,64
	PNAD/Censo	0,16	-	0,43	0,4
Outra	IFES	-	-	1,28	-
	PNAD/Censo	-	-	-	-
Sem declaração	IFES	-	-	-	3,78
	PNAD/Censo	0,02	0	0	0

Fonte: Fontes: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (1996, 2003 e 2014) e Censo 2010. FONAPRACE – Pesquisas do Perfil (1996, 2003 e 2010). CEPES (2014).

¹ Exclusive a população da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Verifica-se que no lapso temporal de quase 20 anos de 1996 e 2014 é que a composição da sociedade brasileira por cor ou raça também se alterou significativamente. Houve uma redução da hegemonia de participação da população branca, antes em torno de 55% e chegando ao final do período a cerca de 45%, e um crescimento significativo da população preta e parda, que saiu de pouco mais de

44% para um tanto mais de 53%. Segundo a pesquisa, é uma mudança bastante significativa para um perfil populacional e que parece estar mais relacionada ao processo de autodeclaração, com a mudança daqueles que se autodeclaravam brancos apenas como um resultado de um racismo latente na sociedade (Fonaprace, 2016, p. 4).

O quadro seguir, apresenta o quantitativo de vagas disponibilizadas pela UNIR no curso de Direito do Campus Porto Velho, a quantidade de vagas destinadas aos cotistas de forma geral, e a quantidade de vagas destinadas aos cotistas negros (pretos e pardos):

Quadro 4: Vagas e quantitativo de cotistas gerais e cotistas negros: Direito (NUCSA) Porto Velho 2013-2017

ANO	SEMESTRE	VAGAS TOTAIS	VAGAS COTAS GERAL	COTAS NEGROS (PRETOS/PARDOS)
2013	1º	50	7	S/INF
	2º		7	S/INF
2014	1º		14	S/INF
	2º		14	S/INF
2015	1º		25	16
	2º		25	16
2016	1º		25	16
	2º		25	16
2017	1º		25	16
	2º		25	16

Fonte: UNIR/SINGU/DIRCA (Extração 2017-2)

Nos processos seletivos dos anos de 2013 e 2014, já foram implementadas as obrigações estabelecidas na Lei de Cotas como já apresentado. No entanto, em razão do novo procedimento não possuir manuais de padronização por parte do Ministério da Educação (MEC), houve algumas falhas na execução que somente foram corrigidas por recomendação do Ministério Público Federal em Rondônia (MPF-RO). No processo seletivo de 2013 e 2014, todos os cotistas (pretos, pardos, indígenas), concorriam entre si, sem que houvesse qualquer individualização das vagas, conforme quadro de vagas acima, o que prejudicava a inclusão propiciada pela política afirmativa de cotas.

Na publicação do resultado final do processo seletivo de 2013 não constou o

nome dos candidatos aprovados, apenas o Cadastro de Pessoa Física (CPF), número de inscrição no Enem e a data de nascimento, sem a identificação dos candidatos aprovados nas cotas que foram disponibilizadas (7 vagas) no curso de direito para ingresso nos cursos do primeiro semestre e no segundo semestre. Essa forma de divulgação, prejudicou sensivelmente a transparência do resultado final. O edital de matrícula do primeiro semestre também não constou essas informações e acabou por inviabilizar a análise de dados nesse processo seletivo. No edital de matrícula para ingresso nos cursos do segundo semestre constou o nome dos candidatos aprovados como cotistas, porém, sem individualização da cota (preto, pardo, indígena).

No processo seletivo de 2014, houve um aumento no número das vagas de cotas, que dobraram de 7 (sete) para 14 (catorze) vagas conforme Quadro 6. O resultado final do processo seletivo foi publicado com o nome dos candidatos, número de inscrição no ENEM. Constou os aprovados na condição de cotista. Contudo, novamente não houve a individualização de acordo com cada tipo de cota (preto, pardo, indígena).

Diante dos conflitos de informações dos processos seletivos de 2013 e 2014 e em razão de que a Lei de Cotas ainda não havia sido implementada integralmente, optou-se pela análise de dados no curso de Direito em Porto Velho somente no período entre 2015 a 2017, com a análise dos dados referentes ao primeiro e ao segundo semestre.

Com a elaboração da Resolução nº. 416/CONSEA/2015 que detalhou cada uma das cotas, em cumprimento à recomendação expedida pelo MPF-RO, facilitou a análise e a publicação dos dados para a própria sociedade, que passou a entender melhor e a visualizar a quantidade exata de vagas para cada curso na condição das cotas, conforme quadro de vagas do Processo Seletivo de 2015, em anexo.

Quadro 5: O Perfil dos cotistas negros: Direito (NUCSA) Porto Velho 2015

ANO	SEMESTRE	COTAS PRETOS	COTAS PARDOS	GÊNERO MAIORIA	FAIXA ETÁRIA (MÉDIA)	NATALIDADE (MAIORIA)
2015	1º	02	14	MASCULINO 60%	25,94 ANOS	PORTO VELHO 60%
	2º	02	14	MASCULINO 60%	33,76 ANOS	PORTO VELHO 60%

Fonte: UNIR/SINGU (Extração 2017-2)

A turma de direito com ingresso no primeiro semestre de 2015, apresenta a

maioria dos alunos do gênero masculino, com 10 homens e 06 mulheres, com a média de faixa-etária em torno de 25 anos, que é motivada principalmente pela oportunidade das cotas. Nesta turma, a Escola Estadual de Educação Básica (EEEB) João Bento da Costa, localizada na Zona Sul Urbana de Porto Velho, ganha destaque, uma vez que logrou êxito em inserir 7 (sete) alunos na turma.

Já a turma com ingresso no segundo semestre de 2015, apresenta uma elevada faixa etária para os cotistas negros se comparada aos anos posteriores, que pode ser entendida como a primeira oportunidade de alunos negros, mesmo que com idade avançada, ingressarem na universidade pública para a primeira graduação. A maioria dos alunos são nascidos em Porto Velho, entanto, aparecem outros com naturalidade em: Recife, Ilhéus, Ji-Paraná, Limoeiro, Pedreiras, Pimenta Bueno (que é Município de Rondônia, mas não possui Campus da UNIR), sendo que esses alunos também concluíram do ensino médio em escolas públicas não localizadas na Capital. Grande parte deles, também já concluiu o ensino médio há mais de 3 (três) anos, o que pode representar a tentativa, ano a ano de ingressar no ensino superior.

A procedência dos alunos, a fim de saber se vieram de outros estados, não se encontra disponível no sistema SINGU, haja vista que não é uma informação preponderante para a matrícula. Todavia, a informação de procedência é relevante para a análise e concessão de benefícios de assistência estudantil pelo PNAES, principalmente o auxílio moradia, preferencialmente concedido a alunos em situação de vulnerabilidade econômica, oriundos de outros Municípios e Estados.

Quadro 6: O Perfil dos cotistas negros: Direito (NUCSA) Porto Velho 2016

ANO	SEMESTRE	COTAS PRETOS	COTAS PARDOS	GÊNERO MAIORIA	FAIXA ETÁRIA (MÉDIA)	NATURALIDADE (MAIORIA)
2016	1º	02	14	MASCULINO 60%	25,59 ANOS	PORTO VELHO 60%
	2º	02	14	MASCULINO 55%	28,63 ANOS	PORTO VELHO 50%

Fonte: UNIR/SINGU (Extração 2017-2)

A turma com ingresso em 2016 possui 17 alunos cotistas matriculados. O número é superior ao previsto, porque houve um cancelamento de matrícula, que é o pedido formal de desistência do curso, que normalmente é feito quando o aluno obteve a aprovação em outro curso de sua preferência ou não mais deseja fazer parte do quadro de alunos da UNIR, o que ocasionou o chamamento de mais um

cotista. A EEB João Bento da Costa também ganha destaque com a provação de 05 alunos.

Os alunos que ingressaram no curso no segundo semestre de 2016, apresentou um número maior de discentes oriundos de outra cidade, de modo que ficou no percentual de 50%. O número de mulheres também aumentou no percentual de 5%, considerando o padrão de 60% de homens no processo seletivo de 2015 e no primeiro semestre de 2016. Apesar de que houve um número maior de alunos nascidos em outra cidade, a maior parte deles concluiu o ensino médio nas escolas públicas de Porto Velho, 60%.

O sistema SINGU apresenta poucas características dos alunos cadastrados, para o cotista, não há qualquer funcionalidade que o diferencie dos alunos da ampla concorrência. A individualização apenas é feita nas listas de resultado final, edital de matrícula e na própria pasta física que contém a cópia dos documentos apresentados no ato da matrícula, que ficam localizados na DIRCA, no caso dos alunos de Porto Velho.

A falta de informações que individualize os cotistas, prejudica sensivelmente o acompanhamento da Lei de Cotas, haja vista que após o prazo de dez anos, a partir de 2013, deverá ser promovida a revisão dessa medida especial, pelas próprias universidades, nos termos do art. 7º da Lei de Cotas:

Art. 7º No prazo de dez anos a contar da data de publicação desta Lei, será promovida a revisão do programa especial para o acesso às instituições de educação superior de estudantes pretos, pardos e indígenas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL, 2012).

A revisão na UNIR deverá ser feita justamente com as informações disponíveis no sistema SINGU, além de outras relacionadas ao desempenho universitário, participação em projetos de pesquisa, extensão, além das informações inerentes à assistência estudantil.

Quadro 7: O Perfil dos cotistas negros: Direito (NUCSA) Porto Velho 2017

ANO	SEMESTRE	COTAS PRETOS	COTAS PARDOS	GÊNERO MAIORIA	FAIXA ETÁRIA (MÉDIA)	NATALIDADE (MAIORIA)
2017	1º	02	14	MASCULINO 70%	20,62 ANOS	PORTO VELHO 75%
	2º	02	14	MASCULINO 55%	26,88 ANOS	PORTO VELHO 55%

Fonte: UNIR/SINGU (Extração 2017-2)

A turma de direito com ingresso no primeiro semestre de 2017, apresenta a menor faixa etária para os cotistas negros do período de amostra da pesquisa, 20,62 anos, sendo que o gênero masculino é de 70%, com apenas cinco mulheres entre as cotistas negras. Ademais, 75% dos cotistas são oriundos de Porto Velho e também 75% de todos os cotistas negros da turma, vieram da EEEB João Bento da Costa, o que confirma a tradição desta escola, que não é da região central da Capital, mas também não é da periferia da cidade. Diferentemente de outras escolas estaduais, a João Bento da Costa possui uma espécie de “terceirão”, que tem por objetivo ingressar o maior número de alunos de universidades federais e no ensino superior de forma gratuita pelo PROUNI.

Os alunos cotistas que ingressaram no segundo semestre são em sua maioria homens, 55%, com média de idade de 26 anos, a maior parte nascida na cidade de Porto Velho.

A implementação dessa política de democratização do ensino superior, trouxe consigo não somente a possibilidade de entrada na Universidade Federal de uma parcela significativa de alunos socioeconomicamente desprestigiados, como também uma população mais diversificada para o interior dessas instituições. Essa nova configuração compreende, particularmente, o aumento de grupos étnicos minoritários como negros, pardos e índios, conforme quadro geral da UNIR a partir de 2013:

Quadro 8: ingressantes por cotas no ano de 2013 – Todos os Campi da UNIR

TOTAL DE INGRESSANTES POR COTAS: 313	COM RENDA \leq 1,5 SALÁRIOS: 187	COM ETNIA DECLARADA: 140	PARDO: 115
			PRETO: 24
			INDÍGENA: 1
		SEM ETNIA DECLARADA: 47	
	COM RENDA $>$ 1,5 SALÁRIOS: 126	COM ETNIA DECLARADA: 89	PARDO: 77
			PRETO: 12
		INDÍGENA: 0	
	SEM ETNIA DECLARADA: 37		

Fonte: UNIR/DIRCA (Extração 2018-1)

No contexto de Rondônia, esta tendência intercultural em vigência nas universidades brasileiras através da garantia da presença de uma parcela maior de alunos negros e indígenas significa a tentativa de superar toda uma trajetória de exclusão de um contingente de pessoas que até bem pouco tempo não tinha, ou era imensurável, acesso ao ensino superior público e gratuito. Na UNIR, verifica-se que

o número de ingressantes negros nos primeiros anos de aplicação da Lei de Cotas é no total de 228 alunos, sendo que a maioria é considerada de baixa renda, com renda familiar inferior a 1,5 por pessoa, considerados em situação de vulnerabilidade.

A escassez de recursos financeiros da família, dos estudantes de baixa renda, exige maior acompanhamento por parte das universidades, que devem prever mecanismos de permanência dos discentes na universidade para que concluam os cursos com êxito. Esse acompanhamento institucional ou ações, são também chamadas de ações afirmativas de permanência, que não só a nível de governo, devem ser institucionais devido à especificidade de cada instituição e do próprio alunado, com recursos financeiros e programas sem solução de continuidade com a ampla divulgação à comunidade acadêmica.

Estas ações em conjunto às atividades de ensino, pesquisa e extensão, almejam uma trajetória acadêmica de qualidade a esses estudantes, principalmente aos cotistas. Sendo assim, não é suficiente ajudar estudantes a ingressar em uma vaga na universidade. Também é preciso oportunizar condições mínimas para que concluam os estudos com qualidade para que sejam bons profissionais e revertam o ciclo vicioso do racismo à brasileira.

Conforme conceitua Santos (2009, p. 76), o espaço acadêmico é um local de posições sociais, no qual é produzido, consumido e classificado, neste espaço específico o conhecimento. E como tal em seu interior os indivíduos envolvidos passam a lutar pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos.

Na UNIR, os dois anos de maior quantidade de ingresso de alunos cotistas, nas mais diversas modalidades são o ano de 2016, com 1.272 alunos cotistas e 2017, com 1.227 alunos cotistas, conforme tabelas abaixo:

Quadro 9: ingressantes por cotas no ano de 2016 – Todos os Campi da UNIR

TOTAL DE INGRESSANTES POR COTAS: 1272	COM RENDA \leq 1,5 SALÁRIOS: 631	COM ETNIA DECLARADA: 443	PARDO: 353
			PRETO: 75
			INDÍGENA: 15
		SEM ETNIA DECLARADA: 188	
	COM RENDA $>$ 1,5 SALÁRIOS: 594	COM ETNIA DECLARADA: 451	PARDO: 363
			PRETO: 63
		INDÍGENA: 25	
	SEM ETNIA DECLARADA: 143		

Fonte: UNIR/DIRCA (Extração 2018-1)

O número real de cotistas quadruplicou de 2013 primeiro ano de aplicação da Lei de Cotas na UNIR para 2016. O número de cotistas negros representa o percentual de 67,13% do total de cotistas em 2016.

Em 2017 houve uma leve redução do total geral de ingressantes cotistas, mas representa o mesmo patamar de 1200 cotistas, conforme quadro abaixo:

Quadro 10: ingressantes por cotas no ano de 2017 – Todos os Campi da UNIR

TOTAL DE INGRESSANTES POR COTAS: 1227	COM RENDA <=1,5 SALÁRIOS: 706	COM ETNIA DECLARADA: 621	PARDO: 486
			PRETO: 117
			INDÍGENA: 18
		SEM ETNIA DECLARADA: 85	
	COM RENDA >1,5 SALÁRIOS: 521	COM ETNIA DECLARADA: 521	PARDO: 353
			PRETO: 62
		INDÍGENA: 27	
	SEM ETNIA DECLARADA: 79		

Fonte: UNIR/DIRCA (Extração 2018-1)

Diferentemente do curso de Direito, o curso de Pedagogia do Núcleo de Ciências Humanas, apresenta características diferentes.

Quadro 11: Vagas e quantitativo de cotistas gerais e cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2013-2017

ANO	SEMESTRE	VAGAS TOTAIS	VAGAS COTAS GERAL	COTAS NEGROS (PRETOS/PARDOS)
2013	1º	45	6	S/ INF
2014		45	12	S/ INF
2015		45	23	16
2016		45	23	16
2017		45	23	16

Fonte: UNIR/DIRCA (Extração 2017-2)

Nos processos seletivos dos anos de 2013 e 2014, como já apresentado, não houve individualização das cotas para pretos, pardos ou indígenas, o que prejudica a análise do perfil do ingressante cotista, motivo pelo qual a análise do curso de pedagogia se dará entre os anos de 2015 a 2017.

Quadro 12: O Perfil dos cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2015

ANO	SEMESTRE	COTAS PRETOS	COTAS PARDOS	GÊNERO MAIORIA	FAIXA ETÁRIA (MÉDIA)	NATURALIDADE (MAIORIA)
2015	1º	02	11	FEMININO 76%	31,30 ANOS	PORTO VELHO 46%

Fonte: UNIR/SINGU (Extração 2017-2)

A turma de pedagogia do Campus de Porto Velho, que tem ingresso no primeiro semestre de 2015, apresenta a maioria dos alunos cotistas do gênero feminino no percentual de 76%, com 10 mulheres e 03 homens, com a média de faixa-etária em torno de 31 anos, que também é motivada principalmente pela oportunidade das cotas. Diferentemente do curso de direito, a maioria dos cotistas não são nascidos em Porto Velho, apresentam várias origens, tanto do interior do Estado de Rondônia, quanto de outros estados do País.

Nesta turma, houve o cancelamento de duas matrículas, de duas mulheres. O cancelamento de matrícula, que é o pedido formal de desistência do curso, que normalmente é feito quando o aluno obteve a aprovação em outro curso de sua preferência ou não mais deseja fazer parte do quadro de alunos da UNIR.

Quadro 13: O Perfil dos cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2016

ANO	SEMESTRE	COTAS PRETOS	COTAS PARDOS	GÊNERO MAIORIA	FAIXA ETÁRIA (MÉDIA)	NATURALIDADE (MAIORIA)
2016	1º	02	13	FEMININO 86%	28,26 ANOS	PORTO VELHO 66%

Fonte: UNIR/SINGU (Extração 2017-2)

Na turma de pedagogia de Porto Velho do ano de 2016, novamente com maioria de cotistas do gênero feminino, no percentual de 86%, apresentou a maioria também com naturalidade em Porto Velho. Houve um cancelamento de matrícula dentre os cotistas negros. De todos os cotistas negros, também 86% concluiu o ensino médio em escolas da Capital de Rondônia em várias escolas, sendo algumas consideradas em zona de periferia como: EEEB Risoleta Neves e EEEB Capitão Cláudio Manoel da Costa.

Quadro 14: O Perfil dos cotistas negros: Pedagogia (NCH) Porto Velho 2017

ANO	SEMESTRE	COTAS PRETOS	COTAS PARDOS	GÊNERO MAIORIA	FAIXA ETÁRIA (MÉDIA)	NATURALIDADE (MAIORIA)
-----	----------	-----------------	-----------------	-------------------	-------------------------	---------------------------

2017	1º	02	16	FEMININO 83%	28,27 ANOS	PORTO VELHO 66%
------	----	----	----	--------------	------------	-----------------

Fonte: UNIR/SINGU (Extração 2017-2)

Na turma de Pedagogia que ingressou em 2017, os percentuais permaneceram os mesmos, mas o número de cotistas negros aumentou de 15, para 18 no total.

Entre os anos de 2015 a 2017, o curso de Pedagogia teve a entrada de 46 cotistas negros, o que é equivalente a uma turma, considerando que cada turma abre o total de 45 vagas em cada processo seletivo. Essa representatividade é significativa para fins de consolidar a presença da população negra no ensino superior e principalmente voltada para o trabalho na educação básica, como é o caso do curso de pedagogia.

Entretanto, é importante enfatizar que o acesso nas universidades públicas não deve ser feito somente através da garantia das vagas via sistema de cotas, mas também pela garantia de permanência desse estudante cotista na rede de ensino superior até a conclusão do curso, que perpassa fatores como moradia, alimentação, saúde, cultura, lazer, dentre outros.

Para a permanência no ensino superior público, após a garantia do ingresso através das cotas, são necessárias as mínimas condições materiais para esses cotistas, principalmente os considerados de baixa renda com vistas a custear: a aquisição de materiais didáticos não disponibilizados na biblioteca, custeio de alimentação, transporte, participação em eventos científicos, bem como o acompanhamento psicossocial desses estudantes por profissionais habilitados, uma vez que ao professor não é possível atribuir mais uma tarefa, tendo em vista a sobrecarga de trabalho. Ou seja, para que haja a possibilidade de garantir essas condições essenciais, faz-se necessária a destinação de recursos para a assistência estudantil, além da disponibilização, pelas universidades, de profissionais capacitados como psicólogos e assistentes sociais, para que haja o efetivo acompanhamento dos discentes, a fim de evitar a evasão e o fracasso da política afirmativa.

4.4 Perspectivas e Políticas de Permanência

Antes mesmo da implantação das cotas obrigatórias nas universidades

públicas federais brasileiras, o governo brasileiro implantou o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), através do Decreto nº. 7.234/2010, que tem por objetivo principal: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (art. 2º).

Esse programa, desde a implantação, se reveste numa série de ações a serem executadas especificamente pelas universidades com vistas a fomentar a assistência estudantil nas seguintes áreas: moradia estudantil, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (art. 3º, § 1º).

Atualmente, muitos estudantes de baixa renda, cotistas e não cotistas, são atendidos pelos recursos do PNAES, no entanto, o programa não foi criado especificamente para atender os alunos ingressantes através da Lei de Cotas. Segundo Teles (2015, p. 45), o PNAES foi criado em resposta às mobilizações do FONAPRACE, Andifes e movimentos estudantis e sociais, pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria Normativa, nº 39, de dezembro de 2007, ou seja, antes da implementação da Lei de Cotas que ocorreu em 2012.

A UNIR possui em sua estrutura organizacional a Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis, que atualmente é responsável pela gestão da área de cultura, extensão e assuntos estudantis desenvolvidas no âmbito da Instituição¹⁸.

A PROCEA é a unidade administrativa responsável pela execução orçamentária, financeira e administrativa dos recursos do PNAES. A UNIR oferece os seguintes auxílios: auxílio-alimentação, auxílio-transporte, auxílio-moradia, auxílio-creche, auxílio acadêmico, auxílio participação em eventos, auxílio emergencial, auxílio permanência indígena, voltado especificamente para os estudantes do curso de Educação Intercultural do Campus de Ji-Paraná¹⁹. Além desses auxílios o MEC também criou o bolsa-permanência através da Portaria Nº

18 Resolução nº. 145/CONSAD de 29 de fevereiro de 2016: Regimento Interno da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

19 Site Procea: Disponível em: <<http://www.procea.unir.br/pagina/exibir/3218>>

389, de 9 de maio de 2013.

Apresenta-se abaixo um quadro com o montante dos recursos orçamentários repassados à UNIR a partir de 2010, ano de implantação do PNAES no período de 2010 a 2017:

Quadro 15 – Recursos do PNAES repassados para a UNIR 2010-2017

Recursos do Pnaes repassados à UNIR para a Assistência Estudantil								
ANO	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
TOTAL	R\$ 3,228 Milhões	R\$ 3,560 Milhões	R\$ 4,622 Milhões	R\$ 5,301 Milhões	R\$ 6,678 Milhões	R\$ 7,104 Milhões	R\$ 7,314 Milhões	R\$ 7,473 Milhões
% Aument o	---	9,32%	22,97%	12,80%	20,61%	5,99%	2,87%	2,08%

Fonte: SIOF Disponível em: <https://www.siof.planejamento.gov.br/siof/> Disponível em: 28 set. 2018.

É possível verificar que houve uma progressão dos recursos destinados pelo governo federal à assistência estudantil na UNIR, especialmente a partir de 2012, ano anterior à implantação das cotas obrigatórias nas universidades.

Todavia, a destinação dos recursos não garante que os mesmos sejam, ao final, totalmente destinados aos estudantes de baixa renda. Também é necessário que se faça a otimização do uso desses recursos, na execução orçamentária. Apresenta-se abaixo um quadro que reflete a execução dos recursos orçamentários do PNAES na UNIR:

Quadro 16 – Execução Orçamentária dos Recursos do PNAES repassados para a UNIR.

Execução Orçamentária dos Recursos do PNAES na UNIR			
ANO	Dotação Orçamentária (anual)	Liquidado no Ano	Percentual Liquidado (%)
2010	R\$ 3.228.441,00	R\$ 2.927.621,00	90,68%
2011	R\$ 3.560.767,00	R\$ 1.938.268,00	54,43%
2012	R\$ 4.622.945,00	R\$ 3.052.291,00	66,02%
2013	R\$ 5.301.897,00	R\$ 3.087.680,00	58,23%
2014	R\$ 6.678.342,00	R\$ 3.308.726,00	49,54%
2015	R\$ 7.104.093,00	R\$ 3.850.515,00	54,20%
2016	R\$ 7.314.000,00	R\$ 5.720.698,00	78,21%
2017	R\$ 7.308.000,00	R\$ 6.041.434,00	82,66%

Fonte: SIOF Disponível em: <https://www.siof.planejamento.gov.br/siof/> Disponível em: 28 set. 2018.

Da interpretação do quadro acima, verifica-se que dos recursos do PNAES destinados à UNIR, há certa dificuldade na destinação total dos mesmos aos estudantes. É certo que não há assistência estudantil para todos que dela necessitam, mas a não utilização ou não otimização dos mesmos, apresentam certa fragilidade da Instituição na gestão do programa.

Se muitos alunos não são contemplados, quando sobram recursos, esse número aumenta, ainda que de forma injusta, uma vez que havia recursos, mas os mesmos não foram destinados para a finalidade proposta.

Com vistas a verificar qual o problema motivador da dificuldade de utilização total dos recursos do PNAES pela UNIR, realizamos entrevista com o Diretor de Assuntos Estudantis da UNIR, com objetivo de investigar o seu olhar acerca da implantação do sistema de cotas na UNIR, bem como a assistência a esses alunos. Para o tratamento e análise das falas o método selecionado foi a análise de conteúdo a luz de Bardin (2010), através da técnica de análise temática.

Assim sendo, os significados atribuídos ao tema, contribuem na definição do caráter do discurso, através de palavras, frases que embasaram a análise dos dados juntamente com o referencial teórico que delinea o referido estudo. Dessa forma, a temática se constrói com base nos seguintes elementos: visão de assistência estudantil; assistência estudantil pós Lei de Cotas; demanda reprimida; equipe profissional e avaliação.

Na exposição do Diretor de Assistência Estudantil da UNIR, verifica-se que há o entendimento de que ações afirmativas se constituem um conjunto de estratégias que objetivam favorecer grupos ou segmentos sociais que se encontram em condições desfavoráveis, para atenuar o cenário de desigualdade. Para ele, a assistência estudantil é destinada a esses grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica, que acaba por englobar grande parte dos cotistas.

No entanto, para o Diretor de Assuntos Estudantis, os recursos destinados pelo governo federal para atender esses alunos, não são suficientes, uma vez que existe uma grande demanda reprimida para a concessão dos auxílios-estudantis, sendo que a concorrência é acirrada e o que surpreende, é o valor da renda família por pessoa, muitas vezes inferior a R\$ 500,00 reais, o que acaba por ampliar a lista de demanda reprimida. A demanda reprimida de Porto Velho, foi em torno de 47% dos inscritos, enquanto que no Interior do Estado, o percentual é em torno de 66%.

Os auxílios do PNAES, então, contemplam apenas uma pequena parcela daqueles que deles necessitam. A demanda reprimida é composta por todos os alunos que se enquadram nas condições para recebimento, no entanto, ficam de fora dos classificados por questão de renda. O aluno selecionado é aquele que possui a menor renda, dentre todos os que se encaixam no perfil, segundo informações da Diretoria de Assuntos Estudantis, responsável pela seleção dos auxílios estudantis na UNIR.

Quanto ao acompanhamento da política, o Diretor de Assuntos Estudantis informou que não existe o acompanhamento da política da Lei de Cotas acerca de sucesso, permanência e eficácia (formação do aluno), pois a Universidade Federal de Rondônia, através da Diretoria de Assuntos Estudantis, atua apenas na gestão dos recursos do PNAES que engloba apenas parte dos estudantes cotistas na concessão dos benefícios.

Mesmo com a existência dessas políticas de permanência, os recursos são exíguos para a quantidade de discentes requerentes e muitas vezes com critérios excludentes e seletivos, justamente por não serem suficientes para todos os estudantes. E não conseguindo acesso a tais programas, os estudantes abrem mão de vivenciar a universidade de forma plena, e passam a trabalhar para custear suas despesas com o ensino superior e sua própria sobrevivência, e esta opção tem repercussão significativa na permanência e no desempenho acadêmico do discente.

Ou seja, aqueles que se envolvem em atividades que consomem grande parte de seu tempo e não mantêm qualquer ligação com a área de estudos, enfrentarão dificuldades em conciliar estudo e trabalho, pois os horários disponíveis para dedicarem-se às leituras necessárias e à realização dos trabalhos acadêmicos são poucos, o que contribuirá para resultados de permanência sem êxito.

Esses estudantes-trabalhadores, terminam, então, excluídos; não pertencendo às inúmeras atividades que propiciam a imersão na nova cultura. Não só garantir a inclusão, mas também é necessário estudar as experiências e as estratégias adotadas pelos atores nas unidades de ensino em que estão inseridos, nas palavras de Santos (2009, p. 73).

Portanto, infere-se que a permanência enquanto, também política de ação afirmativa, como possibilidade dos estudantes, independentemente de sua origem social, étnica ou racial, em se manterem durante todo o período do curso superior, preferencialmente, com qualidade suficiente para lhes permitir uma transformação

individual, e principalmente no meio social, a fim de possibilitar a continuidade dos estudos, na graduação e nas diversas modalidades de pós-graduação.

As ações de permanência não devem ter características exclusivamente assistencialistas, mas também devem ser pensadas enquanto política efetiva (permanente) do Estado, e não de Governo (temporária) com o fito de garantir e fortalecer a trajetória acadêmica dos alunos negros (pretos e pardos), pessoas com deficiência, indígenas e alunos de baixa renda.

Deve ser enfatizada a ideia de que a implementação do sistema de cotas nas universidades brasileiras devem ser pensadas, conjuntamente, com programas, projetos e ações de permanência no ensino superior, uma vez que demonstra-se não ser suficiente apenas garantir o ingresso na universidade aos negros, indígenas, pessoas com deficiência, dentre outros, mas também garantir-lhes condições adequadas de continuidade dos estudos e de formação acadêmica e científica, proporcionando-lhes uma verdadeira emancipação crítica, social e econômica.

Desse modo, nas ações de permanência que se encontram o ponto principal para o sucesso das políticas de ação afirmativa, revestidas nas cotas para as minorias étnicas e raciais no ensino superior brasileiro. Não só o ingresso é um desafio, mas a permanência é ainda maior, que a temporalidade de aplicação da medida demonstrará na primeira reavaliação deste programa especial em 2022, nos termos do art.7º da Lei nº. 12.711/2012 alterada pela Lei nº. 13.409/2016.

Como dito a assistência estudantil é uma forma de concretização de política pública em nível federal no que diz respeito a apoiar e assegurar a permanência de estudantes com vulnerabilidade socioeconômica em cursos de graduação presencial das universidades federais. O PNAES que norteia a assistência estudantil nas IFES se efetiva por meio de ações vinculadas ao desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas seguintes áreas estratégicas, a saber: moradia estudantil, alimentação, transporte, assistência à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico, e o acesso, participação de estudantes com deficiência.

Os estudantes cotistas, apresentam uma série de dificuldades para permanecer na universidade (por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, dificuldade de deslocamento ou falta de recursos para comprar livros e instrumentos necessários para o desenvolvimento no curso de graduação), sendo extremamente necessárias as bolsas e auxílios assistenciais do PNAES,

A fim de complementar os auxílios e bolsas oriundos do PNAES nas universidades, em 2013 o Ministério da Educação lançou o Programa Nacional de Bolsa-Permanência, que consiste num auxílio financeiro para estudantes de baixa renda das instituições federais de ensino superior. A bolsa-permanência será concedida aos estudantes que atendam os critérios específicos para a política de cotas, estejam matriculados em cursos com carga horária maior que cinco horas diárias e que tenham renda per capita familiar mensal de até 1,5 salários-mínimos²⁰.

No entanto, mesmo que os critérios estabelecidos para inclusão no Programa Bolsa-Permanência sejam os mesmos do sistema de reserva de vagas, tal ação não garante a inclusão dos cotistas, tendo em vista que além de abranger todo o segmento de estudantes de baixa renda, reduz ainda mais a possibilidade de inclusão por conta do critério de carga horária (maior que cinco horas diárias), excluindo vários alunos dos cursos que não atinjam esse número de horas, como é o caso da maioria das licenciaturas e o caso do curso de pedagogia em Porto Velho.

Atualmente, só participam da bolsa-permanência os estudantes indígenas e quilombolas, o que já é um ganho para os cotistas, mas que esbarram na questão da carga horária²¹. Ademais a velocidade de inclusão que as universidades federais promoveram como demonstrado acima, por força da lei das cotas – não é a mesma dos recursos que chegam até elas. O descompasso entre os recursos que financiam a política de assistência estudantil é percebido nos números apresentados pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE).

A associação, que representa os responsáveis pelos projetos que garantem a permanência dos universitários nas instituições, diz que, para atender a demanda atual dos alunos, os investimentos na área teriam de chegar a R\$ 1,5 bilhão. O montante é quase o dobro dos atuais R\$ 780 milhões reservados pelo Ministério da Educação para financiar as políticas de assistência das universidades federais. (BORGES, 2014, s/p)

Atualmente, as ações da política de assistência estudantil implementadas têm efetivado direitos aos seus beneficiários na medida em que a relação recursos

20 MEC. Sistema de Gestão da Bolsa Permanência. Disponível em: <http://sisbp.mec.gov.br/faq> Acesso em: 20 set. 2018.

21 Portaria nº. 389/MEC de 09 de maio de 2013. Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/programas-e-acoas/programa-bolsa-permanencia/68911-portaria-389-09052013/file> Acesso em: 20 set. 2018.

disponíveis no orçamento/alunos beneficiados tem atendido expressivo contingente de alunos que apresentam vulnerabilidades socioeconômicas. Todavia, é importante enfatizar a necessidade de ampliação de recursos e outros custeios do PNAES, para que a demanda seja plenamente atendida, considerando os números de candidatos classificados nas listas de espera e o quantitativo de alunos cotistas que são potenciais candidatos das ações de assistência estudantil, conforme demonstrado nos quadros de cotistas do ano de 2016 e 2017 na UNIR.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa, permitiu analisar a implementação da política de cotas no âmbito da Universidade Federal de Rondônia, implantada obrigatoriamente através da Lei 12.711/12, conhecida como Lei de Cotas, que dispõe sobre o sistema de cotas ou reserva de vagas para egressos de escola pública, pessoas com deficiência e aqueles autodeclarados: pretos, pardos ou indígenas.

No âmbito de aplicação da política de cotas na UNIR ressaltamos a importante necessidade de monitoramento e avaliação periódica que permita identificar as fragilidades, limitações e potencialidades da política, com a finalidade de organizar, alterar ou potencializar suas atividades para que venha a surtir o efeito desejado, a formação do aluno cotista.

A permanência de estudantes com dificuldades socioeconômicas nas universidades públicas têm se tornado um grande desafio para a política pública de cotas, cujo objetivo principal é a reparação/atenuação das desigualdades existentes e a democratização do ingresso no ensino superior, com vistas à contribuição para o desenvolvimento e a diminuição das desigualdades regionais existentes no país. Nessa perspectiva, para alguns segmentos historicamente marginalizados em relação à educação superior como a população negra, essa conquista consiste em esforço excepcional, principalmente impulsionamento pelo Movimento Negro ao longo das últimas décadas.

Dessa forma, as universidades são peças essenciais envolvidas na execução e acompanhamento efetivo do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que por meio de dispositivos legais são dotadas de autonomia acadêmica, administrativa e financeira para criar programas/projetos como estratégias de inclusão desses alunos, que podem ser, inclusive, ampliados, independentemente de legislação federal.

A Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESU/MEC), em um balanço sobre o processo de expansão da educação superior entre os anos de 2003- 2014 apontou que a expansão da oferta não pode ser desvinculada da necessidade de manutenção ou mesmo do incremento da qualidade dos cursos oferecidos aos estudantes, entendendo a qualidade como o “atendimento a padrões mínimos de infraestrutura, recursos humanos, conhecimentos produzidos e

transmitidos e integração com a comunidade”, de forma que a universidade atenda às suas finalidades de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2014, p. 25-26).

Tomando por base a explanação da SESU de que é órgão responsável pela execução e acompanhamento da política de expansão do ensino superior, nas bases definidas pelos projetos governamentais em curso, observa-se que existe um hiato entre a concepção e a materialização da qualidade do ensino superior nas atuais condições em que ocorre o processo de expansão desse nível de ensino, sobretudo pela via do sistema de reserva de vagas promovido pela Lei de Cotas.

Não só o ingresso é importante, mas reconhecer a importância da assistência estudantil para a permanência dos cotistas na universidade, e o efetivo acompanhamento da política de faz necessário. A UNIR não possui uma unidade organizacional ou setor em sua estrutura, responsável pelo acompanhamento dessas ações afirmativas que procura não só incluir a população negra, mas também, o indígena, a pessoa com deficiência, os estudantes oriundos de escolas públicas em situação de vulnerabilidade social.

A análise da forma de implementação da Lei de Cotas se faz necessária, haja vista que, como apresentado, se trata de uma política de governo e não de Estado. O fato de existir uma legislação em vigor que obriguem as universidades a adotar tal política, não impede a revogação da medida a qualquer momento, pois se trata de Lei Ordinária, que não existe quórum qualificado para a sua possível revogação. Ademais, o presidente eleito nas eleições presidenciais de 2018 manifesta a total discordância desse tipo de política, o que acaba por fragilizar a temporalidade da política pública de cotas.

A Universidade Federal de Rondônia possui certa fragilidade no acompanhamento dos alunos cotistas, tendo em vista a dispersão de informações e as dificuldades dos sistemas de informação. As informações da matrícula, ficam arquivadas na DIRCA, que insere parte das informações no sistema SINGU, que não possui funcionalidades para identificar o tipo de cota em que o discente se encaixa como: ser aluno de escola pública, preto, pardo, indígena, pessoa com deficiência, com renda inferior a 1,5 mínimo por pessoa. A falta dessas informações no SINGU prejudica o acompanhamento e a identificação do cotista na análise e concessões de auxílios da assistência estudantil, que é administrado pela PROCEA.

Dessa forma, faz-se necessária a criação de uma unidade com a atribuição de acompanhar e gerir a política de cotas na UNIR, haja vista que a estrutura atual não comporta essa atividade relevante, que posteriormente será cobrada na época de reavaliação da medida.

A Lei de Cotas estabeleceu no seu art. 7º a obrigatoriedade do Poder Público de acompanhar, avaliar, assim como revisar essa medida especial de acesso às instituições de educação superior por estudantes de escolas públicas, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. Sendo assim, ninguém menos do que as próprias universidades é quem devem realizar tal obrigação. São elas que estão mais próximas dos cotistas e quem tem os dados referentes à matrícula, dados socioeconômicos, rendimento acadêmico, e principalmente, os beneficiários que atingiram a finalidade da medida especial, que é a conclusão do curso de graduação, além das dificuldades enfrentadas pelos envolvidos (cotistas, professores, gestores).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIR, no Mestrado Acadêmico em Educação, possui desde 2015, inserida na linha de pesquisa 'Política e Gestão Educacional' a temática das Políticas Afirmativas. Desde aquele ano, várias pesquisas que envolvem o tema vêm sendo desenvolvidas pelos alunos do Mestrado. Dessa forma, esta pesquisa se faz relevante para o programa, pois apresenta dados empíricos daquilo que futuramente a própria Universidade deverá apresentar ao Poder Público como justificativa para se prorrogar ou não a política especial de cotas para ingresso no ensino superior. As pesquisas do Mestrado Acadêmico em Educação referente às cotas, serão fundamentais para que a UNIR possa avalia-las, até mesmo porque, na UNIR não existe um setor responsável pelo acompanhamento das políticas afirmativas.

Assim, compreende-se a necessidade da UNIR, instituir um setor de acompanhamento das ações afirmativas, com a incumbência de propor, planejar e acompanhar as medidas relacionadas à política de cotas, ou mesmo as relacionadas a outros grupos considerados minorias como: mulheres, lgbt's, surdos, quilombolas. Outra alternativa seria também a ampliação do trabalho que já é desenvolvido pelo Diretoria de Assuntos Estudantis da Procea, a qual atuaria também nas demandas e interesses dos discentes ingressantes pelo sistema de cotas, no sentido do acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações desenvolvidas, utilizando estratégias para publicização dos seus propósitos, processos e resultados, o que

permitiria uma relação de transparência com a sociedade e uma mais próxima relação para com o cotista.

A população negra, ao tomar conhecimento dos dados e resultados desta pesquisa, poderá concluir se a Lei de Cotas realmente atinge o objetivo de representar a universidade pluralmente na forma que é o Brasil, com mais da metade da população autodeclarada preta e parda.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, Paulo Roberto de. **Sobre Políticas de Estado e políticas de governo**. (2009). Disponível em: <<http://diplomattizando.blogspot.com/2009/07/1218-sobre-politicas-de-estado-e.html>> Acesso em: 18 jun. 2018

ALVES, Joyce Amâncio de Aquino, **O Combate Internacional ao Racismo a partir da Conferência de Durban e as Implicações na Política Brasileira: Congresso Latinoamericano de Ciencia Política**, 8, 2015, Perú, Lima. Disponível em: <<http://files.pucp.edu.pe/sistema-ponencias/wp-content/uploads/2015/01/ARTIGO-ALACIP-2015.pdf>> Acesso em: 01 fev. 2017.

ANDREOTI, Azilde L. **O GOVERNO VARGAS E O EQUILÍBRIO ENTRE A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A PEDAGOGIA NOVA**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html#_ftn1> Acesso em: 30 out. 2018

ANJOS, Noé Fernandes dos Anjos. **Cotas Raciais no âmbito da comunidade da Universidade de Brasília**. Monografia. 2010.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Trad. Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2004.

ARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na constituição federal de 1988**. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva; SILVÉRIO Valter Roberto (Orgs.). **De preto a afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre o negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil**. São Carlos: EDUFSCAR, 2003.

BASTOS, Celso Ribeiro; TAVARES, André Ramos. **Tendências do direito público no limiar de um novo milênio**. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BONAVIDES, Paulo. **Teoria do Estado**. 3 ed. São Paulo: Malheiros, 1995.

_____. **Ciência Política**. 10 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

_____. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

BORGES, Priscilla. **Verba para auxiliar alunos não acompanha ritmo de inclusão das universidades**. Site NACE Orientação Vocacional. Acesso em: 21 out. 2018.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL (2012). Supremo Tribunal Federal, **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186. Julgamento da Constitucionalidade da política de cotas na Universidade de Brasília, protocolada em 20/07/2009**, Relator: MIN. RICARDO LEWANDOWSKI. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=2691269>> Acesso em: 20 abr. 2018.

CAPOTORTI, Francesco. **Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities**. Geneva: UN Publication E 78. XIV. p. 1-8, 1979.
CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2002.

CANOTILHO, J. J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. Coimbra: Almedina, 2002.

CARVALHO, José Jorge; SEGATTO, Rita. **“Uma proposta de cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília”**. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/11324756-Jose-jorge-de-carvalho-uma-proposta-de-cotas-para-negros-e-indios-na-universidade-de-brasilia.html>> Acesso em: 10 jan. 2017.

CROCETTI, Zeno. **Ética e Cidadania**. Curitiba: IESDE Brasil S. A. 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Revista Cadernos de Pesquisa, nº. 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext Acesso em: 01 fev. 2018.

DAFLON, Verônica Toste, FERES JÚNIOR, João & MORATELLI, Gabriela. **Levantamento das políticas de ação afirmativa 2014: evolução temporal e impacto da Lei nº 12.711 sobre as universidades federais (IESP-UERJ)**, n. 4, 2014, pp. 1-10.

DALARRI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

DE CICCIO, Cláudio. **Teoria Geral do Estado e Ciência Política**. Cláudio De Cicco, Álvaro de Azevedo Gonzaga. – 3^o edição. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

DOMINGUES, Petrônio José. **"Assumir-se como negro no brasil significa assumir um ônus"**. ENTREVISTA, site Instituto Humanitas Unisinos. 20/07/2007. Disponível em: < <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/8432-%60assumir-se-como-negro-no-brasil-significa-assumir-um-onus%60-entrevista-com-petronio-jose-domingues>> Acesso em: 25 jun. 2018.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 11. ed. Rio de Civilização: Brasileira, 1987.

EURÍSTENES, Poema; FERES JÚNIOR, João & CAMPOS, Luiz Augusto. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2015). Levantamento das políticas de ação afirmativa (GEMAA)**, IESP-UERJ, dezembro, 2016, pp. 1-25.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas** / Frantz Fanon ; tradução de Renato da Silveira . - Salvador: EDUFBA, 2008. p. 194.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 31ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Educação na Cidade**. 5ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 7ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

_____. Conscientização. In: PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto. **Gestão, currículo e diversidade**. Formação dos Gestores. Educação com Qualidade Social – A experiência dos CEUs de São Paulo. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

_____. **Educação como prática da liberdade**. A Sociedade Brasileira em Transição. 29ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs.). Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. **Ação afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas e Técnicas para o Trabalho Científico: Explicitação das Normas da ABNT**. 16 ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

GOMES, J. B. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social: A experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONÇALVES, Rosana Garcia. **POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA PARA AFROBRASILEIROS E O DEBATE DAS COTAS NAS UNIVERSIDADES. 2006. (Dissertação)**, Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Administração e Comunicação, Universidade São Marcos. São Paulo, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. Educação e Sociedade, v. 24, n. 82. Campinas: Cortez, CEDES, 2003.

HABERMAS, J. **Mudança Estrutural da Esfera Pública: Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003. 397 p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

HERINGER, Rosana. Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil: um balanço do período 2001-2004. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (orgs.). **Ação Afirmativa e Universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 79-109.

HÖFLING, Eloisa de Matos. **Estado e Políticas (públicas) sociais** (2001). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0101-32622001000300003&script=sci_arttext. Acesso em 25 mar. 2018.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características étnico raciais da população: classificação e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf> Acesso em: 31 out. 2018.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Estudo mostra desigualdades de gênero e raça em 20 anos**. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=29526 Acesso em: 28 out. 2018.

JUSTINO, David Manuel Diogo. **Desigualdades raciais e ensino superior no Brasil**. O movimento negro e a luta pela democratização das universidades. Rio de Janeiro, 2002, p. 3. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/2002/edu/diogo.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2018.

KELSEN, Hans. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KERN, Maria Cristina L. **UNIVERSIDADE PÚBLICA E INCLUSÃO SOCIAL: AS COTAS PARA AUTODECLARADOS NEGROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. 2011**. Dissertação (Mestrado), Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade, Universidade Feevale. Novo Hamburgo, 2011.

LINHARES, Milton. **Políticas públicas de inclusão social na América Latina: ações afirmativas no Brasil e México. 2010**. 490p. Tese (Doutorado em Integração da América Latina), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

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, Forum, 2013.

MALUF, Sahid. **Teoria Geral do Estado**. 26 ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

MAIO, Marcos c; SANTOS, Ricardo V. **Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (Unb)**. Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 11, nº. 23, p. 181-214, jan/jun 2005.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2010.

MAQUIAVEL, Nicolau. O príncipe. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Álvaro Pina. Lisboa: Editorial Avante, 1982. v. 1. p. 106-136. (Obras escolhidas, v. 1)

MENEZES, Paulo Lucena de. **A ação afirmativa no direito norte-americano**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2001.

_____. **Reserva de vagas para a população negra e o acesso ao ensino superior: uma análise comparativa dos limites constitucionais existentes no Brasil e nos Estados Unidos da América**. 2006. Tese (Doutorado) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORENO, Jamile Coelho. **Conceito de Minorias e Discriminação**. Revista USCS. Ano X, nº. 17, jul/dez 2009.

MOTA, Vicente de Paulo Barreto Maurício. **Por que estudar Filosofia do Direito?: Aplicações da Filosofia do Direito nas Decisões Judiciais**. Brasília : ENFAM, 2011.

MORAES, Wanilda Coelho S. **Ações afirmativas e o acesso de negros na educação superior: um estudo de caso do Instituto Luther King – ILK**. 2009. **Dissertação (Mestrado), Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2009.**

MUNANGA, Kabengele. **Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas**. Revista Espaço Acadêmico. Revista Sociedade e Cultura, v4, nº. 2, p. 31-43, jul/dez 2001.

_____. **Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra Brasil: fundamentos antropológicos**. *Revista USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005/2006.

NEGRO, H. (19 de agosto de 2015). **Beta Israel (Falashas)**. Fonte: Hebreu Negro: <http://www.hebreunegro.com.br/2015/08/beta-israel-falachas.html> Acesso em: 18 abr. 2018.

OLIVEIRA, Graziela de. O negro na História da Educação Superior no Brasil. **Universidade e Sociedade**, v. 34, ano XIV, outubro de 2004.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações Afirmativas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o seu significado simbólico. **Revista Educação**, Santa Maria, n.1, v. 34, p. 65-76, 2009. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1589>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a Cidadania: A Reforma Gerencial Brasileira na Perspectiva Internacional**. São Paulo: Editora 34, 1998.

RAWLS, Jonh. **Uma Teoria da Justiça**. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

RATZEL. **Lei da Expansão Territorial do Estado**. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/semanas/geografia/2011/2011-ensino%20e%20epistemologia/Wesley%20e%20Paulo.pdf>> Acesso em: 18 ago. 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Lei nº. 3708 de 09 de novembro de 2001**. Disponível em: <<http://noticias.universia.com.br/destaque/noticia/2002/03/22/546169/onhea-lei-reserva-40-das-vagas-negros-e-pardos.html>> Acesso em: 13 jan. 2017.

SABADELL, Ana Lúcia. **Manual de Sociologia Jurídica**. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações afirmativas e igualdade racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso**. São Paulo. edições Loyola, 2005.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Salvador: UFBA, 2009. Tese de Doutorado. (Doutorado em Educação), Universidade Federal da Bahia, 2009.

SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Educação Contemporânea) (p.9-58).

_____. **O legado educacional do século XIX**. 2.ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006.

SCHAEFER, Richard. **Sociologia**. 6 ed. São Paulo: Mc-GRAW-Hill Interamericana, 2006.

SCHEFFER, Graziela. **Pedaços do Tempo: legado de Paulo Freire no Serviço Social**. Revista Textos & Contextos (Porto Alegre). V. 12, nº. 1.P. 292-311, jan/jun 2013.

SILVA, José Afonso da Silva. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 29 ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

_____. **Poder Constituinte e Poder Popular (estudos sobre a Constituição)**. São Paulo: Malheiros, 2007.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet, Niterói: PENESB, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/307>> Acesso

em: 23 jun. 2018.

SILVA, Marcelo L. da. **A história no discurso do Movimento Negro Unificado: os usos políticos da história como estratégia de combate ao racismo.** Campinas, SP, 2007. Dissertação. (Programa de pós-graduação em História) – UNICAMP, Campinas, 2007.

SOUZA, C. **Introdução: políticas públicas; questões temáticas e de pesquisa.** Caderno CRH, Salvador, n. 39, p. 11-24, jul./dez. 2003.

_____. **Políticas Públicas: Uma revisão da literatura.** Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº. 16, p. 20-45, jul/dez 2006. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> Acesso em: 01 mai. 2018.

SOUZA, Andreliza Cristina de; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira. **Democratização, Justiça Social e Igualdade na Avaliação de uma Política Afirmativa: Com a palavra, os estudantes.** In: Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação. Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 181-212, jan./mar. 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação é um direito.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968).

_____. **Educação e o mundo moderno.** São Paulo: Nacional, 1969.

TELES, Maria Alcione Pereira. **A implementação da política de assistência estudantil na Universidade Federal do Amazonas no período de 2007 a 2012.** 2015, 170f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Amazonas, 2015.

TRAPP, Rafael Petry; SILVA, Mozart Linhares. **Movimento Negro no Brasil Contemporâneo: Estratégias Identitárias e Ação Política.** Revista Jovem Pesquisador, Santa Cruz do Sul. v. 1, p. 89-98, 2010.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. **Semiótica e Política: a educação como mediação.** Curitiba: Appris Editora, 2015.

ZUIN, Aparecida Luzia Alzira; RADUAN, Vinicius Valentin Miguel. **A Amazônia e os povos indígenas: conflitos socioambientais e culturais.** Curitiba: Appris Editora, 2017.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa: **O INGRESSO DE COTISTAS NEGROS NA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CAMPUS PORTO VELHO: A LEI 12.711/2012 E A INCLUSÃO SOCIAL**, desenvolvida pelo pesquisador **André Luiz Pestana Carneiro**, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia – Unir, Rua: Rua Paulo Fortes, nº. 5994, Bairro Aponiã, Porto Velho-RO, telefone (69) 99230-1449 – Email: andre.pestana@unir.br, sob orientação da Profa. Dra. **Aparecida Luzia Alzira Zuin**, lotada no Departamento Acadêmico de Ciências Jurídicas do Campus José Ribeiro Filho, localizado no prédio do NUCSA - BR 364, Km 9,5, CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO, telefone (69) 98118-1871– Email: alazuin@gmail.com. O objetivo geral do estudo é Analisar a implementação da Política de Ação Afirmativa de Cotas na Universidade Federal de Rondônia, a partir dos dados existentes e da visão dos atores envolvidos: gestores e discentes.

Sua participação é voluntária e você terá plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento no decorrer na pesquisa. Será garantida a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa, assim como, não receberá nenhuma remuneração. O local, horário e data da pesquisa serão combinados com antecedência entre pesquisador e entrevistado.

No mais, informamos que toda pesquisa com seres humanos, pode envolver riscos embora mínimos, no caso específico deste estudo, se ocorrer riscos de ordem emocional ou psicológica, serão sanados através de atendimento psicológico, providenciado pelo próprio pesquisador sem qualquer ônus ao (a) Sr (a), de forma, que não lhe ocasione qualquer dano ou constrangimento. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardados em sigilo.

Se você aceitar participar, estará contribuindo para que a comunidade acadêmica e a sociedade em geral conheça mais sobre a implementação da Política de Cotas na Unir. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador, André Luiz Pestana Carneiro, bem como sua orientadora, a Profa. Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin, nos endereços acima mencionados.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo pesquisador ou pela entidade responsável:

PESQUISADOR	ENTIDADE RESPONSÁVEL
ANDRÉ LUIZ PESTANA CARNEIRO Endereço: Rua Paulo Fortes, nº. 5994, Teixeirão. Porto Velho-RO Tel. (69) 99230-1449 e-mail: andrepestana.lavigne@gmail.com	COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA Universidade Federal de Rondônia – UNIR Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5 Anexo ao Núcleo de Saúde TELEFONE: (69) 2182-2111

Consentimento Pós-Infomação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Pesquisador Responsável: André Luiz Pestana Carneiro

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA



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



Nome: _____

Unidade: Diretoria de Assuntos Estudantis - PROCEA

ROTEIRO DE ENTREVISTA - GESTOR DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL

1. Fale-me sobre o que você entende por Política de Assistência Estudantil?
2. Para você Assistência Estudantil da Unir é divulgada suficientemente para todos os alunos em todos os campi? () Sim () Não
Por que? Qual a maior forma de divulgação pela Unir?
3. Qual a importância Assistência Estudantil para a Unir na sua visão como Gestor? Justificar.
4. Após a implantação da política de cotas na Unir, existe algum acompanhamento ao estudante do sistema de cotas? Quais são e com que frequência são desenvolvidas ações de acompanhamento junto aos acadêmicos cotistas? Há alguma equipe técnica designada para realizar esse acompanhamento? A equipe técnica é composta por quais profissionais?
5. Na sua opinião qual o impacto das ações de acompanhamento na vida acadêmica do aluno cotista?
6. Você entende que os atuais recursos disponibilizados para a assistência estudantil são suficientes para a demanda da Unir tanto para os estudante considerados de baixa renda em geral quanto para os cotistas?
7. Na sua visão como gestor, você entende que existe muita demanda reprimida quanto à solicitação dos auxílios?
8. A política de cotas na Unir, no período de 2013 – 2017, tem sido avaliada quanto a sua eficácia (formação do aluno)? Justificar.
9. Como você avalia as ações da Assistência Estudantil na Unir? Seus pontos fracos e fortes? Em sua opinião o que poderia melhorar?

Obrigado pela participação e colaboração!!!

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE C – PROPOSTA DE CRIAÇÃO DE UNIDADE ADMINISTRATIVA
Resolução XXX/CONSAD, de XX de mês de 2019.

Normatiza o acompanhamento da Política de Cotas na Fundação Universidade Federal de Rondônia.

O Conselho Superior de Administração (CONSAD) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) no uso de suas atribuições e, considerando:

- Processo 23118.00XXXX/2019-XX;
- Parecer XXXXXX, do relator conselheiro fulano de tal;
- Deliberação na 70ª sessão da XXX, em DD-MM-AAAA;

R E S O L V E:

Art. 1º Incluir na estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) (ou Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Assuntos Estudantis - PROCEA) a Coordenadoria de Ações Afirmativas que terá como principal incumbência as seguintes atribuições:

- I. Coordenar a elaboração do Plano Decenal de Ações Afirmativas e Promoção étnico-racial no âmbito da UNIR;
- II. Assessorar a PROGRAD (ou PROCEA), as Unidades Acadêmicas e Administrativas na elaboração e coordenação de programas, ações e projetos de ações afirmativas da UNIR;
- III. Acompanhar a execução e a avaliação de programas, ações e projetos de ações afirmativas, em especial a Lei nº. 12.711/2012;
- IV. Acompanhar e sistematizar, anualmente (ou semestralmente), os dados de evasão e abandono de estudantes, a fim de propor ações e políticas específicas, em parceria com outras unidades e com os coordenadores dos cursos;
- V. Sistematizar, anualmente, os dados sobre o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes, contribuindo para a elaboração de políticas apropriadas para cada realidade e especificidade de cada grupo vulnerável;
- VI. Elaborar e publicar o Relatório Anual de Gestão das Ações Afirmativas e da Promoção Étnico-Racial;

Art. 2º A presente Resolução entra em vigor na data de sua publicação, aplicando-se a todos os programas e políticas de inclusão que estão sendo desenvolvidos, independentemente da data em que foram firmados.

Art. 3º Revogam-se as disposições em contrário.

Conselheiro Ari Miguel Teixeira Ott
Presidente

ANEXO A - RECOMENDAÇÃO Nº. 001/2014/MPF/PR-RO



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA

IC: 1.31.000.000270/2014-01

ÚNICO: PR/RO-00003367/2014

RECOMENDAÇÃO nº 01/2014/MPF/PR-RO/GABFAP 3º OFÍCIO/6º CCR

Recebido
em 17/12/2014
18h42
Msc. Adilson Soares dos Anjos
Chefe de Gabinete
Portaria 334/GP

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, por meio dos procuradores da República signatários, no exercício das atribuições conferidas pelos artigos 127, *caput*, e 129, incisos II, III e V, da **Constituição da República**; 5º, incisos III, alíneas "c" e "d", e V, alínea "a", 6º, incisos VII, alíneas "a" e "c", e X e XX, da **Lei Complementar 75/1993**; 4º, inciso IV, e 23 da **Resolução 87/2006 do CSMPF**, e

CONSIDERANDO que o Ministério Público Federal é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis;

CONSIDERANDO que são funções institucionais do Ministério Público Federal, dentre outras, zelar pelo efetivo respeito aos direitos e interesses sociais e individuais indisponíveis assegurados na Constituição da República de 1988, promovendo para tanto, e se necessário, o Inquérito Civil e a Ação Civil Pública;

CONSIDERANDO que, dentre as funções acima mencionadas, compreende-se a defesa dos bens e interesses coletivos das comunidades indígenas e minorias étnicas;



**MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA**

CONSIDERANDO que são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, consoante o disposto no art. 6º da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que os povos indígenas e tribais deverão gozar plenamente dos direitos humanos e liberdades fundamentais, sem obstáculos nem discriminação e que deverão ser adotadas as medidas especiais que se fizerem necessárias para salvaguardar as pessoas, as instituições, os bens, as culturas e o meio ambiente dos povos interessados, nos termos do disposto no art. 3º, 1, e art. 4º, 1, da Convenção 169 da OIT, internalizada no ordenamento jurídico nacional pelo Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004;

CONSIDERANDO que a educação é direito de todos e dever do Estado, e que este dever do Estado será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, I, III e IV da CF);

CONSIDERANDO o disposto no item 2 do artigo 7º da Convenção nº 169 da OIT, o qual estabelece que a melhoria das condições de vida e de trabalho e do nível de saúde e educação dos povos indígenas deverá, com sua participação e cooperação, ser prioritária nos planos de desenvolvimento econômico global das regiões que habitam, bem como que os projetos especiais de desenvolvimento para essas regiões deverão também ser elaborados de forma a promover essa melhoria;

CONSIDERANDO ainda o disposto no artigo 26 da mesma Convenção nº. 169 da OIT, que dispõe que medidas deverão ser adotadas para garantir aos membros dos povos indígenas e tribais a possibilidade de adquirir educação em todos os níveis, pelo menos em condições de igualdade com o restante da comunidade nacional;



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA



CONSIDERANDO o consubstanciado no Inquérito Civil 1.31.000.000270/2014-01, instaurado objetivando a implementação efetiva de ações afirmativas de inclusão de indígenas em universidades e institutos de ensino públicos federais;

CONSIDERANDO que o Pleno do Supremo Tribunal Federal, no julgamento da ADPF 186/DF em 25 e 26 de abril de 2012, sob a relatoria do Ministro Ricardo Lewandowski, considerou, por unanimidade de votos, constitucional a política de ação afirmativa consistente na reserva de vagas para negros e indígenas em cursos de graduação promovida pela Universidade de Brasília – UnB;

CONSIDERANDO que o art. 1º da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, determinou que “As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, **no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas** para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas”;

CONSIDERANDO que “No preenchimento das vagas de que trata o *caput* deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) *per capita*” (Lei 12.711/2012, art. 1º, parágrafo único);

CONSIDERANDO que “Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA

CONSIDERANDO que “No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no *caput* deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (Lei 12.711/2012, art. 3º, parágrafo único);

CONSIDERANDO que o Regulamento da Lei 12.711/2012, Decreto 7.824, de 11 de outubro de 2012, igualmente estabeleceu em seu art. 2º que “As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo **per capita**; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas”;

CONSIDERANDO que Portaria Normativa 18 MEC, de 11 de outubro de 2012, que dispõe sobre a implementação das reservas de vagas e instituições federais de ensino de que tratam a Lei 12.711/2012 e Decreto 7.824/2012, **padece de clara ilegalidade** ao ter instituído critérios na implementação de reserva de vagas não previstos nos mencionados diplomas legais e incompatível com seu escopo inclusivo, conforme a seguir explicitado;

CONSIDERANDO que o inciso II do art. 3º da indigitada portaria ministerial – incorporado pelo item 4.1.2 do Edital nº 05, de 30 de dezembro de 2013, que regula o ingresso aos cursos de graduação presencial da UNIR –, ao determinar que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA



proporção de vagas no mínimo igual à da soma de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico do IBGE, além de ter violado a literalidade do disposto no art. 3º, *caput*, da Lei 12.711/2012 e no art. 2º, inciso II, do Decreto 7.824/2012, reduziu drasticamente, no plano concreto, a probabilidade de ingresso de negros e indígenas, visto que, em lugar de concorrerem entre si, isto é, negros com negros e indígenas com indígenas, passaram a concorrer com pardos, mais numerosos e com menor nível de exclusão social, de sorte que, na prática, pouquíssimos negros e quase nenhum indígena lograram êxito em ingressar nos últimos dois vestibulares da UNIR, especialmente nos cursos mais concorridos, como medicina, direito e engenharias, conforme dados estatísticos da própria universidade;

CONSIDERANDO que o inciso V do art. 10, também da mencionada portaria ministerial – incorporado ao referido edital de vestibular em seu item 4.1.1, “b” –, ao dispor “reservam-se as vagas destinadas aos estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas com renda familiar bruta superior a 1,5 (um vírgula cinco) salário-mínimo per capita”, também violou o parágrafo único do art. 1º da Lei 12.711/2012 o inciso I do art. 2º do Decreto 7.824/2012, na medida em que, ao fim e ao cabo, instituiu verdadeira cota para classes de média e alta renda egressos de escolas públicas em virtude de ter restringido os concorrentes deste grupo aos egressos de escola pública com renda superior a 1,5 salário-mínimo *per capita*; na verdade, a lei e o regulamento ao terem determinado a reserva de, no mínimo, 50% das vagas de cotas para estudantes de baixa renda não estabeleceu, por óbvio, a reserva dos outros 50% para estudantes de média e alta renda, até mesmo porque, se assim fosse, não haveria a expressão “no mínimo” ante a impossibilidade de se ultrapassar o percentual de 50%; **sendo assim, reservadas, no mínimo 50% das vagas das cotas para alunos de baixa renda, as vagas remanescentes se destinam à concorrência independentemente de renda, ou seja, concorrem igualmente candidatos egressos de escolas pública de baixa, média e alta renda;**



**MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA**

CONSIDERANDO que o item 4.1.3 do aludido edital ao dispor que "Ao candidato que optar por concorrer às vagas de que trata o item 4 e que não for selecionado esta modalidade será assegurado o direito de concorrer às demais vagas, obedecendo à ordem de classificação" estabelece critério de ocupação das vagas reservadas incompatível com a própria finalidade da ação afirmativa, qual seja, incluir aqueles que se encontram em situação de desigualdade de concorrência pelos mais diversos fatores; com efeito, todo e qualquer inscrito pelo sistema de cotas deve concorrer primeiramente às vagas destinadas à concorrência ampla; somente se não lograr êxito em alcançar nota suficiente para ingressar sem as cotas, o aluno poderá se socorrer das vagas reservadas, de acordo com os critérios econômicos e/ou étnico-sociais, sob pena de as vagas reservadas serem preenchidas por candidatos que tinham plenas condições de ingressarem pela concorrência ampla; portanto, deve prevalecer, de imediato, o previsto no parágrafo único do art. 14 da Portaria 18/2012¹;

CONSIDERANDO que são princípios constitucionais da Administração Pública a **legalidade**, **impessoalidade**, **moralidade**, **publicidade** e a **eficiência**, consoante dispõe o art. 37 da Constituição Federal;

CONSIDERANDO que compete ao MPF expedir recomendações "visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública, bem como ao respeito, aos interesses, direitos e bens cuja defesa lhe cabe promover, fixando prazo razoável para a adoção das providências cabíveis" na forma do art. 6º, XX, da Lei Complementar 75/1993;

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, por seus procuradores da República signatários, **RECOMENDA**

À **FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR** que:

¹ "Parágrafo único. Assegurado o número mínimo de vagas de que trata o art. 10 e no exercício de sua autonomia, as instituições federais de ensino poderão, em seus concursos seletivos, adotar sistemática de preenchimento de vagas que contemple primeiramente a classificação geral por notas e, posteriormente, a classificação dentro de cada um dos grupos indicados no incisos do caput".



**MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA**

- a) altere o **item 4.1.2 do edital**, para que os percentuais relativos à representatividade de pardos, pretos e indígenas não sejam somados, mas, sim, considerados individualmente, isto é, deverá ser criada reserva de vagas especificamente para pardos, pretos e indígenas;
- b) em atenção ao disposto no item "a", divida o total de vagas reservadas a alunos egressos de escolas públicas em quatro grupos: (i) geral – concorrem todos os alunos egressos de escolas públicas independentemente de cor/etnia; (ii) pardos – concorrem somente os autodeclarados pardos; (iii) pretos – somente concorrem os autodeclarados pretos; e (iv) indígenas – somente concorrem os autodeclarados indígenas;
- c) em observância ao disposto no art. 1º, parágrafo único, da Lei 12.711/2012, **altere o item 4.1.1, "b", do edital**, para que em cada um dos grupos acima especificados sejam reservadas 50% das vagas para estudantes de baixa renda (renda familiar inferior 1,5 salário-mínimo *per capita*), de modo que o restante das vagas (os outros 50%) possam ser ocupados por alunos egressos de escolas públicas independentemente da renda *per capita*, observada a concorrência restrita nos grupos de "pardos", "pretos" e "indígenas", na forma do diagrama anexo ("Observação 1"), ou seja, somente se concorrerá às vagas do subgrupo "baixa renda" relativamente às cotas específicas ("pardos", "pretos" e "indígenas") apenas se não houver nota suficiente para classificação no grupo "genérico" (sem limite de renda);
- d) modifique o **item 4.1.3 do edital**, para que, em primeiro lugar, sejam preenchidas as vagas com ampla concorrência, inclusive por estudantes que se inscreveram no sistema de vagas reservadas, para, somente após esgotadas as vagas do sistema geral, passar ao preenchimento das vagas reservadas, na forma do diagrama anexo ("Observação 2"); e
- e) passe a observar em todos os seus próximos processos seletivos de ingresso de discentes o teor da presente recomendação, independente de expedição de novas recomendações no mesmo sentido.



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL** fixa o prazo de **10 (dez) dias úteis**, contados a partir do recebimento, para prestação das informações sobre o acatamento ou não das medidas recomendadas.

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL** adverte que a presente recomendação **dá ciência e constitui em mora** o destinatário quanto às obrigações de fazer e de não fazer solicitadas. A omissão em cumprir o recomendado pode dar ensejo a adoção de medidas administrativas e judiciais.

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, por meio da Procuradoria da República em Rondônia, coloca-se à disposição para eventuais esclarecimentos que se façam necessários no tocante ao cumprimento do disposto na presente Recomendação, observadas as limitações impostas pelo inciso IX do art. 129 da Constituição Federal.

Dê-se ciência à Egrégia Sexta Câmara de Coordenação e Revisão do **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL** do conteúdo desta Recomendação, que deverá ser encaminhada também por meio eletrônico.

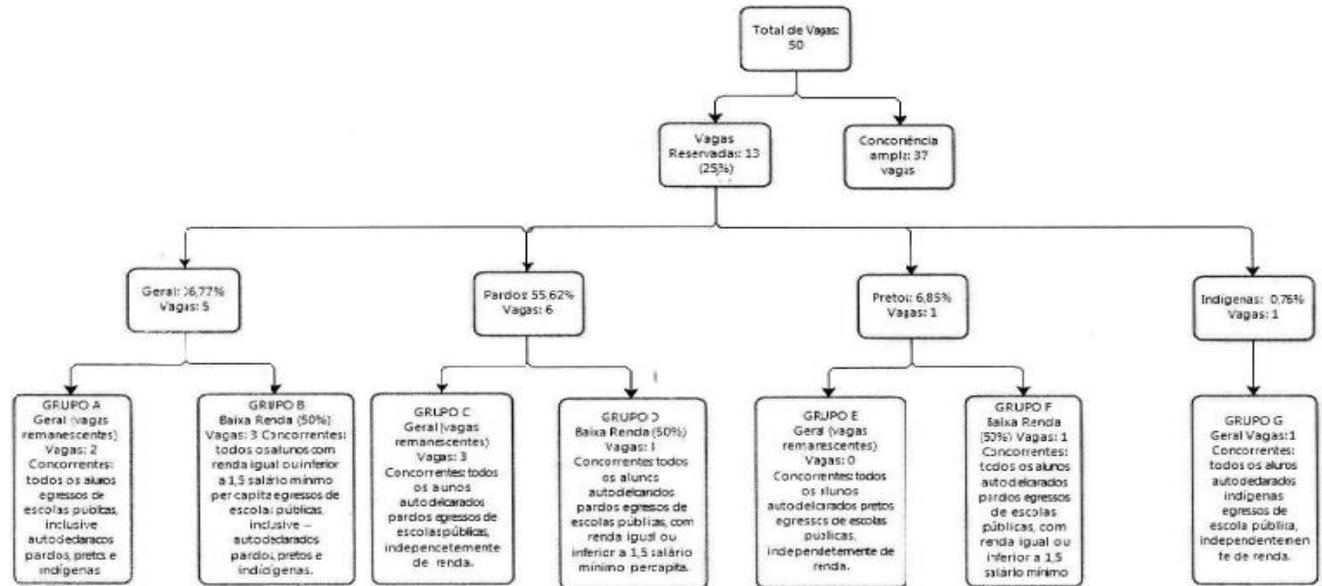
Porto Velho, 17 de fevereiro de 2014.


Filipe Albernaz Pires
Procurador da República


Raphael Luis Pereira Bevilacqua
Procurador da República

ANEXO

DIAGRAMA EXEMPLIFICATIVO PARA CURSO DE 50 VAGAS



OBSERVAÇÃO 1 - Na distribuição das vagas reservadas a alunos egressos de escolas públicas de baixa renda, o percentual de 50% deverá ser obrigatoriamente observado em relação ao total de vagas reservadas, conforme determina o parágrafo único do art. 1º da Lei 12.711/2012; portanto, observado o percentual mínimo de 10% em cada um dos grupos, em caso de existência de somente uma vaga em um dos grupos e ainda não atingido o percentual de 50% em relação ao total de vagas, a única vaga deverá ser destinada a aluno de baixa renda, conforme ocorreu com o grupo de pretos; após atingido o percentual total de 50%, isto é, 7 vagas, a única vaga destinada aos indígenas poderá ser preenchida por indígena de qualquer faixa de renda.

OBSERVAÇÃO 2 - As vagas deverão ser preenchidas na seguinte ordem:
 1ª Ampla concorrência
 2ª Grupo A
 3ª Grupo B
 4ª Grupo C, E e G
 5ª Grupo D e F

[Handwritten signature]



ANEXO B - RECOMENDAÇÃO 02/2015/MPF/PR-RO/GABPRDC



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
 PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA
 PROCURADORIA REGIONAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

ÚNICO: PR-RO- 00001406/2015

Ref.: PR-RO-00000791/2015; 00000879/2015; 00000880/2015.

RECOMENDAÇÃO 02/2015/MPF/PR-RO/GABPRDC

O **MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL**, por meio do Procurador da República signatário, no regular exercício de suas atribuições institucionais, com base nos artigos 127, 129, incisos II e III da Constituição Federal, nos artigos 5º, inciso III, alínea e, e 6º, incisos VII, alínea d, e XX, da Lei Complementar n. 75/1993, bem como com fundamento no disposto na Lei Federal n. 7.347/1985, e

CONSIDERANDO:

- 1 – que cabe ao Ministério Público, como determinado no art. 129, III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, atuar na proteção e defesa dos interesses sociais e difusos;
- 2 – ser atribuição do Ministério Público Federal promover o Inquérito Civil e a Ação Civil Pública para a proteção do patrimônio público e social e ainda “expedir recomendações, visando à melhoria dos serviços públicos e de relevância pública, bem como ao respeito, aos interesses, direitos e bens cuja defesa lhe cabe promover, fixando prazo razoável para a adoção das providências cabíveis” (art. 129, inciso III, da Constituição Federal e art. 6º, incisos VII, alínea “b”, e XX, da Lei Complementar n. 75/93);
- 3 – a função exercida pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão de dialogar e interagir com órgãos de Estado, organismos nacionais e internacionais e representantes da sociedade civil, persuadindo os poderes públicos para a proteção



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA
PROCURADORIA REGIONAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

e defesa dos direitos individuais homogêneos socialmente relevantes ou indisponíveis, coletivos e difusos – tais como dignidade, liberdade, igualdade, saúde, educação, assistência social, acessibilidade, acesso à justiça, direito à informação e livre expressão, reforma agrária, moradia adequada, não discriminação, alimentação adequada, dentre outros;

4 – que é função institucional do Ministério Público da União zelar pela observância dos princípios constitucionais relativos à educação, conforme prescreve o artigo 5º, inciso II, alínea “d” e inciso V, alínea “a”, da Lei Complementar nº 75/93;

5 – que **são direitos sociais a educação**, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, consoante o disposto no art. 6º da Constituição da República de 1988;

6 – que a educação é direito de todos e dever do Estado, e que este dever será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para acesso e permanência na escola, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (art. 206, I, III e IV da CR/88);

7 – que as instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, **no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas** (art. 1º, *caput*, da Lei 12.711/2012);

8 – que no preenchimento das vagas reservadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário-mínimo e meio *per capita*” (art. 1º, parágrafo único, da Lei 12.711/2012);



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA
PROCURADORIA REGIONAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

9 – que, em cada instituição federal de ensino superior, as vagas destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e, no caso de não preenchimento destas vagas segundo os critérios estabelecidos, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas” (art. 3º da Lei 12.711/2012);

10 – que o Decreto 7.824/2012, o qual regulamenta a Lei 12.711/2012, igualmente estabeleceu em seu art. 2º que “As instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica, observadas as seguintes condições: I - no mínimo cinquenta por cento das vagas de que trata o *caput* serão reservadas a estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a um inteiro e cinco décimos salário-mínimo *per capita*; e II - proporção de vagas no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação do local de oferta de vagas da instituição, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, que será reservada, por curso e turno, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas”;

11 – a vinculação da Administração Pública federal indireta, dentro da qual se inclui a Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR, aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade, eficiência, e proporcionalidade (art. 37, *caput*, CR/88);



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
 PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA
 PROCURADORIA REGIONAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

12 – que a UNIR deflagrou o Processo Seletivo 2015, regido pelo Edital 11, de 30/12/2014, destinado ao ingresso de candidatos nos seus cursos de graduação, dispondo no item “5” do aludido edital que 50% das vagas nos cursos são reservadas aos estudantes egressos do ensino médio de escolas públicas e, dentro dessa reserva, 50% das vagas são destinadas aos estudantes oriundos de escola pública com renda familiar bruta *per capita* igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por pessoa;

13 – que houve grande número de representações de candidatos do referido certame, noticiando que, ao tentar realizar a inscrição no processo seletivo, o formulário eletrônico somente disponibilizou a opção para se inscrever como “*oriundo de escola pública com renda familiar per capita igual ou inferior a um salário-mínimo e meio*”, impossibilitando que os demais candidatos egressos de escolas públicas concorressem por meio das ações afirmativas instituídas pela Lei 12.711/2012 (com renda superior a 1,5 salário-mínimo *per capita*);

14 – que, consoante se infere do teor da Lei 12.711/2012 e do Decreto 7.824/2012, dentro da reserva de vagas de que trata o art. 1º, *caput*, da Lei 12.711/2012, devem ser reservadas, no mínimo, 50% das vagas das cotas para alunos de baixa renda, de modo que **as vagas remanescentes se destinam à concorrência de estudantes, independentemente de renda, que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas**, ou seja, concorrem igualmente candidatos egressos de escolas pública de baixa, média e alta renda;

15 – que a retificação das irregularidades verificadas do Processo Seletivo 2015 da UNIR visaria garantir o respeito aos princípios constitucionais que norteiam os concursos públicos e seleções, além das disposições contidas na Lei 12.711/2012, do Decreto 7.824/2012 e até mesmo no editar do próprio certame, com o escopo de evitar a deflagração de diversas medidas que visem à invalidação do processo seletivo;

Resolve **RECOMENDAR** à Reitora da UNIR e à sua Comissão Permanente de



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA
PROCURADORIA REGIONAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

Processo Seletivo de Discente, que:

I – proceda imediatamente à suspensão do Processo Seletivo 2015 da UNIR, abstando-se de proceder com a publicação do resultado final e demais atividades previstas no cronograma do referido certame até que se tomem as providências abaixo elencadas (Anexo III do Edital Edital 11, de 30/12/2014);

II – assegure que, dentro da reserva de vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (art. 1º, *caput*, da Lei 12.711/2012), sejam reservadas 50% das vagas para estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita, enquanto as vagas remanescentes devem ser destinadas à concorrência de estudantes que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas, independentemente de sua renda familiar e, conseqüentemente, **possibilite que os candidatos retifiquem as inscrições realizadas no Processo Seletivo 2015 da UNIR;**

III – retifique a distribuição das vagas oferecidas no certame conforme o item “II”, atentando-se ainda para o teor do Mandado de Recomendação 01/2014/MPF/PR-RO/GABFAP 3º OFÍCIO/6ª CCR que versa sobre a reserva de vagas especificamente para pardos, pretos e indígenas;

IV – que seja dada ampla divulgação à realização das providências adotadas em todos os meios de comunicação possíveis (internet, TV, rádio, jornais, etc), bem como dado prazo razoável para que se realize a retificação;

A adoção das medidas acima recomendadas não exclui a adoção de outras entendidas como pertinentes e eficientes por parte da UNIR.

Fixa-se o **prazo de 48 (quarenta e oito) horas**, a contar do recebimento desta Recomendação, para manifestação acerca do acatamento, ou não, de seus termos, e apresentar documentos que comprovem o seu cumprimento.



MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL
PROCURADORIA DA REPÚBLICA EM RONDÔNIA
PROCURADORIA REGIONAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO

A resposta deverá vir individualizada por cada item acima (I a IV), com documentos comprobatórios dos itens solicitados e as devidas justificativas que se fizerem necessárias.

A presente Recomendação dá ciência e constitui em mora o destinatário quanto aos fatos e providências ora indicados. A omissão na remessa de resposta no prazo estabelecido será considerada como recusa ao cumprimento da Recomendação, o que poderá ensejar a adoção das providências judiciais cabíveis, em face da violação dos dispositivos legais acima referidos.

Porto Velho, 27 de janeiro de 2015.

Raphael Luis Pereira Bevilaqua
Procurador Regional dos Direitos do Cidadão

ANEXO D - QUADRO DE VAGAS PROCESSO SELETIVO UNIR 2014

ANEXO I - QUADRO DE CURSOS E VAGAS - 2014

CURSOS - 1º SEMESTRE								AÇÃO AFIRMATIVA - ESCOLA PÚBLICA = 25%				Total		
								Renda menor ou igual		Renda maior ou igual				
Campus	Curso	Vagas	duração	Turno	Habilitação	Auto Autorizativo ou de Reconhecimento	Ingresso	autodeclarados	outros	autodeclarados	outros	Cotas	Ampla	Total
Cacoal	Administração	50	04 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 412 26/09/1984	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Cacoal	Ciências Contábeis	50	04 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 1.784 15/12/1993 DOU DE 16/12/93	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Cacoal	Direito	50	05 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 52 de 06/02/1990	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	Administração	50	04 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 412, 26/09/1984 (DOU 28/09/84)	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	Ciências Biológicas	45	04 anos	Integral	Licenciatura e Bacharelado	Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	4	2	4	2	12	33	45
Porto Velho	Ciências Sociais	45	04 anos	Noturno	Licenciatura e Bacharelado	Lic. Reconhecido pela Port. nº 1149, de 20.05.2011- DOU nº 97	1.º Sem.	4	2	4	2	12	33	45
Porto Velho	Direito	50	05 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 52 06/02/1990 - DOU 08/02/1990	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	Educação Física	45	04 anos	Matutino	Licenciatura	Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	4	2	4	2	12	33	45
Porto Velho	Física	40	04 anos	Noturno	Licenciatura	Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	Geografia	50	04 anos	Vespertino	Licenciatura e Bacharelado	Licenciatura Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	História	50	04 anos	Vespertino	Licenciatura e Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 387 22/06/1987 DOU 23/06/1987	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	Informática	45	04 anos	Matutino	Licenciatura e Bacharelado	Bacharelado Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	4	2	4	2	12	33	45
Porto Velho	Letras/Português	50	04 anos	Vespertino	Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas	Licenciatura Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50
Porto Velho	Matemática	45	04 anos	Matutino	Licenciatura	Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. 249)	1.º Sem.	4	2	4	2	12	33	45
Porto Velho	Pedagogia	45	04 anos	Matutino	Licenciatura	Reconhecido pela Portaria MEC 519 (D.O.U. 13/10/1987)	1.º Sem.	4	2	4	2	12	33	45
Porto Velho	Psicologia	30	05 anos	Integral	Licenciatura e Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 1486 06/12/1995 DOU 07/12/1995	1.º Sem.	3	1	3	1	8	22	30
Porto Velho	Administração	50	04 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria nº 1462 15/03/2000 DOU 19/03/2000	1.º Sem.	6	2	4	2	14	36	50

ANEXO E - QUADRO DE VAGAS PROCESSO SELETIVO UNIR 2015 EM DIANTE

CURSOS - 1º SEMESTRE						ESCOLA PÚBLICA (50% DO TOTAL DAS VAGAS)										Ampla Concorrência	Total por Curso	
						Renda ≤ 1,5 salário mínimo per capita					Independente de renda							TOTAL ESCOLA PÚBLICA
						PCD (C1)	COTAS ETNIAS			Demais vagas (C5)	PCD (C10)	COTAS ETNIAS			Demais vagas (C9)			
Campus	Curso	Duração	Turno	Grau	Ato Autorizativo ou de Reconhecimento	Pretos (C2)	Pardos (C3)	Indígenas (C4)		Pretos (C6)	Pardos (C7)	Indígenas (C8)						
Ariquemes	Engenharia de Alimentos	05 anos	Integral	Bacharelado	Reconhecimento pela Portaria nº 294, de 07 de Julho de 2016, (DOU 131, de 11/07/2016).	3	1	7	1	0	3	1	6	1	0	23	22	45
Ariquemes	Pedagogia	04 anos	Noturno	Licenciatura	Renovação de Reconhecimento de Portaria nº 1094, de 24 de dezembro de 2015. (DOU 247, de 28.12.2015).	3	1	7	1	0	3	1	6	1	0	23	22	45
Cacoal	Administração	04 anos	Noturno	Bacharelado	Renovado o Reconhecimento pela Portaria MEC 705, de 19.12.13 (D.O.U. Nº 246, de 19.12.13).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Cacoal	Ciências Contábeis	04 anos	Noturno	Bacharelado	Renovado o Reconhecimento pela Portaria MEC nº 705, de 19.12.13. (D.O.U. Nº 246, de 19.12.13).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Cacoal	Direito	05 anos	Noturno	Bacharelado	Autorizado pela Portaria nº 52, de 06 de Fevereiro de 1990. ODU 08/02/1990.	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Cacoal	Engenharia de Produção	05 anos	Integral	Bacharelado	Autorizado pela Resolução nº 218/CONSEA, de 13 de novembro de 2009 e Resolução 269/CONSEA de 27 de maio de 2012.	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Guajará-Mirim	Administração	04 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC nº 737, 30/12/2013 DOU 253, 31/12/2013. ODU 20.01.2014	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Guajará-Mirim	Gestão Ambiental	04 anos	Matutino	Bacharelado	Autorizado Resolução nº 009/CONSU/UN, de 24/10/2007.	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Guajará-Mirim	Letras	04 anos	Vespertino	Licenciatura em Língua Portuguesa e Respeivas Literárias	Reconhecido pela Portaria MEC nº 1.784, 15/12/1999 (D.O.U. Nº 239, 16/12/1999)	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Guajará-Mirim	Pedagogia	04 anos	Vespertino	Licenciatura	Reconhecido pela Portaria MEC nº 1.784, 15/12/1999 (D.O.U. Nº 239, 16/12/1999)	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Ji - Paraná	Engenharia Ambiental	05 anos	Integral	Bacharelado	Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 1094, de 24 de dezembro de 2015. (DOU 247, de 28.12.2015).	3	1	7	1	0	3	1	6	1	0	23	22	45
Ji - Paraná	Estatística	04 anos	Noturno	Bacharelado	Portaria 208, de 14 de abril de 2015. (DOU nº 072, de 16 de abril de 2015).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Ji - Paraná	Física	3,5anos	Noturno	Licenciatura	Portaria nº 1.094 de 24 de dezembro de 2015. (DOU nº 245, de 30/12/2015).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Ji - Paraná	Física	04 anos	Integral	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC nº 983, de 1º de dezembro de 2015. ODU nº 230, de 02/12/2015	3	1	6	1	0	2	1	5	1	0	20	20	40
Porto Velho	Administração	04 anos	Noturno	Bacharelado	Renovado o Reconhecimento pela Portaria MEC nº 705, de 19.12.13. (D.O.U. Nº 246, de 19.12.13)	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Porto Velho	Biblioteconomia	04 anos	Noturno	Bacharelado	Portaria nº 544, de 23 de Setembro de 2016. Odu nº 185 de 26/09/2016.	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Porto Velho	Ciência da Computação	04 anos	Integral	Bacharelado	Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (DOU nº 249, de 27.12.2012).	2	1	4	1	0	2	1	3	1	0	15	15	30
Porto Velho	Ciências Biológicas	04 anos	Integral	Licenciatura	Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 1094, de 24 de dezembro de 2015. (DOU nº 247, de 28.12.2015).	2	1	2	1	0	1	1	1	1	0	10	10	20
Porto Velho	Ciências Econômicas	04 anos	Noturno	Bacharelado	Renovado o Reconhecimento pela Portaria MEC 99 de 4 de abril de 2016 / Resolução nº417/CONSEA, de 03 de maio de 2016	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Porto Velho	Ciências Sociais	04 anos	Noturno	Licenciatura	Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 1094, de 24 de dezembro de 2015. (DOU 247, de 28.12.2015).	3	1	7	1	0	3	1	6	1	0	23	22	45
Porto Velho	Computação	04 anos	Integral	Licenciatura	Reconhecido pela Portaria MEC nº 2927, de 24.08.2005. (DOU nº 145, de 26.08.05).	1	1	1	1	0	1	1	1	1	0	8	7	15
Porto Velho	Direito	05 anos	Noturno	Bacharelado	Reconhecido pela Portaria MEC 52, de 06/02/1990 (DOU 08/02/1990)	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Porto Velho	Educação Física	04 anos	Matutino	Licenciatura	Reconhecimento Renovado pela Portaria MEC 286, de 21.12.12. (D.O.U. nº 249, de 27.12.12, 9.13-49)	3	1	7	1	0	3	1	6	1	0	23	22	45
Porto Velho	Física	3,5 anos	Noturno	Licenciatura	Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 1094, de 24 de dezembro de 2015. (DOU 247, de 28.12.2015).	3	1	6	1	0	2	1	5	1	0	20	20	40
Porto Velho	Geografia	04 anos	Vespertino	Licenciatura	Renovação de reconhecimento pela Portaria nº 794, de 14 de dezembro de 2016. (DOU nº 240 15.12.2016).	2	1	3	1	0	2	1	2	1	0	13	12	25
Porto Velho	Geografia	05 anos	Vespertino	Bacharelado	Renovação de reconhecimento pela Portaria nº 280, de 1º de Julho de 2016. (DOU nº 126, 04.07.2016).	2	1	3	1	0	2	1	2	1	0	13	12	25
Porto Velho	História	04 anos	Vespertino	Licenciatura	Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 345, 28 de Julho de 2016. (DOU nº 145, de 29.07.2016).	3	1	6	1	0	2	1	5	1	0	20	20	40
Porto Velho	Letras/Português	04 anos	Vespertino	Licenciatura em Língua Portuguesa e Respeivas Literárias	Renovação de reconhecimento pela Portaria nº 794, de 14 de dezembro de 2016. (DOU nº 240 15.12.2016).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Porto Velho	Matemática	04 anos	Matutino	Licenciatura	Renovação de reconhecimento pela Portaria nº 794, de 14 de dezembro de 2016. (DOU nº 240 15.12.2016).	3	1	6	1	0	2	1	5	1	0	20	20	40
Porto Velho	Pedagogia	04 anos	Matutino	Licenciatura	Reconhecido pela Portaria MEC 519 (D.O.U. 13/10/1987)	3	1	7	1	0	3	1	6	1	0	23	22	45
Porto Velho	Psicologia	05 anos	Integral	Bacharelado (Formação de Psicólogo)	Reconhecido pela Portaria MEC 705, de 18/12/2013. (D.O.U. nº 246, de 19.12.13).	2	1	4	1	0	2	1	3	1	0	15	15	30
Presidente Médici	Engenharia de Pesca	05 anos	Integral	Bacharelado	Autorizado pela Resolução nº 198/CONSEA, de 18 de novembro de 2.008/(Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007)(D.O.U. 13.12.2007).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Rolim de Moura	Medicina Veterinária	05 anos	Integral	Bacharelado	Autorizado pela Resolução nº 009/CONSU, de 24/10/2007/Portaria Normativa nº 40 de 12/12/2007(D.O.U. 13.12.2007)	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Vilhena	Zoológico	04 anos	Noturno	Bacharelado	Autorizado pela Resolução CONSU/UNIR 128, de 30/11/1997. PORTARIA Nº 675, DE 31 DE OUTUBRO DE 2016	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Vilhena	Letras	04 anos	Noturno	Licenciatura em Língua Portuguesa e Respeivas Literárias	Renovação de reconhecimento pela Portaria nº 794, de 14 de dezembro de 2016. (DOU nº 240 15.12.2016).	3	1	7	1	1	3	1	7	1	0	25	25	50
Total de Vagas 1º Semestre						98	35	216	35	19	93	35	201	35	0	767	758	1525